

# Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung

Eine interaktionsanalytische Untersuchung von Berufsbera-  
tungsgesprächen

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich  
Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe - Universität  
zu Frankfurt

vorgelegt von

Stefan Pörtner  
aus Mülheim a.d. Ruhr

Frankfurt a. Main  
Dez. 2006

1.Gutachter: Prof. Dr. Dieter Nittel  
2.Gutachter: Prof. Dr. Jochen Kade



# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT .....</b>	<b>7</b>
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>9</b>
1.1 BERUFSWAHL UND BERUFSWAHLBERATUNG .....	9
1.2 DIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE DIMENSION DER BERUFSWAHLBERATUNG.....	13
1.3 GEGENSTAND, ERKENNTNISINTERESSE UND ANSATZ DER ARBEIT .....	21
1.4 METHODE UND UNTERSUCHUNGSDESIGN.....	25
<b>2. PERIPHERE ANALYSE DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES: ERSTE BESTIMMUNG DER BERUFSWAHLBERATUNG DURCH DIE THEORETISCH GESTÜTZTE REFLEXION ÜBERGREIFENDER BEOBACHTUNGEN.....</b>	<b>31</b>
<b>3. DIE MIKROANALYTISCHE UNTERSUCHUNG: STRUKTURELLE BESCHREIBUNG UND ANALYTISCHE ABSTRAKTION ZWEIER BERUFSBERATUNGSGESPRÄCHE .....</b>	<b>46</b>
1. EINLEITUNG.....	46
<i>A1. Strukturelle Beschreibung des Falls Aida.....</i>	<i>49</i>
1. Eröffnen des Beratungsgesprächs und Identifizieren der Position der Ratsuchenden im institutionalisierten Ablaufmuster „Schullaufbahn“ .....	49
2. Ermitteln vorhandener Zukunftsentwürfe der Ratsuchenden.....	50
3. Präsentation eines Anliegens durch die Ratsuchende .....	53
4. Alternierende Handlungsschemata: subjektbezogene Wissensgenerierung / Expertisieren eines gefassten Bildungsentschlusses .....	54
4.1 Prüfen der Festigkeit des Entschlusses.....	54
4.2 Feststellen der Einstellung gegenüber schulischer Bildung .....	56
4.3 Ermitteln von bildungsbiographischen Daten .....	57
4.4 Ermitteln familiärer Sozialisationsbedingungen (Spracherwerb) ...	60
4.5 Problematisieren des Bildungsvorhabens.....	61
4.6 Konstruktion eines Bildungsprofils.....	63
4.7 Bildungsvorhaben: Versuch der Fortführung der Expertise und abschließende Beurteilung .....	67
5. Exploration und Expertise zu Berufswunschvorstellungen.....	69
5.1 Sondieren der bestehenden Berufswünsche .....	69
5.2 Exploration der Berufswunschvorstellung „Masseurin“ (Genese) .	70
5.3 Expertisieren und Vermitteln der Ergebnisse.....	71

5.3.1 Explorieren und Vermitteln der berufswahlrelevanten Bedeutung des Phänomens „Schmerzen“ .....	71
5.3.2 Vermitteln der relevanten Sachverhalte (argumentative Sachverhaltsdarstellung) .....	73
5.4 Exploration zum Berufswunsch „Friseurin“ .....	76
5.5 Expertisieren: Analyse und Auswertung des Praktikums (Friseurin) .....	77
5.6 Datenerhebung: Analyse und Deutung weiterer Praktikumerfahrungen .....	81
5.7 Ermitteln von berufsrelevanten Motiven: Abstrahieren von beruflichen übergreifenden Kriterien durch die Ratsuchende.....	83
6. Darstellen der Interaktionsrollen des Handlungsmuster „Berufswahlberatung“ und der Aufgabenstellung des institutionalisierten Ablaufmuster „autonome Berufswahl“ .....	86
7. Explorieren und argumentative Prüfung der Einstellung der Eltern gegenüber den Berufswünschen ihrer Tochter .....	90
7.1 Sondieren der Haltung der Eltern gegenüber dem Berufswunsch ‚Friseurin‘ .....	90
7.2 Argumentative Prüfung der erhobenen Einwände .....	91
8. Themeninitiierende Einflussnahme der Sozialpädagogin .....	94
8.1 Reformulierung des Anliegens durch die Sozialpädagogin .....	94
8.2 Argumentative Prüfung des „reformulierten“ Anliegens .....	97
8.3 Thematisierung der Berufswahloptionen des technischen Bereichs .....	100
8.3.1 Bearbeitung der ablehnenden Haltung der Ratsuchenden zum Berufsbereich .....	100
8.3.2 Präsentation einer Berufswahloption .....	103
8.4 Entschuldigen und Verteidigen der Beratungsmethode durch den Berufsberater .....	106
9. Präsentation von Berufswahloptionen.....	108
10. Integration der Sozialpädagogin in den Beratungsprozess .....	112
10.1 Selbstpositionierung der Sozialpädagogin in der Beratung .....	112
10.2 Durcharbeiten und Aushändigen von berufswahlrelevanten Informationsmaterial .....	114
10.3 Anwendens des Materials auf den konkreten Falls der Ratsuchenden .....	119
11. Ermitteln der schulischen Leistungen und Noten .....	120
12. Transformation des Beratungsgesprächs zu einer Expertenunterredung .....	123
12.1 Pädagogische Fallpräsentation der Sozialpädagogin: Generierung von Problemwissen durch die Sozialpädagogin.....	123
12.2 Vermittlung einer durch die Sozialpädagogin vorgebrachten Problematisierung (Sprachfertigkeiten) .....	126
12.3 Gesprächebenenwechsel durch den Berufsberater: Aufzeigen und Anempfehlen einer wissenschaftlich begründeten Diagnosemethode (Eignungsuntersuchung).....	129
12.4 Initiierung einer Strategiediskussion durch die Sozialpädagogin	131
12.5 Disput über die vom Berufsberater angedachte diagnostische Maßnahme .....	134

12.5.1 Opponieren der Sozialpädagogin gegen die Eignungsuntersuchung .....	134
12.5.2 Argumentative Verteidigung und Stützung des Berufsberaters der diagnostischen Maßnahme .....	135
12.5.3 Eskalation zum Streitgespräch und Beilegung des Disputs .	141
12.6 Anliegen durch die Sozialpädagogin und erneute Expertise zum Bildungsvorhaben.....	146
13. Beschließen des Beratungsgesprächs .....	149
13.1 Dokumentationsarbeit und Verhinderung von weiteren gesprächsinitiierenden Aktivitäten der Sozialpädagogin .....	149
13.2 Resümee und Verabredung: Ergebnissicherung und Ausweitung des Hilfsangebots .....	153
13.3 Einlösen einer Zusage und Abschließen des Gesprächsschritts „Wissenstransfer“ .....	156
13.4 Verabschiedung .....	160
A2. Analytische Abstraktion des Falls Aida .....	161
B1. Strukturelle Beschreibung des Falls Wallenstein .....	165
1. Einstimmen der Interaktionsteilnehmer auf die Beratung.....	165
2. Darstellen und Zuweisen von Interaktionsrollen.....	166
2.1 Definition der Berufsberaterin.....	166
2.2 Definition der Rolle des Ratsuchenden .....	168
2.3. Rollendefinition der beisitzenden Interaktanten.....	172
2.3.1 Die Positionierung der Mutter bei der Beratung .....	172
2.3.2. Die Positionierung der Lehrerin im Beratungsgespräch .....	174
3. Bestimmen einer Aufgabe für die Beratung durch den Ratsuchenden	178
4. Exploration der Berufswunschvorstellungen .....	186
4.1 Ermittlung des Berufswunsches U-Bahn / Busfahrer.....	186
4.2 Relativierung des Berufswunsches durch den Ratsuchenden .....	188
5. Bestimmen einzelner Beratungsthemen .....	190
6. Themenkomplex „Berufswunschvorstellung U-Bahn/Busfahrer“ .....	191
6.1 Einsicht vermitteln über eine gesetzlich verfügte Zugangsbeschränkung .....	191
6.2 Konstruktion der dem Ratsuchenden offen stehenden Realisierungswege .....	194
6.3 Hinarbeiten auf eine Veränderung der Einstellung des Ratsuchenden bezogen auf seine Schullaufbahn .....	199
6.4 Thematisierung der Bedeutung der Lehrer für die Realisierung des Berufswunsches .....	205
7. Scheitern des Versuches, schulische Leistungen des Ratsuchenden zu analysieren.....	207
8. Gesprächsbeendigungsphase .....	209
8.1 Verabredung und Vorschau .....	209
8.2 Rederechtübergabe zur Beendigung und Verabschiedung.....	214
B2. Analytische Abstraktion des Falls Wallenstein.....	216
<b>3. DAS THEORETISCHE MODELL – .....</b>	<b>222</b>
<b>ANFORDERUNGSSTRUKTUR UND PRAKTIKEN DER BERUFSWAHLBERATUNG .....</b>	<b>222</b>

3.1 EINLEITUNG.....	222
3.1.1 Das Konzept der Anforderungen im Spiegel der Wissenschaften.....	222
3.1.3 Zielsetzung und Aufbau des Modells.....	226
3.2 DIE KOMponentEN DES HANDLUNGSMUSTERS BERUFSWAHLBERATUNG	231
A. Die Komponente Kontakt.....	231
1. Anforderungen der Komponente Kontakt.....	231
2. Praktiken der Komponente Kontakt .....	236
2.1. Klientenseitige Kontaktinitiierung .....	236
2.2 Kontaktform .....	242
2.3 Intersubjektive Kontaktbildung durch Rollenübernahme .....	243
2.3.1 Definieren und Zuordnen von Interaktionsrollen .....	245
2.3.2 Direktives Instruieren .....	247
2.3.3 Indirektes Instruieren.....	248
B. Die Komponente Aufgabenbestimmung.....	250
1. Anforderungen der Komponente Aufgabenbestimmung .....	250
2. Praktiken der Komponente Aufgabenbestimmung .....	255
2.1 Klientenseitige Aufgabenbestimmung .....	255
2.2 Agentenseitige Aufgabenbestimmung .....	255
2.3 Aufgabenbestimmung durch involvierte Signifikante Andere.....	257
C. Die Komponente Bearbeitung .....	259
1. Anforderungen der Komponente Bearbeitung .....	259
2. Praktiken der Komponente Bearbeitung .....	269
2.1 Berufslaufbahnrelevante Motive der Berufswähler .....	269
2.2 Berufsbiographische Entwürfe .....	274
2.2.1 Erweiterung der in Betracht gezogenen Berufswahloptionen	274
2.2.2. Expertisieren in Betracht gezogener berufsbiographischer	
Entwürfe .....	281
2.3 Berufsbiographische Handlungspläne.....	286
2.3.1 Planen auf der Grundlage bildungsbezogener Aktivitäten.....	287
2.3.2 Planen auf der Grundlage verfahrensbezogener Aktivitäten..	290
2.3.3 Expertisieren von Bildungsaktivitäten .....	293
D. Die Komponente Kontaktlösung.....	295
1. Anforderungen der Komponente Kontaktlösung .....	295
2. Praktiken der Komponente Kontaktlösung .....	296
2.1 Resümieren und Evaluieren der Beratungsinteraktion.....	296
2.2 Planen und Verabreden weiterer Bearbeitungsaktivitäten .....	298
<b>4. SCHLUSSWORT .....</b>	<b>300</b>
<b>5. ANHANG .....</b>	<b>302</b>
TRANSKRIPTIONSREGELN .....	302
QUELLENANGABEN .....	303

## **Vorwort**

Der Begriff „Beratung“ ist in den unterschiedlichsten Sparten der Berufswelt geläufig. Nicht nur profitorientierte Unternehmen bieten Beratung an, auch im Bereich der klassischen Professionen, z.B. der Rechtspflege oder der Medizin, aber auch der Pädagogik wird Beratung praktiziert. Beratung gilt als fallbezogene und exklusive Kommunikationsform, wodurch sie für den Beobachter trotz ihrer Allgegenwärtigkeit im Verborgenen bleibt. Sie offenbart sich wohl dem involvierten Kunden, Klienten oder Patienten, dabei aber nur temporär und nicht als Gegenstand der Anschauung, sondern als kommunikative Praxis und Ort des Handelns.

Für mich als empirisch forschender Erziehungswissenschaftler, der sich als interessierter, aber unbeteiligter Beobachter der pädagogischen Praxis begreift, ruft Beratung, nicht zuletzt aufgrund deren Exklusivität, Neugierde hervor insbesondere dann, wenn mit ihr komplexe pädagogisch relevante Sachverhalte verbunden sind. Die Berufswahlberatung stellt für mich eine derart gelagerte Kommunikations- oder Interaktionsform dar. Mit ihr assoziiere ich wichtige und auch heikle pädagogische Aufgabenstellungen. Von daher betrachte ich es als großes Glück, dass es mir ermöglicht wurde, eine empirische Untersuchung über die Berufswahlberatung durchzuführen und damit meinem wissenschaftlichen Interesse nachgehen zu können.

Mein Dank gilt dabei insbesondere den beteiligten Berufsberatern, die mir Einblick in ihre Arbeitswelt und Arbeitsweise gewährten und mich in jeder gewünschten Hinsicht bei meinem Forschungsprojekt unterstützten. Mein Dank gilt zudem meinem Doktorvater Prof. Dr. Dieter Nittel und Prof. Dr. Jochen Kade als Zweitgutachter sowie der Forschungswerkstatt des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe - Universität Frankfurt, allen voran Cornelia Maier und Astrid Seltrecht. Zu besonderem Dank verpflichtet bin ich zudem meiner Frau, die viel Zeit,

Kraft und Entbehrungen für mein Forschungsprojekt aufbringen musste,  
sowie Wite Fiebig, die mir wertvolle Dienste leistete.

Frankfurt am Main, 2006

Stefan Pörtner



## 1. Einleitung

### *1.1 Berufswahl und Berufswahlberatung*

In der Berufswahlphase am Ausgang ihrer Schullaufbahn sind die Heranwachsenden in der hiesigen Gesellschaft gefordert, eine bedeutende bildungsrelevante Entscheidung für sich zu treffen. Für die Heranwachsenden, die zwar keine Kinder mehr sind, aber auch noch nicht als Erwachsene gelten, bedeutet die Berufswahlentscheidung, dass sie hierbei einen großen Schritt für ihren Seinswechselprozess vom Jugendlichen zum Erwachsenen vollziehen können, indem sie auf der Basis ihres Urteilsvermögens, also auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Wissensbestände über die Welt und das Selbst sowie ihrer gewonnenen sittlichen Einstellungen und Werthaltungen eine verantwortungsvolle und begründete Lebensentscheidung für sich treffen.

Das Recht des (erwachsenen) Individuums, durch eigene autonome Entscheidungen seinen Lebenslauf zu bestimmen, ist konstitutiv für eine freiheitliche Gesellschaft, was impliziert, dass die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder zum autonomen Entscheiden unterstützt und geführt werden sollten. Die Gesellschaft bietet den Heranwachsenden in ihrer Berufswahlphase dazu das sog. „Einzelberatungsgespräch in Sachen Berufswahl“ oder knapper die „Berufswahlberatung“ an, ein Verfahren, das dazu bestimmt ist, die autonome berufliche Selbstbestimmung des Einzelnen zu fördern. Bedingung dafür ist, dass im Verfahren die Berufswahl auch tatsächlich als individuelles Handeln des Heranwachsenden im Sinne eines Berufswahlentscheidens aufgefasst wird.

*Berufswahl als Handeln in einer problematischen Situation*

Nach ALFRED SCHÜTZ<sup>10</sup> entzündet sich Handeln – im Unterschied zum routinemäßigen Verhalten – an einer problematischen Situation. Das darauf bezogene problemlösende Handeln schließt dabei sowohl auf die Außenwelt gerichtete Aktivitäten (Handlungen) als auch Denk- und Erkenntnisleistungen mit ein. Die Berufswahlsituation kann im schützischen Sinn insofern als problematische Situation gelten, da für die Heranwachsenden mit ihrem Schullaufbahnende ein gewohnter und umfassender Lebensinhalt entfällt, so dass die unmerkliche Idealisierung des „und so weiter“ und des „immer wieder“ (HUSSERL) zusammenbricht.

Die für den Heranwachsenden problematische Situation „Berufswahl“ stellt sich für diesen sowohl sozial konstituiert als auch sozial konstruiert dar, denn die Gesellschaft ermöglicht die Berufswahl nicht nur in Form des Rechts auf Berufswahlfreiheit, sie vermittelt sie, beispielsweise durch die Institution Berufsberatung, zudem als bedeutende Aufgabenstellung. Der Berufswahlsituation kommt dabei aufgrund ihres problematischen Wesens Auslegungs- sowie Motivationsrelevanz zu, was für den Heranwachsenden bedeutet, dass er, um im Sinne einer Problemlösung eine möglichst adäquate Reaktion bestimmen zu können, zunächst Erkenntnisarbeit leisten muss, etwa im Hinblick auf die Frage: Worin besteht für mich die Aufgabe der Berufswahlentscheidung? Was fordert diese von mir? Was kann ich in der Berufswahlsituation für mein (zukünftiges) Dasein erreichen? Über welche Handlungsoptionen verfüge ich? Das auf den eigenen Bildungsprozess abzielende Handeln des Heranwachsenden muss als biographisches Handeln im weiteren Sinne verstanden werden. Dieses beinhaltet, folgen wir SCHÜTZ, einen Handlungsentwurf, sprich einen Lebensentwurf. Mit einem selbstgesetzten Handlungsentwurf schafft sich das Individuum, innerweltlich gesehen, einen stetigen Impulsgeber und zugleich einen Flucht- oder Zielpunkt. Dadurch kann es über eine Zeit

---

<sup>10</sup> Ich beziehe mich dabei auf die fragmentarische Schrift „Das Problem der Relevanz“ von ALFRED SCHÜTZ. Die englischsprachige Arbeit entstand 1947-1951, wurde posthum 1970 veröffentlicht und 1982 ins Deutsche übersetzt.

spanne hinweg eigenes Handeln hervorrufen und diesem eine bestimmte Richtung und Form, hier die Gestalt einer Berufslaufbahn, geben.

Der Heranwachsende weiß, dass eine Berufslaufbahn seinen endlichen Lebenslauf substantiell und zeitlich ausfüllen, ihm diese also maßgeblich Lebenszeit kosten wird. Um dafür zu sorgen, dass ihm die Berufslaufbahn auch Erfüllung verschafft, ist er gefordert, sein berufsbiographisches Handeln an seine subjekteigenen, berufsrelevanten Interessen und Motive zu adaptieren und in seiner Berufswahlphase möglichst dasjenige berufliche Handlungsschema einzuleiten, mit dem seine sich gebildeten berufsrelevanten Interessen und Motive saturiert werden können.

Da sich den Heranwachsenden die Aufgabe zur Berufswahlentscheidung nicht ad hoc, sondern eher chronisch, also zeitlich ausgedehnt stellt, haben sie die Möglichkeit, eine Fülle von Bearbeitungsanstrengungen für das Gelingen ihrer Berufswahlentscheidung zu unternehmen. Aus der Institutionalisierung der Statuspassage wird die Aufgabe der Berufswahlentscheidung virulent und tritt offen zu Tage. Beim Heranwachsenden erwächst dabei tendenziell ein erhöhter Aneignungs- und Diskursbedarf. Bedingung dafür ist das Vorhandensein der Erwartungshaltung, dass sich durch die Aneignung von Wissen im Diskurs das Problematische der Berufswahlentscheidung verhindern oder zumindest vermindern lässt. Für das Individuum ergibt sich das Problematische der Berufswahlentscheidung dabei aus der Antizipation negativer Konsequenzen für sich selbst. Negative Konsequenzen manifestieren sich in Erleidensprozessen. Für die Berufswahlentscheidung gilt, dass aus einer eingeschlagenen Berufslaufbahn potentiell immer auch eine Verlaufskurve erwachsen, aus ihr also leidiges Selbsterleben resultieren kann.<sup>11</sup>

Dem zu unterstellenden Aneignungsinteresse der Heranwachsenden steht ein gesellschaftliches, pädagogisch gefasstes Unterstützungsinteresse im Sinne der Beförderung einer Initiation der Heranwachsenden gegenüber, denn es liegt, zumindest in einer freiheitlich-kapitalistischen Gesellschaft, nicht nur im Interesse der Gesellschaft, dass die Heranwachsenden mit

---

<sup>11</sup> Zum Konzept der Verlaufskurve siehe Fritz Schütze 1981, S. 88ff.

ihrer Entscheidung eine Berufskarriere anstreben und sie damit möglichst umfassend ihre Produktivkräfte ausschöpfen, sondern auch, dass sie durch eine autonome Berufswahlentscheidung in das Erwachsenenleben eintreten, d.h. sich als vollständige Gesellschaftsmitglieder konstituieren.

Dieses beiderseitige Interesse von Individuum und Gesellschaft aneinander objektiviert sich in der Institution Berufsberatung und deren entwickeltes Verfahren der Berufswahlberatung, die das Thema und den Gegenstand dieser Arbeit bildet.

Praktiziert wurde die Berufswahlberatung bis vor kurzem noch ausschließlich von den Berufsberatern und Berufsberaterinnen der o.g. Institution, die bis dahin noch ein relativ eigenständiges Dasein innerhalb der Bundesagentur für Arbeit führte.<sup>12</sup> Ob den Heranwachsenden bei ihrer Berufswahlentscheidung auch weiterhin professionelle Unterstützung zuerkannt wird, lässt sich beim gegenwärtigen Stand des gesellschaftlichen Umbaus schlecht prognostizieren. Aktuell sieht es danach aus, dass die altehrwürdige Institution den sozialpolitischen Reformen anheim fallen wird und sich andere institutionelle Formen bilden werden.

Was den gegenwärtigen Umbau des Sozialstaates und die institutionellen Auflösungserscheinungen der Berufsberatung betrifft, so erhöht diese Entwicklung unvorhergesehen die Relevanz der vorliegenden Arbeit, denn institutionelle Umstrukturierungen und Neuordnungen machen tendenziell immer auch Erfahrungswissen zunichte und steigern zugleich den Wissensbedarf bei der institutionellen Neubildung, etwa wenn infolge der Neuordnungen erfahrenes Personal ausgetauscht bzw. ersetzt und dadurch Berufsanfängern das gewonnene Praxiswissen erfahrener Professioneller entzogen wird oder wenn sich die Rahmenbedingungen für die berufliche Praxis erheblich ändern, so dass bewährte Praktiken nicht mehr angewendet werden können.

Vor diesem Hintergrund verspricht die Arbeit mit der differenzierten empirischen Untersuchung über die Berufswahlberatung nicht nur, dass tiefere Einblicke in ein bedeutendes pädagogisches Handlungsfeld gewonnen

---

<sup>12</sup> Vgl. zur Institution Berufsberatung KLAUS MEYER-HAUPT 1995 sowie HELGA BERBIG 2002.

werden, sondern auch, dass damit ein Beitrag geleistet wird, um das Erfahrungswissen der Professionellen zu sichern und die Professionalisierung der Berufskultur zu fördern.

## ***1.2 Die erziehungswissenschaftliche Dimension der Berufswahlberatung***

Auch wenn die Beratung Jugendlicher und junger Erwachsener zur Berufswahl sowohl von Autoren diverser erziehungswissenschaftlicher Handbücher als auch von vielen professionellen Berufsberatern als ein primär pädagogisches Handlungsfeld angesehen wird<sup>13</sup>, ist es bei einer wissenschaftlichen Arbeit über einen außerschulischen Forschungsgegenstand geboten, zunächst zu klären, worin die erziehungswissenschaftliche Dimension in der Berufswahlberatung liegt.

Den Nachweis zu führen, dass ein bestimmter Gegenstand bzw. ein bestimmtes Handlungsfeld in den erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereich fällt, setzt allerdings voraus, dass dieser in Umfang und Wesen bestimmt ist. Die unterschiedlichen Ansätze in der Literatur zeigen aber, dass bei der Bestimmung des erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereichs nicht ohne weiteres Konsens zu erzielen ist.<sup>14</sup>

Empirisch konzeptualisierte Gegenstandsbereichsbestimmungen basieren in der Regel auf mehr oder weniger klar umrissenen Tätigkeitsbegriffen, wie etwa „Lehren“, „Wissensvermittlung“ oder „Lernen“, mit denen An-

---

<sup>13</sup> vgl. dazu die Aufsätze von H. RÖHRS „Berufsberatung als pädagogische Grundaufgabe“ (1986) sowie „Die Zukunft der Berufsberatung“ (1989), Die Aussage von D. LEISCHNER im Wörterbuch der Erziehung (1976): „Bei der Beratung über Bildungsmöglichkeiten und Berufswahlentscheidungen sind pädagogische Kriterien zu beachten, so daß innerhalb der Bildungsberatung neben der sog. Schullaufbahnberatung bzw. Bildungslaufbahnberatung zugleich individualpsychologische Beratung betrieben werden muß.“ (ebd. S.70), W. ARNULF im Lexikon der Pädagogik (1970) sowie W. STEHN im Pädagogischen Lexikon (1961), der neben der wirtschaftlichen Aufgabe, den Nachwuchsbedarf der Berufe zu decken, der Berufsberatung die „sozialpädagogische Aufgabe“ zuschreibt „dem Jugendlichen bei der Berufswahl zu helfen“ (ebd. S.73).

<sup>14</sup> Einen Überblick über verschiedene erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmungen verschafft die Lektüre von KARL JOSEF KLAUER 1973.

knüpfungspunkte zur (Erziehungs-) Wirklichkeit gefunden werden sollen. Diese Begrifflichkeiten weisen aber häufig den Mangel auf, dass sie aus Nützlichkeitserwägungen wie bei K.J. KLAUER (1973, S.12) heraus, definitiv gesetzt, aber nicht systematisch abgeleitet und begründet sind. Eine stichhaltige Begründung erfordert es, unabhängig vom individuellen Forschungsinteresse darzulegen, weshalb der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaften so und nicht anders gefasst werden sollte oder warum die oder jene Tätigkeiten dazu zu zählen sind. Solch eine Begründung kann aber nur unter Bezugnahme eines vom Gegenstandsbereich unabhängig zu denkenden und zugleich in Relation zu diesem stehenden Bezugspunktes gelingen, von dem ausgehend erziehungswissenschaftlich relevante Tätigkeiten abgeleitet oder identifiziert werden können. Dies gilt auch für auf Nützlichkeitsüberlegungen basierenden Begründungen, da diese immer auch eine Festlegung dessen, was als nützlich zu gelten hat, enthalten müssen.

Philosophische Begründungen der Pädagogik, die beispielsweise THEODOR BALLAUFF (1966) diskutiert, stützen sich in der Regel auf für die Pädagogik potentiell relevante, aber unabhängige Bezugspunkte, wie etwa Wahrheit (HERAKLIT), Natürlichkeit (ROUSSEAU), Menschlichkeit (PESTALOZZI) oder Selbstbestimmung (HUMBOLDT), für die die Pädagogik dann potentiell Mittel zum Zweck wird. Diese Konstrukte basieren auf kosmologischen Überlegungen oder anthropologischen Spezifika des Menschen und sind unabhängig von dem praktischen Nutzen für das wissenschaftliche Handeln oder wissenschaftsbetrieblichen Kalkül zu sehen. Ein solches anthropologisch-philosophisch gefasstes Konzept, das für das Thema von Interesse ist, findet sich bei ARNOLD GEHLEN (1978) in: „Der Mensch Seine Natur und seine Stellung in der Welt“. GEHLEN nennt im Kapitel „Der Mensch als biologisches Sonderproblem“ als anthropologische Besonderheit das empfundene Bedürfnis des nachdenkenden Menschen nach einer Deutung seines eigenen Daseins (ebd. S.9). Als Begründung bzw. Erklärung dieses Bedürfnisses führt GEHLEN die Offenheit und Unfertigkeit des menschlichen Wesens an, die ihn zur Tat, Selbstbildung aber auch zur Selbstreflexion drängt.

„Dieses wäre sofort verstanden, wenn der Mensch ein Wesen wäre, welches in sich oder mit sich eine *Aufgabe* vorfände, die er sich in seiner Selbstdeutung faßlich machen und „verdeutlichen“ muß. [...] Der Mensch wäre nicht nur ein notwendig, aus irgendwelchen, aber sehr besonderen menschlichen Gründen *stellungnehmendes* Wesen, sondern auch ein in gewisser Weise „unfertiges“, d.h. ein solches, welches mit sich oder gegeneinander vor Aufgaben gestellt wäre, die mit dem bloßen Dasein gegeben wären, aber nicht gelöst. Steht die Sache so, dann ist allerdings eine „Selbstanschauung“ von innen her notwendig, wenn nämlich der Mensch „sich zu etwas zu machen“ hat, und dies nur angesichts eines Bildes von sich möglich ist. Aber die Aufgabe, die ihm gestellt ist, die müßte mit seinem bloßen Dasein schon gegeben sein, also eben in seiner Bestimmtheit als „Mensch“ liegen.“ (Ebd S.10)

Kosmologische Konstrukte (Werte) oder anthropologische Bestimmungen (Menschenbild) können aber für das praktische pädagogische Handeln nur dann normative Geltung erlangen, wenn sie bei den Praktikern und Entscheidungsträger der konkreten Gesellschaft Zustimmung erfahren. Diese Zustimmung gewinnen pädagogische Leitkategorien, wenn sie plausibel erscheinen und Nezesität aufweisen, etwa indem ihre funktionale bzw. konstitutive Bedeutung für die Gesellschaft nachgewiesen oder deren Potentiale für die zukünftige Gesellschaft näher bestimmt werden kann.

So eine gesellschaftlich-funktional orientierte Begründung der Pädagogik hat, blickt man auf die in der frühen Antike mit dem griechischen Wort *paideia* (Führung) eingeführte Bezeichnungsweise zurück, Tradition. So sieht beispielsweise WERNER JAEGER (1956) die Begriffsbildung *paideia* als ein Reflex auf die Überwindung des altadeligen Erziehungsprivilegiums (Arete). Die Überwindung der Arete, so JAEGER, wurde notwendig, da sich die griechische Adelsgesellschaft in eine demokratische Gesellschaft (Polis) zu transformieren begann, in der die institutionellen Erziehung eine neue Funktion zukommen musste:

„Die politische Arete konnte und durfte vom adeligen Blut nicht abhängig sein, wenn nicht die Hineinziehung der Massen in den Staat, die doch unaufhaltsam schien, ein Irrweg sein sollte. Und wenn der moderne Polisstaat die körperliche Arete des Adels durch Übernahme der Gymnastik sich zu eigen gemacht hatte, weshalb sollte es nicht ebenso möglich sein die ererbten Führeigenschaften dieser Schicht, die nicht zu leugnen waren, auf geistigem Wege durch bewusste

Erziehung zu erzeugen? So wird der Staat des 5. Jhrh. mit geschichtlicher Notwendigkeit zum Ausgangspunkt der großen Erziehungsbewegung [...] Aus dem tiefsten Lebensbedürfnis des Staates ist die Erziehungsidee entstanden, die das Wissen, die gewaltige neue Geistesmacht jener Zeit als menschenformende Kraft erkennt und in den Dienst dieser Aufgabe stellt.“ W. JEAGER (1956, S. 366)

Die Notwendigkeit zur Erziehung erklärt sich objektiv aus der Unbeständigkeit und Flüchtigkeit von Gesellschaft, welche aus der Endlichkeit der einzelnen Gesellschaftsmitglieder resultiert. Diese erzwingt, dass immer wieder von neuem Gesellschaftsmitgliedern durch Erziehung zu bestimmten, jeweils essentielle Kulturfertigkeiten, die nicht qua biologischer Ausstattung weitergegeben werden können, geführt werden müssen, um die Gesellschaft in ihrer Form zu erhalten und weiterzuführen bzw. weiter zu entwickeln.

Zu den historischen Tatsachen zählt, dass zwar Inhalt und Form sowie der betroffene Adressatenkreis der *paideia* immer wieder Veränderungen unterworfen waren, unstrittig ist aber auch, dass für die Erhaltung der jeweiligen Gesellschaftsformation der *paideia* durch die Geschichte hindurch immer eine besondere Bedeutung zukam.

Die für die gegenwärtige freiheitliche kapitalistische Gesellschaftsformation zu zählende, pädagogisch relevanten Kulturfertigkeiten schließen zum einen weitreichende fachbezogene Kenntnisse ein, zum anderen aber auch die Eigenständigkeit und Autonomie, also die Fähigkeit des Individuums, rationale und moralisch gereifte Entscheidungen zu treffen. Relevante Entscheidungen stellen sich dem Heranwachsenden nicht nur in der übergeordneten Sphäre des Staates, also in seiner Rolle als Staatsbürger einer demokratischen Gesellschaft, der verantwortlich durch Wahlentscheid Herrschaft legitimiert, sondern auch in der personalen Sphäre als Souverän seiner Selbst und seiner Lebensführung an den Schnittstellen des Lebenslaufs.

Um darzulegen, wie eine pädagogische Hinführung zur Autonomie zu denken ist, soll etwas näher auf das wesentlich von IMMANUEL KANT herausgearbeitete Konzept der personalen Autonomie eingegangen werden.



---

Nach KANT ist die auf Vernunft gründende Entscheidungsfähigkeit an die Autonomie des Individuums gebunden, welche a priori als Bedingung für die Möglichkeit vernünftigen Handelns beim Menschen zu unterstellen ist. KANT, der dem Begriff der Autonomie eine differenzierte personale Bedeutung zuerkennt, unterscheidet bekanntlich die theoretische von der praktischen Vernunft. Mit Letztgenannter ist, grob gesprochen, die genuin menschliche Fähigkeit gemeint, unabhängig von materialen und technischen Beweggründen, sein Handeln nach selbstgesetzten sittlichen bzw. moralischen Prinzipien auszurichten.

„Das Wesentliche aller Bestimmung des Willens durchs sittliche Gesetz ist: daß er als freier Wille, mithin nicht bloß ohne Mitwirkung sinnlicher Antriebe, sondern selbst mit Abweisung aller derselben und mit Abbruch aller Neigungen, so fern sie jenem Gesetze zuwider sein könnten, bloß durchs Gesetz bestimmt werde.“  
(I. KANT 1961, S.118ff)

Die Fähigkeit zu Autonomie bedeutet also, auch diese Art von Überlegungen oder Gründe bei der Entscheidung über Handlungsalternativen einfließen zu lassen, die einzig aus dem Denken über die Welt und über das, was richtigerweise zu tun ist, resultieren (wofür KANT als Norm die Verallgemeinerbarkeit einführte).

Für KANT ist die Fähigkeit zur Autonomie ein Potential, das der Mensch im Sinne eines Imperativs nutzen sollte, während er in der Bedürftigkeit des Menschen, welche auf das Prinzip der Selbstliebe und der eigenen Glückseligkeit zurückgeht, eine faktisch wirkende innere Antriebskraft für die Herstellung der Art von Wirklichkeit sieht, deren Erreichen Lust und Befriedigung oder die Vermeidung von Unlust verspricht sieht:

„Denn wegen der Bedürftigkeit ist das Glück, verstanden als Zufriedenheit mit dem ganzen Dasein, kein ursprünglicher Besitz, sondern eine Aufgabe, der sich keiner entziehen kann.“ (O. HÖFFE 1996 S.198)

KANT unterscheidet bei der Moralität in Pflichten gegen sich selbst und Pflichten gegen andere. Für eine Begründung zur pädagogischen Führung zur autonomen Berufswahlentscheidung ist insbesondere die (unvollkommene) Pflicht der Heranwachsenden zu Kulturleistungen relevant.

„Zwar lässt sich eine Welt widerspruchlos denken, in der das menschliche Leben „bloß auf Müßiggang, Ergötzlichkeit und Fortpflanzung, mit einem Wort auf Genuß“ abgestellt ist (GMS, IV 423). Aber als Vernunftwesen kann man ein solches Leben nicht wollen; denn ein praktisches Vernunftwesen sein oder einen Willen haben heißt, die bloß subjektive Welt des Angenehmen als letzten Bestimmungsgrund des Handelns überschreiten.“ (ebd. S. 192)

Nach KANT stellen sich Entscheidungen also nicht nur auf der Ebene der konkreten Mittel, sondern auch auf der Ebene der Motive für das Handeln, welches entweder auf Neigung oder auf moralisch-sittlichen Gründen oder auf beidem beruhen kann.

KANT setzt Autonomie als Bedingung der Möglichkeit rationalen und sittlichen Handelns a priori voraus, aus entwicklungspsychologischer Perspektive stellt sich aber die Frage, ob Willensfreiheit immer schon vorliegt oder ob diese sich beim Individuum infolge eines Sozialisationsprozesses erst herausbilden muss.

Für den Entwicklungspsychologen JEAN PIAGET (1979) gilt die Heteronomie, die er als einseitige Achtung und Egozentrismus des Kindes charakterisiert, nicht als Gegensatz sondern als Vorstufe der Autonomie. Die Transformation der Heteronomie zur Autonomie beginnt, wenn die Heranwachsenden ihre natürlichen Autoritäten (z.B. Eltern) zu relativieren beginnen. Die Relativierung der natürlichen Autoritäten wird quasi naturwüchsig im Kontakt mit Gleichberechtigten (Peergroup) angestoßen, da die Heranwachsenden unter ihresgleichen aus Mangel an natürlichen Autoritäten im gemeinschaftlichen Spiel selbst zu Normierungen gezwungen und zunehmend dazu geführt werden, über die die Gemeinschaft konstituierenden Normen zu reflektieren, sich zu verständigen und dadurch eigenständig zu einer Idee der guten und richtigen Lebensführung zu gelangen. Dabei geht es nicht nur um die Form, sondern auch um die Inhalte des Lebens.

Dass Wissen (Allgemeinbildung) und bestimmte intellektuelle Fertigkeiten (Schlüsselqualifikationen) zu den besonderen Kulturfertigkeiten der Moderne zu zählen sind, d.h. einer pädagogisch-professionellen Führung

benötigen, ist evident und muss hier nicht erläutert werden.<sup>15</sup> Der in unserem Zusammenhang besonders interessierenden Frage, ob und inwiefern die Heranwachsenden bei der Berufswahlentscheidung, einer besondere pädagogische Führung bedürfen, muss dagegen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Eine pädagogische Unterstützung oder Führung der Heranwachsenden zur autonomen Entscheidung in der Berufswahlphase würde, gehen wir auf KANT zurück, nicht auf die Bedingungen (Kompetenz), sondern nur auf die Bereitschaft und die Leistung (Performanz) der Heranwachsenden abzielen. Da nach Kant autonomes Handeln allgemeine Vorstellungen und Begründungen berücksichtigt, könnten die Heranwachsenden dabei unterstützt werden, die für ihre Berufslaufbahn relevanten Wertsetzungen zu bestimmen (moralischer Imperativ) und, aufgrund des Sachverhalts, dass „eine Neigung zum Pflichtmäßigen ... die Wirksamkeit der moralischen Maximen sehr erleichtern kann“ (I. KANT 1961, zitiert aus O. HÖFFE 1996, S.201), könnte ihnen dabei geholfen werden, dass sie ihre berufsrelevanten Neigungen (pragmatischer Imperativ) erfassen und sie mit ihren Werthaltungen in Einklang bringen. Darüber hinaus könnte ihnen geholfen werden sich Wissen über die Berufswelt anzueignen, so dass sie ihre Entscheidung auch rational im Sinne der zweckmäßigen Erfüllung ihrer Absichten treffen (technischer Imperativ).<sup>16</sup>

Bedenkt man, dass Jugendliche in der Regel nur begrenzt Zugang zur Berufswelt haben, sie also nur eingeschränkt Erfahrungen sowie Wissen über diese erwerben können, und stellt man zudem in Rechnung, dass Jugendliche in der Regel noch nicht über ein ausdifferenziertes Selbstbild verfügen, sich also über ihre Neigungen, Eignungen und Interessen nur begrenzt bewusst sind, kann, je nach Einzelfall unterschiedlich ausgeprägt, ein pädagogischer Unterstützungsbedarf angezeigt sein.

Nimmt man die entwicklungspsychologische Dimension hinzu und unterstellt dabei, dass die Ablösung von den natürlichen Autoritäten ein langwieriger und schwieriger Prozess ist, der bis in die Berufswahlphase hin-

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu U. OEVERMANN 1996, S. 143-145.

<sup>16</sup> Vgl. dazu O.HÖFFE 1996, S.182.

einreichen kann (und darüber hinaus), bedeutet die autonome Berufswahlentscheidung immer auch ein Sich-Lösen-Müssen von den natürlichen Autoritäten für den Heranwachsenden, was zunächst Entfremdung und Entzweiung bedeutet und psychische Kraftanstrengungen erfordert.

Eine pädagogische Führung in diesem Zusammenhang wäre immer dann indiziert, wenn durch diese das Risiko der Fremdbestimmung bzw. des Seiner-Autonomie-Entledigen bei der Berufswahl reduziert werden würde.

Neben der Frage, ob und inwiefern die Berufswahlberatung zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaften zu zählen ist, stellt sich die Frage, welche Art von Wissen über diesen Gegenstand hervorgebracht werden könnte oder sollte. Folgt man der geläufigen Unterteilung in normative, deskriptive und präskriptive Pädagogik kommt man zum Schluss, dass durch eine erziehungswissenschaftliche Arbeit zur Berufswahlberatung sowohl grundagentheoretisch abgeleitete normative Aussagen als auch deskriptiv-analytische Aussagen, entweder gegenstandsbezogen, d.h. auf die Binnensphäre (Struktur) oder aber auf einem übergreifenden Zusammenhang, etwa auf mögliche Kausalbeziehungen hin gerichtet, erzielt werden könnten. Darüber hinaus könnte auch nach einem präskriptiven Ansatz Wissen über die Berufswahlberatung gewonnen werden, etwa indem auf der konkreten Beschreibungsebene, Handlungswissen, Problemwissen etc. generiert wird.

Die hier vorliegende Arbeit ist bestrebt, alle drei aufgeführten erziehungswissenschaftlich relevanten Wissensformen bei der Bearbeitung des Themas zu entwickeln und sie fruchtbar miteinander zu verbinden.

Im folgenden Kapitel soll nun dargelegt werden, welches Erkenntnisinteresse der Arbeit zu Grunde liegt, welches wissenschaftlich-methodische Verfahren dabei zu Anwendung kommt und welcher wissenschaftliche Ansatz die Arbeit dabei verfolgt.

### ***1.3 Gegenstand, Erkenntnisinteresse und Ansatz der Arbeit***

Die Heranwachsenden erfahren in Deutschland eine institutionelle Unterstützung bei ihrer Berufswahl bereits seit Anfang des 20. Jahrhunderts, wenn man einmal von der Unterbrechung in der Zeit des Nationalsozialismus absieht, in der die freie Berufswahl abgeschafft und die Lenkung der Arbeitskräfte zum Staatsprogramm erhoben wurde, eine Entwicklung, die potentiell erneut auch unter anderen Vorzeichen eintreten kann.<sup>17</sup>

Seit den fünfziger Jahren übernimmt diese professionelle Aufgabe die Institution Berufsberatung, die in der Bundesanstalt für Arbeit eingegliedert ist. Das von der Berufsberatung durchgeführte Verfahren „Berufswahlberatung“ gilt als einer der zentralen Instrumente bei der pädagogischen Führung zur Berufswahlentscheidung. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Ausbildungsplatzvermittlung, die aktuell vom bürokratischen Apparat so hervorgehoben wird, nur eine Dimension von vielen anderen Dimensionen der Berufswahlberatung darstellt und ablauflogisch gesehen am Ende des Berufswahlberatens stehen muss.

Um zu verstehen, was die Berufswahlberatung substantiell ausmacht, muss man sich fragen, welche Aufgaben dabei zu bewältigen sind, welche Probleme dabei auftreten können, aber auch welche Normen und Regeln dafür gelten.

Professionelle Berufswahlberatung objektiviert sich als institutionalisierte Interaktion, also in Form von intendierten, regelhaften, aufeinander bezogenen Handeln. Institutionalisierte Interaktion ist nicht en bloc, sondern als ein in unterschiedliche Arbeitsschritte bzw. Gesprächsschritte gegliederter Aufschichtungsprozess zu denken. Im interaktiven Vollzug schaffen die beteiligten Akteure unterschiedliche intersubjektive Situationen und Tatbestände, die jeweils die Grundlage für weiterführende Aktivitäten sind.

---

<sup>17</sup> zur Geschichte der Berufsberatung vgl. R. KRÄMER, 2001.

Das Hervorbringen unterschiedlicher Interaktionssituationen oder Tatbestände folgt dabei einem bestimmten Muster, welches der Interaktionsform Unverwechselbarkeit und Typizität verleiht. Der Arbeit liegt damit die Annahme zu Grunde, dass ein konkretes Interaktionsereignis, wie z.B. ein Berufsberatungsgespräch, zwar in seiner konkreten Erscheinung einzigartig ist, darüber hinaus aber auch bestimmte übergreifende Momente aufweist, die es zum Vertreter einer Klasse machen. Die den Einzelfall übergreifenden Momente, welche es ermöglichen, einen Allgemeinbegriff zu abstrahieren, konstituieren den inneren Kern bzw. die spezifische Struktur. Die Musterhaftigkeit oder Strukturierung von sozialen Gebilden ist eine notwendige Bedingung dafür, dass verschiedene Handlungskomplexe trotz unterschiedlicher Ausprägung im jeweiligen Einzelfall als Vertreter eines Allgemeinbegriffs (Klasse) identifiziert und als gemeinschaftliches Werk hervorgebracht werden können (dazu: W. NOTHDURFT 1986). Die Durchführung eines strukturierten Handlungskomplexes wie die Berufswahlberatung erzeugt im Vollzug beim involvierten Individuum interne Repräsentationen (PIAGET), so dass das Individuum in die Lage versetzt wird, den Handlungskomplex immer wieder neu unter anderen Bedingungen zu reproduzieren und in dessen Folge Rationalisierungen und Kunstfertigkeiten zu entwickeln.

In Anlehnung an den mikroanalytischen Ansatz der Handlungsschemaanalyse von WERNER NOTHDURFT und THOMAS SPRANZ-FOGASY (1991), die vom Anforderungsprofil eines Handlungsschemas sprechen, soll in der Arbeit die Anforderungsstruktur der Berufswahlberatung anhand deren Komponenten («was dazu gehört») sowie die logische Ablaufstruktur («wie es geschehen muss») bestimmt werden. Die erkenntnisleitenden Fragen sind: Was wird im Vollzug der Berufswahlberatung notwendig hergestellt? Welche Komponenten umfasst die Berufswahlberatung? In welcher Beziehung stehen die Komponenten zueinander? Welche Regeln und Normen (Handlungslogik) lassen sich für die Komponenten identifizieren?

Neben der Rekonstruktion der Anforderungsstruktur gilt das Erkenntnisinteresse der Arbeit den Praktiken der Berufswahlberatung. Praktiken im

pädagogischen Kontext sind in der Regel interaktive, also gemeinschaftlich hervorgebrachte und zugleich bewährte Handlungsweisen. Die Palette der Praktiken für ein bestimmtes Handlungsfeld ist dabei nicht festgelegt, denn neuartige Praktiken können prinzipiell immer wieder neu in zukünftigen Berufsberatungssituationen heraus emergieren und das Repertoire an Praktiken erweitern.

Die Zahl der Berufsberatungsgespräche, bei denen alle Bevölkerungsschichten involviert sind, übersteigt im Jahr gesehen die Millionen.<sup>18</sup> Eine umfassende Erhebung und Analyse des Realitätsbereichs Berufswahlberatung würde den Rahmen einer einzelnen Arbeit sprengen. Ziel der Arbeit kann es nur von daher sein, eine erste Sammlung einzelner Praktiken zu erstellen und dabei eine gewisse Systematik zu verfolgen, die es ermöglicht, weitere Praktiken zu integrieren.

Mit dem Ansatz knüpft die Arbeit an die Tradition der sozialwissenschaftlichen Forschung der Chicagoer Schule an (vgl. dazu F. Schütze 1987). Deren Erkenntnisinteresse gilt primär sozialen Institutionen bzw. sozialer Arbeit, mit ihren Arbeitsabläufen sowie den dabei geltenden Regeln und Normen. Die Arbeit teilt zudem die interaktionistische Intention, mit wissenschaftlicher Arbeit praxisbezogenes Wissen zu generieren, das, vermittelt durch Aus- und Weiterbildung, die Selbstreflexion der Praktiker und damit Professionalität befördern soll.

Forschungslologisch ist die Arbeit dem Forschungskonzept der Grounded Theory von ANSELM L. STRAUSS und BARNEY GLASER (A. STRAUSS 1991) verpflichtet. Dieser Ansatz beinhaltet Theorien aus der Empirie heraus zu generieren, d.h. sich als Forscher von den Untersuchungsergebnissen und weniger von Unterstellungen und Hypothesen über den Gegenstand leiten zu lassen. Die empirische Untersuchung hat in der Arbeit also nicht die Funktion bestimmte vorgefertigte Thesen zu überprüfen oder zu ermitteln, ob und inwieweit bestimmte, mit der Berufswahlberatung verbundene Zielsetzungen wie z.B. Kundenzufriedenheit, Erwartungserfüllung (vgl. H. SCHRÖDER 1996) mit ihr erfüllt werden bzw. wur-

---

<sup>18</sup> Laut Berichtsjahr 1999/2000 der BA waren es im Zeitraum Oktober 1999 bis September 2000 über 2.22 Millionen Menschen, die Auskunft und Rat bei der Berufsberatung suchten.

den. Vielmehr soll mit ihrer Hilfe die Wirklichkeit der Berufswahlberatung möglichst authentisch und differenziert erfasst werden, weitgehend vermittelte Daten, wie beispielsweise (vorgefertigte) Antworten von Informanten auf enggeführte Entscheidungsfragen, zählen nach dem Ansatz der Grounded Theory von daher eher zu den untauglichen Datensätzen. Im Gegensatz dazu steht das klassische thesenüberprüfende Verfahren, wo es bei der Datenerhebung um eine auf die Thesen zugeschnittene bzw. passende Wirklichkeit geht, damit die bestehenden Hypothesen auch verifiziert oder falsifiziert werden können.

Der gegenstandsbezogene Ansatz zielt auf Rekonstruktion von sozialen Gebilden, der klassisch empirische Ansatz auf die Erfassung von Kausalzusammenhängen, die Prognosen ermöglichen sollen. Die Validität beim klassischen Ansatz steigt mit der Anzahl der Einzelfälle (Quantität), während sie sich beim gegenstandsbezogenen Ansatz erhöht, wenn möglichst gezielt unterschiedliche Einzelfälle (Qualität) untersucht werden, welche die Bandbreite der Ausprägungen des Forschungsgegenstands abdecken. Ein weiteres Prinzip der Grounded Theory betrifft die Theoriegewinnung, bei der aufsteigend von den konkreten Phänomenen über begriffliche Konzepte bis hin zu allgemeinen Kategorien vorangeschritten wird. Dieses Vorgehen kann als abduktiv bezeichnet werden, da mit der Systematik der Theorie der Anforderungsstruktur (Allgemeine) verschiedene Phänomene unter Allgemeinbegriffen mittlerer Reichweite gefasst werden können.

Die Arbeit ist bereichsbezogen konzipiert, d.h. mit ihr soll nicht, wie etwa bei KALLMEYER (1983), eine übergreifende formale Beratungstheorie entwickelt werden.<sup>19</sup> Eine soziolinguistisch inspirierte Theorie über Beratung im Allgemeinen führt unvermeidlich dazu, dass die Besonderheiten der unterschiedlichen Interaktionsformen, die mit dem Etikett Beratung versehen werden, aus dem Blick geraten, Besonderheiten, die sich durch die jeweilige spezifische Aufgaben- oder Problemstellung der Interaktionsform ergeben. Ein professionsbezogener Ansatz sollte m. E. so allgemein wie nötig und so konkret wie möglich gehalten werden und sich auf eine bereichsspezifische Handlungsproblematik beschränken.

---

<sup>19</sup> Zur formalen Theorie vgl. A. STRAUSS 1991, S.303.



---

Das wissenschaftliche Vorgehen, faktische Berufsberatungsgespräche deskriptiv-analytisch zu erfassen, steht im Ruf, dem fortschrittsorientierten Selbstverständnis der Wissenschaften zuwider zu laufen oder zumindest nichts Wesentliches für den Fortschritt beitragen zu können. Eine übertriebene Fortschrittfixierung tendiert aber in unangemessener Weise dazu, das Faktische grundsätzlich als defizitär und ineffektiv zu betrachten und zu unterstellen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse Fortschritt – also sachgemäßes und effektives Handeln – per se befördern. Für eine selbstkritische Wissenschaft ist es aber geboten, bevor Aussagen über ein professionelles Handlungsfeld getroffen werden, dieses möglichst genau in den Blick zu nehmen, nicht nur, um sich die unterschiedlichen praxisrelevanten Bedingungen und Handlungsziele möglichst differenziert zu erschließen, sondern auch um die bereits kultivierte Rationalität der Praxis im Forschungsprozess systematisch und begrifflich einzuholen.

#### ***1.4 Methode und Untersuchungsdesign***

Den Kern der Arbeit bildet eine umfassende mikroanalytische Untersuchung von zwei Berufsberatungsgesprächen (Eckfälle). Dazu kommt die Untersuchung zweiundzwanzig weiterer Berufsberatungsgespräche, die aber nur selektiv und partiell verschriftet und analysiert wurden.

Der mikroanalytischen Untersuchung geht eine erste Begutachtung des Gegenstandsbereichs in Form der teilnehmenden Beobachtung voraus. Dazu wurden Hospitationen arrangiert, Gespräche mit Professionellen geführt sowie bestehende Literatur gesichtet. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass der Forscher bei der Untersuchung die volle Unterstützung der involvierten Personen fand, insbesondere die der beteilig-

ten Berufsberater und Berufsberaterinnen<sup>20</sup>, die engagiert und professionell alles Notwendige unternahmen, um diese Untersuchung zu ermöglichen.

Die von mir durchgeführte teilnehmende Beobachtung (Hospitationen) fand in der zweiten Jahreshälfte des Jahres 2000 statt und betraf ca. 30 Berufsberatungsgespräche verschiedener Berufsberater der unterschiedlichen Abteilungen der Berufsberatung (Rehabilitationsberatung, Haupt- und Realschulberatung sowie Abiturientenberatung) einer Arbeitsagentur (zu dieser Zeit noch mit „Arbeitsamt“ bezeichnet).

Bei der Durchführung der Hospitation hielt sich der Forscher im Hintergrund, um möglichst authentische Interaktionsereignisse beobachten zu können<sup>21</sup>. Ziel dabei war es, einen ersten peripheren Eindruck über den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen und gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory Aufschluss über das weitere methodische Vorgehen zu finden.

Ein wichtiges Ergebnis der teilnehmenden Beobachtung für die Konzeption der weiteren Untersuchung zeigt sich im Entschluss, das Detaillierungsniveau des Datenmaterials zu erhöhen. Das sprachliche Handeln der Interaktanten in den Berufsberatungsgesprächen ließ sich durch Beobachtungen nur unangemessen erfassen, so dass der Entschluss zur tonbandtechnischen Datenerfassung (Protokollierung) und Verschriftung des Interaktionsgeschehens sich aufzwang.

Zum forschungsstrategischen Wert der teilnehmenden Beobachtung kommt ein unmittelbarer Ertrag für die Theorieproduktion hinzu. Durch die Hospitation wurden wertvolle Beobachtungen gewonnen, die im Theoretische Modell einfließen konnten. Darüber hinaus konnte auf der Grundlage der gewonnenen Oberflächenphänomene, aus dem verfügbaren Wissensschatz der Sozial- und Humanwissenschaften dasjenige Wissen selektiert werden, welches für das Verständnis des Handlungskomplexes bedeut-

---

<sup>20</sup> Im Folgenden werde ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit die Bezeichnung „Berufsberater“ verwenden, wenn es darum geht, Mitglieder dieser Berufsgruppe zu bezeichnen.

<sup>21</sup> Bei einer zu wissenschaftlichen Zwecken durchgeführten Hospitation ist der Forscher gefordert, möglichst unbefangen und mit offenem Blick seinem Untersuchungsgegenstand gegenüberzutreten und möglichst viele Phänomene zu erfassen (zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. B. FRIEBERTSHÄUSER 1999).

---

sam ist. Im Kapitel 2.1 wird versucht, dieses Wissen einfließen zu lassen und eine erste Standortbestimmung des Gegenstandes zu vorzunehmen.

Der teilnehmenden Beobachtung (Feldbeobachtung) folgte eine tonbandtechnische Erhebung von 24 Berufsberatungsgesprächen aus den unterschiedlichen Abteilungen der Berufsberatung. Aus diesem Korpus wurden zwei Fälle ausgewählt, die in ihrem Erscheinungsbild relevante Unterschiede und Varianten aufwiesen. Diese Berufsberatungsgespräche wurden vollständig verschriftet und mittels Struktureller Beschreibung in Anlehnung an die konversations- bzw. interaktionsanalytischen Methode von WERNER KALLMEYER und FRITZ SCHÜTZE (1976) einer Analyse und kontrollierten Interpretation unterzogen.

Das von mir gewählte Verfahren der Strukturellen Beschreibung zielt in erster Linie darauf ab, das Handeln der Akteure im Gespräch zu rekonstruieren. Dieses Handeln beinhaltet sowohl Konstruktionen in der Sphäre der hypothetischen Welt der Vorstellungen (Bedeutungskonstitution) als auch Fakten (brute facts) im Hier und Jetzt, die dem jeweiligen Gegenüber Reaktionsmöglichkeiten zuweisen bzw. eröffnen. Übergreifend gesehen beinhaltet das Handeln im Gespräch, soziale Aufgaben zu bearbeiten, die für das Gespräch geeignet sind (Handlungskonstitution). Es ist zugleich aber auch immer auf den Interaktionsverlauf selbst bezogen, im Sinne dessen Organisation, Gestaltung und Pflege (Gesprächsorganisation).

Im Unterschied zum Defizit-Ansatz, bei dem es um die Erstellung einer Typologie von unterschiedlichen Defizittypen geht, wie beispielsweise bei W. MAUCH (1986)<sup>22</sup>, geht es in der Arbeit nicht um Probleme auf der Ebene von Personen, sondern um konkrete Handlungsprobleme in Form von Schwierigkeiten oder zu bewältigenden Aufgaben im Gespräch. Der personenorientierte Defizit-Ansatz kann nur grobe Handlungsorientierungen aufzeigen (Problemtypen), das dafür geeignete Handeln (Problemlösung) bleibt dabei aber im Dunkeln.

---

<sup>22</sup> Dabei beziehe ich mich dabei auf die Ausführungen von B-J. ERTELT / G. SEITELT (1996).

Das hier gewählte methodische Verfahren ermöglicht es Handlungsabläufe zu erfassen, die sich über eine längere Zeitspanne erstrecken und parallel zu anderen Handlungsabläufen verlaufen können. Die Untersuchung ist dementsprechend prozessorientiert, d.h. es sollen Verläufe, nicht äußere Merkmale erfasst werden. Im Unterschied dazu steht der inhaltsanalytische oder merkmalsbezogene Forschungsansatz, den etwa RUDOLF MANSTETTEN in seiner Arbeit verfolgt. MANSTETTEN hat bereits 1975 eine umfassende empirische Untersuchung über die berufliche Einzelberatung in der Berufswahl- und Berufsberatungssituation Jugendlicher durchgeführt und 54 Beratungsfälle aufzeichnen, verschriften und analysieren lassen, sowie eine umfassende Befragungen von Berufsberatern bzw. Berufsberaterinnen sowie Ratsuchenden durchgeführt. Auch MANSTETTEN lässt sich nicht unmittelbar bei seiner Untersuchung von Hypothesen leiten, sondern verfolgt einen explorativen Forschungsansatz<sup>23</sup>, dessen Notwendigkeit er auf das Forschungsdefizit über den Gegenstandsbereich zurückführt (MANSTETTEN 1975, S.6). MANSTETTEN konnte mit seiner Untersuchung aber nicht das eigentliche Handeln der Akteure zu fassen bekommen, sondern entsprechend seiner inhaltsanalytischen Analysekatoren nur Daten zu Gesprächsmerkmalen, wie etwa Gesprächsumfang, Gesprächsanteil, Monologisierungsgrad, Themenvielfalt, Wortlängen etc. erhalten. Diese geben zwar Hinweise für bestimmte Rückschlüsse über das als relevant definierte Berufsberatungsverhalten, wie etwa der Dominanz des Berufsberaters im Berufsberatungsgespräch oder die Fallbezogenheit der Berater, die sich beispielsweise in der Variabilität der Gesprächszeit oder in der Integration von Fallanalyse und Information zeigen soll. Zu tieferen Erkenntnissen darüber, was die jeweiligen Fälle konkret an Anforderungen für die Beratung stellen, in welcher Form diese bearbeitet werden könnten, kann dieser Ansatz nicht führen, weil mit ihm die Wirklichkeit der Berufswahlberatung nicht differenziert und unvermittelt in den Blick kommt.

---

<sup>23</sup> Neben dem explorativen Ansatz versucht MANSTETTEN darüber hinaus auch gezielt monovariablen Häufigkeitsverteilungen sowie bivariablen Zusammenhänge zu konstruieren.

---

Für einen wissenschaftlichen Ansatz, der der Logik der Abduktion verhaftet ist, verspricht das mikroanalytische Verfahren, dass unerwartete Daten gewonnen werden, die zu Allgemeinbegriffen mittlerer Reichweite führen können. Was beim merkmalsbezogenen Ansatz die Ermittlung der Häufigkeitsverteilung leisten soll, nämlich den Schritt der Generalisierung zu ermöglichen, wird im vorliegenden Verfahren dadurch geleistet, dass die gewonnenen Allgemeinbegriffe, die die Anforderungen der Berufswahlberatung definieren sollen, in der Form bestimmt werden, dass sie alle Einzelfälle unter sich fassen können. Dieses kann nur gelingen, wenn zum einen ausreichend Vergleichsfälle vorliegen, um möglichst die Bandbreite an Phänomenen zu ermitteln, die auf die übergreifenden Anforderungen schließen lassen, und zum anderen, wenn zuvor, mittels grundlagentheoretischer Reflexion, eine Vorstellung darüber entwickelt wurde, was die Interaktionsform Berufswahlberatung beinhaltet bzw. was als Berufswahlberatung gelten kann und was nicht.

Die aus den Gesprächsprotokollen ermittelten Praktiken gewinnen Allgemeingültigkeit dadurch, dass sie als gelungene im Sinne von adäquaten und erfolgsversprechenden Bearbeitungsaktivitäten gelten können, die bestimmte berufswahlberatungsrelevante Anforderungen erfüllen. Eine Praktik gewinnt ihre (praktische) Geltung also nicht dadurch, dass sie häufig in Erscheinung tritt, sondern dass sie bezogen auf eine bestimmte Anforderung als funktional und effizient begründet erscheint.

Die Anforderungsstruktur und die Praktiken der Berufswahlberatung werden im 3. Teil der Arbeit im sog. Theoretischen Modell entwickelt und gründen auf der Analyse und Interpretation der verschrifteten Berufsberatungsgespräche der Strukturellen Beschreibung bzw. Analytischen Abstraktion sowie der Hinzuziehung der übrigen 22 Beratungsgespräche. Die einzelnen identifizierten und codierten Phänomene, die sich in den Berufsberatungsgesprächen auffinden lassen, werden miteinander verglichen und unter der Fragestellung analysiert: Auf welche Anforderung verweisen sie? Was ist die Konsequenz dieses Phänomens? Worin besteht die Notwendigkeit dieses Phänomen hervorzubringen? Worin liegt in dem oder dem Phänomen eine Aufgabe, die notwendigerweise in der

Berufswahlberatung erfüllt werden muss? Welche Bedingungen müssen für die Lösung bestimmter erforderlicher Aufgaben erfüllt sein?

Die Untersuchung zeigt, dass sich die Anforderungen der Berufswahlberatung in vier unterschiedliche Komponenten bündeln lassen. Diese Komponenten verweisen auf allgemeine Interaktions- bzw. pragmatische Handlungskategorien. Das allgemeine Format der Komponenten macht sie zugleich zu heuristischen Analysekatoren, vergleichbar den makroanalytischen Analysekatoren der Gesprächsanalyse (vgl. dazu H. HENNE / H. REHBOCK 1995, S.20) oder dem Konzept der Prozessstrukturen, wie sie aus der Biographieforschung von FRITZ SCHÜTZE (1981; 1983) bekannt sind. Als diese sind sie relativ unbestimmt und vage und müssen im Forschungsprozess in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen konkreten Handlungsfeld inhaltlich konkretisiert werden.

Für die Entwicklung des Theoretischen Modells bedeutet der zweidimensionale Ansatz Anforderungsstruktur und Praktiken zu bestimmen, dass dabei von den konkreten Erscheinungen (Phänomene) zum Allgemeinen (Anforderungsstruktur) und dann wieder in Umkehrrichtung vom Allgemeinen zum generalisierten Konkreten (Praktik) gegangen wird. Das sich als Anforderungsstruktur manifestierende Allgemeine der Berufswahlberatung ist also nicht Endpunkt, sondern Scheitelpunkt der Theoriegenerierung, von dem aus zur konkreten (mittleren) Ebene zurückgekehrt wird.

Die empirische Rekonstruktion von Praktiken der Berufswahlberatung auf der Grundlage der Anforderungsstruktur hat gegenüber dem deduktiv-geisteswissenschaftlichen Verfahren, bei dem aus wissenschaftlichen Theorien Praktiken abgeleitet werden, den Vorteil, dass die Praktiken praxisbewährt also an die Wirklichkeit der Berufswahlberatung mehr oder weniger funktional adaptiert sind und damit die schöpferische Kompetenz der Berufspraktiker, die durch ihre besondere pädagogische und nur begrenzt standardisierbare Tätigkeit prädestiniert dafür sind, berufliche Handlungsrationalität zu emergieren, genutzt werden kann (dazu: D. NITTEL 2005). Damit gewinnt das Theoretische Modell auch präskriptive Bedeutung, da die Darstellung der Praktiken technisches Wissen bedeutet, das relativ anschaulich und unmittelbar praktisch verwertbar ist.

## **2. Periphere Analyse des Untersuchungsgegenstandes: Erste Bestimmung der Berufswahlberatung durch die theoretisch gestützte Reflexion übergreifender Beobachtungen**

Zu den Teilnehmern eines Berufsberatungsgesprächs in kleiner Besetzung gehören sowohl ein professioneller Berufsberater als auch ein am Ende seiner Schullaufbahn stehender Heranwachsender. Zum erweiterten Ensemble der Berufswahlberatung zählen Klassenlehrer, Betreuer, Erziehungsberechtigte oder sonstige Signifikante Andere (G.H. MEAD) des jeweiligen Heranwachsenden.

Die Akteure handeln vornehmlich in Form von Sprechhandlungen. Im thematischen Fokus ihres Sprechens steht dabei der jeweilige Heranwachsende, genauer, dessen zukünftiges berufsbiographisches Handeln in Form einer Ausbildungs- bzw. Berufslaufbahn.

Die Thematisierung der Berufslaufbahn des Heranwachsenden steht dabei unter einer Fraglichkeit. Die Frage, die im Hintergrund der Berufswahlberatung steht, ist, welchen Beruf der Heranwachsende zukünftig ausüben sollte und / oder was er dafür tun kann, um ihn in Form einer Berufslaufbahn zu verwirklichen.

Die Thematisierung der Berufslaufbahn geschieht in praktischer Art und Weise, denn von den Interaktanten wird dabei unterstellt, dass durch die Thematisierung auf die zukünftige Lebenspraxis des jeweiligen Heranwachsenden Einfluss ausgeübt werden könne und solle.

Im Unterschied zu einer theoretischen (akademischen) Thematisierung ist eine praktische Thematisierung keine beliebig oder willkürlich gesetzte, sondern eine dem Thematisierenden auferlegte, so zumindest ALFRED SCHÜTZ, der in diesem Zusammenhang von auferlegter Relevanzsetzung und von freiwilliger Aufmerksamkeit spricht.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> ALFRED SCHÜTZ, Das Problem der Relevanz S.58. Die englischsprachige Arbeit entstand 1947-1951, wurde posthum 1970 veröffentlicht und 1982 ins Deutsche übersetzt.

Thematische Relevanzen entstehen infolge unvertrauter Sinnesreize (Wahrnehmungen) oder werden „mittels *sozialer Interaktionen* auferlegt, welche von den Handlungen unserer Mitmenschen oder von uns selbst als Individuen oder sozialen Gruppen bestimmt sind.“ (ebd. S.59). Die Thematisierung lässt die in Latenz gehaltene Idealisierung „immer so weiter und so fort“ zusammenbrechen und zwingt das Individuum zur Aufmerksamkeit, Fokussierung und Auslegung.

Der unvertraute Sinnesreiz oder die Krise, welche eine kollektive thematische Relevanzsetzung bei der Berufswahlberatung begründet, ist die Antizipation des nahen Endes der Schullaufbahn des jeweiligen Heranwachsenden, die seine Schüleridentität fragil werden lässt und ihn zur Neubestimmung seines weiteren Lebensweges fordert.

Eine Problematisierung hat das Inhibieren des Reiz-Reaktionsmechanismus zur Folge, welches das Routinehandeln auszeichnet. Nach G. H. MEAD hemmen sich in einer problematischen Situation verschiedene Handlungsoptionen für eine bestimmte Zeit gegenseitig, was wiederum eine Entscheidungsphase hervorruft:

„Für eine bestimmte Zeit inhibieren sie sich [die Handlungsoptionen (Anm. d. Verf.) einander und damit die Handlung überhaupt.“ (G. H. MEAD 1969, S.128)

Die in der Entscheidungsphase erfassten Handlungsalternativen konkurrieren miteinander, die dann selbst zu Reizen werden.

„Verschiedene Reize versuchen gleichzeitig, die Handlung auszulösen. [...] Schließlich erlangt der eine oder andere die Kontrolle über die Handlung, die dann eben von diesem entfernten Reiz statt von einem anderen gesteuert wird.“ (ebd. S.128)

Warum der eine und nicht der andere berufsbiographische Entwurf die Kontrolle über das Subjekt gewinnt, hängt nicht zuletzt von den individuellen Motiven ab und der Bereitschaft zu handeln, die im Fall des berufsbiographischen Entscheidens weniger durch die augenblickliche Bedürfnislage des Subjekts und seinen Wahrnehmungen im Hier und Jetzt, stattdes-



sen mehr in Absehung davon durch die als Selbstbild repräsentierten beruflichen Interessen und Wertvorstellungen bestimmt werden.

Eine Problematisierung führt tendenziell zum Aus-Sich-Heraustreten und zur erhöhten Wahrnehmung und Aneignung, in dessen Zuge dann verschiedene Handlungsoptionen entworfen und durchgespielt werden (dazu: F. HEUBERGER 1992). Inhalt und Umfang der Vergegenwärtigung der jeweiligen problematischen Situation wird sowohl bestimmt durch die Vorerfahrungen des Betroffenen (zuhandene Wissensschatz) als auch von der Dauerhaftigkeit der jeweiligen Situation, da diese dem Betroffenen immer nur begrenzte Zeit zum Nicht-Reagieren einräumt.

Nach ULRICH OEVERMANN (1995, S.36 ff) sind praktische Probleme dadurch bestimmt, dass sie für den Betroffenen einen Handlungszwang bzw. Entscheidungszwang bedeuten: Die Welt steht nicht still, sich bietende Handlungsoptionen sind immer situationsgebunden, also immer nur befristet. Die Flüchtigkeit von Handlungsoptionen hat zur Folge, dass der Spielraum, um sich eine unvertraute Situation vertraut zu machen und sein Handeln planerisch darauf auszurichten, beschränkt ist, so dass das Individuum mehr oder weniger gezwungen ist, intuitiv und spontan zu handeln.

Im Fall der Berufswahl ist es die Berufswahlphase, die den Spielraum für eine Vergegenwärtigung der problematischen Situation konstituiert. Dieser Spielraum variiert hinsichtlich seiner zeitlichen Erstreckung je nach Einzelfall.

In der Berufswahlphase stellt sich dem Heranwachsenden die Option, eine Berufslaufbahn zu entwerfen und damit zu beginnen, sie zu realisieren und dadurch potentiell ein den Lebenslauf ausfüllendes biographisches Handlungsschema auf den Weg zu bringen. Diese Option verflüchtigt sich. Das ergibt sich aus der Irreversibilität des Lebenslaufs, der Unmöglichkeit ihn stillstehen zu lassen und aus dessen Endlichkeit, die dazu führt, dass die Gestaltbarkeit des Lebens umso mehr schwindet, wie das Quantum an Lebenszeit sich aufbraucht. Die Knappheit von Lebenszeit und die schwindenden Kräfte im Alterungsprozess, die auch die Aneignungskapazitäten absinken lassen, verschließen dem Individuum zunehmend seine

Möglichkeiten, geforderte subjekteigene Bedingungen für die Realisierung einer Berufslaufbahn zu erhalten bzw. zu schaffen, etwa durch Lern- und Trainingsaktivitäten. Darüber hinaus gilt, dass das steigende Defizit an Optionen der Berufsausübung (Arbeitsplatzangebot), bedingt durch den fortschreitenden Rationalisierungsprozess, die Ansprüche, die die Berufswelt an den Einzelnen stellt, stetig wachsen lässt, mit der Folge, dass dem Individuum für die Realisierung einer Berufslaufbahn durch gesellschaftliche Zulassungsbedingungen (z.B. schulische Qualifikationen, Altersbegrenzungen) immer größere Hürden gesetzt werden. Für die Menschen in der fortgeschrittenen Moderne bedeutet dieses letztendlich, dass der Berufswahlentscheidung im jungen Erwachsenenalter erhöhte Relevanz zukommt und spätere berufliche „Umentscheidungen“ im Sinne eines Berufswechsels immer weniger Aussicht auf Erfolg haben werden.

Dasjenige Handeln, das eine Berufslaufbahn konstituiert, ist institutionalisiert und beinhaltet eine Fülle aufeinander bezogener und sich bedingender Aktivitäten. Diese Aktivitäten können, wie es die Biographieforschung um FRITZ SCHÜTZE zeigt, sich zum biographischen Handlungsschema ausbilden, und zwar „als synonym für längerfristig angelegte, mehr oder weniger zielgerichtete Handlungspläne, deren Erfahrungsablauf davon abhängt, ob sie realisiert oder nicht realisiert werden“ (D. NITTEL 1997, S.13).

Bei der Berufswahlberatung wird das thematisch relevante zukünftige Handeln der Heranwachsenden eingeengt auf die Berufsausbildung. Das ergibt sich aus der eingeschränkten Planbarkeit des berufsbiographischen Handelns, was dazu führt, dass die Betroffenen sich am institutionalisierten Ablaufmuster der Berufslaufbahn orientieren. Der erste Abschnitt bzw. das erste Teilziel des berufsbiographischen Handelns ist die Berufsentcheidung im Sinne des Fassens eines Entschlusses oder das Planen erster Handlungsschritte zu dessen Verwirklichung.

Die Thematisierung der Berufslaufbahn in der Berufswahlberatung als Frage des zukünftigen Daseins, im Sinne: Was soll der Einzelne jeweils beruflich tun?, impliziert, dass dieses Tun weder als naturgesetzliches Ereignis, etwa im Sinne eines Instinktes oder Reflexes, noch als Zufalls-

produkt eintritt, sondern ein Handeln ist. Handeln impliziert, dass dabei Motive oder Intentionen verfolgt werden. Im Unterschied zu vormodernen Gesellschaftsformationen, in denen berufsbiographisches Handeln in der Regel nicht individuell, sondern durch Tradition bestimmt, etwa durch die Norm „Führe den Beruf deines gleichgeschlechtlichen Elternteils aus“, durch existentielle Not erzwungen oder durch personale Herrschaft, beispielsweise durch den Patron in der Sklavenhaltergesellschaft, dem Einzelnen extrinsisch aufoktroiert wurde, ist für die Moderne kennzeichnend, dass es hier dem Einzelnen überantwortet ist, von sich aus eigenmotiviert berufsbiographisch tätig zu werden. Der Einzelne ist zwar auch in der gegenwärtigen Gesellschaftsform einem gewissen äußeren Zwang ausgesetzt, die Entscheidung über die Form seines berufsbiographischen Handelns ist aber in den ihm vorgegebenen Grenzen ihm selbst überlassen. Das Ermächtigen des Heranwachsenden zu seiner beruflichen Selbstbestimmung führt kehrseitig zur Entmachtung der Paternalgeneration, die allerdings auch in der Moderne, vermittelt über gesellschaftliche Zulassungsbedingungen und andere Selektionsmechanismen, durchaus noch lenkend auf die Berufswahlentscheidung der Heranwachsenden Einfluss nimmt, denn die Entscheidung des Heranwachsenden führt in der Regel nicht (unmittelbar) zur Berufsausbildung, sondern nur dazu, dass dieser zum Bewerber einer Berufsausbildung avanciert, der dann Gegenstand einer durch die Paternalgeneration organisierten Selektion wird. Durch diese Selektion wird mehr oder weniger wirksam dafür gesorgt, dass das begrenzte Kontingent an Arbeitsplätzen eines Berufes den jeweils dafür geeignetsten (produktivsten) Individuen zukommt.

Das Recht zur beruflichen Selbstbestimmung ist in der hiesigen Gesellschaft eine verankerte Selbstverständlichkeit (zur historischen Genese der Berufswahlfreiheit: M. GRIMME 1954), die ihren formalrechtlichen Niederschlag im Paragraphen 12 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland findet, welches mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) die rechtliche Grundlage der Berufsberatung bilden (dazu: H. STEFFEN Kap.1,1996). Aufgrund dieses Rechts wird für den Einzelnen in der Mo-

derne das berufsbiographische Handlungsschema sowohl zum Gegenstand als auch zum Mittel der Selbstbestimmung. Zum Gegenstand der Selbstbestimmung wird die Berufslaufbahn unter der Bedingung, dass dem Heranwachsenden die Möglichkeit einer Entscheidung eingeräumt wird, er also aus einem Pool von für ihn unterschiedlichen Berufe ein bestimmtes berufsbiographisches Handeln (Beruf) für sich erwählen kann. Zum Mittel der Selbstbestimmung des Lebenslaufs kann das berufsbiographische Handeln werden, wenn es dem Berufstätigen Bedingungen verschafft, um seinen Lebenslauf jenseits seines beruflichen Daseins zu gestalten, beispielsweise indem er sich mit dem damit erzielten Einkommen, wenn es die zur Existenzsicherung notwendigen Ausgaben übersteigt, Zugang zu exklusiven sozialen Welten verschafft (Sportwelten, Reisewelten, Kulturwelten, etc).

Für die Berufswahlberatung bedeutet die gesellschaftliche Idee und das gesellschaftlich gesetzte Recht der beruflichen Selbstbestimmung, dass dem Heranwachsende in der Berufswahlberatung die Rolle des Entscheiders seiner Berufslaufbahn zukommen und er zudem als primärer Klient und Agens der Berufswahlberatung gelten sollte.

Das Bestimmen der eigenen Berufslaufbahn erfolgt durch Entscheiden (neuere Literatur zur Theorie der Berufswahl: C. STEINER 2004; O. DIMBATH 2003). In der Berufswahlphase bedeutet das zuallererst, dass der Heranwachsende bestimmen muss, welchen Beruf er ergreift, was zunächst heißt, welche Art von beruflichen Tätigkeiten und Aufgabenstellungen sich das Individuum aneignet. Die geltende Autonomie- oder Selbstbestimmungsethik erfordert es, dass der Heranwachsende diese Entscheidung selbst trifft und nicht an andere delegiert. Den Raum, den die Berufslaufbahn im Lebenslauf ausfüllt, und ihre Kosten an Lebenskraft sind i.d.R. enorm, was die objektive Relevanz, die der Berufslaufbahn für die Gestaltung des Lebenslauf zukommt, erzeugt. Diese objektive Relevanz impliziert, dass die Entscheidung nicht einer Zufallsentscheidung überlassen bleiben kann, sondern auf dem Hintergrund des Selbst entschieden werden sollte, denn eine Berufslaufbahn ist ein langfristiges, die

Lebenszeit ausfüllendes, aber auch ein das Subjekt forderndes Unternehmen, das eine entsprechende Motivlage voraussetzt. Beim Akt der Berufswahlentscheidung muss es von daher darum gehen, möglichst viele subjekteigene Motive des Einzelnen für seine Berufslaufbahn zu gewinnen.

Subjekteigene Motive, die bei der Berufslaufbahn potentiell zum Tragen kommen, können unterschieden werden in Werte bzw. Werthaltungen und in sachbezogenes Interesse. Während Werthaltungen aus der Sphäre der Mitwelt erwachsen, entwickelt sich sachbezogenes Interesse primär aus der unmittelbaren Erfahrung mit bestimmten Gegenständen oder Tätigkeiten.

Das Individuum erlebt und erfährt seine Motive in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt im Selbstsein, in seiner Innenwelt, in der sich das Subjekt selbst gegeben ist. Nach G. H. MEAD vollzieht sich das Sich-selbst-Erleben in der niedrigsten bzw. elementarsten Form im Modus des Gefühls und der Empfindungen von Lust und Unlust, als basale selektive Reaktion von Zustimmung oder Ablehnung des Organismus auf ein Objekt. In der Konfrontation mit dem Objekt erfährt sich das Subjekt selbst, indem es als Ganzes darauf reagiert (G. H. MEAD 1969, S.299ff).

Nach HELMUTH PLESSNER (1982) ist dieses Selbsterleben ein Innerweltliches, dem man sich nicht entziehen kann:

„Die dialektische Struktur, die im Wesen der Exzentrizität liegt, macht das Selbstsein zur Innenwelt, zu dem, welches man in sich spürt, erleidet, durchmacht, bemerkt *und* welches man ist; zu dem allen Akten und Erlebnissen und unbewußten Prozessen Vorgegebenen an Anlagen, Temperament und Charakter *und* dem, welches gegen dieses Vorgegebene angeht und zügelnd, analysierend, beobachtend, steigernd, übersteigernd sich mit ihm auseinandersetzt. Wirkliche Innenwelt: das ist die Zerfallenheit mit sich selbst, aus der es keinen Ausweg gibt. Das ist der radikale Doppelaspekt zwischen der (bewußt oder unbewußt) wirksamen Seele und dem Vollzug im Erlebnis, zwischen geschehender und vollziehender Existenz. Sein Selbstsein wird dem Menschen auch darin Welt, daß seine Konstitution nicht an irgendwelche Akte gebunden ist. Als Innenwelt ist er vorhanden, ob er davon weiß oder nicht.“ (H. PLESSNER 1982, S.13)

Der Mensch erlebt sich nicht nur als Selbstsein in seiner Innenwelt, sondern er handelt auch bezogen auf dieses, indem er versucht, sich in der für ihn zugänglichen Außenwelt zu positionieren, um sich dadurch möglichst die Innenwelt zu schaffen, die sein Selbstsein verlangt. Die Außenwelt wird Mittel zum Zweck der Schaffung einer Innenwelt und verliert ihren Charakter einer Umwelt.

„Das von Dingen erfüllte Umfeld wird die von Gegenständen erfüllte *Außenwelt*. Ein Umfeld im ausschließlichen Sinne gibt es auf dieser Stufe nicht mehr. Zwar bleibt es erhalten wohlverstanden aber in *bezug auf* den Organismus in seiner Position. Dieses positionale Ganze steht jedoch selbst wie all die anderen Dinge in der Außenwelt. Der Exzentrizität des Lebewesens entspricht die Exzentrizität der Position, der unaufhebbare Doppelaspekt seiner Existenz als Körper und *Leib*, als Ding unter Dingen des einen Raum-Zeit-Kontinuums und als um eine absolute Mitte konzentrisch geschlossenes System in einem Raum und einer Zeit von absoluten Richtungen.“ (ebd. S.11ff.)

Die Heranwachsenden haben eine Ahnung von der Relevanz der Berufslaufbahn, wenn sie die Berufswahlberatung durchführen, da sie antizipieren können, dass sie sich durch eine Berufsarbeit eine bestimmte Außenwelt geben, die ihr Selbstsein bestimmen wird. Die berufliche Außenwelt schließt nicht nur den Kontakt und Umgang mit für sie mehr oder weniger attraktiven Objekten in Form von Produktionsmitteln oder Rohstoffen ein, sondern schafft auch soziale Kontakte und ein Miteinandersein im Sinne eines Kollegiums oder einer sozialen Welt (Corporate Identity). Die das Individuum in seiner Berufslaufbahn umschließende Außenwelt bietet ihm Lern- und Bildungsmöglichkeiten, die ihm ein inneres Erleben des Sich-als-Person-bestätigt-Fühlens verschaffen kann. Diese Form des Selbsterlebens basiert auf der Konvergenz oder Kongruenz dessen, was als eigenes Potential vom Selbst antizipiert und erwartet wird, mit dem, was tatsächlich durch das eigene berufliche Handeln hervorgebracht wurde. Dieses Selbsterleben ist dabei immer sozial vermittelt. Schon durch seine Teilhabe am kollektiven Austausch von Arbeitskraft erfährt der beruflich Handelnde in der bürgerlichen Gesellschaft (G. W. F. HEGEL 1996) die Anerkennung zum „vollwertigen“ Gesellschaftsmitglied. Zu dieser pau-

schalen Bestätigung der moralisch-sittlichen Sphäre des Individuums kommt die kollektive Wertschätzung der konkreten individuellen Leistung. Die Unbeständigkeit gesellschaftlicher Relevanzsetzungen beruflicher Leistungen sowie die Offenheit des beruflichen Leistungsvermögens eröffnet dem Einzelnen für eine gewisse Zeit die Aussicht, während der Berufslaufbahn auf eine Steigerung seiner Bestätigung hoffen zu dürfen. Die mit der Berufsarbeit für den Einzelnen sich ergebenden Daseinsbedingungen variieren je nach Beruf erheblich und können ein je unterschiedliches Erleben hervorrufen, das von Befriedigung, Unzufriedenheit und zu Qual reichen kann, also auch innere Zustände, die ein Leidenspotential für das Individuum beinhalten. Das innerweltliche Erleben von Berufsarbeit ist zwar immer die einer konkreten Situation, und damit von den konkreten Arbeitsbedingungen abhängig (Aufgabenstellung, Kollegen, Entlohnung, etc.), ein gewisses Maß an Übereinstimmung von subjekteigenen Eigenschaften und berufsspezifischen Tätigkeiten und Umständen sind aber notwendige Bedingung dafür, dass die Berufslaufbahn auch dauerhaft das Erleben von Befriedigung zu verschaffen vermag. Berufsrelevante subjekteigene Motive objektivieren sich nicht nur als Interesse, sondern auch als Werte, die aus der Sphäre der Mitwelt hervorgehen, in der sich der Mensch als Wir-Form begreift:

„Mitwelt ist die vom Menschen als Sphäre anderer Menschen erfasste Form der eigenen Position. Die Mitwelt *umgibt* nicht die Person, wie es (wenn auch nicht im strengen Sinne, denn der eigene Leib gehört mit dazu) die Natur tut. Die Mitwelt *erfüllt* auch nicht die Person, wie es in einem ebenfalls inadäquaten Sinne von der Innenwelt gilt. Die Mitwelt *trägt* die Person, indem sie zugleich von ihr getragen und gebildet wird. Zwischen mir und mir, mir und dir, mir und ihm liegt die Sphäre des *Geistes*.“ (ebd. S.14)

Diese sich geistig manifestierende Mitwelt bringt Vorstellungen im Modus des Generalisierten Anderen (G. H. MEAD) hervor sowie die Vorstellung einer Menschheit oder eines Daseins im übergreifenden Sinn. Die Sphäre der Mitwelt ist die der moralischen Prinzipien, Normen und Gebote aber auch der Idee des Guten und Richtigen, die sich dem Individuum im Wesentlichen vermittelt (symbolisch) eröffnet.

Die besondere wertbezogene Relevanz, die der Berufsarbeit in der gegenwärtigen Gesellschaft zukommt, gebietet dem Einzelnen eine Berufslaufbahn anzustreben. Die Missachtung dieses Gebots führt entsprechend dem Selbstverständnis der Gesellschaft zu pädagogischen Interventionen, auch wenn dieses gesellschaftliche Selbstverständnis allmählich, aufgrund des steigenden Defizits an Ausbildungs- und beruflichen Arbeitsplätzen in der Moderne, ins Wanken gerät.

Werte sind nicht nur Ausdruck einer sozialen Welt, sondern zugleich deren Erzeugungsregeln, bilden also die generative Struktur eines sozialen Systems. Sinnstiftende Werte implizieren im Unterschied zu moralischen Prinzipien, die den Zusammenhalt von Gemeinschaften organisieren, ein die konkrete Lebenswelt transzendierendes Moment, beziehen sich also auf Gesellschaft, Kultur oder Dasein im Allgemeinen im Sinne einer idealen menschlichen Seinsweise. Die Fähigkeit des Menschen sich über die gegenwärtige Welt hinaus als Teil eines übergeordneten zeitlichen Ganzen zu begreifen, verdankt er seinem sprachlich gestützten Erkenntnisvermögen. Der Mensch kann sich selbst als Teil eines Ganzen projizieren, ein Ganzes, das sich darin auszeichnet, dass es nicht als Gegenwärtiges, sondern als etwas Zeitliches, also als Werden und zugleich Vergehen existiert. Teilhaftig wird der Einzelne am Ganzen dadurch, dass er nicht wie das Ganze unendlich (ewiglich), sondern als dessen Teil endlich (befristet) besteht (zum anthropologischen Zeitbegriff vgl. W. KAEMPFER 1997). Das Wissen über die zeitliche Teilhaftigkeit, die impliziert, dass andere Teile (Generationen) davor existieren und danach existieren werden, wirft die Frage auf, woher komme ich und wohin gehe ich? Und: was soll ich tun bzw. wie soll das mir gegebene Leben ausgefüllt werden? Diese Fragen beantworten religiöse Mythen und Dogmen, die Antworten für das „richtige“ Leben geben. In der säkularisierten Moderne sind U. OEVERMANN (1995) zu Folge diese Fragen nur scheinbar getilgt. In der Moderne ist der Mensch bei der Frage nach der Lebensgestaltung oder Lebensformung zwar auf sich selbst zurückgeworfen, bestimmte ehemals religiös gekennzeichnete Werthaltungen haben sich aber auch in der Moderne als verinnerlichte Habitusformationen erhalten.



Der gesellschaftliche Wert der Berufsarbeit ist selbstevident und allgemeingültig im Sinne KANTS, werden mit ihr doch zum erheblichen Teil die Kulturercheinungen hervorgebracht, die die Gesellschaft substantiell ausmachen. Berufe verstanden als Institutionen, in denen Wissen und Handlungsrationaltäten kumulieren, sichern nicht nur den Bestand an Kultur und Gesellschaft, sondern sind auch der Ort, an dem Neues geschaffen wird. Der gesellschaftliche Wert macht die Berufsarbeit potentiell zu einer Sache „... welche es auch immer je individuell sei...“ die eine gewissen Hingabe ermöglicht, die „...weiterhin als dasjenige, das in der vergemeinschafteten Praxis wechselseitiger Anerkennung zur Geltung gelangt und dort seine Evidenz erhält.“ (U. OEVERMANN 1995, S.95).

Die die Moderne dominierende quasi religiöse Haltung entspringt dem jüdisch-christlichen Bewährungsmythos und hat ihren Anknüpfungspunkt in der Berufsarbeit. Die gesteigerte religiöse Wertsetzung verdankt die Berufsarbeit wesentlich, so zumindest MAX WEBER in seiner religionssoziologischen Schrift, die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus von 1920, der protestantisch-reformatorischen Bewegung in der Schwelle zur Neuzeit. Durch diese wird die Berufsarbeit nicht nur zum sakralen Gebot, sondern vielmehr zum Feld der Bewährung und Bestätigung eines gottgewollten „guten“ Lebens, das sich im Überwinden der beruflichen Last, analog zum Leidensweg Christi (Kreuz des Berufs) oder im beruflichen Erfolg als Zeichen der Gnadenwahl (Prädestination) zeigt. Ihre Bewährungsmythen stehen den säkularisierten Menschen der Moderne in der Regel zwar nicht mehr als Wissen zur Verfügung (möglicherweise auch deshalb, weil das Numinose und Absolute des Göttlichen, seine Thematisierung und Reflexion entgegensteht), die grundlegenden quasi-religiösen Einstellungen zur Berufsarbeit wurden aber über die Generationen hinweg weiter transportiert und beherrschen als Lebensstil der Moderne auch weiterhin die Gesellschaft:

„Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, - wir müssen es sein. Denn indem die Askese aus dem Mönchszellen heraus in das Berufsleben übertragen wurde und die innerweltliche Sittlichkeit zu beherrschen begann, half sie an ihrem Teile mit daran, jenen mächtigen Kosmos der modernen, an die technischen und ökonomi-

schen Voraussetzungen mechanisch-maschinelles Produktion gebundenen, Wirtschaftsordnung erbauen, der heute den Lebensstil aller einzelnen, die in dieses Triebwerk hineingeboren werden – nicht nur der direkt ökonomisch Erwerbstätigen –, mit überwältigenden Zwängen bestimmt und vielleicht bestimmt wird, bis der letzte Zentner fossilen Brennstoffs verglüht ist.“ (M. WEBER 1988, S. 203)

In der Berufswahlphase ist der Heranwachsende gefordert sich in seinem zukünftigen berufsbiographischen Handeln festzulegen, indem er aus den verschiedenen sich ihm stellenden Optionen eine auswählt. Diese Optionen (Berufe) stellen sich dem Heranwachsenden nicht als Wahrnehmungsgegenstände, etwa wie die Auslagen eines Kaufladens, sondern können nur als Begriff und Vorstellung vergegenwärtigt werden. Dieses setzt Wissen und Erfahrung über die Berufswelt und ihre sie bietenden Möglichkeiten voraus. Subjektives Wissen bzw. interne Repräsentationen über die Berufswelt kann auf unterschiedlichem Wege zustande kommen: Zum einen werden Berufe bzw. berufliches Handeln in der Gesellschaft in unterschiedlichen Zusammenhängen und Formen thematisiert, so dass sich interne Repräsentationen durch Vermittlung bilden können, zum anderen ist das Phänomen Berufslaufbahn punktuell in Form des beruflichen Handelns einzelner Berufstätiger in der Gesellschaft beobachtbar und als Subjektobjektivation (berufliche Habitusbildung) in Gestalt einer beruflich geprägten Persönlichkeit erfahrbar. Aufgrund der uneinheitlichen Präsenz der Berufe in der Gesellschaft erlangen die Heranwachsenden je nach sozialem Umfeld unterschiedliches Berufswissen. Solange die Heranwachsenden den Status des Schülers innehaben, können sie keine oder nur sehr begrenzt eigene berufliche Erfahrungen machen, stehen dem Phänomen Berufslaufbahn somit primär aus der Position des Beobachters gegenüber. Konkret beobachtbar ist das Phänomen Berufslaufbahn für die Heranwachsenden beispielsweise bei den Signifikanten Anderen der Paternalgeneration (Eltern, Onkel, Tanten oder Großeltern) oder aber punktuell bei denjenigen Berufstätigen, mit denen die Heranwachsenden im Alltag in Kontakt kommen.

Im Unterschied zu den Heranwachsenden können die Berufsberater darüber hinaus die Perspektive des Betroffenen bzw. des Praktikers einnehmen, denn sie verfügen über eigene Erfahrungen mit der Realisierung

einer Berufslaufbahn. Dazu kommt, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Aufgabenstellung sich die Perspektive des Professionellen zu eigen machen können, der in besonderem Umfang und in einer speziellen Art und Weise mit dem Thema befasst ist und in Folge dessen sich elaboriertes und exklusives Wissen über den Gegenstandsbereich aneignen konnte.

An den beobachteten Berufsberatungsgesprächen sind sowohl Personen beteiligt, die als „ganze“ Menschen agieren, als auch Personen, die als Vertreter einer Institution und Berufsgruppe, also im Rahmen ihrer beruflichen Rolle handeln. Aufgrund des beruflichen Status der Berufsberater können die Klienten voraussetzen, dass der ihnen jeweils gegenübergestellte Berufsberater über bestimmte Erfahrungswerte bei der Berufswahlberatung und über differenziertes Wissen über die Berufswelt verfügt.

Die gängige gesellschaftliche Etikettierung der Interaktionsform mit dem Wort „Berufsberatungsgespräch“ verweist auf Parallelen mit dem lebensweltlich verbreiteten Handlungsmuster „Rat einholen/geben“ und gibt den Klienten der Berufsberatung gewisse Anhaltspunkte, was sie vom Interaktionsereignis Berufsberatungsgespräch zu erwarten haben bzw. was von ihnen erwartet wird (zum alltagsweltlichen Sprechakt „Raten“ und dessen konstitutive Regeln und Bedingungen: J. R. SEARLE 1971, S.104).

Die Institutionalisierung der Interaktionsform Berufswahlberatung, die sich für alle involvierten Personen erkennbar darin äußert, dass mit ihr eine der staatlichen Sphäre zugehörigen Institution (Bundesagentur für Arbeit) betraut und in der Position des Beraters ein Professioneller eingesetzt ist, vermittelt, dass die Gesellschaft nicht nur ein aktuelles und singuläres Interesse an der Berufswahlentscheidung ihrer heranwachsenden Mitgliedern hat. Institutionen und institutionalisiertes Handeln ist nach ARNOLD GEHLEN eine genuin menschliche Reaktion auf gleiche Aufgaben, die sich jeder Generation immer wieder aufs Neue bei ihrer Lebensbewältigung stellen.<sup>25</sup> Gesellschaftliche Institutionen sind in diesem Zusammen-

---

<sup>25</sup> Institutionen, verstanden als kulturell geltende, normierte Handlungsweisen, beinhalten Vorgaben, die das Individuum in bestimmten Situationen leiten und lenken. Nach GEHLEN kompensieren Institutionen damit den Mangel an Determiniertheit des Menschen und sind ein Äquivalent für die bei den Tieren vorherrschenden Instinkte. Damit be-

hang als Kulturgut zu verstehen, das in Form von tradiertem Handlungswissen über die Generationen hinweg weitergegeben wird und dadurch immer wieder von neuem Anwendung findet. Institutionen ermöglichen es den Gesellschaftsmitgliedern, sich den Aufgaben, die sich ihnen im Leben stellen, zumindest partiell zu entledigen, indem sie diese an Institutionen bzw. Institutionsvertreter delegieren. Institutionsvertreter können dann im Sinne einer stellvertretenden Krisenlösung (U. OEVERMANN 1999) für eine Person oder für eine Gemeinschaft in deren Interesse agieren und dabei ihre besondere Kompetenz ausspielen. Die Institution Berufsberatung ist handlungslogisch gesehen bezogen auf die sich den Heranwachsenden stellende Aufgabe der Realisierung einer Berufslaufbahn. Für die arbeitsteilige differenzierte Gesellschaft ist die Bearbeitung dieser Aufgabe von erhöhter Bedeutung, weil die die Gesellschaft substantiell ausmachenden beruflich erzeugten Kulturgüter fortwährend reproduziert werden müssen, was bedeutet, dass die Berufstätigen einer Generation durch die jeweils nachfolgenden Generationsmitglieder zu ersetzen sind (zur funktionalistischen Analyse der Berufsberatung als Institution: C. GABRIEL 1975a; 1975b). Die Möglichkeit des Einzelnen, seine berufliche Tätigkeit selbst zu bestimmen, führt tendenziell zu einer Identifizierung mit dem selbstgewählten Beruf, mit der Folge, dass bei der beruflichen Tätigkeit verstärkt intrinsische Motivation zum Tragen kommt, die eine erhöhte Leistung und Produktivität bei der Berufsarbeit hervorbringt, was wiederum dem Prinzip der Entfaltung von Produktion (MARX) bzw. der der Gattung innewohnenden Produktivkräfte entspricht (dazu: W: EUCHNER 1983, Kap. 2.2).

Die Aufgabe Berufswahlentscheidung kann zwar aufgrund des Primats oder der gesellschaftlichen Idee zur Selbstbestimmung und Autonomie nicht der Institution Berufsberatung übertragen werden, diese kann aber in deren Auftrag die Klienten unterstützen und ihnen als Mittel zum Zweck dienen. Die Aussicht, dass durch die richtige Berufswahlentscheidung dauerhaft und nachhaltig die sich im Lebenslauf gebildeten subjekteige-

---

schränken Institutionen das Handeln des Einzelnen, zugleich ermöglichen sie individuelle Freiheit, da sie die Ressourcen für die Daseinsbewältigung schonen (A. GEHLEN 1956).

nen Motive befriedigt und weiter ausdifferenziert werden können und dass sich sogar neue Motive entwickeln können, die dem Einzelnen Befriedigung verschaffen könnten, kann, so darf unterstellt werden, genug Motiva kraft beim Heranwachsenden freisetzen, um für die Bearbeitung der Berufswahlentscheidung die Berufsberatung als Instrument für sich zu nutzen.

### **3. Die mikroanalytische Untersuchung: Strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion zweier Berufsberatungsgespräche**

#### *1. Einleitung*

Die teilnehmende Beobachtung führte zu ersten Daten über den Gegenstandsbereich Berufswahlberatung. Bei deren Auswertungen konnten einige grundlagentheoretische Feststellungen über den Gegenstand getroffen werden. Die Beobachtungen und deren grundlagentheoretische Analyse ermöglichen es aber nur, sehr unspezifische Aussagen über die Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlberatung zu treffen. Um den Differenzierungs- und Detaillierungsgrad der Untersuchung zu erhöhen, wurde beschlossen, einige Berufsberatungsgespräche einer gründlichen Analyse zu unterziehen.

Der Untersuchungsgegenstand „Berufswahlberatung“ präsentiert sich dem Forscher material gesehen als sprachliche Lautgebilde. Sprachliche Lautgebilde vergehen mit ihrem Entstehen, sind als Untersuchungsgegenstand also nur von flüchtiger Konsistenz. Um Berufsberatungsgespräche einer profunden Analyse zu unterziehen, ist es von daher notwendig, diese zunächst zu fixieren. Das Mittel der Wahl dazu ist die Tonbandaufzeichnung sowie deren Verschriftung (Transkription).

Im Anschluss der Hospitationen konnten einige Berufsberater aus den unterschiedlichen Bereichen der Berufsberatung dafür gewonnen werden, diverse Tonbandaufzeichnungen anzufertigen (ca. 20 Berufsberatungsgespräche). Aus diesem Datenpool wurde zunächst ein besonders vielschichtig und facettenreich erscheinender Fall ausgewählt und transkribiert, der mit Hilfe der Methode der strukturellen Beschreibung (W. KALLMEYER / F. SCHÜTZE 1976) analysiert wurde.

---

Einige grundlegende methodisch relevante Vorannahmen dieses interaktionsanalytischen Ansatzes sind die der Differenzierung von Interaktion in Mikro- und Makrostruktur (Ordnungsstruktur), das Ausbilden einer Typik von Handlungskomplexen, die es den Gesprächsteilnehmern ermöglicht, ein bestimmtes Handlungsschema zu identifizieren, der Vollzugscharakter und der sequentielle Verlauf von Interaktionen, ferner eine mitlaufende Status- und Rollenzuweisung der Gesprächsteilnehmer im Vollzug des Gespräches sowie die prospektiv-retrospektive Definitionsweise, in der Sinnzusammenhänge durch Antizipation und Rekonstruktion erschlossen werden, und schließlich die Realitätsintensivität von Sprechhandlungen, die einen grundlegenden Zusammenhang von symbolischen Äußerungen und sozialen Realitäten unterstellt.

Verfahrenstechnisch wird bei der strukturellen Beschreibung wie folgt vorgegangen: Den ersten Arbeitsschritt bildet ein aufmerksames Hören und Lesen des Textes, um einzelne Gesprächsabschnitte (Segmente) voneinander abzugrenzen und die Makrostruktur des Falls zu bestimmen. Diese Abgrenzungen resultieren aus einer ersten intuitiven Gestaltwahrnehmung des Textes, die sich beim ersten Lesen ergibt. Die Segmentierung im ersten Arbeitsschritt gilt zunächst nur vorläufig und wird in der weiteren Analyse überprüft und gegebenenfalls korrigiert.

Im nächsten Arbeitsschritt werden die einzelnen Segmente sequentiell, d.h. Äußerung für Äußerung analysiert. Die Interpretation der Daten zielt darauf ab, komplexe Gesprächsschritte zu rekonstruieren. Dabei wird sowohl die Ebene der Gesprächsorganisation als auch auf die Handlungsebene berücksichtigt sowie die Ebene der Bedeutungskonstitution einbezogen (W. KALLMEYER 1986). Bei dem Verfahren geht es nicht nur darum, das Was zu ermitteln, z.B. einzelne Gesprächspraktiken zu klassifizieren, sondern zudem die spezifische Ausformung, also das Wie, zu erfassen. Darüber hinaus werden auftretende Besonderheiten (Störungen, Irritationen, Unerwartetes) identifiziert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Interaktionsverlauf und den Handlungskomplex Berufswahlberatung bestimmt.

Im Vordergrund der strukturellen Beschreibung steht nicht das handelnde Subjekt (Handlungszentrum) und dessen Fallstrukturgesetzlichkeit, die sich aus der systematischen Gegenüberstellung der jeweils möglichen und der faktisch erfolgenden Handlungsweise ermitteln lässt (dazu: U. OEVERMANN 1996; A. DEPPERMAN 1999, S.90-94), sondern Handlungen als Ausdruck einer institutionalisierten Praxis, die es u. a. mit Hilfe linguistischer Analyse festzustellen und zu rekonstruieren gilt.

Die Textauslegung erfolgt unter Mitwirkung einer sog. Interpretations- bzw. Forschungswerkstatt. Durch die Forschungswerkstatt wird das Potential erhöht, verschiedene und kontrastive Lesarten über die Daten zu entwickeln (dazu D. NITTEL 1997). Die Forschungswerkstatt ist ferner ein Garant dafür, dass die Interpretationen einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

Im Anschluss der ersten Fallanalyse wurden die aufgezeichneten Beratungsgespräche erneut begutachtet, vor dem Hintergrund, dabei einen zweiten Fall auszuwählen, der möglichst einen starken Kontrast zum ersten Fall bilden kann. Im Anschluss an die strukturelle Beschreibung erfolgt die Analytische Abstraktion, in der die einzelnen Fälle auf einer höheren Abstraktionsstufe gefasst und dabei die für die Bildung des theoretischen Modells wichtigen Konzepte bestimmt werden.

Die beiden folgenden Fallanalysen basieren auf Transkriptionsregeln, die im Anhang aufgelistet sind. Der Fall Aida findet in den Räumlichkeiten einer Arbeitsagentur einer Großstadt nach vorhergehender Terminvereinbarung statt. Die Akteure des Berufsberatungsgesprächs sind: ein Berufsberater (BB), eine Jugendliche weiblichen Geschlechts, die eine Hauptschule besucht (RS), und eine sie begleitende Sozialpädagogin (S).

Der Fall Wallenstein wurde in den Räumlichkeiten einer sonderpädagogischen Einrichtung (Schule für Lernbehinderung) aufgezeichnet. Die Akteure des Berufsberatungsgesprächs sind: eine Berufsberaterin (BB), ein männlicher Jugendlicher (RS), dessen Mutter (M) sowie dessen Klassenlehrerin (L).



## A1. Strukturelle Beschreibung des Falls Aida

### 1. Eröffnen des Beratungsgesprächs und Identifizieren der Position der Ratsuchenden im institutionalisierten Ablaufmuster „Schullaufbahn“

- 1 BB: Joa ... Aida  
 2 RS: &ja  
 3 BB: du bist jetzt in der neunten Klasse  
 4 RS: &ja  
 5 BB: wenn ich das richtig sehe  
 6 RS: ~ja~  
 7 BB: ja (?) .. gut

Das Gesprächsprotokoll beginnt mit einem gesprächsstrukturierenden Sprechakt<sup>26</sup> (Z.:1 „Joa“) des BB, der die RS im Anschluss einer kurzen Gesprächspause mit ihrem Vornamen anspricht (Z.:1 „...Aida“).

Sowohl das umgangssprachlich lockere „Joa“ als auch die Nennung des Vornamens in Form eines Vokativs stehen für einen ungezwungen Anredestil<sup>27</sup>, mit dem die sich anbahnende Beratung auf einer eher informellen Ebene verortet wird.

Die aufmerksamkeitsheischende Namensnennung (Vokativ) markiert den Anfangs- bzw. Startpunkt der Beratung. Der RS wird signalisiert, dass sie von diesem Zeitpunkt an als Interaktionspartnerin betrachtet wird. Die RS demonstriert mit ihren prompt erfolgenden Rezeptionssignalen (Z.:2, Z.:4) ihre Kooperationsbereitschaft.

Der BB beginnt einen Bezug zur Identität und Lebenssituation der RS und ihrer anstehenden Berufswahl herzustellen (Z.:3). Dazu bezieht er sich auf schriftlich verfasstes Wissen, das im Vorfeld der Beratung eingeholt

<sup>26</sup> Durch gesprächsstrukturierende Sprechakte werden Gespräche organisiert und gegliedert (H. HENNE / H. REHBOCK 1995, S.28).

<sup>27</sup> Der Begriff ‚Stilregister‘ bezeichnet nach H. F. PLETT (2001) die funktionalen Varianten des Sprachgebrauchs, die kommunikative Situationen hinsichtlich ihres Beziehungsaspektes kennzeichnen und ausweisen sollen. JOOS (1976) unterscheidet in 5 Stilregistern: Frozen (frostig), Formal (förmlich), Consultative (beratend) Casual (ungezwungen) und Intimate (vertraulich) in: H. F. PLETT 2001, S.131ff.

wurde<sup>28</sup> (Z.:5 „wenn ich das richtig sehe“), und an das er im Gespräch nun anknüpfen kann. Der BB identifiziert die RS in ihrer sozialen Rolle als Schülerin, die institutionalisierten Ablaufmuster und -erwartungen des Lebenslaufs<sup>29</sup> ‚Hauptschule‘ fast durchlaufen hat (Z.:3 „du bist jetzt in der neunten Klasse“). Die Beendigung des institutionalisierten Ablaufmusters impliziert, dass die RS vor der Statuspassage Schule/Beruf und damit verbunden vor ihrer Berufswahlentscheidung steht.

Die Rolle, die die anwesende Sozialpädagogin im Beratungsgespräch inne hat, bleibt (zunächst) unbestimmt. Der BB spricht sie weder direkt noch indirekt an. Das Fehlen einer Begrüßung durch den BB legt die Vermutung nahe, dass schon vor der Aufzeichnung die Kontaktaufnahme und eine Begrüßung erfolgte, zumal der BB schon aus rechtlichen Gründen verpflichtet ist, im Vorfeld das Einverständnis der Anwesenden zur Aufzeichnung des Gesprächs einzuholen.

Der BB schließt das Segment mit dem Zufriedenheit signalisierenden gesprächsstrukturierenden Sprechakt „gut“ (Z.:7).

## 2. Ermitteln vorhandener Zukunftsentwürfe der Ratsuchenden

- 8 BB: (,) im Moment so wie es aus meinen Unterlagen ersichtlich is (,)  
 9 kriegst d'n Hauptschulabschluss (,)  
 10 RS: äh  
 11 BB: &oder stehst zu mindestens auf'm (,)  
 12 RS: Haupt  
 13 BB: Abschluss  
 14 RS: ja  
 15 BB: ja (?) auf'm Hauptschulabschluss (,) wie soll es denn für dich nach  
 16 der neunten Klasse weitergehen (?)

<sup>28</sup> Die Ratsuchenden werden angehalten im Vorfeld des Beratungsgesprächs einen Personalbogen auszufüllen.

<sup>29</sup> Der Begriff „institutionalisiertes Ablaufmuster und -erwartungen des Lebenslaufs“ stammt aus der Biographieforschung FRITZ SCHÜTZE und bezeichnet die durch Institutionalisierung sich gebildeten, relativ stabilen sozialen Muster und ihre einzelnen Stadien und Phasen (z.B. Berufskarrieren), denen allgemeingültige moralisch-ethische Idealbilder zugrunde liegen. Ich verwende im Folgenden dafür das gekürzte Wort: institutionalisiertes Ablaufmuster (vgl. F. SCHÜTZE 1981, S.67ff).

- 
- 17 RS: (gz) (Räuspern) ich mach glaub ich noch Zehnte weiter  
 18 BB: mhm  
 19 RS: &erweiterten Hauptabschluss  
 20 BB: den erweiterten +Hauptschulabschluss+ äh das  
 21 würde bedeuten von ... deinen Fächern her bist du wahrscheinlich überall im  
 22 G-Kurs  
 23 RS: ja  
 24 BB: mhm (8 Sekunden Pause, Kugelschreibergeklapper)

Das neue Segment wird vom BB durch eine Vergewisserungsfrage eröffnet, mit der bestehendes Wissen unter Vorbehalt eingeführt wird (Z.:8 „wie es aus meinen Unterlagen ersichtlich ist“). Auf der Grundlage des eingeführten Wissens fordert der BB die RS auf, über ihre Lebensentwürfe und -pläne zu sprechen.

Das vom BB in Anspruch genommene Wissen wird in der Formulierung mittels adverbialer Bestimmung „verzeitlicht“ (Z.:8 „im Moment“) und dadurch in seiner (zeitlichen) Geltung auf das Hier und Jetzt eingeschränkt. Die gewählte Zeitform Präsens (Z.:9 „kriegst d'n Hauptschulabschluss“) vermittelt, im Unterschied zur möglichen Alternative des Futur I, Gewissheit und erzeugt den Charakter einer bestehenden Tatsache. Die Erstellung einer gemeinsam geteilten Prognose, die allerdings erst nach einer weiteren Relativierung des BB durch die RS ratifiziert wird (Z.:10-14), bildet den Ausgangspunkt für eine darauf aufbauende (praxisrelevante) Konstruktion von berufsbiographischen Zukunftsplänen.

Die anschließende Frage nach dem zukünftigen Lebensweg der RS ist – im Unterschied zu den vorhergehenden Fragen – offen gehalten und wissensgenerierend (Z.:15ff „wie soll es denn für dich [...] weitergehen(?)“), der Fragegegenstandsbereich wird allerdings durch die vorhergehende Identifizierung der RS als Bildungssubjekt auf den Bereich Beruf- und Bildungsweg eingeschränkt.

In der Formulierung wird die RS im Akkusativobjekt (affiziertes Objekt) aufgeführt (Z.:15 „für dich“). Der BB räumt damit die Möglichkeit ein, dass die RS weniger als Agens und mehr als Patiens<sup>30</sup> an der Realisierung ihrer Berufswahlauflaufbahn beteiligt ist und ihre Berufswahlentscheidung durch signifikante Andere (G. H. MEAD) bestimmt werde. In ihrer Antwort

---

<sup>30</sup> Patiens (lat. *pati* ‚erleiden erdulden‘) kennzeichnet ein Subjekt oder Objekt, welches betroffen von der Handlung ist.

stellt die RS ihren Anspruch auf Selbstbestimmung heraus, indem sie in ihrer Formulierung sich selbst als (grammatisches) Subjekt einsetzt (Z.:17 „ich mach glaub ich noch Zehnte weiter“). Mit dem metakommunikativen Kommentar „glaub ich“ relativiert sie die Geltung ihrer Aussage und gibt ihr den Modus einer Einschätzung.

Die anschließende fehlerhafte Bezeichnung ihres Bildungsziels (Z.:19 „Hauptabschluss“) korrigiert der BB in einer verständigungssichernden Gesprächshandlung (Z.:20 „den erweiterten +Hauptschulabschluss+“) und meldet dann, eingeleitet durch die Interjektion<sup>31</sup> „äh“, einen weiteren Klärungsbedarf über einen Sachverhalt an (Z.:20ff „äh das würde bedeuten“). Der BB schließt dazu aus der Absicht, den erweiterten Hauptschulabschluss erzielen zu wollen, auf die schulische Ausgangslage der RS (Z.:21 „von ... deinen Fächern her bist du wahrscheinlich überall im G-Kurs“).<sup>32</sup>

Die Dokumentationstätigkeit des BB (Z.:24) am Ende des Gesprächsschritts vermittelt den Eindruck eines organisierten professionellen Handelns. Mit dem Protokollieren geht das Pausieren des Redeflusses einher. Die Tätigkeit des Notierens und Dokumentierens ermöglicht es dem BB im Prozess der Beratung eine Zäsur zu setzen, ohne Gefahr laufen zu müssen, die Interaktionspartner anzuregen, in der entstehenden Gesprächspause einen Sprecherwechsel durchzuführen und selbständig Themen vorzubringen. Die so entstandenen Gesprächspausen können vom BB genutzt werden, um neue Gesprächsschritte zu organisieren und Abschlüsse zu markieren.

---

<sup>31</sup> Mit Interjektionen werden Lautgebilde z.B., ach, ah, aha, so, he, hoppla u.v.a. bezeichnet, die als syntaktisch selbständige Ausdrücke einer Gemüts- und Willensregung, Haltungen und Reaktionen des Interaktionspartners zum Ausdruck bringen und häufig Redebeiträge einleiten und eröffnen LEWANDOWSKI 1994, 479ff). K. EHLICH (1986, S.217-222) sieht die zentrale Funktion der Interjektion ‚äh‘ in der Bearbeitung von Übergangsstellen einzelner sprachlicher Handlungen genauer in der Löschung der Übergangsqualität.

<sup>32</sup> Der G-Kurs ist der Grundkurs und stellt im Vergleich zum E-Kurs geringere Anforderungen an die Schüler. Schüler, die vorwiegend im E-Kurs eingestuft sind, haben die Möglichkeit, im Anschluss des Hauptschulabschlusses den Realschulabschluss zu erzielen.

### 3. Präsentation eines Anliegens durch die Ratsuchende

- 25 BB: gut was sollten  
 26 wir denn heute zusammen besprechen Aida&warum hast du dir denn den  
 27 Termin geben lassen (?)  
 28 RS: äh ich hab mein Zeugnis mitgebracht
- 29 BB: &mhm  
 30 RS: & was mit  
 31 dieses Zeugnis m ++ machen kann oder machen ja (undeutlich)  
 32 BB: was du mit dem Zeugnis  
 33 alles machen könntest (?)  
 34 RS: ja (.)  
 35 BB: also du meinst natürlich in Richtung Beruf  
 36 ne (?) (Lachen)  
 37 RS: (gz) ja (Lachen)  
 38 BB: ~ja klar~ äh gut könnten wir uns mal da drüber  
 39 unterhalten (-)

Das folgende Segment wird markiert durch einen gesprächsstrukturierenden Sprechakt des BB (Z.:25 „gut“), der daran anschließend die RS auffordert, ein Thema für das Beratungsgespräch vorzubringen (Z.:25ff „was sollten wir denn heute zusammen besprechen“).

Der BB fügt mit schnellem Anschluss eine Ergänzungsfrage an, mit der die Frage nach dem Motiv bzw. dem Grund für den Akt der Anmeldung zum Beratungsgespräch aufgeworfen wird (Z.:26ff „&warum hast du dir denn den Termin geben lassen (?)“).

Mit der Formulierung „hast du dir“ wird die Initiierung des Beratungsgesprächs der RS zugeschrieben. Der Akt der Initiierung präsupponiert, dass die RS dabei ein bestimmtes Interesse verfolgt hat. Durch die explizite Bezugnahme auf den Akt der Anmeldung legitimiert der BB die Aufforderung zur Themeninitiierung, da die Anmeldung sowohl ein bestehendes Problem bzw. ein Erkenntnisbedarf als auch die Mandatserteilung an ihn, diesem Problem nachzugehen, impliziert.

Die RS formuliert daraufhin eine Aufgabenstellung für die Beratung, indem sie den Wunsch bzw. die Absicht, Klarheit über ihre bildungsbiographischen Optionen zu gewinnen, äußert (Z.:30ff „was mit dieses Zeugnis m ++ machen kann oder machen ja (undeutlich)“). Dazu bezieht sie sich auf ihr (mitgebrachtes) Zeugnis und weist diesem die Funktion des sie

repräsentierenden Datenmaterials und Ausgangspunktes für die Bearbeitung ihres Anliegens zu.<sup>33</sup>

Der Redefluss der RS wird zum Ende hin immer undeutlicher, und es treten Sprechfehler auf.

Der BB reformuliert das von der RS vorgebrachte Anliegen in einer verständigungssichernden Gesprächshandlung. Der BB fügt eine scherzhaft in Szene gesetzte rhetorische Frage an, die das vorgetragene Anliegen auf das thematische Relevanzsystem der Berufsberatung eng führt (Z.:35 „also du meinst natürlich in Richtung Beruf“).

Der BB ratifiziert zwar mit einem lockeren „~ja klar~“ (Z.:38) das vorgebrachte Anliegen der RS, relativiert dann aber seine Zustimmung mittels des Modalverbs `können' (anstatt beispielsweise des Verbs ‚machen'), des Konjunktivs (Z.:38 „könnten wir“), die Partikel „mal“ (Z.:38), die eine zeitliche Uneindeutigkeit erzeugt, sowie der Wortwahl „unterhalten“ (Z.:39), mit der üblicherweise eine eher unverbindliche und alltagsweltliche Form von Kommunikation bezeichnet wird.

Durch die Relativierung seiner Zustimmung zum Anliegen erhält sich der BB die Option, gegebenenfalls sich über die durch das Anliegen erzeugte Eingrenzung hinwegzusetzen und jenseits des durch das Anliegen konstituierten Rahmens, selbst Themen zu initiieren.

#### **4. Alternierende Handlungsschemata: subjektbezogene Wissensgenerierung / Expertisieren eines gefassten Bildungsentschlusses**

##### **4.1 Prüfen der Festigkeit des Entschlusses**

- 40 BB:                               (,) jetzt hast du natürlich wenn du sagst du besuchst die zehnte  
41 Klasse ja noch ne ganze Menge Zeit  
42 RS:                               (gz) ja                               ja  
43 BB:                               ja (?) gibt's n' Grund warum du jetzt so  
44 früh schon gekommen bist (?)&doch eventuell ne Überlegung schon nach der  
45 RS:                               (gz) vielleicht

<sup>33</sup> Im Zuge des institutionalisierten Anmelde- und Einladungsverfahrens werden die Ratsuchenden aufgefordert, ihre Zeugnisse für die Beratung mitzubringen.

46 (undeutlich) ja ..  
 47 BB: Neunten was zu machen (?)  
 48 RS: ja vielleicht hör ich nach der Neunten auf  
 49 BB: aha  
 50 RS: .. ich wollte vorher (,) äh eh kümmern und so  
 51 BB: ja also wolltest schon mal  
 52 rechtzeitig drum kümmern das das (1) ist was ist überhaupt machbar (-)  
 53 RS: (gz) ja &ja  
 54 BB: hab ich Chancen nach der Neunten (-)  
 55 RS: mhm  
 56 BB: ja (?) gut (,)

Das neue Segment wird eröffnet durch eine aufmerksamkeitssteigernde temporale Gesprächsdeixis des BB (Z.:40 „jetzt“). Der BB konfrontiert die RS im Folgenden mit einer Unstimmigkeit, die sich aus ihrem dargestellten Entschluss, weiter zur Schule zu gehen, und dem Beraten ergibt. (Z.:40ff „hast du [...] ja noch ne ganze Menge Zeit“).

Wenn die RS sich bereits entschlossen hätte, noch ein weiteres Jahr zur Schule zu gehen, dann bestünde zum gegenwärtigen Zeitpunkt kein aktueller Beratungsbedarf. Der praktische Wert des in der Beratung erzeugten Wissens wäre in Frage gestellt, wenn die Beratung nicht auf gültigem Wissen aufbauen kann und die für die Berufswahlentscheidung relevanten Prozesse, wie die der Leistungsentwicklung, des Zeugnisses, des Arbeitsmarktes, u.a. , die die fallspezifische Ausgangslage der Beratung konstituieren, nicht abgeschlossen und abzusehen sind. Dazu kommt, dass die Wahrnehmung und das Bewusstwerden einer Entscheidungskrise von der zeitlichen Nähe des faktischen Entscheidungszeitpunktes abhängt. Das Verhalten der RS wäre somit zumindest ungewöhnlich.

Der BB versucht die bestehende Inkohärenz des Sachverhalts aufzulösen (Z.:43 „gibt's n'Grund warum“), indem er dem Verhalten der RS einen Sinn zuschreibt (Z.:44ff „doch eventuell ne Überlegung schon nach der Neunten was zu machen(?)“). Die RS bestätigt diese Vermutung des BB, sich noch nicht endgültig entschlossen zu haben (Z.:45 „vielleicht“, Z.:48 „ja vielleicht hör ich nach der Neunten auf“). Durch das einleitende Abtönungspartikel „vielleicht“ relativiert sie allerdings die Relevanz dieser Option.

Im Anschluss an eine kurze Gesprächspause (Z.:50) nennt die RS ein Motiv für die frühzeitige Inanspruchnahme der Beratung (Z.:50 „wollte

vorher (,) äh eh kümmern“). Die Formulierung der RS ist abgekürzt und bruchstückhaft. Es fehlen Reflexivpronomen und Objekt (das, worum sie sich kümmern will). Der BB resümiert und reformuliert in Form einer verständigungssichernden Gesprächshandlung das Motiv für die Beratung stellvertretend für die RS (Z.:51 „also [...] drum kümmern das das (1) ist was ist überhaupt machbar (-) hab ich Chancen nach der Neunten“). Die RS ratifiziert diese Interpretation des BB (Z.:53,55), der daraufhin mit einem positiv konnotierten und Zufriedenheit anzeigenden gesprächsstrukturierenden Sprechakt (Z.:56 „gut“) den Gesprächsschritt beendet.

#### **4.2 Feststellen der Einstellung gegenüber schulischer Bildung**

- 57 BB: äh wenn du jetzt erst mal  
 58 sagst weiter Schule  
 59 RS: mhm  
 60 BB: &gehst du noch gern weiter zur Schule (^)&oder würdest  
 61 RS: (gz) weiter  
 62 BB: du sagen äh na ja ich mach das nur weil ich im Moment gar nichts anderes weiß  
 63 RS: nein weiter  
 64 BB: also für dich wär's schon ganz okay wenn du sagen würdest du gehst  
 65 RS: (gz) ja  
 66 BB: noch weiter zur Schule  
 67 RS: mhm  
 68 BB: mh ... gut

Das neue Segment wird durch eine Interjektion (Z.57 „äh“) eingeleitet, mit der der BB eine bei ihm bestehende Unklarheit anzeigt. In seiner folgenden Frage bezieht er sich explizit auf eine zurückliegende Äußerung der RS, mit der sie ihre Absicht bekundet hatte, voraussichtlich weiter zur Schule gehen zu wollen, und erklärt ihre Absicht zum Thema des folgenden Gesprächsschritts (Z.:57ff „wenn du jetzt erst mal sagst weiter Schule“). Fragegegenstand ist der Grund für die Absicht der RS, weiter zur Schule zu gehen.

Der BB gibt als Antwort der RS zwei mögliche Motive oder Beweggründe zur Wahl vor (Z.:60ff „gern weiter zur Schule (^)&oder [...] weil ich im Moment nicht anderes weiß“). Die beiden Alternativen, die die Absicht, die



Schullaufbahn fortzusetzen, begründen könnten, beinhalten jeweils sehr unterschiedliche Haltungen oder Einstellungen gegenüber (schulischer) Bildung. Die eine Alternative weist auf eine grundlegende zustimmende Haltung und Interesse an Bildungsprozessen hin, während die andere auf Unschlüssigkeit und Ziellosigkeit und auf eine indifferente Haltung gegenüber Bildungsprozessen hindeutet.

Die RS reagiert auf die Überprüfung ihrer Einstellung gegenüber Schule und Bildung prompt (Z.:61 „(gz) weiter“, Z.:63 „nein weiter“). Offensichtlich will sie keinen Zweifel über ihre lauterer Absichten aufkommen lassen. Ihre Antwort ist zwar stark abgekürzt, kann aber als Entscheidung für die 1. Option identifiziert werden, da sie den in der Formulierung des BB benutzten Begriff „weiter“ verwendet. Die Verneinung bezieht sich auf den letzten Satz, also der vorgegebenen 2. Option des BB.

Auf die verständigungssichernde Nachfrage des BB hin ergänzt die RS ihre elliptische Antwort und stellt dadurch Eindeutigkeit her (Z.:66 „noch weiter zur Schule“).

Der BB beendet den Gesprächsschritt mit dem von ihm häufig verwendeten gesprächsstrukturierenden Akt „gut“ (Z.:68).

#### 4.3 Ermitteln von bildungsbiographischen Daten

- 69 BB: &einfach für mich mal so zur Information (-) (,)  
 70 äh wie lange bist du denn hier schon in Deutschland (?)  
 71 RS: vierzehn&äh fünfzehn  
 72 BB: fünfzehn Jahre (?)  
 73 RS: mh  
 74 BB: mhm  
 75 RS: ich bin ha (,) also hier geboren  
 76 BB: &ach bist hier  
 77 geboren (?) (schnell gesprochen) (,) joa gut ... also auch hier ganz normaler Schulverlauf  
 78 und alles&ich frag jetzt halt immer weil wa einfach wissen wollen äh wie ist das  
 79 bisher mit Schule gewesen& hast de hier die ganze Schulzeit mitbekommen  
 80 oder is irgendwo was ja auch manchmal der F F&du hast ja die deutsche  
 81 Staatsangehörigkeit Entschuldigung seh ich grad eben ne (,) is eh alles klar ja  
 82 (7 Sekunden Pause) du bist ja schon sechzehn ne (?)  
 83 RS: ich bin fünfzehn  
 84 BB: fünfzehn (?)  
 85 RS: ich werde nächste Jahr ab (1) sechzehn  
 86 BB: du bist vierundachtzig geboren (?)  
 87 RS: nein

88           fünfundachtzig  
 89 BB:                   na ja dann ist das hier (,) ein Eintragungsfehler siehste gut das  
 90           man nachfragt ne (?)  
 91 RS:                   \*mhm\*  
 92 BB:                   denn sonst hätt es ja eventuell sein können dass du  
 93           schon mal eine Klasse wiederholt hättest (,) ne (?)  
 94 RS:                   nein noch nicht  
 95 BB:                   joa (,) klar mit  
 96           fünfundachtzig natür& äh wenn du fünfundachtzig geboren bist ~natürlich nicht~  
 97           ne (?)  
 98 RS: ja ich bin Vorklasse gegangen (,) ich bin nä Kinn& ich bin nicht Kindergarten  
 99 BB: (gz) weil           ja                   mhm  
 100 RS: gegangen&ich konnte kein Deutsch und dann&bin&ich zur Vorklasse (,)  
 101           gegangen  
 102 BB:                   mhm

Das neue Segment wird eingeleitet durch eine metakommunikative Phrase, in der der BB die Intention des folgenden Gesprächsschritts benennt (Z.69 „einfach für mich mal so zur Information“). Sowohl durch die Partikel<sup>34</sup> („einfach [...] mal“) als auch durch die unspezifische finale Bezugnahme des BB auf sich selbst („für mich“) vermittelt der BB, dass er mit dem Gesprächsschritt keinen besonderen Grund verbinde und eher ein diffuses Erkenntnisinteresse verfolge.

In der nachfolgenden Frage des BB wird die RS als Biographieträgerin angesprochen (Z.:70 „äh wie lange bist du denn hier schon in Deutschland“). Das Zuordnen von Lebenszeit und sozialem Raum kann Aufschluss über die Bildungsbiographie und den Sozialisationsverlauf der RS geben.

Die RS beschränkt sich in ihrer Antwort auf die Nennung eines Zahlenwertes.

Auf die anschließende Nachfrage des BB hin, die sich auf das Zeitmaß des angegebenen Zahlenwertes richtet (Z.:72 „fünfzehn Jahre (?“), vervollständigt die RS ihre Antwort und fügt eine nähere Bestimmung an (Z.:75 „also hier geboren“).

Der BB reagiert auf die Information, dass die RS in Deutschland geboren sei, überrascht. Das wird an der Interjektion und der fragend intonierten Paraphrase deutlich (Z.:76ff „ach du bist hier geboren (?“). Die schnell

<sup>34</sup> Vgl. zur Abtönungspartikel „einfach“: H. PAUL, DEUTSCHES WÖRTERBUCH S. 255, 5.2

---

erfolgende Ratifizierung des BB „joa gut“(Z.77) soll möglichen negativen Auswirkungen, die sich aus seiner ersten Reaktion ergeben könnten, entgegenwirken. Offensichtlich hat der RS den Sozialisationsverlauf der RS anders eingeschätzt.

Nach einer kurzen Gesprächspause ergreift der BB wieder das Rederecht mit einer schlussfolgernden Rückfrage und thematisiert dabei den institutionalisierten Bildungsverlauf der RS (Z.:77ff „also auch hier ganz normaler Schulverlauf und alles (?)“). Ohne auf eine Antwort zu warten, fügt der BB eine metakommunikative Phrase an (Z.:78 „&ich frage jetzt [...] weil“), mit der er eine Erläuterung seines Interesses einleitet. Seine Erläuterung formuliert der BB in der 3. Person Plural und markiert damit, dass er im Namen seiner Institution bzw. seines Berufsstandes spricht (Z.:78ff „wa einfach wissen wollen äh wie is das mit Schule bisher gelaufen“). Der Wechsel auf die Perspektive der Institution vermittelt, dass sein Erkenntnisinteresse sachbezogen und routinemäßig ist.

Der BB unterbricht seine Erläuterung durch einen Satzbruch (Z.:80 „manchmal der F F&du hast ja die deutsche Staatsangehörigkeit“). Der BB zeigt an, dass er entdeckt habe, dass die RS die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt. Der BB misst dieser neuen Information eine hohe Klärungskraft zu und entbindet die RS von einer Antwort (Z.:81 „is eh alles klar“). Die Entschuldigung des BB zeigt, dass er die entstandene Situation als labil einstuft (Z.:81 „Entschuldigung seh ich grad eben“).

Nach einer längeren Gesprächspause (Z.82) ergreift der BB wieder das Wort und überprüft seine Aktenaufzeichnungen. Dabei stellt er einen Aufzeichnungsfehler fest. Bei der Korrektur der Daten thematisiert er en passant erneut die Schullaufbahn der RS und bezieht dabei explizit das tendenziell prekäre Thema des ‚Sitzenbleibens‘ mit ein (Z.:92 „denn sonst hätt es ja eventuell sein können dass du schon mal eine Klasse wiederholt hättest“).

In Folge der erneuten Thematisierung ihrer Schullaufbahn durch den BB skizziert die RS knapp einzelne Stationen (Z.:98ff „ja ich bin Vorklasse gegangen“). Dabei kann der BB Informationen gewinnen, die erklären können, warum die RS nur eingeschränkte Sprechfertigkeiten in der Bera-

tung zeigt (Z.:100ff „ich konnte kein Deutsch und dann bin ich zur Vorklasse (,) gegangen).

#### 4.4 Ermitteln familiärer Sozialisationsbedingungen (Spracherwerb)

103 BB: ... wie spricht ihr denn zu Hause (?)  
 104 RS: +ich+ (?) türkisch  
 105 BB: türkisch  
 106 RS: ja  
 107 BB: ganze Familie (?)  
 108 RS: mh (-) ja (˘)  
 109 BB: ja (leise).. das hat (wird unterbrochen)  
 110 RS: &isch öh isch spreche manchmal mit  
 111 meinem Bruder deutsch  
 112 BB: mhm  
 113 S : (Räuspern)  
 114 RS: und das war's  
 115 BB: (kurzes Lachen)  
 116 RS: aber  
 117 mit einemer Eltern (˘)  
 118 BB: &mit den Eltern nur türkisch h(˘)h (,) ja (5 Sekunden Pause)  
 119 gut

Nachdem er eine kurze Gesprächspause hat entstehen lassen, thematisiert der BB die familiären Sprechgewohnheiten der RS.

Die Frage des BB (Z.:103 „wie spricht ihr denn zu Hause“) knüpft an die Aussagen der RS vom zurückliegenden Segment an, dass sie nicht den Kindergarten besucht und erst in der Vorklasse Deutsch gelernt habe (Vgl. Z.:98-101).

Die RS antwortet auf die Frage des BB zunächst mit einer Nachfrage (Z.:104 „(+ich+ (?)“), mit der sie den Personenkreis aufgliedert und den Geltungsbereich ihrer anschließenden Antwort (Z.:104 „türkisch“) auf ihre Person einschränkt. Der BB entgrenzt den thematischen Relevanzbereich (Z.:107 „ganze Familie(?)“) und animiert dadurch die RS zu einer differenzierteren Aussage über ihre Sprechgewohnheiten mit den einzelnen Familienmitgliedern. Der BB beendet den Gesprächsschritt, indem er den von der RS angefangenen Satz aufgreift, ihn vervollständigt (Z.:118 „&mit den Eltern nur türkisch“) und anschließend mehrere gesprächsstrukturierende Akte anfügt (Z.:118ff „h(˘)h (,) ja (5 Sekunden Pause) gut“). Die Form des

Gesprächsschrittabschlusses vermittelt, dass dem BB gewisse Bedenken aufgekommen sind.

Die Thematisierung und differenzierte Abklärung der Sprechpraxis der RS beinhaltet eine Relevanzsetzung des BB und impliziert, dass er der Sprechpraxis bzw. den Sprechleistungen der RS besondere Bedeutung beimisst.

#### 4.5 Problematisieren des Bildungsvorhabens

- 120 BB: was erhoffst du dir denn von der zehnten Klasse wenn du sagst na ja ich will  
 121 lieber erst mal Schule weiter (-)  
 122 RS: (kurzes Lachen) ähm (6 Sekunden Pause) bell  
 123 besser ma Ab&äh&Abschluss (1)  
 124 BB: mhm (mit versunkener Stimme dann 10  
 125 Sekunden Pause) besserer Abschluss (,) dir is aber klar dass (,) in der zehnten  
 126 Klass+e+ für dich auch (,) der erweiterte Hauptschulabschluss halt nur drin  
 127 ist&im Prinzip was was doch sehr eng am Hauptschulabschluss liegt  
 128 RS: (gz) ja mhm  
 129 BB: &ja also wo du deine Voraussetzung jetzt für berufliche Möglichkeiten oder für  
 130 weiterführende schulische Möglichkeiten nicht entscheidend verbesserst ... mhm ..  
 131 gut

Das neue Segment wird durch einen Themenwechsel des BB markiert, der erneut auf das Bildungsvorhaben der RS zu sprechen kommt und dabei die Frage nach dem mit dem Vorhaben verbundenen Nutzen stellt. Hintergrund der Thematisierung bildet der Umstand, dass der mit dem weiteren Schulbesuch angestrebte ‚erweiterte Hauptschulabschluss‘ den Handlungsspielraum der RS für ihre Berufswahl aller Voraussicht nach nicht erweitert und von daher das Motiv des Vorhabens nicht offensichtlich ist.

Die RS reagiert auf die Frage des BB nach dem, was sie sich mit dem Bildungsvorhaben erhoffe, überrascht und unsicher. Das zeigt sich an dem auftretenden kurzen Lachen, der Interjektion „ähm“, die kognitive Such- und Verarbeitungsprozesse indiziert, sowie an der anschließenden, längeren Gesprächspause und den auftretenden erheblichen Sprechfehlern (Z.122ff). Offensichtlich hat die RS Schwierigkeiten zu begründen, worin die Vorteile des erweiterten Hauptschulabschlusses für sie liegen

könnten. Ihre Antwort ist elliptisch (Z.:123 „besser ma Ab&äh&Abschluss“) und könnte ausformuliert lauten: „Ich erhoffe mir, einen besseren Abschluss zu machen“.

Der BB ratifiziert zunächst die Antwort der RS. Die Intonation (Z.:124 versunkene Stimme) verrät aber Zweifel an der Sachrichtigkeit bzw. Geltung der Begründung. Der BB lässt eine relativ lange Gesprächspause entstehen (Z.:124), in der die RS nicht reagiert. Nach der Gesprächspause setzt der BB wieder an und erklärt durch Wiederholen und Betonen der Nominalphrase die in ihrer Begründung vorgebrachte Aussage zum Thema (Z.:125 „besserer Abschluss“).

Der BB gibt durch einen Einwand zu bedenken, dass die von ihr angestrebte Qualifikation keine relevante Erweiterung ihres Handlungsspielraums hervorbringe. Seinen Einwand vermittelt der BB mit kommunikativen Mitteln der Abschwächung, wie durch die metakommunikative Phrase, die vom Sprecher ein geteiltes Wissen mit dem Hörer unterstellt und seinen Einwand eher als Akt des Sich-Vergewisserns ausweist (Z.:125 „dir is aber klar dass“) sowie durch die ‚Heckenausdrücke‘<sup>35</sup> „halt“, „im Prinzip“, „doch sehr eng“ (Z.:126ff), die die Aussagekraft relativieren.

Da die RS dem BB ohne Zögern zustimmt (Z.:129 „(gz) ja“, „mhm“), ohne auf den angedeuteten Widerspruch zu reagieren, formuliert der BB seine zuvor getroffene Aussage um (Z.:129 „ja also“) und stellt den Sachverhalt noch einmal ohne kommunikative Mittel der Abschwächung klarer und eindeutiger heraus (Z.:129-130).

Die folgende Gesprächspause entsteht, weil die RS auch auf die Umformulierung und Präzisierung des Sachverhalts nicht reagiert und der BB eine abwartende Haltung einnimmt (Z.:130 „... mhm ..“). An dieser Stelle wäre zu erwarten gewesen, dass die RS eine neue Begründung anführt, die ihre Absicht erklären könnte, oder aber dass sie eingesteht, sich über den Nutzen des erweiterten Hauptschulabschlusses getäuscht zu haben. Ein möglicher Grund für den erweiterten Hauptschulabschluss wäre bei-

---

<sup>35</sup> Heckenausdrücke oder hedges sind abschwächende Partikel, die Vagheit und Unschärfe in der Rede hervorrufen (dazu: M. LANGENER 1993).

spielsweise, dass es der RS nicht um einen besseren Abschluss, sondern eine bessere Abschlussnote geht.

Der BB belässt es bei der bestehenden Unklarheit und Ungewissheit und beendet den Gesprächsschritt (Z.:131 „gut“).

#### 4.6 Konstruktion eines Bildungsprofils

- 132 BB: jetzt sagst du du gehst aber ganz gerne in die Schule ne (?)  
 133 RS: ja ( Lachen)  
 134 BB: ~joa~ (Lachen) ~na gut hat ich sowieso den Eindruck gehabt ne (?)~ ähm fällt's  
 135 dir Lernen eher leicht oder eher schwer (?)  
 136 RS: Lernen (?)  
 137 BB: mhm (-)  
 138 RS: mh (,) manchmal  
 139 schwer manchmal auch leicht  
 140 BB: mhm (6 Sekunden Pause) wie würdest du dich  
 141 denn selbst so schulisch einschätzen Aida (?)  
 142 RS: Schule (?)  
 143 BB: joa so im Vergleich mal  
 144 mit deinen Klassenkameraden (,) würd'st du sagen liegst de eher beim&also  
 145 jetzt von den Hauptschülern mal her gesehen eher bei den Guten oder würd'ste  
 146 sagen bist so im Mittelfeld oder sagst'e na ja also ich hab schon in manchen  
 147 Fächern ganz schön meine Schwierigkeiten (-)  
 148 RS: äh manchmal ich hab  
 149 Schwierigkeiten also (.)  
 150 BB: mhm  
 151 RS: aber ich hab mich n'bisschen verbessert als früher  
 152 BB: (gz) mhm mhm  
 153 (5 Sekunden Pause) in welchen Fächern ist es denn so wo du deine  
 154 Schwierigkeiten hast  
 155 RS: &Englisch (kurzes Lachen)  
 156 BB: (kurzes Lachen)  
 157 RS: ~und Deutsch~  
 158 BB: mhm (,)  
 159 das heißt im sprachlichen Bereich ne (?)  
 160 RS: &ja  
 161 BB: ... (1) (Schreibgeräusche, 4 Sekunden  
 162 Pause) was sind denn so deine starken Fächer (?) hm sagst du oh das mag ich  
 163 \*gerne\* da bin ich gut  
 164 RS: eigentlich Mathe (-)  
 165 BB: mhm .. was heißt eigentlich das klingt  
 166 so (-) na ja  
 167 RS: (gz) äh ... jetzt +ehm+ (,) ich hatte mal gut (,) fast gute Noten (°) äh jetzt eh ke  
 168 haben ma&neue Lehrer (-)  
 169 BB: mhm  
 170 RS: und er ist bisschen (,) ..  
 171 BB: wen habt ihr jetzt (?)  
 172 RS: Herr Karl  
 173 BB: den Herrn Karl den habt ihr vorher nicht gehabt  
 174 RS: nein  
 175 BB: &von Lehe&wer

- 
- 176 war'n das vorher (?) (3)  
 177 RS: &Herr Bauer (,) er ist weggegangen auf einer anderen Schule  
 178 BB: (gz) ja (,) ja es stimmt ja ja Bauer ist weg..  
 179 aha (leise) ... mit Herrn Karl kommst'e net so gut klar  
 180 RS: mh m (-) m (.)  
 181 BB: verlangt der mehr  
 182 als der Herr Bauer (?) .. oder erklärt er nur schlechter  
 183 RS: für mich erklärt er bisschen (.)  
 184 ander  
 185 BB: mhm (7 Sekunden Pause) gut

Im neuen Segment wird zunächst die Einstellung der Ratsuchenden gegenüber der Schule und im weiteren Verlauf die Lernfähigkeit sowie schulische Stärken und Schwächen der RS thematisiert.

Das Segment wird eingeleitet durch eine metakommunikative Phrase, mit der der BB sich auf Aussagen der RS bezieht (Z.:132 „jetzt sagst du“). Der festgestellte Sachverhalt wird durch Verwendung des Abtönungspartikel „aber“ (Z.:132 „ du gehst aber ganz gerne in die Schule“) als im Gegensatz zu dem stehend, was erwartbar wäre, gekennzeichnet.

Die RS bestätigt die Aussage des BB und kommentiert den Sachverhalt mit einem Lachen (Z.:133)<sup>36</sup>. Der BB bestätigt die als Besonderheit markierte positive Einstellung der RS zur Schule und Bildung noch einmal, indem er das Lachen der RS erwidert (Z.:134 „~joa~“) und dabei auf seine eigene Wahrnehmung und Einschätzung rekurriert (Z.:134).

Der BB beginnt dann mit der Exploration und thematisiert zunächst die generelle Lernfähigkeit der RS (Z.:134ff „fällt's dir Lernen eher leicht oder eher schwer (?)“). Die RS antwortet darauf mit einer verständigungssichernden Wiederholung (Z.:136 „Lernen (?)“) und dann mit einer vagen und knappen Aussage (Z.:138ff „manchmal schwer manchmal auch leicht“). Möglicherweise versteht die RS den Begriff „Lernen“ in seiner alltagsweltlichen und umfassenden Bezeichnungsweise, die den Sinn der Frage des BB zweifelhaft erscheinen lässt.

---

<sup>36</sup> Das parasprachliche Phänomen des Lachens ist vielschichtig und differenziert. Es ist sowohl an der Vermittlung von Symptomen (inneren Zuständen des Sprechers) beteiligt als auch an der metakommunikativen Steuerung von Verständigung, Anbahnung (Nähe) oder Distanzierung. Strukturell gesehen ist es ein (ästhetischer) Ausdruck einer Bewertung, die das Bewertete in Kontext der bestehenden Normen und Konventionen setzt (vgl. L. FIETZ 1996). Aus anthropologischer Sicht ist Lachen eine distanzierte und distanzierende Reaktion auf eine nachhaltige Störung von bestehender Ordnung (Strukturierung). Sie setzt im Unterschied zur Reaktionsweise des Weinens Abstand des Subjekts zur Sache oder zum Selbst voraus (H. PLESSNER, 1982 S 82).



Der BB lässt einige Zeit verstreichen bis er wieder das Wort ergreift (Z.:140 „6 Sekunden Pause“). Das Einräumen von Zeit zeigt, dass der BB dem Thema Relevanz beimisst und er es nicht dabei bewenden lassen will.

Der BB setzt den Fokus auf die schulischen Leistungen der RS und fordert sie zu einer Selbsteinschätzung auf (Z.:140ff „wie würdest du dich denn selbst so schulisch einschätzen Aida (?)“). Die RS reagiert darauf erneut mit einer fragend intonierten Wiederholung, mit der sie eine gewisse Überraschtheit zum Ausdruck bringt (Z.:142 „Schule (?)“).

Der BB gibt der RS daraufhin eine Hilfestellung und nennt als Bezugsgröße „Klassenkameraden“ (Z.:144) vor. Der BB unterteilt drei Werte, die jeweils für eine Teilgruppe ihrer Mitschüler steht (Z.:145 „Guten“, Z.:146 „Mittelfeldes“, Z.:148 „Schwierigkeiten“). Das Antonym von ‚gut‘ ist ‚schlecht‘. Die Formulierung ‚schlechte Schüler‘ vermeidet der BB (Z.:146ff „schon in manchen Fächern ganz schön meine Schwierigkeiten“).

In ihrer Antwort greift die RS den Begriff „Schwierigkeiten“ auf, umgeht aber eine Subsumption unter dem vorgegebenen Wert, indem sie ihren Fall konkretisiert (Z.:148ff „äh manchmal ich hab Schwierigkeiten also(.)“). Ihr folgender einschränkender Hinweis, dass über eine längere Zeitspanne gesehen sich ihre Leistungsfähigkeit verbessert habe, zeigt, dass die RS einen Entwicklungsprozess bei sich feststellt (Z.:151 „aber ich hab mich n’bisschen verbessert als früher“).

Nach einer weiteren Entschleunigung, erzielt durch eine relative lange Gesprächspause (Z.:153), vertieft der BB das Thema und versucht die Schwierigkeiten der RS an konkreten Fächern festzumachen (Z.:153ff). Die RS reagiert auf seine Frage prompt und nennt zwei Schulfächer (Z.:155 „Englisch“ Z.:157 „~und Deutsch~“). Das dabei auftretende Lachen vermittelt gewisse auftretende Schamgefühle bei ihr.

In einer Zusammenfassung abstrahiert der BB einen Begriff höherer Ordnung (Z.:159 „sprachlichen Bereich“). Die anschließende Gesprächspause und die Schreibgeräusche lassen darauf schließen, dass der BB die gewonnenen Erkenntnisse dokumentiert.

Im Anschluss daran wendet sich der BB den schulischen Stärken der RS zu (Z.:162ff). Die RS antwortet auf die Frage des BB uneindeutig (Z.:165 „eigentlich Mathe (-)“). Die in Schwebelage gehaltene Stimme indiziert eine aufschlussgebende Ergänzung. Der BB registriert diese Vagheit und versucht durch eine Nachfrage, Eindeutigkeit zu erzielen (Z.:165 „was heißt eigentlich“).

Die RS nennt daraufhin einen Grund, warum sie das angegebene Fach nur eingeschränkt als „gutes“ Fach für sich reklamieren könne (Leistungsver schlechterung nach Wechsel des Mathematiklehrers). Bei der Darstellung des relevanten Unterschieds zwischen dem alten und neuen Lehrer kommt sie ins Stocken (Z.:170 „und er ist bisschen (,)..“).

Der BB versucht durch das Bestimmen des Lehrers eigene Erfahrungswerte zu mobilisieren (Z.:171). Da er durch seine regelmäßigen Schulbesuche mit vielen Lehrern der Schule in Kontakt kommt, kann er in der Regel auch den von den Ratsuchenden genannten Namen jeweils konkreten Personen zuordnen und dadurch den Schilderungen der Ratsuchenden gewisse eigene Erfahrungswerte mit den Lehrern gegenüberstellen.

Ab Zeile 181 geht der BB dem von der RS angesprochenen, aber nicht weiter ausgeführten Grund für die Verschlechterung ihrer Leistungen nach. Dazu gibt er der RS zwei mögliche Gründe vor (vgl. Z.:181ff „verlangt der mehr [...] oder erklärt er nur schlechter“).

Die RS nimmt die Begründung „schlechter erklären“ auf, relativiert dabei aber ihr Urteil, indem sie dessen Geltungsbereich begrenzt (Z.: 183 „für mich“) und kommunikative Mittel der Abschwächung einsetzt (Z.:183ff „erklärt er bisschen ander“).

Die RS formuliert vorsichtig und vermeidet eine Verallgemeinerung bei der Bewertung des Lehrers. Möglicherweise stellt sie in Betracht, dass Informationen vom BB an den Lehrer weitergetragen werden könnten. An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz der Schweigepflicht für den Aufbau einer auf Vertrauen basierenden Interaktionsbeziehung.

Der BB beendet den Gesprächsschritt nach einer langen Gesprächspause mit einem gesprächsstrukturierenden Sprechakt (Z.:185 „gut“).

#### 4.7 Bildungsvorhaben: Versuch der Fortführung der Expertise und abschließende Beurteilung

- 186 BB : .. was würde denn für  
 187 dich denn jetzt den Ausschlag +geben+ (,) ob du dich jetzt für den nächsten  
 188 Sommer für die weiterführende Schule (,) oder für ne Ausbildung entscheiden  
 189 würdest (?)
- 190 RS: &Schule
- 191 BB: ... das heißt also das steht absolut fest für dich (,) du gehst in  
 192 die zehnte Klasse
- 193 RS: mein Lehrer hat gesagt ähm was willst du nach der Neunten  
 194 machen
- 195 BB: mhm
- 196 RS: &hab ich gesagt .. äh (1) äh wes wenn's ging äh hät ich noch  
 197 Zehnte weitergemacht
- 198 BB: mhm
- 199 RS: hat er gesagt äh du kannst Zehnte weitermachen
- 200 BB: mhm
- 201 gut rein theoretisch geht das ja denn äh
- 202 RS: (Räuspern)
- 203 BB: nach'm hessischen  
 204 Schulgesetz bist du ja sogar verpflichtet ein zehntes Schuljahr zu besuchen  
 205 wenn du nach neun Schuljahren (,) keine Ausbildungsstelle hast ja
- 206 RS: mhm
- 207 BB: und wenn du gar nicht erst ne Ausbildungsstelle ~suchst
- 208 RS: (kurzes Lachen)
- 209 BB: (gz) zum Beispiel  
 210 ja~ und äh damit auch dann joa keine hättest am Ende der neunten Klasse  
 211 müsstest du sowieso in die Zehnte gehen ja (?)
- 212 RS: mhm
- 213 BB: &und sofern nicht die  
 214 Floraschule sagt wir melden dich woanders an weil es hier kein Sinn mehr  
 215 macht&was aber auch nicht sein muss ja denn (,) die haben ja die Möglichkeit der  
 216 RS: (gz) mhm
- 217 BB: zehnten Klasse ja dann würd ich so ganz normal weiter in die Zehnte gehen (,) ja (?) und wenn du sagst hier das möchte ich auch&ich möchte einfach noch'n Jahr in die Schule ich möchte noch'n bisschen mehr dazu lernen&die Möglichkeiten hier noch sichern die ich in der zehnten Klasse habe (,) und die Schule macht das so normal auch mit ohne Druck zu machen (,) joa dann ist das auch okay
- 222 auch okay
- 223 RS: mh (,)

Das neue Segment wird nach einer kurzen Gesprächspause durch den BB eröffnet (Z.:186). Der BB fordert die RS auf, die für sie relevanten Ereignisse oder Faktoren ihrer anstehenden Entscheidung über die Weiterführung ihrer Schullaufbahn oder der Aufnahme einer Berufsausbildung zu nennen (Z.:186ff „was würde [...] den Ausschlag +geben+ (,) ob du dich jetzt [...] für die weiterführende Schule (,) oder für ne Ausbildung entscheiden würdest (?)“).

Die RS widerspricht der in der Frage des BB enthaltenen Präsupposition, sich (noch) in einer Entscheidungssituation zu befinden, indem sie ihren gefassten Entschluss nennt (Z.:190 „Schule“). Der BB greift die fragmentarische (elliptische) Antwort der RS in einer verständigungssichernden Gesprächshandlung auf und interpretiert sie als Ausdruck der Entschlossenheit der RS, ihr Vorhaben zu realisieren (Z.:191 „das heißt also das steht absolut fest für dich (,) du gehst in die zehnte Klasse“).

Die RS schildert daraufhin in Form einer szenischen Darstellung, wie ihr Klassenlehrer, nachdem sie diesen über ihre berufsbiographischen Pläne befragt hat (Z.:193ff), sein Einverständnis für ihr Vorhaben erklärt habe (Z.:199ff). Durch die ‚dokumentarischen‘ Erzählweise untermauert die RS ihre Absicht, da dabei zum einen ihre Eigenaktivität und zum anderen die Authentizität ihrer Aussage (der Zustimmung einer maßgeblichen Autoritätsperson) herausgestellt wird.

Der BB setzt daraufhin zu einem Einwand an, der auf der Differenz von „rein theoretisch möglich“ und „praktisch sinnvoll“ basieren könnte (Z.:201 „gut rein theoretisch geht das ja“). Markiert durch die Konjunktion „denn“ (Z.:201) führt er fachliches Hintergrundwissen ein<sup>37</sup>, mit dem er die rechtlichen Rahmenbedingungen aufzeigt (Z.:203-205). Anhand der Konstruktion einer für die RS bestehenden Handlungsoption (Z.:207 „und wenn du gar nicht erst ne Ausbildungsstelle ~suchst“) verdeutlicht der BB die begrenzte (formale) Relevanz der Zustimmung seitens der Schule bzw. des Lehrers (Z.:211 „müsstest du sowieso in die Zehnte gehen“).

Der BB führt den eingeleiteten Einwand nicht weiter fort, sondern wechselt zum Handlungsschema „Expertenbeurteilung“. Der BB stimmt dem Vorhaben der RS zu (Z.:217 „dann würd ich so ganz normal weiter in die Zehnte gehen“) und verbindet seine Zustimmung mit einigen Bedingungen. Dazu zählt die Bedingung der von der RS festgestellten Billigung seitens der Schule (Z.: 213ff „und sofern nicht die Floraschule sagt“) sowie die Bedin-

---

<sup>37</sup> Laut ANGELIKA REDDER ist eine übergeordnete funktionale Bedeutung der Partikel / Konjunktion „denn“ in der Behebung von auftretenden Interaktions- und Verstehenskrisen (in der monologischen Variante: *antizipierte* Interaktions- oder Verstehenskrisen) zu sehen. Und zwar durch die deiktische Dimension des „denn“, die ein Innehalten im Handlungsschema bewirkt, und es dem Sprecher ermöglicht, Begründungen (nach) zuzuliefern (A. REDDER 1990).

gung, dass die RS über ein bestimmtes, sich als Wunsch und innere Antriebskraft äusserndes Gefühl zur schulischen Bildung verspürt (Z.: 218ff „das möchte ich auch&[...] ich möchte noch'n bisschen mehr dazu lernen&die Möglichkeiten hier noch sichern die ich in der zehnten Klasse habe“).

Der BB beendet den Gesprächsschritt, indem er das Vorhaben der RS noch einmal bestätigt (Z.:221ff „joa dann ist das auch okay“).

## 5. Exploration und Expertise zu Berufswunschvorstellungen

### 5.1 Sondieren der bestehenden Berufswünsche

- 224 BB:                               was stellst dir denn überhaupt an Berufen vor was de denn mal  
 225            machen möchtest Aida (?)  
 226 RS:                               Friseurin  
 227 BB:                               mhm  
 228 RS:                               ... äh (7Sekunden Pause dann leise)  
 229            was noch (7 Sekunden Pause) Masseurin (1)  
 230 BB:                               +mhm+

Das neue Segment wird durch eine Frage des BB eröffnet, mit der er die Berufslaufbahnvorstellungen der RS thematisiert (Z.:224ff „stellst dir überhaupt an Berufen vor was de denn mal machen möchtest“). Damit wechselt der BB thematisch gesehen von der Schul- zur Berufslaufbahn über.

Durch die Modalverbphrase („machen möchtest“) qualifiziert der BB die in Frage kommenden Berufsvorstellungen als Wünsche (Optativ). Durch die Verwendung der Pluralform („an Berufen“) wird die RS angehalten, mehrere Alternativen aufzuführen.

Die RS nennt zuerst einen, dann nach einer längeren Gesprächspause einen weiteren Beruf. Die längere Gesprächspause, die der BB nach seinem Rezeptionssignal zum ersten Berufswunsch entstehen lässt, stimuliert die RS, weitere Berufe zu nennen (Z.:228).

Die Interjektion, die an sie selbst gerichtete Frage im Stile eines nach außen getragenen inneren Dialoges (Z.: 228 „ äh [...] was noch“) und die entstehenden längeren Gesprächspausen (Z.:228-229) indizieren einen

mentalen Such- oder Verarbeitungsprozess bei der RS. Offensichtlich sucht die RS nach weiteren für sie in Frage kommenden berufsbio-graphischen Optionen.

## 5.2 Exploration der Berufswunschvorstellung „Masseurin“ (Genese)

- 231 BB: (5 Sekunden Pause) kannst'e zu den beiden Berufen bisschen was sagen (?) also mich  
 232 würde zum Beispiel interessieren wie kommst du da überhaupt drauf&weil Masseurin  
 233 ist nicht so häufig dass das jemand sagt Friseurin schon eher aber warum gerade du  
 234 RS: (gz) +äh+ ..  
 235 ich massier immer bei meinem Vater (^)  
 236 BB: mhm  
 237 RS: immer (,) jeder sagt das is du  
 238 kannst das gut (^)  
 239 BB: mhm  
 240 RS: dann sagen die mir du kannst doch Masseurin werden  
 241 BB: mhm  
 242 RS: .. und (,) das gefällt mir irgendwie  
 243 BB: mhm  
 244 RS: aber mein Hand tut (,) bisschen weh aber (,)  
 245 das macht (,) das macht irgendwie Spaß Spaß

Das neue Segment beginnt nach einer verhältnismäßig langen Gesprächspause (Z.:231). Der BB vertieft das Thema „Berufswünsche“, indem er die Ursache bzw. Genese des zuletzt genannten Berufswunsches „Masseurin“ zum Fragegegenstand erhebt (Z.:231 „wie kommst du da überhaupt drauf“). Er begründet sein Interesse, indem er die Seltenheit des Berufswunsches konstatiert (Z.:232ff „weil Masseurin ist nicht so häufig“).

Möglicherweise ist die vorgenommene Reihung bei der Bearbeitung der beiden Berufswünsche durch die Einschätzung des BB, dass der zuletzt genannte Berufswunsch der ungeeigneteren von beiden Berufen für die RS ist, sowie der Beratungsstrategie, durch schrittweise Reduktion der in Betracht kommenden Berufe einen residual bestimmten (übriggebliebenen) Beruf hervorzubringen, motiviert.

Die RS führt ihren Berufswunsch auf ihre Praxis beim Massieren im lebensweltlich-familiären Umfeld (Vater) sowie auf erfolgte Rückmeldungen der Anerkennung und Belobigung seitens der ‚Signifikanten Anderen‘ zurück. In ihrer Darstellung kommt die RS von der Person des Vaters

(Z.:235 „ich massier immer bei meinem Vater“) zu einer nicht weiter spezifizierten Gruppe (Z.:237 „jeder“), aus der jedes einzelne Mitglied ihr ein Lob ausgesprochen habe (Z.:237ff „du kannst das gut“). Die Überlegung, aufgrund ihrer besonderen Leistung den Beruf der Masseurin auszuwählen, schreibt sie diesem Personenkreis zu (Z.:240 „dann sagen die du kannst doch Masseurin werden“).

Im Anschluss einer Gesprächspause gibt die RS dann ihre eigene Einstellung zum Massieren wieder, indem sie ihre eigene positive innere Reaktion auf sich selbst wiedergibt (Z.:242 „... und (,) das gefällt mir irgendwie“). Die dabei am Ende des Satzes auftretende Partikel „irgendwie“ vermittelt Unklarheit. Durch einen anschließenden Einwand relativiert die RS ihren Berufswunsch (Z.:244 „aber mein Hand tut (,) bisschen weh“). Der Einwand der RS gründet sich auf eine negative somatische Erscheinung (Schmerzen), die im Widerspruch zum positiven Gefühl des Gefallens steht. Ihr Einwand wird durch die abschwächende Partikel „bisschen“ sowie der anschließenden Bestärkung ihres Berufswunsches stark abgeschwächt (Z.:244ff „aber (,) das macht (,) das macht irgendwie Spaß Spaß“). Die Darstellungen der RS bringen eine gewisse ambivalente Haltung zu ihrem Berufswunsch zum Ausdruck.

### 5.3 Expertisieren und Vermitteln der Ergebnisse

#### 5.3.1 Explorieren und Vermitteln der berufswahlrelevanten Bedeutung des Phänomens „Schmerzen“

- 246 BB: (gz) die Hand tut weh&wo (?)  
 247 RS: +äh+  
 248 BB: im Gelenk (?)  
 249 RS: .. ja bisschen&aber nicht so viel  
 250 BB: mhm  
 251 .. hast du da irgendwie mit'n Handgelenk schon mal Probleme gehabt bei Sport  
 252 oder so was (?)  
 253 RS: nein noch nie  
 254 BB: mhm .. +denn+ grad die Handgelenke und die  
 255 Kraft in den Händen ist ja ne wesentliche Voraussetzung für die Ausübung des  
 256 Berufs Masseurin~  
 257 RS: hm

- 258 BB: ja Masseurin&medizinische Bademeister denn äh die  
 259 brauchen schon ganz schön Kraft ne (?) und es gibt Leute die neigen zu  
 260 Sehnenscheidenentzündung (,) ja das heißt also wenn die Gelenke&die  
 261 Handgelenke nicht stark genug ausgeprägt sind ne  
 262 RS: mhm  
 263 BB: und es wär für Masseurin natürlich total übel weil die dann ihren Beruf  
 264 irgendwann nicht mehr aus~üben könnte~  
 265 RS: (kurzes Lachen)  
 266 BB: ja deswegen wenn du da was merkst würd ich das mal rechtzeitig vom Arzt  
 267 überprüfen lassen ja um einfach zu wissen ob das dann auch wirklich für dich  
 268 machbar ist ne (?)  
 269 RS: mhm (leise)

Das neue Segment beginnt mit dem unvermittelten und abrupt erfolgenden Sprecherwechsel des BB, der, noch bevor die RS ihren Satz zu Ende gesprochen hat, das Wort ergreift (Z.:246 „(gz) die Hand tut weh&wo (?)“). Der Regelverstoß des Nicht-Aussprechen-lassens legitimiert sich durch die mit der Nachfrage angezeigten thematischen Relevanz, die der BB durch seine Nachfrage dem Sachverhalt der auftretenden Schmerzen zuspricht.

Die RS zögert durch eine Interjektion zunächst eine Antwort heraus (Z.:247 „+äh+“). Als der BB nachhakt, indem er fragend intoniert, der RS eine mögliche Antwort präsentiert (Z.:248 „im Gelenk (?)“), bestätigt sie zwar die Lokalisierung, relativiert aber im Anschluss daran (erneut) das Phänomen, indem sie dessen Ausprägung runterstuft (Z.:249 „ja bisschen&aber nicht so viel“). Der BB führt die Auslegung des Phänomens fort, indem er mögliche weitere hinreichende Bedingungen für das Auftreten des Phänomens eruiert (Z.:251ff „hast du [...] schon mal Probleme gehabt bei Sport oder so was (?)“).

Im Anschluss der Explorationsphase problematisiert der BB das Phänomen in einer argumentativen Sachverhaltsdarstellung, indem er die erhöhte Relevanz der die Schmerzen betreffenden Gelenke für eine Berufsausübung konstatiert.

Das Handlungsschema der argumentativen Sachverhaltsdarstellung, das sowohl die Problematisierung begründet bzw. vermittelt als auch die Vorstufe eines Ratschlages bildet, orientiert sich an einer Schlussfolgerungsfigur und beinhaltet die Festlegung von Prämissen (Z.:254ff „grad die Handgelenke und die Kraft in den Händen ist ja ne wesentliche Voraus-



setzung für die Ausübung des Berufs“), einem Fall (Z.:259ff „und es gibt Leute die neigen zu Sehnenscheidenentzündung“, Z.:260ff „wenn die Gelenke&Handgelenke nicht stark genug ausgeprägt sind“) sowie einem Resultat (Z.:263 „weil die dann ihren Beruf irgendwann nicht mehr aus~üben könnte~“).

Abschließend (Z.:266 „ja deswegen“) formuliert der BB einen Ratschlag (Z.:266ff „würd ich“). Mit dem Ratschlag wird die RS zur Wachsamkeit gegenüber bestimmten Körperwahrnehmungen aufgefordert und ihr die Option aufgezeigt, einen zuständigen Experten (Arzt) zu deren Abklärung zu konsultieren (Z.:266-269).

### 5.3.2 Vermitteln der relevanten Sachverhalte (argumentative Sachverhaltsdarstellung)

- 270 BB: auf der anderen Seite ist die Masseurin eine schulische  
 271 Ausbildung (,) ja (?)  
 272 RS: mhm  
 273 BB: &also ist keine praktische Ausbildung in irgend'n  
 274 Betrieb&das de sagst ich gehe in äh äh Praxis wo Masseure tätig sind und lerne  
 275 RS: (gz) ja  
 276 BB: da Masseur&das geht nicht  
 277 RS: nein  
 278 BB: ja (?) sondern es gibt hier in X-Stadt zwei  
 279 Schulen (,) einmal die Uni-Klinik und einmal die städtischen Kliniken in Y-Stadtteil  
 280 ja (?) und die bilden Masseure und medizinische Bademeister aus .. jetzt kommt  
 281 das große Problem Aida (-)  
 282 RS: ja  
 283 BB: &wenn du +hörst+ schulische Ausbildung an was  
 284 denkst du da wahrscheinlich zuerst (?)  
 285 RS: guter Abschluss (,) äh  
 286 BB: &guter Abschluss ja  
 287 und was macht man in der Schule hauptsächlich (?)  
 288 RS: gute Fächer  
 289 BB: .. joa Unterricht  
 290 haben also viel Lernen das heißt dass ist natürlich ne Ausbildung die sehr viel  
 291 RS: (gz) ja  
 292 BB: theoretische Anteile hat .. ja (?) also immer wenn du was von schulischer  
 293 Ausbildung hörst musst du wissen wenn man ein Beruf auf einer Schule erlernt  
 294 hat man zwar auch Praxis (,)  
 295 RS: ja  
 296 BB: &aber die theoretischen Anteile also die Anteile  
 297 wo man sich einfach Wissen aneignen muss ja im Unterricht zuhören muss  
 298 zuhause aufarbeiten muss ja für Prüfungen auch sehr viel Theoretisches lernen  
 299 muss ja (?)  
 300 RS: mhm  
 301 BB: &die sind halt wesentlich schwerer als zum Beispiel jetzt die

- 302 Friseurin die auch überwiegend in der Praxis ausgebildet wird ja (?) denn  
 303 ne Friseurin ist ne ganz normale betriebliche Ausbildung ja (?) wo man dann (,)  
 304 zu fünf Tage in der Woche dreieinhalb Tage im Betrieb
- 305 RS: mhm  
 306 BB: und anderthalb Tage  
 307 in die Berufsschule geht
- 308 RS: ja  
 309 BB: hm (Schniefen) dazu kommt bei der Masseurin noch  
 310 dass die Anzahl der Schulplätze halt sehr begrenzt ist .. ne (?) und sich da ganz  
 311 ganz viele Leute bewerben (,) die Masseurin ist noch eine der wenigen  
 312 schulischen Ausbildungsberufe die rein theoretisch mit Hauptschulabschluss  
 313 möglich sind (,) aber in der Praxis kommt es kaum vor dass die eine  
 314 Hauptschülerin in die Ausbildung nehmen (,) einfach auch wegen der vielen  
 315 Theorie die da vermittelt wird (,) ja (?)
- 316 RS: mhm  
 317 BB: so Anatomie Biologie  
 318 RS: (gz) (1) ~ja~  
 319 BB: äh die  
 320 ganzen physikalischen Bereiche die dazu gehören ja (?)&des ist nicht nur das  
 321 Massieren sondern bei der Ausbildung zur Masseurin&medizinische  
 322 Bademeisterin gehören auch zum Beispiel Fango-Packungen Reizstrombäder  
 323 und sonst was alles dazu ja (?)
- 324 RS: mhm  
 325 BB: &da muss man ja wissen was läuft da ab wie  
 326 funktioniert das überhaupt ja (?)
- 327 RS: mhm ja  
 328 BB: und deswegen sind da die  
 329 theoretischen Anteile sehr hoch ja (?) und das (,) ist auch der Grund warum die  
 330 sagen also .. das fällt halt Hauptschülern sehr schwer
- 331 RS: ja  
 332 BB: ja (?) da sind sogar  
 333 zum Teil Abiturienten in der Ausbildung drin
- 334 RS: ... (Räuspern)  
 335 BB: also das wird ne  
 336 Sache wo ich schon glaube dass es dir allein so vom handwerklichen so wie du  
 337 erzählst
- 338 RS: &ja  
 339 BB: &auch so äh von deiner manuellen Fähigkeit her entspricht wo man  
 340 aber ganz klar sagen muss äh die Chance da rein zu kommen ist gering und die  
 341 Anforderungen an deine schulischen Kenntnisse sind ungeheuer hoch .. ja (?)  
 342 &und auch in der Ausbildung dann erwartet wird .. ja (?)
- 343 RS: (gz) mhm

Durch einen gesprächsgliedernden Sprechakt kündigt der BB einen neuen Aspekt des Themas an (Z.:270 „auf der anderen Seite“). Die „andere Seite“, die der BB dem Aspekt der körperlichen Voraussetzungen entgegensetzt, ist die der intellektuellen Voraussetzungen. Der BB unterbreitet der RS zunächst Hintergrundwissen über die Differenz der beiden Ausbildungsformen (Z.:270-280). Vor diesem Hintergrund konstatiert der BB explizit ein sich stellendes Problem (Z.:280ff „jetzt kommt das große Problem“).

Der BB versucht die RS bei der Problemexplikation einzubinden (Z.:283ff „wenn du +hörst+ schulische Ausbildung an was denkst du da“, Z.:287 „und was macht man in der Schule hauptsächlich“). Der Versuch, die RS an der Problemexplikation zu beteiligen und dadurch ihren Aneignungs- und Verstehensprozess zu fördern, missglückt. Dem daraus möglicherweise resultierenden Gesichtsverlust der RS begegnet der BB, indem er ihre Antwort (Z.:288 „gute Fächer“) mittels Interpretation und Umformulierung (Z.:289ff „...joa Unterricht haben also viel Lernen“) aufgreift und für das Handlungsmuster verwertet.

Es folgt eine argumentative Sachverhaltsdarstellung, in der unter Bezugnahme auf die hohen theoretischen Anforderungen der schulischen Ausbildungsgänge, die These der Gefahr der Überforderung aufgestellt wird. Das Problem, das auf einer Antizipation von (potentiell) eintretenden erheblichen Schwierigkeiten der RS bei der Aneignung der geforderten Lerninhalte basiert, birgt die Gefahr eines gewissen Gesichtsverlustes der RS.

Der BB vermeidet in seiner argumentativen Sachverhaltsdarstellung, sich direkt auf den Beruf Masseurin zu beziehen und thematisiert stattdessen schulische Ausbildungsberufe im Allgemeinen (Z.:296-307). Die vorgenommene Verallgemeinerung schafft etwas Distanz zum problematisierten Sachverhalt und vermittelt der RS gleichzeitig wichtiges Regelwissen für ihre Berufssuche (Z.:292ff „also immer wenn du was von schulischer Ausbildung hörst musst du wissen“).

Im Anschluss daran kündigt der BB, indem er eine kommunikative Verknüpfung herstellt, die Thematisierung eines weiteren problematischen Aspektes des Berufswunsches der RS an (Z.:309 „dazu kommt bei der Masseurin noch“). Mit dem neuen problematischen Aspekt führt der BB die Perspektive der beteiligten ausbildenden Institutionen in die Betrachtungen mit ein. Der BB verdeutlicht die Handlungsrationalität der ausbildenden Institutionen, die sich an den Erfolgsaussichten der Bewerber orientieren, und zur Grundlage ihrer Selektion die Schulqualifikation heranziehen würden. Der BB weist auf den Sachverhalt einer bestehenden gravierenden Differenz von Angebot und Nachfrage bei den Ausbildungs-

plätzen hin und verdeutlicht der RS die sich daraus für sie ergebenden Folgeerscheinungen (Z.:310-314).

Der BB stellt einen Zusammenhang von Schulqualifikation und Beruf her (Z.:315ff „einfach auch wegen der vielen Theorie die da vermittelt wird“), mit dem der Ausgrenzung von Hauptschülern vom Beruf durch den Beruf selbst und seiner Aufgabenstellung begründet wird.

Der BB vermittelt Hintergrundwissen über den Beruf und dessen Aufgabenstellung, das bei der Ratsuchenden Einsicht über ihre Ausgrenzung bringen könnte (Z.:320ff „des ist nicht nur das Massieren“). Um der RS Art und Umfang der ihr möglicherweise fremden Wissensgebiete zu vermitteln, zählt er einige Fächer auf und geht knapp auf einige zentrale Wissensgebiete ein, die mit der Berufsausübung zusammenhängen (Z.:321-326).

In einer resümierenden Bewertung über die Passung des Berufswunsches führt der BB zuerst ein Argument ins Feld, das für den Berufswunsch spricht und sich auf das Geschick und die Fertigkeiten der RS stützt. Dabei bezieht er sich auf die Erzählungen der RS aus dem vorletzten Subsegment (Z.:335ff „also das wird ne Sache wo ich schon glaube dass es dir allein so vom handwerklichen so wie du erzählst&auch so von deiner manuellen Fähigkeit her entspricht“).

Im Anschluss daran führt er zwei Gegenargumente an, die seine vorhergehende Problematisierung auf den Punkt bringen (Z.:340ff).

#### **5.4 Exploration zum Berufswunsch „Friseurin“**

- 344 BB: (4 Sekunden Pause) bei  
 345 der Friseurin wie kommst'e da drauf Aida (?)  
 346 RS: äh ich hab (,) ich hab letzte Woche  
 347 war meine letzte Tag&also ich hab Praktikum gemacht beim Friseur (-)  
 348 BB: +ah+ ja

Das neue Segment beginnt nach einer relativ langen Gesprächspause (Z.344). Der BB ergreift wieder das Wort und thematisiert den von der RS genannten Berufswunsch Friseurin. Wie auch schon bei der Exploration

der Berufswunschvorstellung Masseurin richtet der BB sein Augenmerk auf die Entstehung des Berufswunsches.

Die RS antwortet mit der Feststellung, dass sie vor kurzem ein Praktikum bei einem Friseurbetrieb absolviert habe (Z.:346ff). Durch seine Rückmeldung – eine langgezogene, freudige Überraschung ausdrückende Interjektion, die durch die nachgestellte, affirmative Interjektion noch verstärkt wird (Z.:348 „+ah+ ja“) – bringt der BB zum Ausdruck, dass er den implizit ausgedrückten Zusammenhang verstanden hat.<sup>38</sup>

### 5.5 Expertisieren: Analyse und Auswertung des Praktikums (Friseurin)

- 349 BB: (6 Sekunden Pause) das war das zweite Praktikum schon ne (?)  
 350 RS: (&) ja  
 351 BB: ... und  
 352 das hat dir gut gefallen (?)  
 353 RS: ja  
 354 BB: was hast'e denn da alles machen dürfen (?)  
 355 RS: ~Haare  
 356 waschen~  
 357 BB: mhm  
 358 RS: äh den Boden gekehrt also  
 359 BB: mhm&was&muss man halt auch so am  
 360 Anfang mit machen  
 361 RS: ja  
 362 BB: joa  
 363 RS: mhm ... dann hab (sehr leise) ich noch Spiegel sauber  
 364 gemacht  
 365 BB: mhm  
 366 RS: &Regale (-)  
 367 BB: ja hast'e aber auch sonst so sehen können was die  
 368 andern gemacht haben&auch'n bisschen zu gucken können auch mal mithelfen  
 369 RS: (gz) ja  
 370 BB: können wenn de so was weiß ich  
 371 RS: (gz) ja bei Dauerwelle  
 372 BB: ja (-)  
 373 S : (leise) Lockenwickler  
 374 rausgemacht  
 375 RS: ja  
 376 BB: &mhm  
 377 RS: Einlegewickler  
 378 BB: (&)mhm  
 379 RS: abgemacht  
 380 BB: mhm .. und da  
 381 würdst'e sagen das ist so ne Sache die dir auch gefallen (einsetzendes Telefonläuten)  
 382 würde (?)

<sup>38</sup> Die unterschiedlichen pragmatischen Bedeutungen der Interjektion ‚ah‘ legt KONRAD EHLICH (1986, S.75ff) dar.

383 RS: ja  
 384 BB: mhm .. bildet der Salon wo du das Praktikum gemacht hast auch  
 385 aus (?)  
 386 RS: äh zur Zeit keine  
 387 BB: mhm was heißt zur Zeit (?) bilden die nie aus oder (.)  
 388 haben die nur im Moment keine Möglichkeit  
 389 RS: (langsam) ähm zur Zeit keine (normal  
 390 weiter) nee weil wir mussten ne Frage ausfüllen also (-)  
 391 BB: mhm  
 392 RS: sie hat gestimmt  
 393 zur Zeit also keine  
 394 BB: mhm  
 395 RS: te (leise)  
 396 BB: gut haben die was gesagt wie die mit dir so  
 397 klar kamen (?)  
 398 RS: gut also (-)  
 399 BB: &mhm also (,) ihr habt zusammen gepasst würd'ste  
 400 sagen  
 401 RS: ja (Telefonklingel hat aufgehört)  
 402 BB: mhm is gut gelaufen  
 403 RS: mhm  
 404 BB: &dir hat's Spaß gemacht und die waren mit dir  
 405 auch zufrieden  
 406 RS: ja  
 407 BB: mhm

Das neue Segment wird durch eine längere Gesprächspause abgegrenzt (Z.:349). Der BB ergreift wieder das Rederecht und thematisiert das im Subsegment zuvor von der RS angesprochene Praktikum.

Bevor der BB das Praktikum zum Gegenstand einer Analyse und Auswertung macht, versucht er es im institutionalisierten Schul- und Bildungsvorlauf der RS einzuordnen. Dabei vergewissert er sich, dass die RS ein weiteres Praktikum absolviert hat (Z.:349 „das war das zweite Praktikum“). Der BB initiiert das Handlungsschema der Exploration und Analyse, indem er sich zunächst von dem aufgrund ihres Berufswunsches zu unterstellenden positiven Eindruck, den das Praktikum bei der RS hinterlassen hat, überzeugt (Z.:351ff „und das hat dir gut gefallen (?)“). Das grundlegende Gefühl der RS gegenüber dem Praktikum und dem damit verbundenen Beruf bildet den Hintergrund und Ausgangspunkt für die differenzierte Analyse des Praktikums.

Im Folgenden versucht der BB die im Praktikum ausgeführten Tätigkeiten der RS zu identifizieren (Z.:354 „was hast'e denn da alles machen dürfen (?)“). In seiner Frage verwendet der BB die Formulierung „machen dürfen“ (Z.:354). Mit dem Modalverb „dürfen“ ist eine Relevanzsetzung verbunden.

Die fraglichen Tätigkeiten werden als Tätigkeiten qualifiziert, denen eine Erlaubnis (Lizenz) zugrunde liegt. Durch eine Erlaubnis wird nicht nur dem Handelnden, sondern auch der Tätigkeit Wichtigkeit (Relevanz) zuerkannt.<sup>39</sup> Da sich die berufliche Lizenz bei Praktikanten und Auszubildenden erst allmählich im Verlauf der Ausbildung und häufig in Abhängigkeit ihrer Leistungen ausweitet, kann die Tatsache, dass ein Praktikant in seinem Praktikum besondere berufsspezifische Tätigkeiten ausführen ‚darf‘ auf eine positive Bewertung des Praktikanten seitens des Betriebes hindeuten.

Die in der Antwort der RS aufgeführte Tätigkeit (Z.:358 „äh den Boden gekehrt also“) relativiert der BB in einem Kommentar (Z.:359 „am Anfang mit machen“) und qualifiziert sie mittels der Abtönungspartikel „halt“ als unabänderliche hinzunehmende Verpflichtung (Z.:359 „mhm&was&muss man halt auch“).<sup>40</sup>

Nachdem die RS weitere Arbeiten aufführt, die eher unspezifisch für den Beruf Friseurin sind (Z.:363ff „noch Spiegel sauber gemacht [...] Regale“), formuliert der BB seine eingangs gestellte Frage um, indem er den Erfahrungsmodus von „machen dürfen“ zu „sehen können“ (Z.367) bzw. zu „gucken können auch mal mithelfen können“(Z.:368ff) ändert und auf diese Weise das thematisch relevante Feld erweitert.

Um die RS wahrscheinlich stärker auf die eher spezifischen Tätigkeiten des Berufes ‚Friseurin‘ zu lenken, versucht der BB dann ein konkretes Beispiel vorzugeben (Z.:370 „wenn de so was weiß ich“). Dieser Versuch wird vom BB abgebrochen (Z.:370 Satzbruch), da die RS ihm ins Wort fällt und eine passende Antwort vorbringt (Z.:371 „(gz) ja bei Dauerwelle“).

---

<sup>39</sup> Berufliches Handeln beinhaltet für den Berufstätigen nicht nur den Aspekt des Zwangs oder ‚Müssens‘ in Folge der Veräußerung seiner Arbeitskraft oder der intrinsisch wirkenden berufsethischen Einstellung des Individuums zu ‚seiner‘ Berufsarbeit, sondern auch den Aspekt des ‚Dürfens‘. Dieser beinhaltet, dass der Berufstätige autorisiert ist, bestimmte Tätigkeiten auszuüben, die anderen nicht erlaubt sind (dazu: E. C. HUGHES 1958, D. NITTEL 2000). Der Lizenz kommt damit sowohl eine identitätsstiftende Kraft zu, die es dem Berufstätigen ermöglicht, sich von anderen zu unterscheiden, abzusetzen und gesellschaftliche Bedeutung zu erlangen, als auch eine sinnstiftende Kraft, da die Lizenz in der Leistungsgesellschaft in der Regel aufgrund erbrachter eigener Leistungen verliehen wird und damit als Zeichen der Anerkennung und der Bewährung vom Berufstätigen interpretiert werden kann.

<sup>40</sup> Vgl. die Ausführungen zu ‚halt‘ in: H. PAUL 2002, S.446 (2.1).

Im Anschluss des das Rederecht der RS bestärkenden Rezeptionssignals des BB (Z.:372 ja (-)“) flüstert die S der RS eine Antwort zu (Z.:373ff „(leise) Lockenwickler rausgemacht“).

Die Intervention der Sozialpädagogin beinhaltet eine Hilfestellung (Vorsagen) für die RS. Da aber zuvor keine Anzeichen von Schwierigkeiten bei der RS auftraten, wie etwa eine lange Gesprächspause oder Äußerungen von Interjektionen, die auf einen mentalen Suchprozess hinweisen könnten, ist die Intervention der S aus pädagogischer Sicht unproduktiv. Die RS übernimmt zwar die in der ‚Hilfestellung‘ der S vorgegebene Phrase, formuliert sie aber um (Z.:377ff „Einlegewickler abgemacht“) und distanzisiert sich damit von der S und ihrer Hilfestellung.

Der BB übernimmt nach einer kurzen Gesprächspause wieder das Rederecht und fordert die RS zu einer abschließenden Beurteilung über die Attraktion des Berufes auf sie auf (Z.:380ff „und da würdest’e sagen das ist so ne Sache die dir auch gefallen würde (?)“).

Das einsetzende Telefonläuten (Z.:381) stellt den BB vor eine Entscheidungssituation. Seine Reaktion, der Beratung bzw. dem aktuellen Interaktionsgeschehen Vorrang zu geben und dem Telefonläuten nicht nachzugehen, vermittelt der RS, dass er die Bearbeitungsinteraktion für wichtig erachtet.

Im Anschluss daran erweitert der BB den Fokus auf das Thema, indem er die Perspektive des Ausbildungsbetriebes mit einbezieht. Zunächst klärt der BB die Ausbildungspraxis bzw. Ausbildungsbereitschaft des Betriebes ab (Z.:384 „bildet der Salon [...] auch aus(?)“). Da die Praktika den Betrieben als Selektionshilfe für die Auswahl der geeigneten Auszubildenden dienen, kann der Sachverhalt, ob der RS eine Ausbildungsstelle in Aussicht gestellt wurde oder nicht, auf die Bewertung der RS und ihre Leistungen seitens des Betriebes hinweisen.

Nach einem gesprächsschrittstrukturierenden Sprechakt (Z.:397 „gut also (-)“) regt der BB die RS zu einem Perspektivenwechsel an, der zu einer Objektivierung der Beurteilung des Praktikums führt. Er fordert die RS auf, die Beurteilung ihrer Leistungen durch die Organisation (Friseurbetrieb) wiederzugeben. Die häufige Wiederholung der Frage zwingt die RS, sich



der Perspektive der Organisation anzunähern und unter deren Berücksichtigung sich selbst zu reflektieren (Z.:396 „gut haben die was gesagt wie die mit dir so klar kamen (?)\", Z.:399 „ihr habt zusammen gepasst“, Z.:402 „is gut gelaufen“, Z.:404ff „die waren mit dir auch zufrieden“).

### 5.6 Datenerhebung: Analyse und Deutung weiterer Praktikererfahrungen

- 408 BB: wo warst'e denn im ersten Praktikum gewesen Aida (?)  
 409 RS: äh Peek und Cloppenburg Einzelhandelskauffrau  
 410 BB: mhm ... und wie hat's dir da  
 411 gefallen (?)  
 412 RS: ... ~nich so gut~  
 413 BB: ah nich so gut warum denn nich (?) .. was ist dir denn  
 414 da (,)schwer gefallen&oder was hat dir gar nicht gefallen (?)  
 415 RS: fast das gleiche  
 416 machen (-) und Fuß musst ich immer stehen Rückenschmerzen (-) fast alles das  
 417 gleiche machen  
 418 BB: mhm  
 419 RS: &Kleider zusammenlegen ne (,) das hat mir nicht gefallen  
 420 BB: mhm.. und bei der Friseurin musstest du da nicht stehen (?)  
 421 RS: doch aber das hat  
 422 Spaß gemacht  
 423 BB: und da hatt'ste auch keine ~Rückenschmerzen (?)~  
 424 RS: (gz) da nn(.) eigentlich  
 425 nicht  
 426 BB: aha  
 427 RS: gleich a&eine gleich in der Woche +einmal+  
 428 BB: mhm da sieht man mal  
 429 was das ausmacht wenn's interessant ist und wenn's einem Spaß macht ne (?)  
 430 RS: &ja im Friseur war mir nicht langweilig aber in Peek und Cloppenburg ist halt  
 431 BB: (gz) mhm (gz) mhm  
 432 RS: mehr .. das war total langweilig ~irgendwie~  
 433 BB: mhm

Das folgende Segment wird durch einen Themenwechsel zum ersten Praktikum der RS markiert. Da das Segment nicht durch einen gesprächsstrukturierenden Sprechakt abgegrenzt wird, entsteht der Eindruck eines Einschubes. Dieser Eindruck wird verstärkt durch den Sachverhalt, dass der BB den Berufswunsch Friseurin noch nicht, wie zuvor den Berufswunsch Masseurin, diskutiert hat. Möglicherweise führt der Sachverhalt, dass der Beruf des 1. Praktikums nicht als Berufswunsch von der RS qualifiziert wurde, dazu, dass der BB das 1. Praktikum abgesondert in einem Einschub behandeln will.

Ihr erstes Praktikum wird von der RS ablehnend bewertet (Z.:413 „~nich so gut~“). Zur Begründung führt die RS Eintönigkeit (Z.:416 „fast das gleiche machen“, Z.:416ff „fast alles das gleiche machen“) sowie dabei auftretende körperliche Schmerzen (Z.:416 „Rückenschmerzen“).

Der BB stellt diese negativen Erfahrungen der RS ihren vorhergehenden Schilderungen über ihr Friseurpraktikum gegenüber (Z.:420). Der Vergleich zielt auf die Klärung einer sich aus den Schilderungen der RS ergebenden Unstimmigkeit. Aufgrund der Tatsache, dass der Friseurberuf in gleichem Maß wie der Beruf der Einzelhandelskauffrau vom Berufstätigen ein andauerndes Stehen erfordert, wäre zu erwarten gewesen, dass sich auch die gleichen Konsequenzen ergeben würden. Da die RS bei ihren Schilderungen über ihr Praktikum im Friseurbetrieb nichts über auftretende Schmerzen berichtet, muss der BB davon ausgehen, dass beim Praktikum keine Rückenschmerzen bei ihr auftraten.

Die RS versucht die vom BB angesprochene Unstimmigkeit zu erklären, indem sie eine besondere Bedingung anführt (Z.:421ff „aber das hat Spaß gemacht“). Der BB vergewissert sich daraufhin noch einmal, ob im 2. Praktikum (Friseurin) tatsächlich keine Schmerzen aufgetreten sind (Z.:423). Durch die Klärung der Unstimmigkeit, kann die Möglichkeit ausgeschlossen werden, dass der positive Gesamteindruck der RS über das Praktikum nicht dazu geführt hat, dass eventuelle negative Erscheinungen, wie beispielsweise auftretende Rückenschmerzen, von ihr ausgeblendet wurden.

Die RS beantwortet die Entscheidungsfrage nachdenklich und differenziert (Z.:424-427) und vermittelt damit, dass sie den Einwand des BB Ernst nimmt.

Im Anschluss daran greift der BB erneut die Begründung der RS auf und verallgemeinert den von der RS angesprochenen Zusammenhang (Z.:427ff „da sieht man mal was das ausmacht [...] wenn's Spaß macht“).

Die Hervorhebung des Zusammenhangs von Spaß bzw. Freude und erhöhte körperliche Belastbarkeit bzw. Leistungsfähigkeit vermittelt, dass der BB den Sachverhalt als besonders relevant erachtet.

### 5.7 Ermitteln von berufsrelevanten Motiven: Abstrahieren von beruflichen übergreifenden Kriterien durch die Ratsuchende

- 434 BB: (6 Sekunden Pause) was ist dir  
 435 denn (,) ma unabhängig von diesen ganzen Berufen (,) wichtig wenn du an  
 436 Ausbildung denkst (?)  
 437 RS: wichtig (?)  
 438 BB: mhm (,)  
 439 RS: (5 Sekunden Pause) mh sehr wichtig (-)  
 440 BB: (6 Sekunden Pause) gibt's bestimmte Punkte Aida wo du sagst die müssen für  
 441 mich erfüllt sein die sind mir ganz ganz wichtig (,) denn es ist dir wahrscheinlich  
 442 nicht (,) jetzt völlig egal was de machst&das sieht man ja schon an deinen  
 443 beiden Praktika (,) ne (?)  
 444 RS: &mhm (Räuspern)  
 445 BB: ... die mit Sicherheit irgendwelche  
 446 Gemeinsamkeiten die mit Sicherheit auch irgendwelche ganz großen  
 447 Unterschiede haben ja (?) und (-)  
 448 RS: (gz) Bankkauffrau  
 449 BB: ... gut aber jetzt bleiben wir mal bei  
 450 deinen beiden&jetzt zum Beispiel Einzelhandel und Friseurin (,) ja (?) da gibt's  
 451 RS: (gz) mhm  
 452 BB: Gemeinsamkeiten  
 453 RS: ja  
 454 BB: ja (?) zum Beispiel der Umgang mit Kunden ja (?) es gibt  
 455 aber auch ganz große Unterschiede ja (?) also so gibt's ja immer bei Berufen  
 456 (tiefes Einatmen der RS) bestimmte Punkte äh die so ganz wesentlich für den  
 457 Beruf sind .. ja (?) was wäre fü&für dich wesentlich wenn du jetzt (,) dir ne  
 458 Ausbildungsstelle suchst (?) oder ein Beruf suchst erst mal überhaupt  
 459 RS: Friseur  
 460 BB: mhm  
 461 S : &wa&was dir an dem Beruf wichtig ist jetzt zum Beispiel  
 462 RS: (gz) ach mit Haare was zu  
 463 machen und so  
 464 BB: mhm  
 465 RS: äh ... schöne Friseur machen äh .. mit Haare was machen  
 466 BB: \*mhm\*  
 467 RS: Haare schneiden das gefällt mir  
 468 BB: mhm .. ist es mehr dass dass du was  
 469 Manuelles also was Handwerkliches mit den Händen zu tun hast (?) oder ist es  
 470 RS: (gz) ja  
 471 BB: mehr dass dass de auch sagst ach Mensch so schicke Frisuren sind schon toll und  
 472 so Mode und auch Schminken und so was alles gefällt mir gut  
 473 RS: ..~äh~ (Lachen)  
 474 mh ja mit Hand  
 475 BB: mhm&also eher so das Handwerkliche ne (?) also diese Tätigkeit  
 476 RS: (gz) ja  
 477 BB: mit den Händen&ja dass de was machen kannst  
 478 RS: (gz) mhm &ja  
 479 BB: &also was Kreatives praktisch  
 480 schaffen kannst  
 481 RS: ja  
 482 BB: mhm  
 483 RS: &wenn ich bei (1) (,) bei anderen Berufe wenn ich mich  
 484 nur hinsetzte (-)  
 485 BB: +ja+

486 RS: das ist nix für mich

Das neue Segment beginnt nach einer längeren Gesprächspause (Z.:434). Der BB vollzieht einen Wechsel von der Ebene der Erfahrungen der RS zur Ebene ihres Selbst und ihrer Einstellungen (berufsbiographische Motive), indem er sie auffordert, ihre übergreifenden Relevanzsetzungen zu nennen (Z.:434 „was ist dir denn (,) ma unabhängig von den ganzen Berufen wichtig“).

Die verständigungssichernde Nachfrage (Z.:437 „wichtig (?)“), die wiederholende Paraphrase im Stil eines nach außen getragenen inneren Dialoges (Z.:439 „mh sehr wichtig (-)“ sowie die längeren Gesprächspausen, die verstreichen (Z.:439, Z.:440), zeigen an, dass die RS Schwierigkeiten hat, aus dem Stehgreif zu antworten. Der BB versucht daraufhin durch eine Umformulierung seine Frage zu präzisieren und ersetzt die „Was“ – Frage (Z.:434ff „was ist dir [...] wichtig“) durch eine Existenzfrage (Z.:440 „gibt’s bestimmte Punkte [...] die müssen erfüllt sein“) und erläutert durch eine Hintergrundkonstruktion (Z.:441ff „denn es ist dir wahrscheinlich nicht (,) jetzt völlig egal was de machst&das sieht man ja schon an deinen beiden Praktika (,) ne (?)“).

Der BB versucht die RS zur kognitiven Operation des Abstrahierens zu führen, indem er sie zu einem Vergleich ihrer beiden Praktika anregt (Z.:442-447). Dabei wird er durch die RS unterbrochen, die überhastet eine Berufsbezeichnung einwirft (Z.:448 „(gz) Bankkauffrau“).

Die Antwort der RS zeigt nur einen geringen Grad an Responsivität.<sup>41</sup> Der von der RS genannte Beruf fällt im Beratungsgespräch zum ersten Mal und steht für den BB ohne erkennbaren Zusammenhang zur vorausgehenden Frage.

<sup>41</sup> Mit dem Begriff „Responsivität“ wird das Maß an Bezogenheit und Adäquatheit einer Äußerung auf eine vorausgehenden Äußerung näher bezeichnet. J. SCHWITALLA (1976,92) unterscheidet dabei die Ebenen „Intention“ und „Inhalt“ und nennt drei Grade. „Responsiv“ kommt einer Äußerung zu, die sowohl inhaltlich als auch intentional auf die vorhergehende Äußerung bezogen ist, „teilresponsiv“ für eine Entsprechung jeweils auf einer Ebene und „nonresponsiv“ bei fehlendem Anschluss. (Vgl. H. HENNE / H. REHBOCK 1995, 211ff).

Der BB greift den Gesprächsfaden wieder auf und signalisiert der RS, dass sie mit ihrer Antwort nicht seinen Erwartungen entsprochen habe (Z.:449ff „... gut aber jetzt bleiben wir mal bei deinen beiden“).

Der BB führt seine Aktivitäten zur Initiierung des Denkschemas bei der RS fort und nennt ein Beispiel für eine Eigenschaft, die für eine Gemeinsamkeit beider Praktika steht (Z.:454 „Umgang mit Kunden“), und geht dann dazu über Unterschiede zu nennen (Z.:454 „es gibt aber auch ganz große Unterschiede“), ohne dabei aber tatsächlich ein Beispiel aufzuführen. Anschließend markiert er eine Schlussfolgerung (Z.:455 „also so gibt’s“) und konstatiert generalisierend, dass jeder Beruf essentielle Eigenschaften habe (Z.:456-458).

Der BB reformuliert im Anschluss daran wieder seine Eingangsfrage (Z.:459ff „was wäre für dich wesentlich wenn du [...] ein Beruf suchst“). Sowohl das auftretende schwere Atmen der RS (Z.:456) gegen Ende der Ausführungen des BB als auch ihre Antwort (Z.:459 „Friseur“) signalisieren, dass sie weiterhin Schwierigkeiten mit der ihr gestellten Aufgabe hat. Daraufhin schaltet sich die S unvermittelt ein und führt den Versuch des BB, der RS die Aufgabenstellung zu erläutern, fort. Dabei knüpft sie direkt an die Antwort der RS an (Z.:461 „&wa&was dir an dem Beruf wichtig ist jetzt“).

Die Intervention, die einen Redefluss bei der RS initiiert (Z.:462-467), beinhaltet die Bezugnahme auf den Beruf ihres Praktikums (Friseurin), von dem ausgehend die RS die Frage nach den ihr wichtig erscheinenden Eigenschaften beantworten soll.

Die RS, nennt daraufhin einen bestimmten Tätigkeitsbereich (Z.:462ff „mit Haare was zu machen und so“). Der BB greift ihre Aussage auf und versucht die Bestimmung zu spezifizieren (Z.:468ff „ist es mehr das dass du was Manuelles [...] oder ist es mehr [...] Mode und auch Schminken“).

Als der BB dann ein Ergebnis formuliert und dabei eine Kategorie entwirft (Z. 479 „also was Kreatives praktisch schaffen“), die als übergeordnetes Motiv für die Suche nach weiteren für die Berufswahl der RS in Frage kommenden Berufen hilfreich sein könnte, führt die RS den vom BB angestoßenen Denk- und Suchprozess fort und formuliert eigenständig ein

Kriterium, das sich auf die Körperhaltung bzw. die Bewegungsfreiheit bei der Berufsarbeit bezieht (Z.:483 „bei anderen Berufe wenn ich mich nur hinsetzte (-) [...] da ist nix für mich“).

## 6. Darstellen der Interaktionsrollen des Handlungsmuster „Berufswahlberatung“ und der Aufgabenstellung des institutionalisierten Ablaufmuster „autonome Berufswahl“

- 487 BB: (13 Sekunden Pause) weißt de ich frag  
 488 deswegen so genau nach denn es ist ja für mich auch wichtig so ein paar  
 489 Anhaltspunkte von dir zu kennen äh um eventuell dir auch noch Tipps zu geben  
 490 welche Ausbildung sonst noch für di&vielleicht für dich in Frage kämen  
 491 RS: mhm  
 492 BB: ja (?)  
 493 ich mein ich hab nichts dagegen das du Friseurin werden willst das vielleicht  
 494 oder hoffentlich auch wirst ja (?) nur ich kann dir ja nicht garantieren ob du da  
 495 wirklich ne Ausbildungsstelle bekommst  
 496 RS: mhm  
 497 BB: &und selbst wenn wir jetzt sagen  
 498 okay für's nächste Jahr brauchst de dich gar nicht zu bewerben wenn für dich eh  
 499 klar ist das de noch ein Jahr weiter zur Schule gehst (-)  
 500 RS: mhm  
 501 BB: ja (?) aber du  
 502 bewirbst dich ja dann für Sommer 2002  
 503 RS: ja  
 504 BB: dann müssen wir so ab Sommer 2001  
 505 oder ab Herbst 2001 langsam anfangen mit den Bewerbungen  
 506 RS: ja  
 507 BB: dann äh ..  
 508 würd ich dir den Rat geben dich nicht nur für einen Beruf zu bewerben sondern  
 509 möglichst für zwei drei oder vier Berufe  
 510 RS: (gz) mhm ja  
 511 BB: ja (?) und von daher wär's einfach  
 512 wichtig das wir dann zumindest bis zu diesem Zeitpunkt n'bisschen  
 513 rausbekommen haben welche Berufe wären denn noch für dich geeignet ja (?)  
 514 das brauchen wir nicht heute zu machen haben wir noch'n bisschen Zeit mit  
 515 ja (?) ich komm ja auch mal zu euch in die Klasse (,) im BIZ ward ihr auch noch  
 516 nich ne (?)  
 517 RS: im BIZ (?)  
 518 BB: &oder ward ihr schon im BIZ  
 519 RS: mit Klasse (?)  
 520 BB: ja (?)  
 521 RS: nein  
 522 BB: nee  
 523 siehste das machen wir dann auch noch ja wird so wahrscheinlich im Frühjahr  
 524 nächsten Jahres sein dass ihr das Berufsinformationszentrum mal kennen lernt  
 525 ja (?)  
 526 RS: mhm  
 527 BB: und dann auch noch mal Möglichkeiten hast dich weiter zu  
 528 informieren aber gerade für diese ganzen Möglichkeiten ist es einfach wichtig  
 529 dass du weißt auf was muss ich denn überhaupt achten (?) ja was ist denn für

530 mich wesentlich wenn ich so'n Beruf suche  
 531 RS: mhm  
 532 BB: und für mich ganz genauso das  
 533 heißt wenn wir zusammensitzen und uns was erarbeiten wollen muss ich ja auch  
 534 so'n paar Anhaltspunkte haben um zu wissen was ist der Aida wichtig ja (?) und  
 535 damit auch sagen zu können okay wenn du die und die Interessen hast und die  
 536 und die Sachen dir wichtig sind ja (?) dann kommt vielleicht (Räuspern von RS)  
 537 auch noch (.) der und der und der in Frage .. ja (?)  
 538 RS: mhm  
 539 BB: und deswegen frag ich auch  
 540 so'n bissl hartnäckig ~nach~  
 541 RS: ~ja~  
 542 BB: ja (?) was de so für (.) Vorstellungen  
 543 überhaupt hast ... es ist klar wenn man so was auf Anhieb dann äußern muss  
 544 dass das sehr schwierig ist ja (?) aber dass wir heute zumindest ein paar  
 545 Anregungen haben die de dann auch Zuhause dann weiter verarbeiten kannst  
 546 und dir dann auch noch mehr Gedanken dazu machen kannst ne (?) dann  
 547 würden wir uns im Sommer noch mal zusammensetzen  
 548 RS: mhm  
 549 BB: ja (?) würden  
 550 da drüber noch mal reden und ab Herbst dann vielleicht für's nächste Jahr mit  
 551 den Bewerbungen loslegen  
 552 RS: ja  
 553 BB: ja (?)

Das neue Segment wird abgegrenzt durch eine lange Gesprächspause (Z.:487,(13 Sekunden)“). Der BB eröffnet den neuen Gesprächsschritt, indem er sich durch eine vorgeschaltete metakommunikative Phrase an die RS richtet und eine Erläuterung oder Rechtfertigung seines Interesses ankündigt (Z.:487ff „weiß de ich frag deswegen so genau nach“). Damit wechselt er von der Vollzugsebene auf die Metaebene der Reflexion des Bearbeitungsprozesses.

Der BB erläutert zunächst die Absicht und Zielsetzung seiner Frageaktivitäten (Z.:488ff „ein paar Anhaltspunkte von dir zu kennen“) und setzt diese in Zusammenhang mit dem von der RS formulierten Anliegen, Kenntnis über die für sie bestehenden beruflichen Optionen zu erlangen (Z.:489 „dir auch Tipps zu geben welche Ausbildung sonst noch [...] in Frage kämen“). Der BB begründet dann die Notwendigkeit, dass möglichst viele berufliche Optionen herausgefunden werden müssten, indem er die Ausbildungsplatzvergabe als ungewiss qualifiziert (Z.:494ff „nur ich kann dir ja nicht garantieren ob du da wirklich ne Ausbildungsstelle bekommst“).

In seiner Formulierung betont der BB seinen begrenzten Einfluss auf das faktische Gelingen der berufsbiographischen Entschlüsse der RS. Auf der

Grundlage der bestehenden Ungewissheit<sup>42</sup> formuliert der BB einen an die RS gerichteten Ratschlag, in dem er ihr die Berufswahlstrategie, sich möglichst für mehrere Berufe zu bewerben, nahe legt (Z.:507ff „dann äh .. würd ich dir den Rat geben nicht nur für einen Beruf zu bewerben sondern für zwei drei oder vier“).

Die Berufswahlstrategie, mehrere Berufe auszusuchen, ist ein Reflex auf die für die Berufswähler in der fortschreitenden Moderne zunehmend ungünstige Situation auf dem Ausbildungsmarkt und zielt darauf ab, die Gefahr des Scheiterns einer Berufslaufbahn zu reduzieren. Sie kollidiert tendenziell mit der Berufswahlstrategie der Suche nach Passgenauigkeit (Erfassen und Abgleichen des konkreten Individuums mit den bestehenden Berufsbildern), deren Handlungslogik auf Singularität zielt.

Durch die explizite Bezugnahme auf den Willen der RS (Z.:493 „ich mein ich hab nichts dagegen dass du Friseurin werden willst“) und den Wechsel in den Redemodus des Optativs<sup>43</sup> (Z.:494 „oder hoffentlich auch wirst“) gibt der BB dann zu verstehen, dass er die bereits bestehende Bindung der RS an den Beruf ‚Friseurin‘ anerkennt.

Neben der Argumentation, die die These der Notwendigkeit der Berufswahlstrategie mehrere Berufe zu suchen unterstreicht, entfaltet der BB eine Argumentation, die die These des frühzeitigen Handlungsbedarf bei der Berufswahlentscheidung der RS herausstellen soll. Eingeleitet durch die hervorhebende Konjunktion (Fügung) „&und selbst wenn“ (Z.:497) formuliert der BB zunächst einen (potentiellen) Einwand, der sich aus dem Sachverhalt der zeitlichen Distanz zur Berufsausbildung ergibt (Z.:497 „und selbst wenn wir jetzt sagen für's nächste Jahr brauchst de dich gar nicht zu bewerben“). Diesen Einwand entkräftet der BB dann durch Anführung der tatsächlich verbleibenden Frist (Z.:501ff „aber du bewirbst dich ja

---

<sup>42</sup> Zum Thema Ungewissheit und dessen Bearbeitung in berufsbiographischen Bildungsprozessen D. NITTEL (2003) sowie J. KADE (2003) im Sammelband von W. HELSPER / R. HÖRSTER / J. KADE.

<sup>43</sup> Der Modus des Optativs beinhaltet als Basiskonfiguration beim Hörer ein Handlungsdefizit und den Wunsch, einen bestimmten Zustand zu erreichen, sowie die Existenz eines (imaginären) Dritten, in dessen Macht es steht, den gewünschten Zustand zu realisieren. Der Sprecher drückt mit dem Optativ aus, dass er dem Hörer und seinem Wunsch zustimmt, die Realisierung des Wunsches aber als kontingent bewertet (vgl. dazu auch J. REHBEIN 1999 S.118 Zum Modus von Äußerungen).



dann für Sommer 2002 dann müssen wir so ab Sommer 2001 [...] langsam anfangen mit den Bewerbungen“) und erzeugt dadurch einen gewissen Handlungsdruck (Z.:511 „und von daher wär's einfach wichtig dass wir dann zumindest bis zu diesem Zeitpunkt n'bisschen rausbekommen haben“).

Der BB verwendet bei seiner Rede gehäuft das Personalpronomen in der ersten Person Plural („wir“), das ihn als Sprecher mit einbezieht (Z.:497 „wenn wir jetzt sagen“, Z.:504 „müssen wir so ab Sommer“, Z.511 „wär's einfach wichtig dass wir dann“). Die „Wir Form“ erzeugt den Charakter des sich Verabredens (adhortativ) und impliziert, dass beide etwa im Sinne eines Arbeitsbündnisses ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Der BB skizziert dann den (möglichen) Fahrplan des institutionalisierten Hilfsangebotes, indem er dessen einzelne Stationen und Termine nennt (Z.:515 „ich komm ja noch zu euch in die Klasse“, Z.:523 „wird so wahrscheinlich im Frühjahr nächsten Jahres sein dass ihr das Berufsinformationszentrum mal kennen lernt“). Damit vermittelt er die unterschiedlichen Dimensionen des Hilfsangebot der Berufsberatung.

Der BB kommt auf die Aufgabenverteilung im Sinne einer Instanzeinsetzung zu sprechen und stellt die Eigenständigkeit und die unterschiedlichen Aufgaben beider Interaktionspartner im Beratungsprozess heraus (Z.:527ff „und dann auch mal die Möglichkeit hast dich weiter zu informieren“,“, Z.:532ff „und für mich genauso [...] muss ich ja auch so'n paar Anhaltspunkte haben [...] damit auch sagen zu können okay wenn du die und die Interessen hast und die und die Sachen wichtig sind“).

Der BB versucht die RS noch einmal auf die Bedeutung des Herausarbeitens von übergeordneten abstrakten Kriterien für die Berufswahl, die eine Art Leitkategorie im Suchprozess bilden sollen, zu sensibilisieren (Z.:528ff „ist es einfach wichtig dass du weißt auf was muss ich denn überhaupt achten [...] was ist denn für mich wesentlich wenn ich so'n Beruf suche“).

Der Sachverhalt, dass der BB dabei Verständnis für die im vorherigen Segment aufgetretenen Schwierigkeiten der RS, aus dem Stehgreif heraus bestimmte berufswahlrelevante Kriterien zu nennen (Z.:543ff „es ist

klar [...] dass das schwierig ist“), zeigt, könnte einer möglicherweise entstandenen Entmutigung entgegenwirken.

Der BB beendet die Thematisierung des Bearbeitungsprozesses, indem er sowohl eine Zielsetzung der aktuellen Bearbeitungssitzung formuliert (Z.:544ff „dass wir heute zumindest ein paar Anregungen haben die de dann auch Zuhause dann weiter verarbeiten kannst“) als auch prospektiv den Endpunkt des Berufswahlprozesses anvisiert (Z.:550 „und ab Herbst dann vielleicht für's nächste Jahr mit den Bewerbungen loslegen“) und einen mehr oder weniger konkreten Folgetermin der Beratung anbietet (Z.:546 „dann würden wir uns im Sommer noch mal zusammensetzen“).

## 7. Explorieren und argumentative Prüfung der Einstellung der Eltern gegenüber den Berufswünschen ihrer Tochter

### 7.1 Sondieren der Haltung der Eltern gegenüber dem Berufswunsch ‚Friseurin‘

- 554 BB: (6 Sekunden Pause) was sagen denn so  
 555 deine Eltern zu deinen Berufswünschen (?)  
 556 RS: äh ~bei Friseurin~  
 557 BB: ja  
 558 RS: (kurzes  
 559 Lachen) ah die wollen das nicht wenn ich werde und so  
 560 BB: und warum das nicht (?)  
 561 RS: (gz) äh die sagen äh  
 562 dort wird vede&verdient ma oberst wenig Geld  
 563 BB: mhm  
 564 RS: bekommt man  
 565 Rückenschmerzen was weiß ich (,) meine Tante ist Friseurin auch nicht hier  
 566 BB: mhm  
 567 RS: in Kiel also  
 568 BB: mhm  
 569 RS: +äh+ sie hat total Rückenschmerzen bekommen ... mh ich  
 570 wie&dann meine Eltern finden das also nicht gut .. die sagen mir du verdienst so  
 571 was wenig Geld bei des

Das neue Segment wird abgegrenzt durch eine längere Gesprächspause (Z.:554).

Der BB fordert die RS auf, die Haltung ihrer Eltern gegenüber ihren Berufswünschen wiederzugeben (Z.:554ff). Damit kehrt der BB zurück zum Vollzug des Beratens, nachdem er im vorausgehenden Segment auf der Metaebene den übergreifenden Bearbeitungsprozess selbst zum Gegenstand der Beratung gemacht hatte.

In ihrer Antwort bezieht sich die RS zunächst auf den Berufswunsch ‚Friseurin‘ und berichtet über eine ablehnende Haltung der Eltern (Z.:558 „(kurzes Lachen) äh die wollen das nicht“). Der BB vertieft daraufhin das Thema und richtet den Fokus auf mögliche Gründe der ablehnenden Haltung der Eltern (Z.:559).

Die RS formuliert daraufhin zwei Einwände. Durch die einleitende Phrase (Z.:561 „äh die sagen äh“) rechnet sie die Einwände den Eltern zu. Es bleibt dabei offen, inwieweit sie selbst die Argumente als berechtigte Einwände gelten lässt.

Die Argumentation der Eltern richtet sich zum einen gegen den als zu niedrig bewerteten Marktwert des Berufes (Z.:562 „verdient ma oberst wenig Geld“) und zum anderen gegen das erhöhte Risiko einer körperlichen Überbeanspruchung und daraus resultierender berufsbedingter Krankheit (Z.:564ff „bekommt man Rückenschmerzen“). Den Einwand des erhöhten Risikos von berufsbedingten Krankheiten bzw. Degenerationen stützt die RS mit einer Belegerzählung (Z.:565ff „meine Tante ist Friseurin [...] sie hat total Rückenschmerzen“), die zeigt, dass das Argument der Eltern auf konkreten Erfahrungswerten beruht.

## **7.2 Argumentative Prüfung der erhobenen Einwände**

- 572 BB: gut andere Leute bekommen Rückenschmerzen weil sie  
573 den ganzen Tag am Be am Schreibtisch im Büro sitzen ja und sich nicht  
574 bewegen können
- 575 RS: mhm
- 576 BB: also ... des mit den Rückenschmerzen auch ne  
577 Verkäuferin ne Einzelhandelskau&kauffrau kann Rückenschmerzen bekommen
- 578 RS: ja
- 579 BB: ja (?) muss aber nicht unbedingt&ist auch ne Gewohnheitssache ob man viel  
580 steht im Beruf
- 581 RS: mhm

- 582 BB: ne (?) und auch die Leute die ständig im Büro sitzen für die  
 583 ist das genauso wenig gut&am besten sind immer die Berufe ja wo man sich  
 584 bewegt und sehr unterschiedliche (,) Körperhaltungen einnimmt ja (?)  
 585 RS: mhm  
 586 BB: ... das mit dem Verdienst ... gut (,) zugegebenermaßen sind die  
 587 Verdienstmöglichkeiten bei ner Friseurin nicht so hoch wie zum Beispiel bei ner  
 588 RS: (gz) ja  
 589 BB: Bankkauffrau  
 590 RS: mhm  
 591 BB: ja (?) (5 Sekunden Pause) aber schlechter als zum Beispiel im  
 592 Einzelhandel sind se auch nicht insbesondere wenn man dann noch mitbedenkt  
 593 dass es ja auch bei der Friseurin relativ viel (,) Trinkgelder gibt ja (?) die im  
 594 RS: (gz) ja  
 595 BB: Normalgehalt nicht (,) mit dabei sind (,) mhm

Das neue Segment wird eingeleitet durch einen gesprächsschrittbeanspruchenden Sprechakt des BB (Z.:572 „gut“). Der BB thematisiert einen der im vorhergehenden Segment von der RS dargestellten Einwände der Eltern (Z.:576 „also ... des mit den Rückenschmerzen“) und unterzieht ihn einer argumentativen Prüfung.

Der BB relativiert zunächst den Einwand der Gefahr von Rückenschmerzen, dass das Risiko für die RS, Rückenschmerzen zu erleiden, nicht ausschließlich bei dem Beruf Friseurin, sondern auch für andere Berufe gelte (Z.:576ff „auch ne Verkäuferin [...] kann Rückenschmerzen bekommen“, Z.:582 „und auch die Leute die ständig im Büro sitzen“). Der Hinweis, dass die Schmerzen hervorrufenden, körperlichen Belastungen dem Prozess der Gewöhnung unterworfen wären, d.h. sich abschwächen würden, relativiert darüber hinaus die Aussagekraft des Einwandes (Z.: 579 „ist auch ne Gewohnheitssache“).

Mit seinem Einwand, dass die beschriebenen Konsequenzen nicht zwangsläufig eintreten würden (Z.:579 „muss aber nicht unbedingt“), zweifelt der BB die Geltung der Verallgemeinerung, die aus der Einzelbeobachtung (Tante) resultiert.

Seine Argumentation beendet der BB mit einem allgemeinen kategorischen Urteil, das aufgrund seines apodiktischen Charakters auch als Auswahlregel für die Berufswahlentscheidung interpretiert werden kann (Z.:583 „am besten sind immer die Berufe ja wo man sich bewegt“). Das Urteil beinhaltet ein gewisses Zugeständnis an das Argument der Eltern,

---

da der Beruf Friseurin nicht uneingeschränkt zur Gruppe der „besten“ Berufen gezählt werden kann.

Ab Zeile 586 wendet sich der BB dem Einwand des geringen Verdienstes zu, und relativiert das Argument, indem er anmerkt, dass der Marktwert der Friseurin im Vergleich zu bestimmten anderen Berufen sich nicht wesentlich unterscheidet (Z.:591 „aber schlechter als zum Beispiel im Einzelhandel sind sie auch nicht“).

Zur Abgrenzung bzw. Bestimmung der relevanten Bezugsgruppe nennt der BB den von der RS unvermittelt ins Gespräch gebrachten Beruf der Bankkauffrau (Z.: 589). Die dabei entstehende längere Gesprächspause (Z.:591), die aus der Unterbrechung der Rede des BB resultiert, erzeugt eine gewisse Spannung, die sich stimulierend auf die Reaktionsbereitschaft der RS auswirkt und einen Sprecherwechsel hervorrufen kann. Da keine Anzeichen für Formulierungsschwierigkeiten oder mentale Suchbewegungen beim BB auftreten, ist zu vermuten, dass er versucht, die RS zu einer Reaktion zu ermuntern, um herauszufinden, was es mit dem von der RS unvermittelt genannten Beruf der Bankkauffrau auf sich habe. Die RS reagiert auf dieses Vorgehen des BB passiv und schweigt.

Mit der argumentativen Bearbeitung der elterlichen Einwände schließt der BB an dem häuslichen Diskurs der RS über ihre Berufswünsche an. Durch seine (Gegen) Argumentation stellt der BB sich in Opposition zu den Eltern. Die Aneignung der vom BB vorgebrachten Argumente könnte es der RS erleichtern, sich auch gegen Widerstände der signifikanten Anderen bei ihrer Berufswahlentscheidung durchzusetzen.

Der BB unterlässt es in seiner Argumentation, Pro-Argumente zu entwickeln, die für die Entscheidung für den Beruf Friseurin sprechen könnten, und beschränkt sich auf die Prüfung der vorgebrachten Argumente. Dadurch vermeidet er es, in die Rolle eines Fürsprechers der RS zu geraten.

## 8. Themeninitiierende Einflussnahme der Sozialpädagogin

### 8.1 Reformulierung des Anliegens durch die Sozialpädagogin

596 S : (gz) das ist aber mitberücksichtigt also irgendwie ist der Grundlohn Grundgehalt  
 597 sowieso dann schon so niedrig ja (?) wir waren schon mal hier um uns zu informieren  
 598 BB: (gz) mhm  
 599 S : und haben uns ähm ähm das angesehen mit der Friseurin also das ist wirklich (,) äh  
 600 sehr wenig (,) aber wie gesagt sie möchte was handliches machen was  
 601 RS: (gz) sehr wenig  
 602 BB: (gz) mhm  
 603 S : auch mit Menschen ähm zu tun hat wo sie nich äh alleine in der  
 604 Hauptverantwortung hat und es ist sehr schwer mit einem (,)   
 605 Hauptschulabschluss sehr schwer  
 606 BB: &das ist richtig  
 607 S : (gz) weil ähm von daher wir wollten ja  
 608 einfach auch ähm gucken was kann man machen mit einem  
 609 Hauptschulabschluss weil da da steht auch Hauptschulabschluss aber schon seit  
 610 Jahren nehmen sie nur Realschüler ja (?)  
 611 BB: mhm  
 612 S : und zwar ähm (,) bei den ähm (,)   
 613 Kaufleuten irgendwie war das auch so Realschulabschluss ist abverlangt und es  
 614 machen nur Abiturienten ungefähr ja (?)  
 615 BB: mhm ..

Das neue Segment wird eröffnet, indem die S durch Selbstselektion des Rederechts dem BB ins Wort fällt und dabei eine Opponentenrolle übernimmt (Z.:596 „(gz) das ist aber mitberücksichtigt“).

Durch das deiktische Pronomen (Z.:596 „das“), mit dem sich die S offensichtlich auf das zuvor vom BB angesprochene Trinkgeld bezieht, wird die Äußerung am Interaktionsverlauf rückgebunden und durch das Partikel „aber“ als Einwand markiert. Die Formulierung „mitberücksichtigt“ ist gleichfalls deiktisch und weist zurück auf das vom BB zuvor angesprochene Gehalt. Die S leitet dann Erläuterungs- und Stützungsaktivitäten für ihren Einwand ein (Z.:596 „also“) und konstatiert, dass das Grundgehalt sehr gering sei, und deutet dabei an, dass auch unter Anrechnung des Trinkgeldes sich daran nichts wesentlich ändere (Z.:596 „irgendwie ist der Grundlohn Grundgehalt sowieso dann schon so niedrig“). Damit stützt die S das von den Eltern der RS zugeschriebene Gegenargument des geringen Verdienstes.

---

Die Formulierung beinhaltet das Partikel „irgendwie“, mit dem die S anzeigt, dass sie die genaueren Umstände und Zusammenhänge nicht kennt. Sie beruft sich aber dann, um ihren Einwand zu stützen, auf eine Autorität, die der BB kaum in Zweifel ziehen kann, ohne sich dabei selbst zu diskreditieren (Z.:597 „wir waren schon mal hier um uns zu informieren“). Dabei wird sie von der RS unterstützt, die den angefangenen Satz der S synchron mit ihr zu Ende führt (Z.:601 „(gz) sehr wenig“). Durch die Inanspruchnahme des Wissens der Organisation „Berufsberatung“ stützt die RS nicht nur die Geltungskraft ihrer Aussage, sondern erzeugt auch eine Diskrepanz zwischen dem Wissen der Organisation und dem Wissen des BB. Diese Diskrepanz kann potentiell zu einem Autoritätsverlust des BB führen.

Die S bricht ihr argumentatives Handlungsschema ab und wechselt übergangslos zu einem neuen Thema. Mit ihrer Themeninitiierung knüpft die S an einen zurückliegenden Gesprächsschritt an (vgl. Z.475), in dessen Verlauf die Interaktionspartner versuchten, Präferenzen und Kriterien für die Berufswahlentscheidung der RS abzuleiten (Z.:600 „aber wie gesagt sie möchte was handliches machen“).

Nachdem sie ein aus dieser Gesprächssequenz erarbeitetes Kriterium wiedergegeben hat, formuliert die S ein weiteres Kriterium (Z.:603ff „auch mit Menschen ähm zu tun hat wo sie nich äh alleine in der Hauptverantwortung hat“), das im Unterschied dazu nicht gemeinsam entwickelt wurde. Dieses Kriterium bezieht sich weniger auf berufsrelevante Gegenstände oder Tätigkeiten und dafür mehr auf die soziale Dimension der Berufarbeit, die sich in Form von Hierarchie, Entscheidungsgewalt und gesellschaftliche Relevanz zeigt. Da es zum Zeitpunkt der Berufswahl noch offen ist, ob und inwieweit die RS nach ihrer Ausbildung im Verlauf ihrer Berufslaufbahn im Rahmen der sich für sie stellenden Möglichkeiten Verantwortung tragen kann und will, ist das Kriterium für die gegenwärtige Berufswahlentscheidung eher am Rande von Belang. Dazu kommt, dass Berufe, die mit dem Hauptschulabschluss zu erreichen sind, generell weniger ‚Verantwortung‘ beinhalten, das Kriterium von daher irrelevant ist.

---

Das von der S genannte Kriterium beinhaltet eine tendenziell negative Zuschreibung an die RS, da ‚Verantwortung übernehmen‘ in der Gesellschaft mit den positiv besetzten Attributen wie Reife, sozialer Kompetenz und Autonomie verbunden wird. Die S unternimmt keinen Versuch das von ihr aufgebrachte Kriterium als problematisch oder hypothetisch zu kennzeichnen. Es bleibt offen, inwieweit das Kriterium durch die RS oder durch die S selbst generiert wurde.

Im Anschluss daran entfaltet die S eine Problematisierung, die zu einem Anliegen überleitet.

Dazu konstatiert sie zunächst auftretende Probleme und Schwierigkeiten bei der Suche eines passenden Berufes unter Berücksichtigung der Schulqualifikation Hauptschulabschluss (Z.:604ff ) und leitet eine Erklärung bzw. Begründung ein (Z.:607 „weil ähm“). Dabei unterbricht sie sich, um ein Anliegen zu formulieren, das sie als erwachsene Konsequenz dieser Probleme einführt (Z.:607ff „von daher wir wollten ja einfach auch ähm gucken was kann man machen mit einem Hauptschulabschluss“). Im Anschluss daran führt die S ihr Handlungsschema des Begründens fort (Z.:609 „weil da steht auch Hauptschulabschluss aber schon seit Jahren nehmen sie nur Realschüler“) und illustriert dazu die Probleme bzw. Schwierigkeiten, die sich für Laien bei dem Versuch einzuschätzen, welche Schulqualifikationen als jeweils hinreichende und nicht nur notwendige Bedingung der jeweiligen Berufsausbildung gelten, ergeben können (Z.:612-614).

Das von der S vorgetragene Anliegen ist in der 3. Person Plural formuliert. Durch die damit erzielte Kollektivierung<sup>44</sup> markiert sie nicht nur eine Gemeinschaft mit der RS, sondern vermittelt auch indirekt ihren Anspruch, als relevante Akteurin bei dem Bearbeitungsprozess behandelt zu werden. Die im Anliegen erfolgte Absichtserklärung „gucken“ zu wollen (Z.:608), d.h., sich Wissen über berufliche Optionen anzueignen, die sich für Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss ergeben, entspricht im Wesentlichen dem von der RS formulierten Anliegen, nimmt aber im Unterschied

---

<sup>44</sup> Vgl. den Verweis in: H. HENNE / H. REHBOCK (1995) zur Verwendung von personaler Gesprächsdeixis S.297.



dazu, anstatt auf das Zeugnis der RS (vgl. Z.:30ff), Bezug auf den (anvisierten) Schulabschluss. Die Zugrundelegung des Schulabschlusses als Kriterium hätte nicht nur eine Vergrößerung des Suchprozesses zur Folge, sondern würde auch tendenziell die Beratung vom Einzelfall abkoppeln, mit der (möglichen) Konsequenz, dass der Berater sich mehr auf Hauptschüler im Allgemeinen und weniger auf die konkrete Person der RS im Besonderen richtet.

Mit der Reformulierung des Anliegens nimmt die S unmittelbaren Einfluss auf den Gang des Bearbeitungsprozesses. Der BB wird gedrängt sich im Folgenden mehr auf die Präsentation und Darstellung von Berufsbildern, die generell für die Gruppe der Hauptschüler relevant sind, zu verlegen.

## 8.2 Argumentative Prüfung des „reformulierten“ Anliegens

- 616 BB: also gut nicht nur aber zum  
 617 großen Teil ne (?)  
 618 S : mhm  
 619 BB: im kaufmännischen Bereich haben wir ne ganze Menge  
 620 Realschüler mit drin&kommt halt auch auf die kaufmännischen Berufe drauf an  
 621 welche das sind ja (,) aber da ist es in der Tat so dass man darin mit dem  
 622 Hauptschulabschluss keine Chancen mehr hat  
 623 S : ja ( ) was gibt es überhaupt noch für  
 624 für Berufe und Bereiche wo man rein kann (,) mit einer Möglichkeit auch weiter  
 625 zu kommen ... eventuell also wo man  
 626 BB: &gut das +Weiterkommen+ also im Prinzip  
 627 kann man von jedem Beruf aus weiterkommen ja (?) jetzt egal ob man auf dem  
 628 S : (gz) mhm  
 629 BB: Beruf aufbaut oder später irgendwelche anderen Möglichkeiten noch in Angriff  
 630 nimmt und den Beruf einfach nur als Ausgangsposition nimmt  
 631 S : mhm  
 632 BB: &das hängt  
 633 aber dann immer wieder auch +ja+ (,) von (,) dem ab was man sowohl leisten  
 634 möchte als auch leisten kann&und zwar auch dann wieder im theoretischen  
 635 Bereich  
 636 S : mhm  
 637 BB: &denn jedes Weiterlernen bedeutet wieder irgendwo schulisch was  
 638 weitermachen selbst wenn man zur Meisterprüfung geht muss man einen ganz  
 639 erheblichen Anteil an theoretischen Leistungen erbringen ja (?) und da dran  
 640 scheitern auch relativ viele in der Meisterprüfung  
 641 S : mhm  
 642 BB: ja (?) die dann zwar in der  
 643 Praxis gut sind aber (,) ja vor den hohen theoretischen Anforderungen Angst  
 644 haben ne (?) oder wenn man später irgendwo auf ne Technikerschule oder sonst  
 645 was geht ne (?) natürlich gibt es auch im Hauptschulbereich noch andere  
 646 Möglichkeiten wobei zugegebener Maßen die Möglichkeiten insgesamt mit dem

- 647 Hauptschulabschluss sehr begrenzt sind insbesondere auch für Mädchen weil die  
 648 ja häufig so den ganzen handwerklichen&also rein handwerklichen Berufe äh  
 649 nicht so gerne machen weil's auch (,) ja .. vom Umfeld her&vom sozialen Umfeld  
 650 her da gewisse Vorstellungen gibt auf der andern Seite aber auch gerade die  
 651 Handwerksbetriebe relativ konservativ sind das heißt also sehr zurückhaltend  
 652 bei der Einstellung mit Mädchen&die Industrie tut sich da schon wieder leichter  
 653 ja (?)
- 654 S : mhm
- 655 BB: aber die industriellen Berufe jetzt gerade so im technischen Bereich  
 656 da sind auch schon wieder mehr Berufe wo die Betriebe eher Realschüler  
 657 berücksichtigen
- 658 S : also so so äh Laboranten
- 659 BB: auch nicht nur Laboranten sondern  
 660 auch wenn man mal zum Beispiel die ganzen Industriemechaniker oder an die  
 661 elektrotechnischen Berufe denkt
- 662 S : mhm
- 663 BB: &ja (?) nur muss halt auch da ganz klar  
 664 wieder sagen (,) äh auch da sind die Anforderungen gerade im technischen  
 665 Bereich auch an die theoretischen Kenntnisse was Mathematik Physik und so  
 666 weiter anbelangt wieder relativ hoch
- 667 S : (gz) mhm mhm
- 668 BB: ne (?)

Im Anschluss an eine Gesprächspause ergreift der BB das Rederecht und thematisiert das von der S im Subsegment zuvor im Zusammenhang ihrer Problempräsentation angeführte Beispiel (Z.:619 „im kaufmännischen Bereich“), mit dem sie ihr fehlendes Wissen für eine Prognostizierung bzw. Einschätzung der Realisierungschancen der unterschiedlichen Berufe veranschaulichte.

Der BB greift die dabei erfolgte Aussage der S auf, dass im genannten beruflichen Bereich nur Abiturienten einen Ausbildungsplatz erhalten würden, und unterzieht diese These einer argumentativen Prüfung (Z.:616-622).

Die S versucht mit einer Anschlussfrage den BB auf ihr Anliegen zu lenken und ihn dazu zu bringen, in Frage kommende Berufe zu nennen (Z.:623ff „ja was gibt es überhaupt noch für Berufe und Bereiche wo man rein kann“). Die Formulierung „überhaupt noch“ deutet an, dass die S die Möglichkeit in Betracht zieht, dass für Hauptschüler keine Berufswahloptionen bestehen könnten. Durch die damit einhergehende Infragestellung der Faktizität der Berufswahlfreiheit für Hauptschüler, aufgrund fehlender Optionen, wird indirekt auch die Existenzberechtigung der Berufsberatung bzw. der Sinn der Beratung in Frage gestellt. Der mit der Bezweiflung verbundene Pessimismus und Zweifel könnte den BB stimulieren, diese

---

unausgesprochene These, indem er entsprechende Berufwahloptionen aufführt, zu widerlegen.

Die S fügt ihrer Frage ein Berufswahlkriterium an, das tendenziell im Widerspruch zum im Segment zuvor von ihr genannten Kriterium „keine Hauptverantwortung tragen“ steht (Z.:624 „mit einer Möglichkeit auch weiter zu kommen“). Als sie eine erläuternde Umformulierung einzuleiten beginnt (Z.:625 „also eventuell wo man“), wird sie vom BB unterbrochen, der sich im Folgenden dem von der S neu aufgeworfene Kriterium widmet und es hinsichtlich seiner Relevanz und Geltung diskutiert (Z.:626 „gut das +Weiterkommen+“). Dabei relativiert er in einer argumentativen Prüfung die Geltung des Kriteriums, indem er zum einen das Weiterkommen nicht als Variable, sondern als ein für die Berufsarbeit konstitutives Moment darstellt und damit dem Kriterium eine Suchfunktion abspricht (Z: 627 „ob man auf dem Beruf aufbaut oder [...] den Beruf einfach nur als Ausgangsposition nimmt“) und zum anderen, indem er die positive Bewertung des Kriteriums in Frage stellt und die Risiken und Kosten für die Weiterbildung für den Einzelnen aufzeigt (Z.:632-645).

Der BB greift die angedeuteten Zweifel der S auf, konstatiert die Faktizität von Berufswahlmöglichkeiten für Hauptschüler (Z.:645ff „natürlich gibt es auch im Hauptschulbereich noch andere Möglichkeiten“) und relativiert dann diese Aussage, indem er den Bedenken der S beipflichtet (Z.:646).

Der BB bezieht sich bei einer anschließenden differenzierteren Darlegung der Gründe für die begrenzte Menge an Möglichkeiten auf die Gruppe der Mädchen (Z.:647 „insbesondere auch für Mädchen“). Dabei bezieht er sowohl die Einstellungen und Ansprüchen der Berufswählerinnen als auch die der Signifikanten Anderen und ausbildende Institutionen ein (Z.:648-653).

Im Anschluss daran nennt der Berufsberater einige Berufsbereiche. Dabei geht er aber nicht auf das Anliegen der S ein, da die Berufsbereiche Hauptschülern keine Berufsmöglichkeiten bieten (Z.:655-666).

### 8.3 Thematisierung der Berufswahloptionen des technischen Bereichs

#### 8.3.1 Bearbeitung der ablehnenden Haltung der Ratsuchenden zum Berufsbereich

669 S : (4 Sekunden Pause) also ich hab von Aida noch nichts gehört bisher über  
670 technische und +m+eschanische Beruf (ˆ)  
671 RS: jak (undeutlich) .. mhm (nicht  
672 eindeutig einer Person zuzuordnen)  
673 BB: Aida schüttelt mit'm Kopf (kurzes Lachen) ~warum Aida~ (?)  
674 RS: ja (?)  
675 BB: warum  
676 schüttelst bei Technik den Kopf (?)  
677 RS: (kurzes Lachen) Technik (?)  
678 BB: mhm  
679 RS: &wär  
680 eigentlich nichts für mich  
681 BB: ... hast'e damit schon mal Kontakt gehabt oder sagst'e  
682 das weil du dir es einfach überhaupt nicht vorstellen kannst (?)  
683 RS: nein nicht vorstellen  
684 BB: mhm  
685 RS: ich hab noch nie vorgestellt (dann sehr leise) also (1)  
686 BB: is auch immer für Mädchen so'n bisschen n'Problem&das ist genau das was ich  
687 auch immer so mit'n sozialen Umfeld meinte ja (?) äh (,) wir haben (,) seit zwei  
688 Jahren diese im Sommer nee im Herbstferien diese Woche Mädchen und  
689 Computer also die Mädchen-Computerwoche da dürfen auch nur Mädchen hin  
690 S : mhm  
691 BB: die machen ne Woche lang dann so (,) (1) lernen ne Woche lang den  
692 Umgang mit'n Computer (ˆ)  
693 S : mhm  
694 BB: machen dar auch so kleinere Sachen machen  
695 das Ding auch mal auf (ˆ) und sind dann immer ganz überrascht wie gut sie  
696 eigentlich damit zu Rande kommen (,) ne (?) denn meistens heißt's irgendwie ja  
697 Mädchen machen das nicht (,) warum eigentlich (?) ja (?) und (,) bei dem  
698 Fragebogen den die nachher ausgewertet haben fanden sie's bis auf wenige  
699 Ausnahmen alle ganz toll und fanden es auch prima dass da keine Jungs dabei  
700 waren weil se endlich mal auch selbst zeigen konnten was sie da konnten ja weil  
701 sonst immer die Jungs sagen (schnell und herrisch weiter) ach du verstehst das  
702 eh nicht komm laß mich mal ran  
703 RS: (kurzes Lachen)  
704 BB: (normal weiter) ja (?) und das ist  
705 in sehr vielen Bereichen so und des+wegen+ sagen auch Mädchen meistens bei  
706 (,) ja generell technischen Berufen ob das jetzt Metalltechnik ob das  
707 Elektrotechnik oder sonst was ist immer nee&nee&nee das ist nichts für mich ja  
708 (?) weil's halt bisher die Erfahrung gemacht haben das sie daran gar nicht  
709 herangelassen wurden (,) ne (?)&und deswegen auch glauben (ˆ) kann ich nicht  
710 bin ich nicht für geeignet versteh ich nich (,) ne (?)

Das neue Segment beginnt nach einer relativ langen Gesprächspause (Z.:669) mit der Übernahme des Rederechts der S, die das Thema „Berufe des technischen Bereichs“ zu etablieren versucht.

Die Themeninitiierung erzielt die S, indem sie konstatiert, dass sich die RS bisher noch nicht über Berufe aus dem technischen Bereich geäußert habe (Z.:669 „also ich hab von Aida noch nichts gehört bisher über technische und +m+eschanische Beruf (‘)“). Die Aussage der S enthält die Formulierung „noch nichts“ mit der die Erwartungshaltung ausgedrückt wird, dass dieser Zustand sich ändern könnte bzw. sollte. Die Äußerung wird eingeleitet mit dem deiktischen Bindewort „also“, mit dem ein Rückbezug zur vorhergehenden Darstellung des BB über die Berufswahlchancen für weibliche Hauptschüler im technischen Bereich hergestellt und damit auf der inhaltlich-semantischen Ebene für anschlussfähig markiert wird. Durch die Themeninitiative der S wird die RS wieder als aktive Interaktionsteilnehmerin ins Beratungsgeschehen zurückgeholt.

Die RS, die durch die Feststellung der S indirekt angesprochen wird, reagiert zurückhaltend und sprachlich uneindeutig (Z.:671 „jak (undeutlich)“). Aus dem anschließenden Kommentar des BB über ihre nonverbale Reaktion kann auf eine erfolgte, Ablehnung ausdrückende körpersprachliche Geste geschlossen werden (Z.:673 „Aida schüttelt mit’m Kopf“). Durch die Bezugnahme des BB auf die nonverbale Geste der RS und die an sie gerichtete Aufforderung, diese zu begründen (Z.:673ff „~warum Aida~“), wird die Gesprächsinitiative der S vom BB aufgegriffen und weitergeführt. Die Äußerung der RS, mit der sie ihre ablehnende Einstellung gegenüber dem Berufsbereich ausdrückt, weist eine Relativierung durch das Partikel „eigentlich“ auf, mit dem ein gewisses Maß an Unentschiedenheit zum Ausdruck gebracht wird (Z.:679ff „wär eigentlich nichts für mich“). Der BB versucht daraufhin, die RS zu Begründungsaktivitäten für ihre ablehnende Haltung zu bewegen, und formuliert eine Entscheidungsfrage über zwei mögliche Gründe (Z.:681 „hast’e schon mal Kontakt gehabt oder sagst’e das weil du dir es einfach nicht vorstellen kannst“). Die RS greift den zuletzt genannten Grund auf, der im Unterschied zum Grund der negativen Kontakterfahrung auf eine mangelnde Vorstellungskraft oder generellem Desinteresse basiert (Z.:685 „ich hab noch nie vorgestellt“).

Der BB problematisiert die Antwort der RS, indem er das Phänomen der mangelnden Vorstellungskraft als generelles Problem junger Frauen typisiert (Z.:686 „is auch immer für Mädchen so'n bisschen n'Problem“). Durch die Generalisierung vermeidet der BB eine (individuelle) Defizitzuschreibung.

Im Anschluss der Problematisierung wechselt der BB zu einer argumentativen Sachverhaltsdarstellung über und stellt das Phänomen in einen übergeordneten Zusammenhang, indem er Ursachen und Gründe formuliert. Dabei führt er die Distanziert- und Fremdheit der RS zum genannten beruflichen Bereich nicht auf ihre individuelle Veranlagung, sondern auf eine bestimmte, normativ geprägte Sozialisation zurück (Z.:687ff „das ist genau das was ich auch immer so mit'n sozialen Umfeld meinte“). Um diese These zu stützen und zu plausibilisieren, berichtet er in einer längeren Gesprächssequenz über ein Projekt, das ausschließlich für Mädchen bzw. junge Frauen bestimmt ist (Z.:687-692).

Der BB geht auf die gesammelten Erfahrungen aus dem Projekt ein und führt in diesem Zusammenhang an, dass sich bestimmte Erwartungen der Teilnehmerinnen nicht erfüllt hätten (Z.:695 „sind dann immer überrascht wie gut sie eigentlich damit zu Rande kommen“). Diese falsche Erwartungshaltung, dass Mädchen besondere Probleme im Umgang mit technischen Geräten hätten, schreibt er einer vorherrschenden gesellschaftlichen Einstellung bzw. Norm zu (Z.:696 „denn meistens heißt's irgendwie Mädchen machen das nicht“).

Im Anschluss daran hält der BB die RS zu einer Überprüfung dieser gesellschaftlichen Norm an (Z.:697 „warum eigentlich (?)“) und stellt durch die Darstellung weiterer Ergebnisse aus dem Projekt diese Norm noch mehr in Zweifel (Z.:698 „und (,) bei dem Fragebogen den die nachher ausgewertet haben fanden sie's bis auf wenige Ausnahmen alle ganz toll“).

Der Hinweis des BB, dass besondere Maßnahmen zur Schaffung eines geschützten Lernraums ergriffen worden wären (Z.:689 „da dürfen auch nur Mädchen hin“), vermitteln, dass die Institution „Berufsberatung“ Männern ein gewisses destruktives Potential für die Ermöglichung von berufs-

biographisch relevanten Erfahrungen bei jungen Frauen, zumindest im technischen Bereich, beimisst (Z.:699-702).

Durch die Fokussierung auf die Kohorte vermeidet es der BB, zu stark in Opposition zur Gesellschaft bzw. zu den Signifikanten Anderen zu geraten.

Der Bericht des BB über das Projekt könnte bei der RS Interesse wecken daran teilzunehmen.

Der BB schließt den Gesprächsschritt, indem er den im Bericht geschilderten übergeordneten Zusammenhang generalisiert und ihn dadurch in seiner Relevanz und Geltung heraushebt (Z.:704-710).

Auf die Ausführungen des BB reagiert ausschließlich die S mit Rezeptionssignalen. Eine Resonanz der RS erfährt der BB nur in Form einer spontanen parasprachlichen Geste (Z.:703 „(kurzes Lachen)“), als er vorübergehend zu einem mimetischen Erzählstil wechselt (Z.:701ff).

### 8.3.2 Präsentation einer Berufswahloption

- 711 S : was gibt es da so an  
 712 Möglichkeiten bei nem Hauptschulabschluss (?)  
 713 BB: gut&das hat ich ja eben schon  
 714 gesagt&also einfach is es auch da mit'n Hauptschulabschluss nicht&wenn jetzt  
 715 die Aida gerade in Mathe und Physik (,) was sie ja vorhin gesagt hat ihre (,)  
 716 Leistungsfähigkeit hat können wir das auch zum Beispiel könnten ja ich sach  
 717 jetzt nicht können sondern ich sag hier mal könnten  
 718 RS: (gz) mhm  
 719 BB: weil du das entscheiden  
 720 musst und da auch wirklich das (,) ja mögen musst ja sonst hat es kein Sinn dass  
 721 RS: (gz) ja  
 722 BB: de dich für so was bewirbst ja (?) und dir es auch zutrauen müsstest ja (?) dann  
 723 könnten wir zu mindestens so vom metalltechnischen Bereich meinetwegen  
 724 bei der Industriemechanikerin Bewerbungsversuche starten ja (?) bei den rein  
 725 handwerklichen Berufen jetzt wie Metallbauer oder so was wo auch  
 726 Baustellenarbeit mit zu tun ist da würd ich selbst sagen nein das hat wenig Sinn  
 727 denn da (äh) ist natürlich auch dann körperlich Fähigkeiten gefragt wo man dann  
 728 als Frau doch sehr große Probleme hat  
 729 S : und was wird gemacht in so nem ähm  
 730 Industrie (') (,)  
 731 BB: Industriemechaniker  
 732 S : mechanik (,) erin  
 733 BB: (gz) ja das sind technische ähm  
 734 Bereiche wo man zu erst mal Metall (,) technische Grundausbildung hat also die  
 735 Metallverarbeitung kennen lernt Sägen Bohren Feilen Fräsen ja (?) also die  
 736 Grundkenntnisse der Metallverarbeitung und dann je nach Berufsrichtung beim

737 Industriemechaniker gibt's verschiedene Fachrichtung dann halt in der  
 738 Fachrichtung entsprechend die Tätigkeiten lernt zum Beispiel Maschinenteile  
 739 ein- und ausbauen ja (?)  
 740 S : ja  
 741 BB: Sachen an der Drehmaschine herstellen .. ne (?)  
 742 S : nich so begeistert (Lachen) ~du lachst da so schrecklich alles ab~  
 743 BB: (gz) Fertigungsmaschinen in Betrieb nehmen ne (?)  
 744 RS: ~ja~  
 745 nein .. nichts für mich  
 746 BB: ich hab's jetzt auch im Prinzip nur mal mit (,) aufgezählt  
 747 weil sie halt so mal n'bissl in diese Richtung halt mitgekommen sind  
 748 S : &ich frag nur was möglich ist mit einem ~Hauptschulabschluss~  
 749 BB: (gz) äh jaja is klar ja

Das neue Segment wird eröffnet, indem die S durch Selbstselektion das Rederechts ergreift, und eine Frage stellt, mit der sie zwar am Thema ‚technische Berufe‘ festhält, nun aber den Fokus auf einen konkreten Beruf richtet (Z.:711ff „was gibt es da so an Möglichkeiten bei nem Hauptschulabschluss“). Die Frage ist an den BB gerichtet und enthält keine Bezugnahme mehr auf die RS.

Der BB deklariert mit einer zurückverweisenden gesprächskommentierenden Phrase die Frage als bereits beantwortet (Z.:713 „gut&das hat ich ja eben schon gesagt). Der BB hatte zuvor erläutert, dass Hauptschüler im genannten Bereich nur geringe Chancen hätten und sehr hohe Anforderungen an die Auszubildenden in den Fächern Mathematik und Physik gestellt werden würden (vgl. Z.:663ff).

Die Passivität der RS bei den Ausführungen aus dem vorausgehenden Segment erlauben es dem BB nicht genau einschätzen zu können, ob sich durch seine Rede an der ablehnenden Einstellung zu den Berufen aus dem technischen Bereich der RS etwas geändert hat. Der BB steht nun vor dem Dilemma, einerseits dem Interesse der RS zu entsprechen, die augenscheinlich wenig Interesse am von der S aufgeworfenen Thema hat, und andererseits der Frage der S, die sich als Agentin der Klientin präsentiert, nachgehen zu müssen.

Der BB bearbeitet dieses Dilemma, indem er sich der Frage der S nach einzelnen Berufen annimmt, den Gesprächsschritt dabei aber auf die RS ausrichtet und sie zur direkten Adressatin seiner Rede macht.

Bei seiner anschließenden Darstellung einer Berufswahloption aus dem genannten Berufsbereich geht der BB sehr bedacht vor und vermeidet es,



falsche Erwartungen zu schüren und den Eindruck einer manipulativen Einflussnahme zu erwecken.

Bevor der BB den Beruf im Sinne einer Nomination<sup>45</sup> bezeichnet, geht er zunächst auf dessen Relevanz für die RS ein und schätzt die Realisierbarkeit des Berufes für schwierig ein (Z.:714 „also einfach is es auch da mit'n Hauptschulabschluss nicht“). Der BB zählt dann notwendige Bedingungen für die Realisierung auf (Z.:714ff „wenn jetzt die Aida gerade in Mathe und Physik [...] ihre (,) Leistungsfähigkeit hat“). Dabei stützt er sich auf Wissen über die RS, das im Beratungsgespräch hervorgebracht wurde (Z.:715 „was sie ja vorhin gesagt hat“). Zu den Bedingungen zählt er neben fachlichen Kompetenzen die innere Einstellung in Form eines positiven, d.h. zustimmenden Gefühls zum Beruf (Z.:720 „ja mögen musst ja sonst hat es kein Sinn“) sowie Selbstvertrauen (Z.:724 „und dir es auch zutrauen müsstest ja“).

Der BB markiert den hypothetischen Status der Berufswahloption (Z.:716ff „könnten ja ich sach jetzt nicht können sondern ich sag hier mal könnten“) und begründet dieses mit der Relevanz, die der Zustimmung durch die RS für eine weitere Verfolgung dieser Berufswahloption zukommt (Z.:719ff „weil du das entscheiden musst“). Der BB adressiert dabei seine Rede an die RS, die seine Ausführungen ratifiziert (Z.:721).

Nachdem der BB dann den Beruf bezeichnet hat (Z.:723ff), schließt er weitere Optionen aus dem Berufsbereich aus und begründet dieses mit den generell für Frauen zu hohen körperlichen Anforderungen (Z.:725ff „wo auch Baustellenarbeit mit zu tun ist“).

Die S ergreift daraufhin das Rederrecht und versucht durch eine Anschlussfrage das Thema zu vertiefen und den BB dazu zu bewegen, den von ihm genannten Beruf (Industriemechaniker) in Form eines Berufsbildes darzustellen (Z.:729). Die Gesprächsinitiative der S wirkt sich tendenziell aufschiebend auf den noch ausstehenden Schritt der Abklärung, ob die RS sich für den genannten Beruf interessiert, aus.

---

<sup>45</sup> Zum Begriff der Nomination und den unterschiedlichen Formen und Funktionen des Benennens vgl. C. KNOBLOCH (1996).

Die auftretenden Formulierungsschwierigkeiten bei der vollständigen und korrekten Wiedergabe des Wortes „Industriemechaniker“ (Z.:729ff „so nem äh Industrie (‘) (,)“) vermitteln, dass die S einen besonderen Wissensbedarf habe, und wirken sich potentiell stimulierend auf die Vermittlungsbereitschaft des BB aus.

Der BB kommt der S und ihrem angemeldeten Wissensbedarf nach und stellt in einer längeren Sequenz die grundlegenden Anforderungen und Aufgaben des Berufes dar (Z.:733-743). Noch bevor er seine Ausführungen beendet hat, wendet sich die S der RS zu, um zu überprüfen, ob ihr gewonnener Eindruck, dass die RS zunehmend ungehalten werde, sie nicht täuscht (Z.:742 „nich so begeistert (Lachen) ~du lachst da so schrecklich alles ab~“). Die RS bestätigt die Interpretation ihres (abweisenden) Lachens und bringt ihre ablehnende Haltung gegenüber dem Beruf explizit zum Ausdruck (Z.:744ff „~ja~ nein .. nichts für mich“).

Der BB ergreift daraufhin wieder das Wort und entschuldigt sein Vorgehen, indem er auf die vorangegangene Initiative der S verweist (Z.:747 „weil sie halt so mal n’bissl in diese Richtung halt mitgekommen sind“). Als die S eine Verantwortung für die entstandene Situation ablehnt und die indirekte Schuldzuweisung von sich weist, indem sie rechtfertigend auf ihr Anliegen rekurriert (Z.:748 „&ich frag nur was möglich ist mit einem ~Hauptschulabschluss~“), versucht der BB die aufkeimende Interaktionskrise einzudämmen (Z.:749 „(gz) äh ja is klar“).

#### **8.4 Entschuldigen und Verteidigen der Beratungsmethode durch den Berufsberater**

- 750 BB: &na ja so  
 751 grundsätzliche Sachen äh ich mein wir können natürlich jetzt sagen mal die  
 752 ganze Berufsliste durchgehen und sagen das ist möglich&das ist möglich&das  
 753 S : (gz) mhm  
 754 BB: ist möglich halt ich aber für Blödsinn denn deswegen hab ich auch vorhin  
 755 versucht von Aida ein paar Anhaltspunkte zu bekommen was ihr wichtig ist ja (?)  
 756 und dass wir lieber dann von (,) dort ausgehend versuchen uns was zu  
 757 erarbeiten wobei zugegebener Maßen äh jetzt gerade in dem Bereich wo se sagt  
 758 also jetzt so mit der Masseurin das hat ich ja schon vorhin schon erwähnt ja (?)  
 759 ist es halt sehr schlecht weil da wirklich für Hauptschüler wenig Möglichkeiten

760 bestehen im gestalterischen Bereich da würd ich sagen egal ob Hauptschüler  
 761 Realschüler Abiturient die Berufspalette ist so eng begrenzt was weiß zum  
 762 Beispiel gestaltende Berufe wie zum Beispiel Schauwerkegestalterin  
 763 Goldschmiedin äh Schilder Lichtreklamehersteller ja also alles was so'n bisschen  
 764 mit Gestaltung mit manueller Tätigkeit zu tun hat ja (?) gibt es so wenig  
 765 Berufsausbildungsmöglichkeiten dass selbst Realschüler oder auch manchmal  
 766 Abiturienten sich umsonst dafür bewerben ja (?) also natürlich könnten wir jetzt  
 767 ganz tolle Berufe rausfinden die für dich auch sicherlich geeignet wären (-)  
 768 RS: mhm  
 769 BB: ja (?) aber auf der anderen Seite dann sagen müssten die Chance ist denkbar  
 770 gering ja (?) das ist dann ne Sache die ich auch sehr ungern mache denn einem  
 771 erst so'n Zuckerstück hinhalten und dann sagen ähäh ist aber nich ja (?)  
 772 RS: mhm  
 773 BB: das  
 774 mach ich sehr ungern ja (?)

Das neue Segment wird durch eine metakommunikative Phrase des BB eröffnet (Z.:750ff „na ja so grundsätzliche Sachen“), die einen Gesprächsebenenwechsel auf die Metaebene einleitet. Der BB verteidigt und erläutert im Folgenden mit Hilfe eines Argumentationsschema seine Beratungsmethode. Damit reagiert er unmittelbar auf die aufkeimende Interaktionskrise im zurückliegenden Segment.

Der BB nennt in Anspielung auf das Anliegen der S eine bestimmte Beratungsmethode (Z.: 752ff „ganze Berufsliste durchgehen und sagen das ist möglich&das ist möglich“), von der er sich dann eindeutig abgrenzt (Z.:754 „halt ich aber für Blödsinn“).

Der BB bezieht sich dann auf sein eigenes Vorgehen im Verlauf des Beratungsgesprächs, (Z.:754ff „denn deswegen hab ich auch vorhin versucht von Aida [...] Anhaltspunkte“), um die Logik seiner Beratungsmethode zu verdeutlichen. Die Beratungslogik beschreibt der BB als Aufschichtungsprozess, an dessen Anfang der Schritt der Erfassung der Besonderheit des jeweiligen Berufswählers steht, der die Grundlage für den nachfolgenden Schritt, Berufswahloptionen herauszufinden, bildet (Z.:756 „dort ausgehend [...] zu erarbeiten“).

Der BB leitet dann durch eine vorgeschaltete Phrase (Z.:757 „wobei zugegebener Maßen“) einen Einwand bzw. ein Zugeständnis ein, das sich auf den Sachverhalt des sehr geringen Angebots im Verhältnis zur Nachfrage einiger Ausbildungsberufe bezieht und stellt im Folgenden einige dieser Berufsbereiche dar (Z.:758-767). Der BB zieht als rhetorisches Stilmittel die Möglichkeit in Betracht, diese formal möglichen und für die Ratsu-

chenden geeigneten Berufe der RS zu präsentieren (Z.:766-767), und wirft dann ein, dass diese Vorschläge praktisch keine Relevanz hätten, da sie nur sehr geringe Realisierungschancen bieten (Z.:769ff).

Der BB bringt dann seine Ablehnung gegenüber dieser von ihm zuvor skizzierten Verfahrensvariante der Berufsberatung explizit zum Ausdruck (Z.:774), indem er deren ethisch problematische Konsequenzen metaphorisch aufzeigt. (Z.:771 „erst so'n Zuckerstück hinhalten und dann sagen ähäh is aber nich“).

Der BB adressiert ab Zeile 768 seine Rede unmittelbar an die RS, die darauf mit ratifizierenden Rezeptionssignalen reagiert.

## 9. Präsentation von Berufswahloptionen

- 775 BB: es gäb ne andere berufliche Möglichkeit noch wo ich  
 776 mir vorstellen könnte dass sie für dich in Frage käme äh du auch durchaus  
 777 Chancen hättest nur die hat halt weniger mit Menschen zu tun sondern das ist  
 778 eher ne praxisorientierte Tätigkeit das ist zum Beispiel die Konditorin die auch  
 779 sehr gute manuelle Fähigkeiten haben muss (,) ja (?) das ist ein  
 780 Ernährungsberuf also ähnlich wie Bäckerin nur die Konditorin arbeitet halt im  
 781 feineren Bereich ja die stellt halt (,) ja Torten her Pralinen Kleingebäck was  
 782 irgend wie verziert wird und so weiter ja (?) ... das wär ne Sache die durchaus  
 783 machbar wäre wo ich auch sagen könnte da lässt sich realistisch was umsetzen  
 784 .. ja (?) (11 Sekunden Pause, Schreibergeräusche) ne andere Sache die auch  
 785 vielleicht dann doch wieder ein bisschen mehr mit Menschen zu tun hat die auch  
 786 aber eher in eine praktische Tätigkeit reingeht wäre unter Umständen die  
 787 Floristin .. auch das wäre mit dem Hauptschulabschluss möglich (,) weißt de was  
 788 ne Floristin ist Aida (?)
- 789 RS: (gz) nn (.)
- 790 BB: noch nie gehört den Begriff (?)
- 791 RS: doch ich hab's gehört aber ich  
 792 weiß nicht (sehr leise weiter) was es ist
- 793 BB: mhm (,) mit was geht denn ne Floristin  
 794 um (?) zu welchen Bereich gehört das denn (?) ... wo hört man denn so'n Begriff  
 795 Floristik Floristin (,) mit welchen Geschäften hat es denn zu tun (?) (6 Sekunden  
 796 Pause) kommst'e Moment nicht drauf ne (?) mit Blumenläden ja (?) ne Floristin
- 797 RS: (gz) \*nein\*
- 798 BB: arbeitet in einem Blumenladen
- 799 RS: mhm
- 800 BB: ne (?) und Floristen sind die Fachleute die  
 801 Blumensträuße binden Tischschmuck herstellen aus Blumen also Gestecke  
 802 machen die Kränze binden ..
- 803 RS: das ist auch gut..
- 804 BB: mhm und natürlich den Leuten  
 805 wenn sie in Laden kommen und Blumenstrauß wollen
- 806 RS: &ja
- 807 BB: diesen Blumenstrauß

808 verkaufen (.)  
 809 RS: &ja  
 810 BB: &natürlich auch den Leuten dann helfen beim  
 811 zusammenstellen  
 812 RS: ja  
 813 BB: ja (?) dass das auch nach was aussieht ne (?)  
 814 RS: (Lachen)  
 815 BB: ne  
 816 wenn der (,) dann nachher dreißig oder vierzig Mark kostet  
 817 RS: jaja  
 818 BB: und der Mann  
 819 den seiner Frau mitbringt will er ja auch dass dass nen schöner Strauß ist ne (?)  
 820 RS: (gz) jaja ich  
 821 BB: und das nicht irgendwie lieblos grad mal zusammengebunden ist ja (?) und diese  
 822 Kunstwerke verfü&äh vollbringen dann die Floristinnen ne (?) .. das wäre auch ne  
 823 Möglichkeit  
 824 RS: ja das wär nicht schlecht  
 825 BB: ne (?)

Das folgende Segment wird ohne besondere Aktivitäten der Gesprächsorganisation durch einen vom BB initiierten Themenwechsel eröffnet, mit dem wieder von der Meta-Ebene der Reflexion über Beratung auf die Ebene des Vollziehens von Beratung zurückgekehrt wird. Der BB präsentiert im Folgenden der RS zwei Berufswahloptionen.

Der BB stellt zunächst fest, dass eine weitere Berufswahloption für die RS existieren würde (Z.:775 „es gäb ne andere berufliche Möglichkeit noch“) und stützt sich dabei explizit auf sein im Beratungsgespräch gewonnenes Bild über die RS (Z.:776 „mir vorstellen könnte dass sie für dich in Frage käme“). Durch die personalpronominale Anrede („für dich“) wird die Rede des BB wieder unmittelbar an die RS adressiert.

Bevor der BB die Berufsoption benennt, geht er zunächst auf zwei Aspekte des Berufes ein (Z.:776ff „du auch durchaus Chancen hättest nur die halt weniger mit Menschen zu tun“). Durch den (vorgezogenen) Schritt der Durchführung des Themas<sup>46</sup>, bevor dieses im voraus durch eine etikettierende Nomination benannt wurde, wird eine Spannung aufgebaut, die sich erst nach der Identifizierung des thematisierten Gegenstandes (Beruf) beim Hörer abbaut. Das Herausögern der Nomination kann sich auf die Aneignungsbereitschaft der RS steigernd auswirken, da die damit erzeugte Fremdheit und Offenheit des Themas zum einen Neugierde bewirkt und

<sup>46</sup> Zur Stilcategory der zergliedernden Amplifikation und zur Relation Durchführung – Thema vgl. H. F. PLETT (2001, S. 56ff).

zum anderen die die Wissenstransformation tendenziell unterbindenden kognitiven Mechanismen, wie etwa die Klassifikation, zumindest temporär außer Kraft setzt.

Der BB bezeichnet dann den Beruf, klassifiziert ihn (Z.:778ff „die Konditorin [...] das ist ein Ernährungsberuf also ähnlich wie Bäckerin“) und stellt die mit dem Beruf verbundenen Zwecke (Produkte) dar (Z.:781 „die stellt halt (,) ja Torten her Pralinen Kleingebäck“).

Die RS reagiert auf die Präsentation des Berufes teilnahmslos und äußert weder Rezeptionssignale, Kommentare noch Fragen und schweigt auch in der etwas längeren Gesprächspause (Z.:782). Der BB unterlässt es eine Reaktion der RS einzufordern und beendet das Handlungsschema der Vermittlung, indem er die von ihm eingangs festgestellte Realisierbarkeit noch einmal hervorhebt (Z.:782ff „ne Sache die durchaus machbar wäre“). Im Anschluss einer längeren Gesprächspause, in der der BB wahrscheinlich Dokumentationsarbeiten ausführt (Z.:784), nimmt er das Handlungsschema erneut auf und kündigt eine weitere Präsentation einer Berufsmöglichkeit an (Z.:784 „ne andere Sache“).

Der BB stellt zunächst die Passung von Beruf und RS heraus, indem er die im Beratungsgespräch erarbeiteten berufsrelevanten Kriterien bei dem Beruf identifiziert sowie dessen Realisierbarkeit unter Berücksichtigung ihrer schulischen Qualifikation feststellt (Z.:785 „mit Menschen zu tun hat“, Z.:786 „eine praktische Tätigkeit“, Z.:787 „wäre mit dem Hauptschulabschluss möglich“), und bezeichnet dann erst den Beruf.

Der BB ändert seine Vermittlungsstrategie und versucht durch bestimmte Fragen Transparenz über den Wissensstand der RS zu erzielen und steuernd auf den Aneignungsprozess der RS einzuwirken.

Als die RS auf die Frage des BB hin (Z.:787ff) ihr Nichtwissen eingestanden hat (Z.:789), versucht der BB herauszufinden, ob sich das Nichtwissen der RS auf das Wort (Signifikant) oder auf den mit dem Wort verbundenen Referenzbereich (Signifikat) bezieht (Z.:790 „noch nie gehört den Begriff (?)“). Als die RS zu erkennen gibt, dass ihr zwar das Wort bekannt sei, sie diesem aber keine Bedeutung zuordnen könne (Z.:791ff „doch ich hab’s gehört aber ich weiß nicht (sehr leise weiter) was es ist“), versucht

der BB durch gezielte Fragen potentiell vorhandene Wissensbestände der RS, die sie mit dem Begriff „Floristin“ verbinden könnte, zu mobilisieren (Z.:793ff „(,) mit was geht denn ne Floristin um (?) zu welchen Bereich gehört das denn (?) ... wo hört man denn so'n Begriff Floristik Floristin (,) mit welchen Geschäften hat es denn zu tun (?)“).

Nach Verstreichen einer längeren Gesprächspause (Z.:795 „(6Sekunden Pause)“) zeichnet sich das Misslingen dieses Versuches ab. Der BB wirkt der Gefahr eines möglichen Gesichtsverlusts der RS entgegen, indem er eine die RS entlastende Erklärung anführt (Z.:796 „kommst'e Moment nicht drauf ne (?)“).

Der BB wechselt dann wieder in eine monologische Form der Vermittlung und versucht zunächst, der RS einen Anknüpfungspunkt zu liefern, und nennt Begriff, den die RS aller Voraussicht nach kennt und der ihr helfen könnte, die möglicherweise bei ihr vorhandenen Wissensbestände ins Bewusstsein zu rufen (Z.:796 „mit Blumenläden ja (?)“).

Im Anschluss daran charakterisiert der BB den Beruf näher. Er nennt zunächst einige der für die Berufsarbeit stehenden Produkte (Z.:800ff „die Blumensträuße binden Tischschmuck herstellen aus Blumen also Gestecke machen die Kränze binden“) und skizziert den Umfang des Tätigkeitsbereiches, indem er den Aspekt der Veräußerung der Produkte in seine Darstellung einbezieht (Z.:807ff „diesen Blumenstrauß verkaufen (,)“, Z.:810ff „den Leuten dann helfen beim zusammenstellen“).

Der BB exemplifiziert die gesellschaftliche Bedeutung und Funktion des Berufes (Z.:818 „ und der Mann den [Blumenstrauß (S.P.)] seiner Frau mitbringt will er ja auch dass dass nen schöner Strauß ist ne (?)“) und geht auf die Anforderungen, die der Beruf bzw. die mit ihm verbundenen Produkte an die Berufsausübenden stellt, ein.<sup>47</sup> Dabei bezieht er sich insbe-

---

<sup>47</sup> Auf der Grundlage systemtheoretischer Überlegungen kann der Beruf der Floristin unter dem Funktionstyp „expressive Funktion“ gefasst werden. Expressive Funktionen zeichnen sich nach TALCOTT PARSONS darin aus, auf die Innenseite des gesellschaftlichen Systems bezogen zu sein und im Unterschied zur Ausrichtung des Systems auf die Außenwelt („instrumentale“ Funktion der Anpassung und Vereinnahmung), für die Sicherung der inneren Festigkeit (Harmonie) der Gruppe oder Gesellschaft zu sorgen (vgl. T. PARSONS 1981, S.76).

sondere auf die ästhetische und symbolische Bedeutung der Produkte und spricht in diesem Zusammenhang der Berufsarbeit eine gewisse Kunstfertigkeit zu (Z.:813 „das das auch nach was aussieht ne (?)\", Z.:822ff „und diese Kunstwerke verfü&äh vollbringen dann die Floristinnen“). Die Bedeutung des Berufes wird durch eine szenische Darstellung (Mann will seiner Frau Blumen schenken) veranschaulicht. Blumengestecke haben u.a. eine symbolische Kraft und sollen eine bestimmte soziale Bedeutung erzielen (z.B. Liebesbekundung). Die Ausdruckskraft eines Blumengesteckes kann durch das Arrangement der einzelnen Elemente gesteigert werden. In diesem Zusammenhang macht der BB eine bestimmte notwendige affirmativ-idealisierte Einstellung zu dem Beruf geltend (Z.:821 „und das nicht irgendwie lieblos grad mal zusammengebunden ist ja (?)\"). Die vom BB vorgenommenen Relevanzsetzungen bei seiner Darstellung des Berufes sind auf die Erzeugung von Interesse und Achtung gerichtet. Seine Ausführungen sind weder im Stil eines auf Vollständigkeit zielenden Berichtes noch im Stil einer argumentativen Erörterung, in der Argumente miteinander abgewogen werden; problematische Aspekte des Berufes kommen von daher nicht explizit zur Sprache (z.B. feucht-kaltes Klima der Verkaufsräume).

Die RS gibt durch ihre vergleichsweise häufig auftretenden und zustimmenden Rezeptionssignale (Z.:799,806,809,817,820) und Kommentare (Z.:803: das ist auch gut“, Z.:824 „ja das wär nicht schlecht“) zu erkennen, dass der vom BB präsentierte Beruf auf ihr Interesse gestoßen ist.

Der BB beendet die Präsentation des Berufes, indem er erneut dessen Realisierbarkeit feststellt (Z.:822ff „... das wäre auch ne Möglichkeit“).

## **10. Integration der Sozialpädagogin in den Beratungsprozess**

### **10.1 Selbstpositionierung der Sozialpädagogin in der Beratung**

826 S : ja (^) also alleine kommen wir da auch  
827 nicht weiter (^) ja und Sie kennen hier die Berufe und beraten und wissen auch (,)



- 828 BB: ja  
 829 S : was man mit einem Hauptschulabschluss machen kann (,) für mich war es nur  
 830 schwierig immer zu gucken was kann man machen rein gesetzlich her vom  
 831 Gesetz her (,) wo steht Hauptschulabschluss reicht und was dann die Realität ist  
 832 BB: (gz) mhm mhm  
 833 S : ja das weiß ich dann nicht mehr ja (?)  
 834 BB: (gz leise) das ist richtig das ist klar ja  
 835 S : mhm also inwieweit sie jetzt überhaupt  
 836 nicht mehr mh Hauptschüler annehmen bestimmte Berufe (,) oder wieweit die  
 837 Chancen  
 838 BB: &+ja+ ne ganze Menge  
 839 S : &mhm

Das neue Segment wird durch die S eröffnet, die durch Selbstselektion das Rederecht ergreift und im Folgenden die gegenwärtige Situation des Bearbeitungsprozesses der Berufswahlentscheidung der RS beschreibt, indem sie eine Stagnation konstatiert (Z.:826ff „also alleine kommen wir da auch nicht weiter“). Die Verwendung des Personalpronomens im Plural an der Subjektstelle weist sie zum einen als Vertreterin einer Gruppe, die sowohl die RS als auch ihre Organisation mit einschließen könnte, und zum anderen als eine am Bearbeitungsprozess Beteiligte aus.

Im Anschluss der Problematisierung der Situation weist sie dem BB explizit die Rolle des zuständigen Experten zu, der aufgrund seines Expertenwissens Hilfe zu leisten vermag (Z.:827 „sie kennen hier die Berufe und beraten und wissen auch was man [...] machen kann“).

Nach dieser Einsetzung der Instanz wechselt die S Numerus und Tempus ihrer Rede und konkretisiert die auftretenden Probleme (Z.:829ff „für mich war es nur schwierig“), die sie bei der Beurteilung der Realisierungschancen von Berufswahloptionen fest macht (Z.:830-831). Die S beendet ihre Problempräsentation, indem sie die Grenzen ihrer professionellen Kompetenz zieht (Z.:833 „ja das weiß ich dann nicht mehr ja“).

Bei ihrer Problemdarstellung verwendet die S den Begriff „gesetzlich“ (Z.:830ff „rein gesetzlich her vom Gesetz her“), mit dem der Sachverhalt verkannt wird, dass die Auswahl von Auszubildenden nicht oder nur bedingt auf der Grundlage von Gesetzen geregelt bzw. gesteuert wird. Die Problempräsentation knüpft an ihre zurückliegende Problemdarstellung an, die sie einige Segmente zuvor bei der Formulierung eines bestimmten Anliegens für die Beratung ausgeführt hatte (vgl. Z.:609-614). Hier in die-

sem Segment nimmt sie aber explizit zu ihrer Rolle im Berufswahlprozess Stellung und tritt dem BB als kollegiale Professionelle gegenüber.

Als die S ihr Handlungsschema Problempräsentation wieder aufzugreifen beginnt und Erläuterungen anführt (Z.:835), wird sie vom BB unterbrochen.

Den Sprecherwechsel vollzieht der BB durch die besonders intonierte affirmative Phrase (Z.:838 „+ja+ ne ganze Menge“), die sich auf die vorausgehende im Zuge ihrer Problempräsentation erfolgte Äußerung bezieht (vgl. Z.:829) und die eine Beantwortung ankündigt.

### 10.2 Durcharbeiten und Aushändigen von berufswahlrelevanten Informationsmaterial

- 840 BB: einfach zur ihrer Information auch mal Aida  
 841 S : (gz) von daher (,) schön  
 842 BB: kriegt das dann später auch (,)  
 843 S : mhm  
 844 BB: &kann ich ihnen mal das Heft hier mitgeben (,)  
 845 das ist die Sachseninfo (-)  
 846 S : ach mein Gott jetzt fällt's mir ein  
 847 BB: ja (?)  
 848 S : ich soll noch für  
 849 den Mädchentreff äh zwei CD's erbitten&aber das ist wahrscheinlich unten und  
 850 noch so'n Berufak&ne zwei Berufaktuell für unser Büro (,) und Café  
 851 BB: (gz) ja normalerweise unten aber ich kann's ihnen  
 852 geben ich hab grad welche hier  
 853 S : das fällt mir \*gerade ein\* gerade ein jetzt  
 854 BB: das  
 855 ist diese Sachseninfo auf CD  
 856 S : +genau+  
 857 BB: ja  
 858 S : und das ist eins für's Büro und eins für's  
 859 Café  
 860 BB: ja und das gib ich ihnen auch noch mit&das ist für Schüler das ist „Mach's  
 861 richtig“ Programm  
 862 S : mhh ( ) mhm  
 863 BB: ähm wo man auch mal über verschiedene  
 864 Möglichkeiten am PC sich halt über äh über Berufe sich sowohl informieren  
 865 kann&da sind mittlerweile ne ganze Menge Berufsinfos mit drauf und man kann  
 866 über so diese Items hier ja (?) auch mal sich Berufe raussuchen lassen dass man  
 867 S : (gz) (1)  
 868 RS: (gz) (1)  
 869 BB: sagt ich möchte gern mit Menschen umgehen ich möchte gern kreativ arbeiten  
 870 zum&welche Berufe kommen dafür in Frage&also ähnlich wie am BIZ-Computer  
 871 unten  
 872 S : &gibt es da (?)  
 873 BB: ne (?)

- 874 S : da gibt es doch ein Heft dazu oder (?)  
875 BB: da gibt es auch  
876 ein Heft dazu ja (?)  
877 S : (gz) das hab ich genau das brauch ich auch noch das wurde gelobpreist und ich  
878 soll das mitbringen und das wär so gut  
879 BB: (gz) wobei äh dieses Programm hier  
880 S : ja  
881 BB: &also was auf CD ist das  
882 gibt's nicht im Heft da gibt's nur en Heft das so'n bissl noch ne Anleitung dazu  
883 gibt  
884 S : ah aha (1)  
885 BB: &also die „mach's richtig“ Hefte äh sind mehrere Hefte in so'n  
886 Ordner drin äh da ist jedes Heft äh mit nem anderen Thema (.) ja (?)  
887 S : ah des is  
888 es  
889 BB: (gz) ja da geht's das eine zum Beispiel um Bewerbung das eine geht über  
890 Hauptstart von Schule zu Beruf (˘) ja (?) kann ich ihnen&ich kuck mal drüben ob  
891 S : (gz) das is es das is es da haben wir nämlich (1)  
892 BB: ich's im (-) den (1) habe  
893 S : auch nachmittags auch so'n bisschen Beruforientierung heißt des einfach Berufe  
894 BB: (gz) ja (gz) ja (.)  
895 S : vorstellen  
896 BB: und das Heft hier  
897 S : mhm  
898 BB: ja (?) das ist äh die Sachseninfo zweitausend  
899 eins jetzt schon da sind von neunundneunzig die ganzen abgeschlossenen  
900 Ausbildungsverträge auch drin  
901 S : mhm  
902 BB: ja (?) und da kann man sehr gut erkennen  
903 weil wir das aufgeschlüsselt haben äh von diesen Ausbildungsverträgen wer  
904 hatte Hauptschulabschluss wer hatte&vielmehr wie viel hatten  
905 Hauptschulabschluss wie viel hatten Realschulabschluss wie viel hatten Abitur  
906 oder Fachhochschulreife  
907 S : mhm  
908 BB: und da kann man dann auch mal ganz deutlich  
909 sehen werden nur ein paar ganz wenige Hauptschüler genommen die dann  
910 vielleicht sogar Beziehungen hatten oder äh vielleicht was weiß ich  
911 abgebrochene Gymnasiasten sind dass sie da rein gekommen sind oder ist es n'  
912 klassischer Hauptschulberuf  
913 S : mhm  
914 B : ja (?) also wenn man jetzt zum Beispiel hier  
915 jetzt mal kuckt ja (?)  
916 S : ja genau  
917 BB: IT-Systemelektroniker  
918 S : ja (˘)  
919 BB: nur mal als Beispiel  
920 S : mhm  
921 BB: hunderteinundvierzig abgeschlossene Ausbildungsverträge  
922 S : mhm  
923 BB: davon  
924 waren sechs Hauptschüler ja (?) was sehr ungewöhnlich ist denn in dem Bereich  
925 werden eigentlich keine Hauptschüler mehr genommen  
926 S : mhm  
927 BB: ja (?) aber sechs  
928 von hunderteinundvierzig sieht man auch is (.) sehr gering ja (?) zweiundneunzig  
929 Realschüler das heißt also überwiegend werden da Realschüler genommen  
930 S : (gz) mhm  
931 BB: aber trotzdem immerhin noch ... etwa ein Viertel ja (?) sogar ein gutes +Viertel+  
932 Abiturienten .. ja (?) .. wenn man jetzt mal kuckt

933 S : (gz) mhm &und was heißt das dann (1) (?)  
 934 BB: das heißt (,) anders als es leider hier oben steht das ist das erwartete  
 935 S : (gz)erwartetes  
 936 BB: Ausbildungsangebot das ist Blödsinn das haben die verdruckt ja (?) sondern es  
 937 ist das Verhältnis von Ausbildungsstellen zu Bewerbern das rote also der rote  
 938 Smilie mit dem etwas traurigen Gesicht heißt es gibt mehr Bewerber als  
 939 Ausbildungsstellen  
 940 S : also alles ist rot (ansteigendes Lachen, in das auch RS mit  
 941 einfällt)  
 942 BB: ja ist in der Tat so hier haben wir auch Grüne mit dabei& blau ist  
 943 S : (gz) blau und grün gibt's  
 944 BB: ausgeglichen etwa Anzahl der Bewerber und Ausbildungsstellen und grün heißt  
 945 S : (gz) mhm  
 946 BB: es gibt mehr .. Ausbildungsstellen als sich Leute für diese Stellen bewerben  
 947 S : mhm  
 948 BB: &zum Beispiel hier Fachverkäuferin Nahrungsmittelhandwerk also wenn's um  
 949 Bäckerei oder Metzgereifachverkäuferin  
 950 S : mhm&mhm  
 951 BB: ne (?)  
 952 S : gut  
 953 BB: oder hier beim  
 954 Glasern zum Beispiel ja oder hier Gebäudereiniger ja (?)  
 955 S : (gz) Geigenbauer mhm  
 956 BB: Bei Bäckern ne hier haben wir auch wieder einiges Chemiebetriebsjungwerker ja  
 957 Chemiekanten ne (?) Dachdecker .. aber is klar natürlich siehste das meistens  
 958 bei den Berufen die auch so allgemein nicht so ganz beliebt sind ja (?) das ist  
 959 aber halt das Typische&beim kaufmännischen Beruf steht immer zum Beispiel ...  
 960 das Ausbildungsangebot schlechter da (,) als bei den ja (-) eher nicht so  
 961 beliebten Berufen ne (?) weil einfach da sich zu viele Leute bewerben ne (?) ..  
 962 wobei im Moment wieder die Situation sich insgesamt etwas entspannt .. ja (?)

Das folgende Subsegment wird eingeleitet durch eine metakommunikativen Phrase, mit der der BB einen Redebeitrag ankündigt, dessen Intention aufzeigt sowie eine Adressierung an die S vornimmt (Z.:840 „einfach zur ihrer Information auch mal“).

Die S versucht zunächst das Rederecht noch zu behaupten (Z.:841 „(gleichzeitiges Sprechen) von daher schön“), überlässt es dann aber dem BB (Z.:843 bestätigendes Rezeptionssignal). Der metakommunikativen Phrase folgt eine an die RS gerichtete Zusage, zu einem späteren Zeitpunkt in gleicher Weise berücksichtigt zu werden (Z.:844 „Aida kriegt das dann später auch“). Die Zusage enthält das Verb „kriegt“, das auf etwas Gegenständliches hinweist.

Wahrscheinlich kommt es dann zu Übergabe von Informationsmaterial. Als der BB kommentierend bei der Übergabe der Informationsbroschüre deren Titel nennt (Z.:845 „das ist die Sachseninfo (-)“), ergreift die S mit einem unvermittelt auftretenden Erschrecken und Erleichterung ausdrückenden

Ausruf das Wort (Z.:846 „ach mein Gott“) und gibt in einem Kommentar zu erkennen, dass bei ihr spontane Erinnerungsaktivitäten eingetreten seien (Z.:846 „jetzt fällt’s mir ein“, Z.:853 „\*gerade ein\* gerade ein jetzt“).

Durch die Konkretisierung dieser Bewusstseinsinhalte (Z.:848ff) ordnet die S dem bereits anlaufenden Gesprächsschritt des BB nachträglich ein Anliegen ihrerseits zu.

Der der S offensichtlich auch bewusste Sachverhalt (Z.:849 „aber das ist wahrscheinlich unten“), dass die Institution ‚Berufsberatung‘ über eine von der Beratung abgesonderte Anlaufstelle (BIZ) für Interessenten von Texten zur Berufswelt verfügt, impliziert, dass die Bearbeitung dieses Arbeitsauftrages nicht in den Relevanzbereich der Einzelberatung fällt und vom BB abgewiesen bzw. delegiert werden könnte. Der Berufsberater reflektiert diesen Sachverhalt noch einmal und kann damit seine Hilfsbereitschaft herausstellen (Z.:851 „ja normalerweise unten aber ich kann’s ihnen geben“).

Während der Übergabe des Informationsmaterials thematisiert die S die Organisation, für die sie arbeitet, und nennt dabei wiederholend zwei unterschiedliche Bereiche innerhalb der Organisation (Z.:850, Z.:858). Als der BB nicht auf die Thematisierung eingeht und auf weiteres Informationsmaterial zu sprechen kommt (Z.:860), unternimmt die S nach einer kurzen Zeit erneut den Versuch, ihre Organisation zu thematisieren und berichtet über deren berufsberaterische Aktivitäten (Z.:893ff „da haben wir nämlich auch nachmittags auch so’n bisschen Berufoorientierung heißt des einfach Berufe vorstellen“).

Durch das Hinweisen auf die gemeinsame berufliche Tätigkeit stellt sich die S selbst als eine Art Berufskollegin des Berufsberaters dar.

Der BB geht auch diesmal auf die Mitteilung der S nicht ein und fährt mit seiner Präsentation des Informationsmaterials fort (Z.:896 „und das Heft hier [...] das is äh die Sachseninfo zweitausend eins“). Offensichtlich hat der BB kein Interesse eine Vergemeinschaftung auf der Ebene des beruflichen Handelns mit der S einzugehen.

Ab Zeile 902 beginnt der BB sich inhaltlich mit dem Informationsmaterial auseinander zu setzen und demonstriert anhand des Beispiels IT- Sys-

temelektroniker (Z.:917), wie am Material herausgefunden werden kann, welche Schulqualifikationen jeweils bei einem bestimmten Ausbildungsgang in der unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit berücksichtigt wurden, um Anhaltspunkte über die jeweiligen Chancen der Schulabgänger zu gewinnen. Die S zeigt sich dabei interessiert und aufmerksam (vgl. die vielen verstärkten Rezeptionssignale).

Im Verlauf der Darstellung des BB bemerkt die S eine Unstimmigkeit im Text der Broschüre (Z.:933 „und was heißt das dann (1)“), die potentiell zu einem gewissen Autoritäts- bzw. Glaubwürdigkeitsverlust des BB führen kann. Der BB kann dieser Gefahr begegnen, indem er die Unstimmigkeit auf einen Druckfehler zurückführt und den Sachverhalt richtig stellt (Z.:936 „das ist Blödsinn das haben die verdruckt [...] ist das Verhältnis von Ausbildungsstellen zu den Bewerbern“).

Als der BB die Bedeutung eines Ikons erläutert, reagiert die S mit einer Kommentierung (Z.:942 „also alles ist rot (ansteigendes Lachen, in das auch RS mit einfällt). Ihre Feststellung wird durch die parasprachliche Geste des Lachens als „Entlarvung“ markiert. Die S hatte bereits einige Segmente zuvor sich zweifelnd über die Faktizität einer Berufswahlfreiheit für Hauptschüler geäußert und damit nicht nur indirekt die Geltung des Rechts auf Berufswahlfreiheit in Frage gestellt, sondern damit auch die Relevanz und Berechtigung der Berufsberatung.

Der BB reagiert auf die anzweifelnde Geste der S, indem er zunächst der Beobachtung der S zustimmt (Z.:942 „ja es ist in der Tat so“), dann aber auf Berufe aufmerksam macht, die die Aussage der S widerlegen können (Z.:942 „hier haben wir auch Grüne mit dabei“), und zählt weitere Berufe auf, die ein günstiges Verhältnis von Nachfrage und Angebot aufweisen (Z.: 948-955). Dabei wendet er sich der RS zu.

Der BB führt einschränkend eine Erklärung für die Unterschiede bei den einzelnen Berufen an (Z.:957 „aber ist klar natürlich siehste das meistens bei den Berufen die auch so allgemein nicht so ganz beliebt sind“). Der in der Erklärung aufgezeigte Sachverhalt, dass Berufe innerhalb einer Kohorte unterschiedliche Wertschätzungen genießen und die für Hauptschüler offen stehenden Berufe eher geringe gesellschaftliche Wertschätzung

genießen, impliziert die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, dass Berufswähler mit unter herrschende kollektive Bewertungen relativieren müssen, um eine identitätsstiftende Bindung zu einem Beruf aufbauen zu können.

Der BB schließt das Subsegment, indem er die Verbesserung der Ausbildungsplatzsituation in Aussicht stellt und damit dem von der S verbreiteten Pessimismus eine optimistische Prognose entgegenstellt (Z.:962).

### 10.3 Anwendens des Materials auf den konkreten Falls der Ratsuchenden

- 963 BB:(4 Sekunden Pause) wenn wir jetzt mal gucken bei den Berufen die wir so  
 964 besprochen haben ja (?) gehen wir mal zu Friseurin (4 Sekunden Pause) waren  
 965 immerhin zwohundertfünfunddreißig abgeschlossene Ausbildungsverträge (,) ja (?)  
 966 hundertsechszwanzig mit Hauptschulabschluss
- 967 S : also der größte Teil  
 968 BB: (gz) sechsundsiebzig (,)  
 969 ja weitaus der größte Teil sechsundsiebzig Realschüler und acht mit Abitur oder  
 970 mit Fachhochschulreife ja (?) bei der Floristin (-) ... vierundvierzig  
 971 abgeschlossene Ausbildungsverträge wobei sich Haupt und Realschüler die  
 972 Waage halten ... ne (?) (4 Sekunden Pause) bei der Konditorin
- 973 S : (gz) ja aber sicherlich ist auch schon ein  
 974 ähm guter Notendurchschnitt oder (?) zn nn
- 975 BB: joa  
 976 S : wird erwartet ... Hauptschule  
 977 BB: hier  
 978 Gott Konditorin waren es achtundzwanzig elf Hauptschüler dreizehn Realschüler  
 979 vier Fachoberschüler und Abiturienten .. Ausbildungsverhältnis etwa  
 980 ausgeglichen (4 Sekunden Pause)
- 981 S : mhm  
 982 BB: &also du siehst es gibt schon  
 983 Möglichkeiten (,) auch wenn die Bandbreite nicht so riesig ist (,) ne (?)  
 984 RS: mhm

Das neue Segment wird durch eine längere Gesprächspause abgegrenzt (Z.:963). Der BB ergreift wieder das Wort und kündigt an, das zuvor von ihm vorgestellte Informationsmaterial für die Bearbeitung des Falls nutzen zu wollen (Z.:963 „wenn wir jetzt mal gucken bei den Berufen die wir so besprochen haben“). Durch diese Aufgabensetzung rückt wieder die RS als Fall in den Fokus der Beratung.

Die Aufgabe wird für die Interaktionspartner transparent und nachvollziehbar vom BB bearbeitet, da er die einzelnen Arbeitsschritte benennt und die jeweils gewonnenen Informationen kommuniziert (Z.:964ff). Bei der Be-

handlung des Berufes „Konditorin“ (Z.:972) bringt die S einen Einwand vor (Z.:973ff „(gz) ja aber sicherlich ist auch schon ein ähm guter Notendurchschnitt [...] wird erwartet“). Der Einwand stellt die Aussagekraft der Daten in Frage, da aus den Daten nicht ersichtlich wird, über welchen Notendurchschnitt die erfolgreichen Bewerber jeweils verfügten. Möglicherweise wurden Hauptschüler mit schlechten Abschlussnoten generell bei der Ausbildungsplatzvergabe nicht berücksichtigt.

Der Einwand kann als indirekter Hinweis auf die Schulnoten der RS interpretiert werden, da es wahrscheinlich ist, dass sich die S mit ihrem Einwand nicht nur auf Hauptschüler im allgemeinen, sondern auch auf den konkreten Fall bezieht.

Der BB bestätigt den Einwand der S betont gelassen (Z.:975 „joa“), ohne (zunächst) unmittelbar daraus Konsequenzen zu ziehen, und fährt fort, die passenden Daten dem dritten Beruf (Konditorin) zuzuordnen.

Der BB beendet den Gesprächsschritt, indem er in einem an die RS adressierten Resümee den Schluss zieht, dass für die RS Wahlmöglichkeiten bestehen würden (Z.:982ff „also du siehst es gibt schon Möglichkeiten“).

## 11. Ermitteln der schulischen Leistungen und Noten

- 985 BB: .. jetzt  
 986 haben wir doch sehr häufig schon von Noten gesprochen hast du mal dein  
 987 Zeugnis dabei&einfach dass ich mal so ein Überblick auch habe (?) (6  
 988 Sekunden Pause)  
 989 RS: (leise) hier sind die Originale und hier die (2)  
 990 BB: oh ja (25  
 991 Sekunden Pause) mhm (8 Sekunden Pause) und du hast gesagt du verbesserst  
 992 dich jetzt (,) noch (,) im Moment in der Schule (?)  
 993 RS: (tiefes Ausatmen) nein ich hab mich  
 994 schon mal  
 995 BB: &mhm  
 996 RS: &fünfte sechste (´) war ich noch schlechter oder  
 997 BB: &mhm  
 998 RS: hab weil da hat äh wenn ich jetzt noch mal äh so wie fünfte oder sechste werd  
 999 isch keina Ab äh&Abschluss  
 1000 BB: &kein Abschluss haha (Telefon beginnt zu läuten, 7  
 1001 Sekunden Pause) Tschuldigung mal einen kleinen Moment  
 1002 RS: mh



---

[3 Minuten Unterbrechung des Beratungsgesprächs]

Das Segment beginnt nach einer kurzen Gesprächspause mit einer aufmerksamkeitserzeugenden das hier und jetzt fokussierenden Gesprächsdeixis des BB (Z.:985 „jetzt“). Der BB bezieht sich dann auf zurückliegende Thematisierungen der Schulnoten der RS während des Beratungsgesprächs (Z.:986). Es folgt eine an die RS gerichtete Aufforderung, den BB Einsicht in ihr Zeugnis zu geben (Z.:986ff).

Die Einsichtnahme in die Schulnoten gehört zwar zur Routinehandlung im institutionalisierten Ablaufmuster der Berufsberatung, möglicherweise gab aber der Einwand der S aus dem zurückliegenden Segment den Anlass zu deren Realisierung.

Die Direktive des BB beinhaltet unterschiedliche kommunikative Mittel der Abschwächung, die zeigen, dass der BB die Einsichtnahme in das Zeugnis als potentiell prekär einstuft.<sup>48</sup> Der vorgeschaltete Rückbezug auf die Thematisierung der schulischen Leistungen im Verlauf des Beratungsgesprächs lässt eine genauere Sichtung nachvollziehbar erscheinen (Z.:986ff „jetzt haben wir doch sehr häufig schon von Noten gesprochen“) und ermöglicht es der RS, die noch nicht ausgesprochene Aufforderung im Vorfeld zu antizipieren und sich darauf einzustellen. Die alternativ zum Aufforderungssatz gewählte Form des Fragesatzes<sup>49</sup> suggeriert Wahlfreiheit des Hörers. Die nachgeschaltete Begründung soll die (praktische) Folgenlosigkeit für die RS herausstellen und markiert den Akt als Prozess der Wissensgenerierung (Z.:987 „hast du mal dein Zeugnis dabei&einfach dass ich mal so ein Überblick auch habe (?)“).

Bei der Übergabe ihres Zeugnisses demonstriert die RS ihre Kooperationsbereitschaft, indem sie dem BB einen Hinweis gibt, damit er die Dokumente identifizieren kann (Z.:989 „(leise) hier sind die Originale und hier

---

<sup>48</sup> Zum Konzept der abschwächenden sprachlichen Elemente (ASE) und ihrer Funktion der Entschärfung von Verletzungen des „Territoriums“ und des „Gesichts“ des Interaktionspartners: M. LANGNER (1994).

<sup>49</sup> Zwar stellen sowohl direkte als auch interrogative Sprechakte den Hörer unter Obligationen, Fragen haben aber in der Regel weniger starke „territoriale“ Einschränkungen für den Hörer zur Folge, da sie dem Hörer ein Mitspracherecht (in der Logik des Frage-Antwort Schemas) suggerieren und als Möglichkeit der Abschwächung gelten (vgl. D. FRANCK 1979, S.7; M. LANGNER 1994, S.103).

die (2)“). Die dabei auftretenden supra-segmentalen Merkmale<sup>50</sup>, wie die der geringen Lautstärke und die zum Ende hin schlechter werdende Artikulation bei der Übergabe der Zeugnisse, deuten auf eine fragile Gefühlslage bei ihr hin. Die reduzierte Lautbildung im Vollzug des Sprechens erschwert die Wahrnehmung des gesprochenen Wortes und damit die Verstehensprozesse der Interaktionspartner. Dieses sprachliche Verhalten tritt häufig, ebenso wie die „bedeckenden“ Gesten der Körpersprache (Einwärts drehen, Kopf senken, etc.), im Zusammenhang mit Schamgefühlen auf.

Im Anschluss einer längeren Gesprächspause, in der der BB vermutlich das Zeugnis studiert hat, versucht er die RS zu einer positiven Einschätzung ihrer aktuellen bzw. zukünftigen schulischen Leistungen zu veranlassen. Mit der vorgeschalteten metakommunikativen Phrase (Z.:991 „du hast gesagt“) wird die RS quasi zitiert mit einer positiven Einschätzung ihrer Leistungssteigerung (Z.:991 „du verbesserst dich jetzt (,) noch (,) im Moment“). Die RS hatte im Rahmen der Einschätzung ihrer schulischen Leistungen erwähnt, dass sie sich schulisch etwas verbessert habe (vgl. Z.:151).

Die Thematisierung der aktuellen bzw. zukünftigen Leistungen der RS führt vom konkreten Zeugnis weg. Da der BB nicht explizit Stellung dazu bezieht, bleibt es für die RS unklar, wie er das Zeugnis bewertet. Die Vermeidung einer Stellungnahme des BB und die unmittelbar anschließende Thematisierung der zukünftigen Leistungen legen es aber nahe, dass der BB die Noten der RS unter ihrer Leistungsfähigkeit einstuft und er einen Verbesserungsbedarf sieht.

Mit ihrer Verneinung und der anschließenden Richtigstellung ihrer Aussage vermeidet die RS eine Prognose über ihre zukünftigen schulischen Leistungen (Z.:993ff „nein ich hab mich schon mal“). Das dabei auftretende parasprachliche Phänomen des tiefen Ausatmens beim Ansetzen der Stimme gleich zu Beginn ihrer Äußerung deutet auf eine erhöhte Anspan-

---

<sup>50</sup> Mit ‚suprasegmentale Merkmale‘ werden Merkmale bezeichnet, die nicht aus einzelnen bedeutungstragenden Einheiten (z.B. Wörtern), sondern aus komplexen Sprachgebilden abstrahiert sind. Diese Merkmale (z.B. Intonation, Lautstärke) haben unabhängig von den einzelnen Segmenten Bedeutungen und teilen dem Hörer etwas mit.

nung hin. Aufgrund dieser Anspannung hat sie die Atemluft angehalten und muss nun zuerst die aufgestaute Luft aus dem Sprechapparat pressen, um sprechen zu können.

Die RS geht dann auf ihre zurückliegende Verbesserung näher ein. Dabei wird deutlich, dass es in der Vergangenheit darauf ankam, ihre schulischen Leistungen so zu steigern, dass sie zumindest den Schulabschluss erreicht (Z.:996-999)

Als der BB die letzten Worte der RS im Sinne einer verstehenssichernden Rückmeldung wiederholt, läutet das Telefon (Z.:1000).

Der BB entschuldigt die Unterbrechung (Z.:1003 „Tschuldigung mal einen kleinen Moment“) und setzt damit das Beratungsgespräch für die Dauer des Telefonats aus.

## 12. Transformation des Beratungsgesprächs zu einer Expertenunterredung

### 12.1 Pädagogische Fallpräsentation der Sozialpädagogin: Generierung von Problemwissen durch die Sozialpädagogin

- 1003 BB: Tschuldigung (.) (5 Sekunden Pause)  
 1004 S : und wir waren bei den Noten (Lachen)  
 1005 BB: mhm  
 1006 S : und zwar mh ist Aida (,) vor zwei drei Jahren&vor drei Jahren ähm  
 1007 mit zum Mädchentreff be&äh&gekommen (-)  
 1008 BB: ja  
 1009 S : mh und vorher ist sie  
 1010 irgendwie mitgeschliffen worden bei der Friedrich-Rückert- Schule wiederholt  
 1011 man auch keine Klassen (-)  
 1012 BB: richtig  
 1013 S : also  
 1014 BB: &bei den integrierten Gesamtschulen  
 1015 grundsätzlich nicht  
 1016 S : (gz) muss man nicht kann man auf Antrag oder so und  
 1017 BB: &ja aber normalerweise  
 1018 wird man (,) dann nicht versetzt sondern man durchläuft die Schule halt  
 1019 S : (gz) normalerweise genau  
 1020 BB: von Klasse zu Klasse ne (?)  
 1021 RS: (gz) aber jetzt hab ich gehört wenn man zwei Fünfer hat bleibt man sitzen  
 1022 S : mhm ja das wird auch (,) Zeit ein bisschen was zu ändern aber das kann man  
 1023 BB: (gz) das sind die neuen Verordnungen ja  
 1024 S : auch nicht +so+ machen also es&äh&und es hat sich also mal niemand  
 1025 gekümmert (-)  
 1026 BB: mhm

- 1027 S : &und da waren halt schon ein paar Sachen (,) die einfach anders  
 1028 gelaufen sind sie hat ähm dann auch Schwierigkeiten gehabt Englisch zu  
 1029 lernen (-)  
 1030 BB: mhm  
 1031 S: mit dieser Schwierigkeit äh Deutsch und Türkisch und dann  
 1032 BB: (gz) mhm  
 1033 S : zusätzlich noch Englisch das ist einfach zu viel (,) ja und seit zwei Jahren hab ich  
 1034 sie jetzt und äh sie verbessert sich das sieht man auch an den Noten ja (?)  
 1035 BB: mhm  
 1036 S : aber ah trotzdem eh gibt es jetzt keine ähb ga also kein Bombenfach ja (?)  
 1037 BB: mhm ja ich seh's also jetzt so (,) Kunst und solche Sachen ne (?)  
 1038 S : (gz) wenn jetzt also zum Beispiel setz ich ja aber  
 1039 BB: Kunst  
 1040 Sport aber mh ja  
 1041 S : also auch auch Mathe und Deutsch was was da jetzt äh kommt  
 1042 BB: (gz) mhm  
 1043 S : das ist sehr super und ich glaub sie will auch äh wegen den Verbesserungen  
 1044 diesen erweiterten Hauptschulabschluss machen  
 1045 BB: mhm  
 1046 S : einfach weil sie jetzt in  
 1047 diesem Lernprozess ist noch mehr zu lernen ja  
 1048 BB: (gz) ja &ja  
 1049 S : ähm (,) aber Deutsch ist  
 1050 natürlich ein Problem und da kann man (,) sind bestimmte Sachen nicht mehr  
 1051 BB: (gz) ja  
 1052 S : möglich  
 1053 BB: mhm  
 1054 S : &also überall wird Deutsch abverlangt  
 1055 BB: ja  
 1056 S : &ob für Kurznotiz oder (-)

Der BB eröffnet das Beratungsgespräch wieder mittels einer elliptischen Phrase (Z.1003 „Tschuldigung“). Die danach entstehende Gesprächspause nutzt die S zu einem Sprecherwechsel und eine Themeninitiierung. Dazu stellt sie stellvertretend für den BB zunächst den Gesprächsfaden wieder her (Z.:1004 „und wir waren bei den Noten“) und vollzieht dann eine Anschlusshandlung, die sie als nähere Bestimmung des vorhergehenden Themas kennzeichnet (Z.:1006 „und zwar“).<sup>51</sup> Im Folgenden bezieht sich die S in einem längeren Redebeitrag auf die RS als pädagogischen Fall. Adressat des zunächst aus der Perspektive ihrer Organisation geschilderten Berichts ist der BB.

Der Bericht beginnt mit der Bestimmung des Zeitpunktes, von dem ab das pädagogischen Betreuungsverhältnis von S und RS besteht (Z.:1006ff). Von diesem Datum aus erfolgt dann eine Rückschau in Form der Präsentation einer pädagogischen Problemgeschichte (Z.:1009-1034). Im An-

<sup>51</sup> Vgl. „und zwar“ in PAUL Wörterbuch (2002) S.1271.

schluss daran nimmt die S Bezug auf die Gegenwart und konstatiert erzielte Erfolge bei der Problembearbeitung (Z.:1033ff „ja und seit zwei Jahren hab ich sie jetzt und äh sie verbessert sich“). Die erfolgende Spezifizierung der sich einstellenden Leistungssteigerung der RS (Z.:1041 „also auch Mathe und Deutsch was was da jetzt äh kommt das ist sehr super“) gerät dann in gewissen Widerspruch zur Relevanz ihrer anschließenden Problemdiagnose (Z.:1036 „aber ah trotzdem eh gibt es jetzt keine ähb ga also kein Bombenfach ja (?)“, Z.:1049ff „aber Deutsch ist natürlich ein Problem“).

Im Verlauf schiebt die S eine als Deutung markierte Erklärung für die Absicht der RS, den erweiterten Hauptschulabschluss zu erreichen, ein (Z.:1043ff „ich glaub sie will auch äh wegen den Verbesserungen diesen erweiterten Hauptschulabschluss machen“, Z.:1046 „einfach weil sie jetzt in diesem Lernprozess ist noch mehr zu lernen“). Dabei vermittelt sie, dass sie nicht genau über die Motive der RS Bescheid weiß und damit, dass sie auf die Motivbildung nicht direkt eingewirkt hat.

Der Problemdiagnose folgt ein Übergang zur Berufswahl. Dieser beinhaltet ein Redeabbruch (Z.:1050ff „und da kann man (,) sind bestimmte Sachen nicht mehr möglich“). Der Satzbruch (Anakoluth), die vage gehaltene Formulierung „bestimmte Sachen“ sowie die schnell anschließenden nachträglichen Begründungsaktivitäten (Z.:1054ff „&also überall wird Deutsch abverlangt ob für Kurznotiz oder (-)“) zeigen, dass die S versucht, ihre „pädagogische“ Diagnose, die der RS erhebliche Defizite attestiert und ihren Handlungsspielraum bei der Berufswahl einschränken, mit kommunikativen Mitteln etwas abzuschwächen.

Der Redebeitrag der S weist insgesamt charakteristische Merkmale des Handlungsschemas „Fallpräsentation“ auf, das Bestandteil einer pädagogischen Fallkonferenz ist. Die RS wird zum (pädagogischen) Thema, über welche die S sachlich-distanziert referiert, ohne dabei besondere Rücksicht auf einen eventuellen Gesichtsverlust (face) der RS nehmen zu können.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Um mögliche negative Folgen wie eine Territoriumsverletzung oder einen Gesichtsverlust zu vermeiden, beinhaltet eine pädagogische Fallkonferenz gewöhnlich ein besonde-

Die Vermittlung der S von für den Berufsberater potentiell relevantem aber auch tendenziell prekären fallspezifischen Wissen birgt - trotz kommunikativer Mittel der Abschwächung und Verschleierung - die Gefahr eines Gesichtsverlustes der RS. Daraus kann resultieren, dass die RS ihr Selbstbild zunehmend als defizitär und problembelastet konstruiert und sich ihr Selbstvertrauen und ihre Zuversicht bei der Realisierung ihrer Berufslaufbahn abschwächen. Für die konkrete Interaktion hat die pädagogische Fallpräsentation zur Folge, dass die RS ihre aktive Rolle bei der Wissensgenerierung verliert und der BB noch stärker in die Rolle des pädagogischen Kollegen gedrängt wird.

Der BB versucht im Anfangsstadium der Problempräsentation die S von ihrem Handlungsmuster wegzuführen, indem er eine sich ihm bietende Gelegenheit nutzt (Z.:1009 vgl. Hintergrundinformation der S ) und das von der S angesprochene, im Kontext ihrer Fallpräsentation aber eher nebensächliche Thema „formale Versetzungsbestimmungen der integrierten Gesamtschulen“, aufgreift und zu vertiefen versucht (Z.:1014-1023). Als die S keine Bereitschaft zeigt, das Rederecht abzugeben und stattdessen ihre Informiertheit gegenüber den Vermittlungsanstrengungen des BB demonstriert, (Z.:1016 Redeübernahme durch gleichzeitiges Sprechen, Z.:1022 erneute Redeübernahme Z.:1024 verteidigen des Rederechts gegenüber dem BB), überlässt ihr der BB das Feld und beteiligt sich dann zunehmend kooperativ am Handlungsschema „Fallpräsentation“ (Z.:1037 „ja ich seh’s also jetzt so (,) Kunst und solche Sachen“).

## ***12.2 Vermittlung einer durch die Sozialpädagogin vorgebrachten Problematisierung (Sprachfertigkeiten)***

---

res Setting, das die Anwesenheit der Klienten ausschließt und den Professionellen ermöglicht, bei ihren Einschätzungen, Bewertungen und Planungen keine Rücksicht auf potentiell destruktive Wirkungen ihrer Äußerungen für die Betroffenen (Klienten) nehmen zu müssen. Dem potentiellen Ertrag einer auf Gefühle und Selbstbilder der Betroffenen keine Rücksicht nehmenden versachlichten Interaktionsform für die professionelle Problemanalyse und Konzeption ist es wohl auch geschuldet, dass Fallkonferenzen bei Anwesenheit der Klienten nur in verschlüsseltem Code (z.B. Expertensprache bei den Medizinerinnen bei der Visite) abgehalten werden.

- 1057 BB: und (,) man merkt's ja auch schon so bei der Sprache ja (?)  
 1058 S : (gz) mehr  
 1059 RS: ja  
 1060 BB: &das war auch mit  
 1061 der Grund warum ich am Anfang erst mal gefragt hab wie lang bist'e hier in  
 1062 RS: (gz) ~ja~  
 1063 BB: Deutschland (˘) weil man dir halt schon relativ deutlich noch anmerkt dass du  
 1064 Zuhause nur deine Muttersprache sprichst  
 1065 RS: mhm  
 1066 BB: ja (?) ich weiß nicht inwieweit  
 1067 ~du schulisch dann~ äh auch aktiv im Unterricht bist ja (?) aber du scheinst äh ..  
 1068 außer so das Umgangssprachliche mit deinen Klassenkameraden weil darüber  
 1069 hinaus in Deutsch relativ wenig zu machen  
 1070 RS: ja  
 1071 BB: ja (?) und das merkt man halt vom  
 1072 Sprachverhalten her ne (?) und das is (,) ja in vielen Bereichen halt auch bei der  
 1073 Ausbildung oder erst recht dann im schulische Bereich wichtig denn auch wenn  
 1074 RS: (gz) mhm (leise)  
 1075 BB: du später mal in der Berufsschule (,) und deswegen auch vorhin äh auch äh (,) mehr  
 1076 diese Information über die hohen theoretischen Anforderungen bei schulischen  
 1077 Ausbildungsgängen ja (?) aber auch wenn du ganz normal beim Beruf in die  
 1078 Berufsschule gehst da kommt es auch sehr viel auf Sprache deswegen drauf an  
 1079 weil in der Berufsschule sehr viele Aufgabenstellungen über die Sprache laufen  
 1080 selbst in der Fachtheorie ja (?) das merkst du ja schon wenn du in der Schule  
 1081 mal ne Textaufgabe lösen musst  
 1082 RS: ja  
 1083 BB: ja (?) und deswegen fallen auch vielen  
 1084 Leuten Textaufgaben so schwer weil es manchmal sehr schwierig ist aus diesem  
 1085 Text herauszunehmen was wollen die eigentlich von mir (?) ja (?) und wenn du  
 1086 jetzt in der Schule bist und überwiegend äh die Lerninhalte über Sprache laufen  
 1087 ja (?) dann wirst du mit Sicherheit äh da mehr Probleme haben als andere ja (?)  
 1088 und deswegen ist halt die Sprache auch wichtig und wenn du dann noch die  
 1089 Möglichkeit hast noch mehr dazu zu lernen&wenn du grad jetzt auch so auf'm  
 1090 aufsteigenden Ast bist würd ich sagen ist es sehr sinnvoll auch dass du die  
 1091 RS: (gz) ja  
 1092 BB: zehnte Klasse noch machst (,) ja (?)

Das neue Segment wird durch einen Sprecherwechsel des BB eröffnet, der die im Zuge der zurückliegenden Fallpräsentation aufgeworfene Problem diagnose „Sprachfertigkeit“ der S aufgreift.

Die Themeninitiierung erzielt der BB zunächst durch die einleitende Konjunktion „und (,)“ (Z.:1057) sowie durch die Konstatierung eines Wahrnehmungsurteils (Z.:1057 „man merkt's ja auch schon so bei der Sprache ja (?)“). Durch die Gesprächsdeixis „so“ zeigt der BB auf die erfolgten Redeleistungen der RS im laufenden Beratungsgespräch zurück. Das Wahrnehmungsurteil des BB bestätigt das von der S konstatierte Problem und untermauert es dadurch in seiner Geltung. Der BB adressiert seine Rede dann unmittelbar an die RS und plausibilisiert die Problematisierung. Dazu führt er seine zu Beginn des Beratungsgesprächs erfolgte Explorati-

on zur Biographie der RS (vgl. 4.4) auf seine Wahrnehmung ihrer defizitären Redeleistung zurück (Z.:1060ff „das war auch mit der Grund warum ich am Anfang erst mal gefragt hab wie lang bist'e hier in Deutschland“).

Nach der Problematisierung ordnet der BB den Sachverhalt in einen übergeordneten Zusammenhang ein, indem er Ursachen und Gründe für die defizitären Redeleistungen der RS anführt. Die Ursache bzw. Gründe verortet der BB nicht unmittelbar bei der Person der RS, sondern in ihrem sozialen Umfeld bzw. bei den relevanten Instanzen der Sozialisation wie der Familie, Schule und Peergroup (Z.:1063ff „ anmerkt dass du Zuhause nur deine Muttersprache sprichst“, Z.:1066ff „~du schulisch dann~ äh auch im Unterricht [...] mit deinen Klassenkameraden weil darüber hinaus in Deutsch relativ wenig zu machen“).

Die Verortung der Gründe und Ursachen in ihrem sozialen Umfeld könnte dazu führen, dass die RS von einer Verantwortung bzw. Schuld für die Entstehung des problematischen Sachverhalts entlastet wird. Die Deutung versetzt sie gleichzeitig in die Lage, an ihren zukünftigen Sprachleistungen etwas zu ändern, da diese ihr Ansatzpunkte für die Problembearbeitung liefert.

Im Anschluss seiner Deutung über Wirkungszusammenhänge stellt der BB die besondere Relevanz des problematisierten Sachverhalts für die Realisierung einer Berufslaufbahn bzw. -ausbildung heraus und erhöht damit die motivationale Relevanz die dem Thema zukommt (Z.:1072ff) (Z.:1079 „sehr viele Aufgabenstellungen über die Sprache laufen“, Z.:1076ff „bei schulischen Ausbildungsgängen ja (?) aber auch [...] Berufsschule“).

Der BB konstatiert nicht nur die herausragende Bedeutung der Sprech- und Lesefähigkeit für die Realisierung einer Berufsausbildung, sondern versucht vorhandene eigene Erfahrungswerte der RS wachzurufen. Dazu rekurriert der BB auf zu unterstellende Erfahrungen der RS aus ihrem Schulalltag (Z.:1080ff „das merkst du ja schon wenn du in der Schule mal ne Textaufgabe lösen musst“). In diesem Zusammenhang veranschaulicht der BB dann das Bedingungsgefüge von Lesefähigkeit und Fähigkeit zur Aufgabenlösung (Z.:1085-89).



Der BB wechselt dann zu einer möglichen Problembearbeitung über und bewertet dafür das Bildungsvorhaben der RS als geeignetes Mittel für die Bearbeitung des Defizits (Z.:1088 „und wenn du dann noch die Möglichkeit hast noch mehr dazu zu lernen [...] ist es sehr sinnvoll auch dass du die zehnte noch machst (,) ja (,)“).

Die RS zeigt sich bei den Ausführungen des BB kooperativ und interessiert und äußert regelmäßig bestätigende Rezeptionssignale.

### **12.3 Gesprächsebenenwechsel durch den Berufsberater: Aufzeigen und Anempfehlen einer wissenschaftlich begründeten Diagnosemethode (Eignungsuntersuchung)**

- 1093 BB: ...und .. was wir dann auch vielleicht im  
 1094 RS: (gz) ja  
 1095 BB: Sommer machen sollten wenn es dich interessiert .. und ich halt es für eigentlich  
 1096 ganz wichtig bei dir dass wir bei uns mal so ne Eignungsuntersuchung machen  
 1097 (,) einfach mal auch so unabhängig von Schule mal rauszukriegen wo liegen  
 1098 deine Stärken wo liegen auch Schwachpunkte wo liegen auch vielleicht noch  
 1099 Interessen die wir (,) jetzt in der Beratung gar nicht angesprochen haben weil  
 1100 sie dir vielleicht gar nicht so bewußt sind  
 1101 RS: mhm  
 1102 BB: ja aber auch was für mich ganz  
 1103 wichtig ist selbst wenn du noch das eine Jahr Schule gemacht hast (,) ist es  
 1104 vielleicht sinnvoll dich noch auf ein Beruf weiter vorzubereiten um dir bessere  
 1105 Startmöglichkeiten zu geben&also dass wir vielleicht sagen für dich ist es einfach  
 1106 noch notwendig dass du noch so ne berufsvorbereitende Maßnahme vielleicht  
 1107 über uns noch machst ja (?) wo wir dich schon konkret auf Berufe vorbereiten  
 1108 können und dir einfach bessere Hilfen noch an die Hand zu geben .. ne (?) auch  
 1109 so was ließe sich in so ner Eignungsuntersuchung ganz gut rausfinden nur ich  
 1110 würd sie jetzt noch nicht machen äh weil es einfach noch im Moment ein  
 1111 bisschen früh für dich ist wenn wir sowieso wissen du gehst noch in die zehnte  
 1112 Klasse dann ist mir's lieber (,) du machst das dann jetzt erst so Ende der  
 1113 Neunten Anfang der Zehnten dass wir dann auch aktuellere Ergebnisse haben  
 1114 (Husten)

Das neue Subsegment wird durch eine Gesprächspause abgegrenzt. Die einleitende kopulative Phrase „und was wir dann auch“ (Z.:1093) kündigt eine Hinzufügung bzw. Ergänzung an. Der BB unterbreitet der RS im Folgenden ein institutionelles Hilfsangebot (Eignungsuntersuchung des psychologischen Dienstes) seiner Organisation und wechselt damit auf die Metaebene der Bearbeitung des Bearbeitungsprozesses (Z.:1095 „im

Sommer machen sollten [...] bei uns mal so ne Eignungsuntersuchung machen“).

Der BB versucht durch ein Wechselspiel von kommunikativen Mitteln der Verstärkung und Relativierung die RS für seinen Vorschlag zu gewinnen. Durch die Betonung des Modalverb „sollten“ verstärkt sich der Aufforderungscharakter des Vorschlagens, aufgrund der nachgeschalteten Einschränkung auf die Zustimmung der RS und ihrem Interesse schwächt sich dieser wieder ab (Z.:1095 „wenn es dich interessiert“). Das Expertenurteil wiederum, bei dem sich der BB auf sich als Experte bezieht, erzeugt Zwang aufgrund sachbezogener professioneller Urteile für die RS (Z.:1095ff „und ich halt es für eigentlich ganz wichtig bei dir“).

Die Verwendung der Wir-Form (Kollektivierung) führt tendenziell dazu, dass die bestehende Differenz zwischen Berater und Klient verwischt und der potentiell sicherheitsstiftende Eindruck, die Untersuchung gemeinsam zu bewältigen, vermittelt wird (Z.:1093 „was wir dann“, Z.:1096 „dass wir bei uns“).

Der BB versucht durch die Darstellung des Zwecks des Erkenntnisgewinns der Maßnahme das Interesse der RS zu wecken (Z.:1097ff „einfach mal auch so unabhängig von Schule mal rauszukriegen wo liegen deine Stärken wo liegen auch Schwachpunkte“) und zeigt in diesem Zusammenhang auch ein mögliches positives Ergebnis für den RS und ihrem Berufswahlprozess auf (Z.:1098ff „auch vielleicht noch Interessen [...] sie dir vielleicht gar nicht bewusst sind“).

Der BB wechselt dann zur Perspektive des Professionellen (Z.:1102ff „aber auch was für mich ganz wichtig“) und weist der Eignungsuntersuchung eine bestimmte Relevanz zu, indem er ihr die Funktion für die Ermittlung eines möglicherweise bestehenden besonderen Hilfsbedarfs zuweist. In diesem Zusammenhang nennt er eine Bildungsmaßnahme, die ausschließlich die Organisation „Berufsberatung“ offerieren und ermöglichen kann (Z.:1105ff „also dass wir vielleicht sagen für dich ist es einfach noch notwendig dass du noch so ne berufsvorbereitende Maßnahme vielleicht über uns noch machst“, Z.:1109 „so was ließe sich [...] ganz gut rausfinden“). Durch die explizite Darstellung der Perspektive des BB erhält

der Vorschlag den Modus des adhortativ.<sup>53</sup> Der Modus des Adhortativ erzeugt zwar weniger Druck als der direktive Modus, der beispielsweise durch dem Handlungsschema der Instruktion zu Grunde liegt, das Herausstellen des gemeinsamen Interesses an der Realisierung der Eignungsuntersuchung stellt die RS aber auch unter gewisse Zugzwänge. Der BB versucht die weitere Behandlung des Themas auszusetzen, indem er es in die Zukunft verlegt (Z.:1109ff „nur ich würd sie jetzt noch nicht machen“) und als Begründung die Unbestimmtheit der Zukunft bzw. die Kontingenz der Entwicklung der RS bis zum Abschluss ihrer Schullaufbahn anführt (Z.:1010-1013).

#### 12.4 Initiierung einer Strategiediskussion durch die Sozialpädagogin

- 1115 S : ich halte es für sinnvoll weil sie sich (,) wirklich verbessert ja (?)  
 1116 BB: ja  
 1117 S : und äh auch weil bei ner Ausbildung da da gibt es dann diese  
 1118 Fördermaßnahmen nicht dann dann könnte ich sie zum Beispiel auch nicht mehr  
 1119 nicht mehr betreuen und dann wär das zu viel auf einmal&der Schulwechsel und  
 1120 BB: (gz) mhm  
 1121 S : prompt auch keine Förderung mehr  
 1122 BB: mhm  
 1123 S : keine Hilfe und alleine dann  
 1124 BB: 1 (sehr leise)  
 1125 S : ähm  
 1126 BB: &gut ich denk auch noch an eine andere Sache äh wegen der  
 1127 berufsvorbereitenden Maßnahme +angenommen+ wir bekommen in dieser  
 1128 Eignungsuntersuchung heraus dass die Aida zwar in der Lage ist ne Ausbildung  
 1129 zu machen was wahrscheinlich ist aber aufgrund ihrer schulischen Leistungen  
 1130 S : (gz) mhm  
 1131 BB: und schulischen Voraussetzungen vielleicht doch noch n'bisschen Hilfe braucht  
 1132 S : (gz) mhm mhm  
 1133 BB: dann käme sie vielleicht auch für ne überbetriebliche Ausbildung in Frage ja (?)  
 1134 dass wir sagen (,) müssten dann ich weiß es jetzt noch nicht könnte sein ja (?)  
 1135 aber dass wir dann sagen müssten na ja äh die Chancen auf'n normalen  
 1136 Ausbildungsmarkt ne Stelle zu bekommen sind für sie aufgrund ihrer schulischen  
 1137 Vorkenntnisse relativ gering ich mein jetzt grad auch mit deinen sprachlichen  
 1138 Problemen und so weiter&die de ja effektiv hast kann man dann auch von  
 1139 Integrationsproblemen hier auf'm Arbeitsmarkt dann sprechen ja (?) die noch  
 1140 vorhanden sind und damit hätt ich ne Handhabe zu sagen sie käm auch eventuell

<sup>53</sup> J. REHBEIN unterscheidet den adhortativen Modus vom direktiven Modus (Aufforderung, Anweisung, Bitte). Die Grundkonfiguration des Adhortativs ist die, dass beide Gesprächspartner an der Realisierung einer Handlung ein Interesse haben und beide bei der Realisierung involviert sind. Dementsprechend ist eine Äußerung im adhortativen Modus eher ein Appell oder eine Ermahnung zu einer gemeinsamen Handlung und weniger eine Aufforderung oder Anweisung (J. REHBEIN 1999, S.117).

- 
- 1141 für eine überbetriebliche Ausbildung in Frage  
 1142 S : mhm mhm  
 1143 BB: das würd aber voraussetzen dass sie aber auch an eine berufsvorbereitenden  
 1144 Maßnahme teilgenommen hat da der Gesetzgeber das vorschreibt .. ne (?)  
 1145 also das wär in mehrerer Hinsicht wahrscheinlich ne ganz günstige Lösung & aber  
 1146 das lass uns erstmal im nächsten Schuljahr überlegen  
 1147 RS: mhm  
 1148 BB: &oder am Ende  
 1149 diesen Schuljahres überlegen ich denke das is jetzt noch'n bissl zu früh .. ne (?)

Das neue Subsegment wird eröffnet, indem die S durch die Selbstselektion das Rederecht ergreift. Die S thematisiert im Folgenden das Bildungsvorhaben der RS und gibt ihre Einschätzung dazu wieder.

Die Kennzeichnung ihres Redebeitrages als ihre Experteneinschätzung erzielt die S durch eine einleitende Phrase (Z.:1115 „ich halte es für sinnvoll“). Damit führt die S ihr zuvor aktiviertes übergeordnetes Handlungsschema ‚Fallkonferenz‘ fort. Durch die Verwendung des deiktischen Pronomens („es“) macht die S einen Anschluss an die vorausgehende Rede des BB geltend, der zuvor das Bildungsvorhaben im Zuge seiner Begründung für die Aussetzung der Thematisierung der Eignungsuntersuchung genannt hatte. Dabei entsteht der Eindruck der bruchlosen Fortführung des Interaktionsflusses.

Im Anschluss der argumentativen Stützung ihrer Einschätzung (Z.:1115 weil sie sich wirklich (,) verbessert [...] und äh auch weil [...] das wär dann zu viel auf einmal Schulwechsel und prompt auch keine Förderung mehr“) thematisiert die S in einer Hintergrundkonstruktion die Konsequenzen, die sich aus den formal-rechtlichen Bestimmungen ergeben. Dabei beschreibt sie die Konsequenzen für die pädagogische Betreuung, die im Fall, dass die RS eine Ausbildung antreten würde, es zum Abbruch ihrer Betreuungsaktivitäten führen und in dessen Folge es zu einer Überforderung der RS kommen würde (Z.:1117-1119). Die Hintergrundinformationen führen nicht nur einen weiteren für die Entwicklung einer auf die RS abgestimmten Berufswahlstrategie relevanten Aspekt ein, sondern zeigen auch, dass die Arbeit bzw. das Mandat der S von dieser Strategie maßgeblich abhängt, d.h. sie gleichfalls Betroffene dieser Strategie sein wird.

---

Der BB ergreift mittels eines gesprächsbeanspruchenden Sprechaktes das Rederecht (Z.:1126 „gut“) und bezieht sich in einem längeren Redebeitrag auf den von der S angesprochenen Sachverhalt der pädagogisch relevanten Bestimmungen bzw. der von der S antizipierten Gefahr der Überforderung der RS, im Fall der Aufnahme einer Berufsausbildung und dem Aussetzen einer pädagogischen Betreuung.

Der BB eröffnet eine weitere für die RS in Frage kommende Option, die eine Alternative zur Berufsausbildung auf dem (freien) Ausbildungsmarkt darstellt und dazu eine gewisse pädagogische Betreuung beinhalten würde (Z.:1126 -1146).

Bei seinem Vorschlag ist der BB bedacht zum Ausdruck zu bringen, dass er diese Option als hypothetisch einstuft und bei der RS auch die Möglichkeit der ‚Normalform‘ (der Selbständigkeit) bzw. der ‚Normalisierung‘ (Selbständigkeit erlangen) einkalkuliert (Z.:1127 „+angenommen“, Z.:1131 „vielleicht doch noch n’bisschen Hilfe braucht“). Damit steuert der BB den Tendenzen der Pädagogisierung und Klientifizierung der RS durch die S etwas entgegen.

Die Strategieüberlegungen des BB fügen sich ins Interaktionsmuster ‚Fallkonferenz‘ ein. Die RS wird dabei fast ausschließlich in der 3. Person Singular bezeichnet (Z.:1128 „dass die Aida zwar in der Lage ist“, Z.:1133, Z.:1136, Z.:1140, Z.:1143 ). Nur in einer kurzen Passage adressiert der BB seine Rede an die RS, als er die Indikation der von ihm in Betracht gezogenen Bildungsmaßnahmen, zu belegen versucht (Z.:1137ff „deinen sprachlichen Problemen und so weiter&die de ja effektiv hast“).

Der BB beendet seinen Redebeitrag, indem er die weitere Erörterung des Themas vertagt (Z.:1146ff „aber das lass uns im nächsten Schuljahr überlegen“). Damit gerät das von der S initiierte Handlungsmuster Fallkonferenz erneut ins Stocken.

## 12.5 Disput über die vom Berufsberater angedachte diagnostische Maßnahme

### 12.5.1 Opponieren der Sozialpädagogin gegen die Eignungsuntersuchung

- 1150 S : (gz) nur diese Einung Eignungstests die sind standardisiert oder (?)  
 1151 BB: das sind  
 1152 standardisierte Tests  
 1153 S : mhm (1)  
 1154 BB: &wobei aber der Psychologe dann schon ganz klar  
 1155 sagt je nach Fragestellung die ich ihm auch äh dann entsprechend stelle äh ich  
 1156 setze den oder den oder den Test ein&ja (?)&oder auch während des  
 1157 S : (gz) aha  
 1158 BB: Testverfahrens umschwenkt auf was anderes weil er natürlich das ganze auch  
 1159 S : (gz) mhm  
 1160 BB: begleitet und auch entsprechend äh (,) dann entscheidet  
 1161 S : (gz) mhm ja also ich schätze  
 1162 schon diese Einungs&Eignungstests aber ich denke Interesse (..) kann man auch  
 1163 anders abfragen und äh ich hatte auch Mädchen die ganz (,) zerstört nach diesen  
 1164 Eignungstests da weggekommen sind und äh Schwierigkeiten hatten das  
 1165 Ergebnis zu zu akzeptieren (.)

Das neue Segment wird durch Selbstselektion des Rederechts der S eingeleitet, die noch bevor der BB seine Beendigungsaktivitäten abgeschlossen und seinen Vorschlag zur Vertagung der weiteren Erörterung ausformuliert hat mit einer Frage das Wort ergreift. Mit ihrer Frage thematisiert die S die im Segment zuvor vom BB in Betracht gezogene Eignungsuntersuchung. Die Frage leitet einen Einwand ein.

Die Entscheidungsfrage hat zum Fragegegenstand die Eigenschaft „standardisiert“ (Z.:1150 „nur diese Einung Eignungstest die sind standardisiert oder (?)“. Die vorgeschaltete Partikel „nur“ (Z.:1150) signalisiert dabei bestehende Erwartungsenttäuschung bei der S und deutet auf Kritik hin.

Der BB behandelt die Frage der S zunächst als Entscheidungsfrage (Z.:1051 „das sind standardisierte Tests“), geht dann aber auf die durch die Partikel „nur“ angedeutete Kritik des Sachverhaltes prophelaktisch ein, indem er nichtstandardisierte Anteile des Verfahrens besonders herausstellt bzw. hervorhebt (Z.:1154-60).

Nachdem die S zuerst ihre Wertschätzung gegenüber dem diagnostischen Verfahren beteuert hat (Z.:1161ff), bringt sie ihre Kritik vor. Dazu weist sie

zunächst restriktiv auf nicht näher spezifizierte alternative Methoden hin (Z.:1162 „aber ich denke Interesse (..) kann man auch anders abfragen“). Das restriktive Aufzeigen von Alternativen vermittelt, dass die S die Eignungsuntersuchung bemängelt und sie anderen Methoden den Vorrang gibt. Die Bezugnahme auf die „Interessen“ der Berufswähler ignoriert dabei allerdings, dass die Eignungsuntersuchung, wie es durch das Bestimmungswort (Eignung) des Kompositum zum Ausdruck gebracht wird, nicht primär das Interesse, sondern die Eignung der Probanden herausgefunden werden soll.

Die S führt dann sowohl illustrierende als auch stützende (berufliche) Erfahrungswerte an, warum sie das vom BB vorgeschlagene Verfahren nicht für das Mittel der Wahl hält (Z.:1163ff „ich hatte auch Mädchen die ganz (,) zerstört [...] weggekommen sind und äh Schwierigkeiten hatten das Ergebnis zu akzeptieren (,)“). Der Einwand beschreibt den Fall, dass jugendliche Berufswählerinnen nicht die notwendige Reife oder Konstitution für eine konstruktive Aneignung der Untersuchungsergebnisse mitbringen würden.

Der eingangs angesprochene Aspekt der Standardisierung greift die S nicht mehr auf.

Durch ihren Einwand initiiert die S eine evaluative Argumentation, die weniger auf Entscheidungs- und praktische Fragen und mehr auf Geltungsfragen und der Bewertung von Methoden und Instrumenten bezogen ist. Damit wirkt die S auf eine Gestaltänderung des Beratungsgesprächs in Richtung kollegiale Fachdiskussion hin.

### 12.5.2 Argumentative Verteidigung und Stützung des Berufsberaters der diagnostischen Maßnahme

- 1166 BB: also  
 1167 S : &anzunehmen und ähm (,)  
 1168 BB: es geht ja hier nicht  
 1169 nur um die Interessen auch  
 1170 S : (gz) mhm +mhm+  
 1171 BB: es geht erstens mal darum&also es ist ja  
 1172 nichts was ne Außenwirkung hat&das heißt (,) das was du bei uns hier machst ist

- 1173 erstens mal grundsätzlich ein freiwilliges Angebot ( ) ja (?)
- 1174 RS: (gz) mhm
- 1175 BB: zum zweiten davon geht überhaupt nichts hier raus die Leute die davon wissen
- 1176 ( ) .. sind der Psychologe ( ) .. und der Berater ( ) .. ja (?) sonst
- 1177 niemand&eventuell noch wenn du noch jemanden mitbringst der das dann auch
- 1178 wissen darf ( ) ja (?) zum dritten .. bei diesen Untersuchungen die zugebener
- 1179 Maßen ähnlich wie ein Test laufen ( ) denn nur unter Testbedingungen kann man
- 1180 bestimmte Sachen messen ( )
- 1181 S : mhm
- 1182 BB: trotzdem kann man bei uns nichts bestehen
- 1183 und auch nicht durchfallen ( ) das sind lediglich Untersuchungen die für uns für
- 1184 die Beratung wichtig sind um dir weiterhelfen zu können auch weiterhelfen in der
- 1185 Hinsicht wir unter Umständen sagen müssen wir können dir ( ) (schnell
- 1186 gesprochen weiter) was heißt hier nicht sagen müssen sondern sagen können
- 1187 (normal weiter) das bestimmte Angebote überhaupt erst möglich sind .. ja (?)
- 1188 RS: (gz) mh
- 1189 BB: äh das Problem ist immer dann wenn jemand ( ) ja so'n bissl zerstört aus'm Test
- 1190 rausgeht ( ) dass er sich vielleicht auch mal .. in bestimmten Bereichen
- 1191 überschätzt hat&und halt dann auch .. mehr oder weniger offen gesagt bekommt
- 1192 hier hast du ganz große Schwierigkeiten im Vergleich mit ner anderen
- 1193 Personengruppe
- 1194 S : (sehr leise) mhm
- 1195 BB: ja (?) ... wenn man es nicht macht&wenn es
- 1196 nicht bei uns nicht passiert&wird's spätestens dann passieren wenn er sich
- 1197 irgendwo bewirbt und dort überschätzt und merkt er fliegt bei jedem Test durch ( )
- 1198 ja (?)
- 1199 S : mh
- 1200 BB: wobei diese Untersuchung bei uns auch nicht generell durchgeführt
- 1201 werden&also wenn ich so überschlage ich mach'se mit maximal zehn Prozent
- 1202 meiner Ratsuchenden
- 1203 S : mhm&mhm
- 1204 BB: ja (?) aber ich denke in manchen Fällen ist das
- 1205 wichtig und ich denke jetzt grad bei Aida .. wenn sie das möchte wenn das
- 1206 jemand nicht will mach ich das sowieso nicht ( ) ja (?)
- 1207 S : +mhm+
- 1208 BB: wäre es wichtig weil
- 1209 ich schon denke so wie Schule bei ihr bis her gelaufen ist .. die Schwierigkeiten
- 1210 die sie auch in manchen Bereichen hat ( ) wäre es einfach wissenswert .. ja wo
- 1211 steht sie (-) was ist machbar (-) welche Hilfen benötigt sie ( ) denn des sind
- 1212 Sachen die kann ich im Gespräch so ohne weiteres nicht rausbekommen ich
- 1213 kann sie mir denken ( ) ja (?) ich weiß es aber effektiv nicht ja (?) weil ich nich in
- 1214 dir reingucken kann auch nicht weiß jetzt mal unabhängig von Noten was steckt
- 1215 in dir drin ja (?) ist Schule einfach nur so wie sie es gesagt haben ein stückweit ( )
- 1216 schief gelaufen ja (?) weil sie weder von Zuhause noch von sonst wo die Hilfen
- 1217 gehabt hatte die sie gebraucht hätte ja (?) oder gibt es effektiv in manchen
- 1218 Bereichen wirkliche Lernschwierigkeiten .. ja (?)
- 1219 RS: mhm (leise)
- 1220 BB: kann ich nicht beurteilen ja
- 1221 (?) nur wenn ich ihr .. weiterhelfen möchte ... dann wäre das ein Instrument also
- 1222 diese psychologische Eignungsuntersuchung wo ich sagen kann da hab ich dann
- 1223 ein paar Anhaltspunkte die ganz wesentlich sind um ( ) auch den weiteren
- 1224 Vorgang zu planen
- 1225 S : mhm
- 1226 BB: ja (?) aber noch mal ganz deutlich Aida .. bei uns
- 1227 passiert nix ja (?)
- 1228 RS: mhm
- 1229 BB: ja (?) .. äh es ist alles freiwillig (-) du bist zu nichts
- 1230 gezwungen (-) das einzige was is es könnte unter Umständen sein dass ich sach
- 1231 naja gewisse Dinge sind dann einfach von uns aus nicht machbar weil ich se



- 1232 nicht beurteilen kann ja (?) das wär einzige was dir passieren kann wenn de nein  
 1233 sagst ja (?) das heißt also gewissen Vorteile die du dadurch hättest (,) könntest  
 1234 du dann unter Umständen nicht in Anspruch nehmen (4 Sekunden Pause) aber  
 1235 (,) trotzdem werd ich versuchen soweit es in meinen Möglichkeiten steht dann  
 1236 auch weiterzuhelfen .. ja (?) (4 Sekunden Pause) aber .. ich will's jetzt im Moment  
 1237 sowieso nicht machen
- 1238 RS: mhm
- 1239 BB: ja (?) des ist erst mal das was de davon gehört hast  
 1240 ich halt es in deinem Fall zu einem späteren Zeitpunkt für sinnvoll .. ne (?) .. auf  
 1241 der andern Seite so kommen sogar viele die sagen bei ihnen gibt es doch so'nen  
 1242 Test den möchte ich mal machen ja (?) das ist so ne ganz gute Vorbereitung auf  
 1243 (,) ja das Bewerbungsverfahren .. und ne Ausbildungsstelle .. denn auch in  
 1244 manchen (,) Bereichen wirst du an Aufnahmetests mit teilnehmen müssen und  
 1245 die sind von der Struktur her zum Teil ähnlich
- 1246 RS: mhm
- 1247 BB: ja und dann hast de das schon  
 1248 mal kennen gelernt bei n'er Situation wo es eigentlich um (,) ich will nicht gerade  
 1249 sagen um nichts aber (,) zumindest nicht um (,) so was wie eine  
 1250 Ausbildungsstelle geht sondern wo es nur darum geht wie gehen wir  
 1251 beide&weiter beide zusammen vor .. ja (?) (6 Sekunden Pause) also was ich  
 1252 auch immer ganz klar sage was aber viele anscheint gar net so hören (,) diese  
 1253 Eignungsuntersuchungen die laufen zwar beim psychologischen Dienst das sind  
 1254 hier die Fachleute im Haus wir dürften selbst wenn wir es könnten solche Sachen  
 1255 gar nicht durchführen weil Testbereiche das sind (,) Bereiche die nur  
 1256 Psychologen machen dürfen (,) ja (?) auch die Auswertung solcher Tests ja (?)  
 1257 was wir nicht machen sind ganz klar Intelligenztests erstensmal es interessiert  
 1258 uns nicht zwotensmal da haben wir auch nichts mit am Hut weil wir nicht wissen  
 1259 wollen wie intelligent bist du sondern wir wollen wissen wo liegen deine Stärken  
 1260 wo liegen deine Schwächen wie kann's beruflich weitergehen ja (?) und was wir  
 1261 auch nicht machen sind Psychotests deine Psyche wie gut du drauf bist wo du  
 1262 deine Macken hast oder sonst irgend was auch die interessieren uns nicht ja (?)  
 1263 das wäre ne Sache vom Psychiater oder sonst was ja (?) aber das steht ja hier  
 1264 auch überhaupt nicht zur Debatte (,) ja (?) also viele sagen dann ah ich musste  
 1265 so zu nem Psychotest beim Arbeitsamt ja (?) is völliger Blödsinn ja (?) nur das  
 1266 halt unsere Eignungstest beim psychologischen Dienst laufen ja (?) was für die  
 1267 Leute&ich hab allein fünf Psychologenkollegen hier oder sechs sind's sogar  
 1268 mittlerweile ja (?) die das Tag für Tag machen mit Jugendlichen mit Erwachsenen  
 1269 du machst das auch nicht alleine sondern in'er Gruppe ja (?) das ist für uns also  
 1270 eine völlig normale Sache ja (?) deswegen finde ich es auch immer schade wenn  
 1271 da Leute rausgehen und sagen ah um Gottes willen was und was der mir gesagt  
 1272 hat und so das war ja total katastrophal
- 1273 S : mhm
- 1274 BB: ja (?) also ich hab's (,) bei den  
 1275 Leuten die ich betreue .. relativ selten erlebt muss ich ganz ehrlich sagen&das ist
- 1276 S : (gz) mhm
- 1277 BB: jetzt nicht um dich zu beruhigen oder sonst was (,) gar nich ja (?) sondern für  
 1278 mich ist es ja auch ein stückweit ne ganz normale Sache und ... von daher kann  
 1279 ich's schon beurteilen und ja (?) und ich denk .. wenn man da auch entsprechend  
 1280 locker und gelassen ran geht und sagt ich kann wenn (,) überhaupt nur davon  
 1281 profitieren ja (?) es hat kein Nachteil für mich den hat's ja auch effektiv nicht ja (?)  
 1282 denn es gibt ja nix wo wir dann sagen könnten hier (,) jetzt .. bist'e aber schlimm  
 1283 dran deswegen ja (?) weil du bei uns den Test gemacht hast

Das neue Subsegment wird eingeleitet durch einen geschrittbeanspruchenden Sprechakt des BB. Das betonte, rückverweisende „also“ (Z.:1166) bringt eine gewisse emotionale Anspannung zum Ausdruck und

kündigt einen auf den zuvor durch die S erhobenen Einwand eingehenden Redebeitrag an. Der BB entfaltet im Folgenden in der Rolle des Proponenten eine relativ lange argumentative Verteidigungsrede für die von ihm in Betracht gezogene diagnostische Maßnahme.

Die argumentative Verteidigungsrede des BB beinhaltet sowohl die Zurückweisung der Sachrichtigkeit des Einwandes (Z.:1168 „es geht ja hier nicht nur um die Interessen auch“), als auch die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage, ob die Klienten den Belastungen ausgesetzt werden sollten und ob die Vorteile die potentiellen Nachteile überwiegen würden.

Zur Zurückweisung der Sachrichtigkeit des Einwandes kündigt der BB an, die tatsächlichen Funktionen der Eignungsuntersuchung darzustellen zu wollen (Z.:1271 „es geht erstens mal darum“). Ohne dann einen Punkt zu nennen, führt er zunächst Hintergrundwissen über die Eignungsuntersuchung an und adressiert dabei seine Rede an die RS (Z.:1271 „also es ist ja nichts was ne Außenwirkung hat“, Z.:1272 „das was du hier bei uns machst ist erstens mal grundsätzlich einfreiwilliges Angebot“, Z.:1175 „zum zweiten davon geht überhaupt nichts hier raus“, Z.:1282 „kann man bei uns nichts bestehen und auch nicht durchfallen“).

Der BB kennzeichnet die Funktion der Eignungsuntersuchung, indem er die Eignungsuntersuchung als wichtiges Instrument zur Generierung von Optionen ausweist (Z.:1287 „bestimmte Angebote“). Seine Ausführungen (Z.:1283 -1287) machen dabei nicht zweifelsfrei kenntlich, ob der Eignungstest nur im Sinne einer materialen Rationalität zweckdienlich für die Beurteilung und Ermittlung der (geistigen) Leistungsfähigkeit der RS sei oder, ob im Sinne einer formalen Rationalität, der Test die formalen Bedingungen für die Klienten schaffe, um institutionelle Angebote in Anspruch nehmen zu können (Z.:1286ff „(schnell gesprochen weiter) was heißt hier nicht sagen müssen sondern sagen können (normal weiter) das bestimmte Angebote überhaupt erst möglich sind“). Möglicherweise vermeidet der BB es auch, die formal-instrumentellen Gründe, die für eine Eignungsuntersuchung sprechen, zu sehr in den Vordergrund zu stellen,

---

um die RS nicht zu einem strategischen Handeln bei einer Untersuchung zu verleiten.<sup>54</sup>

In der anschließenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Einwand der S (Z.:1289 „äh das Problem ist immer dann wenn jemand (,) ja so'n bissl zerstört aus'm Test rausgeht“) ordnet der BB die von der S dargestellten negativen Zustände einiger ihrer Klienten nicht ursächlich auf die Eignungsuntersuchung, sondern auf die Klienten und ihre unzureichenden Selbsteinschätzungen (Überschätzungen) ihrer Leistungsfähigkeit zurück (1290 -1293). In diesem Zusammenhang stellt er die durch den Einwand unterstellte Prämisse in Zweifel, dass die als belastend erlebten Zustände gegen die Eignungsuntersuchung sprechen würden und argumentiert, dass es für die Betroffenen besser wäre, praxisentlastet und im geschützten Raum der Berufsberatung Erfahrungen mit den auch in der Wirtschaft üblichen Testaufgaben der Eignungsuntersuchung zu sammeln (Z.:1195 - 1198). Damit begegnet der BB dem pädagogisch begründeten Einwand der S seinerseits mit einem pädagogischen Argument.

Der BB wechselt dann von einer auf Allgemeingültigkeit zielenden Argumentation auf den Interaktionstyp Fallkonferenz (Z.:1205 „ich denke jetzt grad bei Aida“) und begründet im Folgenden, warum er die Durchführung der Eignungsuntersuchung im Fall der RS für indiziert hält.

Als Argument führt der BB an, dass die Eignungsuntersuchung ein Mittel sei, das alternativ zur Schule bzw. den schulischen Bewertungen Aufschluss über die Leistungsfähigkeit der RS geben könne und dass die aus der Eignungsuntersuchung gewonnenen Erkenntnisse Voraussetzung dafür seien, um ihr besondere Maßnahmen anbieten zu können (Z.:1208-1227). Dabei richtet er sich alternierend sowohl an die RS (Z.:1213ff., „weil ich nich in dir reingucken kann [...] jetzt mal unabhängig von Noten was steckt in dir drin, Z.:1226 „ aber noch mal ganz deutlich Aida“) als auch an die S (Z.:1215 „so wie sie es gesagt haben“, Z.:1221 „nur wenn ich ihr weiterhelfen möchte“).

---

<sup>54</sup> Die Durchführung einer Eignungsuntersuchung stellt eine notwendige (formale) Bedingung für eine Bewilligung einer außerbetrieblichen Ausbildung dar.

Durch die Adressierung seiner auf den Einwand der S Bezug nehmenden Rede an die RS, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass der BB nicht nur auf die Einstellung der S, sondern auch auf die der RS der Eignungsuntersuchung gegenüber einwirkt sowie dass er mögliche durch den Einwand der S bei der RS entstandene Ängste ihr wieder nimmt. Dazu kann auch die wiederholte und betonte Hervorhebung der Freiwilligkeit (Z.:1229ff), d.h. die Zusicherung der bei der RS liegenden Entscheidungsgewalt über die Eignungsuntersuchung sowie der bedingungslosen Kooperationsbereitschaft durch den BB, einen Beitrag leisten (Z.:1234 „aber (,) trotzdem wird ich versuchen soweit es in meinen Möglichkeiten steht daran auch weiterhelfen“).

Die nachfolgenden Beendigungsaktivitäten des BB, die nach einer Sprechpause einsetzen (Z.:1236 „(4 Sekunden Pause)“) relativieren die Relevanz der Diskussion über die diagnostische Maßnahme für die RS (Z.:1236ff „ich will's jetzt im Moment sowieso nicht machen [...] das was de davon gehört hast ich halt es in deinem Fall zu einem späteren Zeitpunkt für sinnvoll“). Der BB setzt dann die Beendigungsaktivitäten wieder aus, indem er ein weiteres Argument ankündigt und sein Argumentationsschema fortsetzt (Z.:1240ff „auf der anderen Seite“). Möglicherweise ist der BB nicht davon überzeugt, die Einstellung der Interaktionsteilnehmer zum Eignungstest wesentlich in seinem Sinne verändert zu haben.

Nachdem der BB zunächst versucht, das entstandene negative Image der Eignungsuntersuchung zu relativieren, indem er auf seine Erfahrungswerte zurückgreift und positive Reaktionen auf die Eignungsuntersuchung schildert (Z.:1240-1251), setzt er nach einer relativ langen Gesprächspause (Z.:1251) erneut an und versucht potentielle Vorurteile und Fehleinschätzungen der RS prophylaktisch zu begegnen (Z.:1251-1266) und im Anschluss daran das Thema durch Bagatellisierung und Profanisierung zu entdramatisieren (1266-1270).

Den Schlusspunkt seiner argumentativen Verteidigungsrede setzt der BB, indem er sich an die RS wendend, dem Erfahrungswissen der S sein eigenes gegenüberstellt (Z.:1274 „also ich hab's (,) bei den Leuten die ich betreue .. relativ selten erlebt“) und unter Inanspruchnahme seiner fachli-

chen Autorität (Z.:1278ff „von daher kann ich’s schon beurteilen“) der RS eine bestimmte (positive) Haltung und Einstellung gegenüber der Eigentumsuntersuchung anempfiehlt, die ausschließlich positive Konsequenzen erzeugen würde (Z.:1279ff „wenn man da auch entsprechend locker und gelassen ran geht und sagst ich kann wenn (,) überhaupt nur davon profitieren ja (?) es hat kein Nachteil für mich“).

### 12.5.3 Eskalation zum Streitgespräch und Beilegung des Disputs

- 1284 S : ja wirklich (?) also  
 1285 wenn man so’n äh Befund kriegt so’n Brief und äh da steht da Lernschwäche et  
 1286 cetera  
 1287 BB: &(schnell) also im Brief steht kei  
 1288 S : &dann hat man kein Nachteil (?) also ..  
 1289 also aber egal gut das is ja steht erst mal (,) es ist die Möglichkeit da (,) ja (?)  
 1290 BB: öh &ja  
 1291 also erstmal im Brief steht sowieso nicht ja (?)  
 1292 S : mhm  
 1293 BB: sondern wenn sagt es der Psychologe bzw. dann wir wenn wir die  
 1294 Untersuchungsergebnisse bekommen (,) ja (?)  
 1295 S : mhm  
 1296 BB: zum zweiten wenn eine  
 1297 Lernschwäche (,) meinetwegen (1) wir mal ins extrem sogar ne Lernbehinderung  
 1298 S :  
 1299 BB: (,) attestiert wird .. erstens mal ist es ne Sache wo ich vorhin gesagt hab es wäre  
 1300 S : (gz)mhm  
 1301 BB: intern (,)  
 1302 S : mhm  
 1303 BB: wenn jetzt jemand hier aufsteht und sagt ich glaub ihr habt se  
 1304 nicht mehr alle ja (?) ich hab noch nie ne Lernbehinderung gehabt und ihr könnt  
 1305 mich mal&kann er aufstehen und rausgehen und damit passiert überhaupt nix ..  
 1306 ja (?) was ich vorhin gesagt hab ist die eine Geschichte wir könnten dann in dem  
 1307 Fall für bestimmte Sachen nicht mehr weiterhelfen weil wir wissen es gibt  
 1308 irgendwo Schwierigkeiten  
 1309 S : mhm  
 1310 BB: ja (?) was derjenige dann selbst macht wir hindern ihn nirgendwo dran&der  
 1311 kann raus gehen und sich bei ner Bank bewerben&und wenn ihn die Bank dann  
 1312 nimmt (,) jetzt nur mal als Beispiel als extremes ja (?)  
 1313 S : mhm  
 1314 BB: wäre okay (,) ja (?)  
 1315 wir se&gehen nirgendwo hin und sagen ja (?)  
 1316 S : (gz) sicherlich klar nur sie haben gesagt der Test hätte  
 1317 keine Nachteile also ich finde .. schon wenn bestimmte (spricht langsamer)  
 1318 Sachen äh einfach da stehen (-) also +ich+ (normal weiter) ich weiß nicht ich  
 1319 hatte Mädchen die hatten äh bestimmte Befunde und (,) waren nicht sehr  
 1320 BB: (gz) mhm  
 1321 S : glücklich darüber und ähm ..  
 1322 BB: gut  
 1323 S : &das is mir so ne Sache da&das is ...(1)

- 1324 S : Möglichkeit  
 1325 BB: (gz) (gepresste Stimme) dass jemand über so einen .. ein Umstand nicht  
 1326 glücklich is (.)  
 1327 S : mhm  
 1328 BB: is ja okay (.) ja (?)  
 1329 S : +mhm+ (.)  
 1330 BB: (schnell gesprochen) ich mein  
 1331 es ist ja nicht besonders angenehm wenn man gesagt bekommt hier (.) ja (?)  
 1332 S : (gz) mhm gut (.)  
 1333 kann ich  
 1334 BB: &auf der anderen Seite äh .. was passiert denn auch sehr häufig (?) ..  
 1335 gucken sich auch mal die Ausbildungsabbrüche an (.) (.) ja wo viele einfach  
 1336 überfordert sind ja weil vorher halt vielleicht nicht genau nachgeguckt wurde  
 1337 gucken sich auch mal die schulischen Möglichkeiten an die im Moment sind (.)  
 1338 und da seh ich insofern selbst wenn so was erst mal ein Hammer is so was zu  
 1339 hören das eher noch als Hilfe weil wir dann Möglichkeiten haben auch  
 1340 entsprechend weiter zu helfen (.) ja also auch Hilfestellungen zu geben die  
 1341 vielleicht auf'n normalen Weg nicht möglich gewesen wäre (.) ja (?) und natürlich  
 1342 für denjenigen is es erst mal wenn man's hört .. ja ungünstig auf der anderen  
 1343 Seite er muss und das ist noch einmal ganz klar und deutlich gesagt er muss das  
 1344 nicht in Anspruch nehmen was wir ihm bieten  
 1345 S : mhm  
 1346 BB: ja (?)  
 1347 S : mhm  
 1348 BB: also wenn er auch geht und sagt hier (.) mit denen will ich nichts mehr zu tun  
 1349 S : (gz) gut  
 1350 BB: haben ja (?) das was die erzählen stimmt nicht das is (.) die Einschätzung von  
 1351 jedem selbst ja (?) okay das erfährt dann auch niemand anders .. ja (?)  
 1352 S : ja  
 1353 BB: insofern kann ich's ehrlich gesagt&jetzt nicht weil ich jetzt unbedingt unsere  
 1354 Tests verteidigen will oder sonst was&das ist ein wesentliches Instrument für uns  
 1355 um Leuten zu helfen  
 1356 S : mhm  
 1357 BB: &ja wir machen das ja nicht um jemanden in die  
 1358 S : (gz) ja (´) sicher (.) sicher (leiser  
 1359 werdend)  
 1360 BB: Pfanne zu hauen (.) ja (?)  
 1361 S : sicher sicher

Das Subsegment wird durch einen Sprecherwechsel der S eingeleitet, die das evaluative Argumentationsschema fortsetzt und erneut Kritik an der Eignungsuntersuchung anmeldet. Ihre Einwände richten sich auf die vom BB im Subsegment zuvor getroffene Aussage, die Probanden bzw. Klienten hätten keine Nachteile durch die Eignungsuntersuchung davonzutragen. Der BB hatte diese Aussage im Zuge seiner Vermittlung der RS einer bestimmten Einstellung gegenüber der Untersuchung und bezogen auf die sozialen Folgen geäußert (Z.:1281ff).

Ihren Einwand leitet die S in Form einer Skepsis vermittelnden, rhetorischen Frage ein (Z.:1284 „ja wirklich (?)“), der eine szenische Darstellung folgt, in der ein beliebiger Mensch (vgl.: Indefinitpronomen) mit einer be-

stimmt (psychologischen) Defizitzuschreibung der Eignungsuntersuchung konfrontiert wird (Z.:1284ff „also wenn man so'n äh Befund kriegt so'n Brief und äh da steht da Lernschwäche et cetera“). Die szenische Schilderung stimuliert den Hörer, sich selbst in die Situation eines Betroffenen zu versetzen, mit der Folge auch die daraus resultierenden Konsequenzen zu erfassen.

Der als rhetorische Frage intonierte Teilsatz (Folgen), der dem Konditionalsatz folgt (Z.:1288 „dann hat man kein Nachteil (?)" ), bringt eine gewisse Gereiztheit<sup>55</sup> der S zum Ausdruck und soll mit rhetorischen Mitteln die Haltlosigkeit der Auffassung des BB herausstellen. Das anschließende „also ..“ (Z.:1289) kündigt eine Wissensverarbeitung an, die die S nach einer Gesprächspause mittels Satzbruch demonstrativ abbricht und als Begründung die Irrelevanz einer weiteren Ausführung ihres Einwandes andeutet (Z.:1289ff „... aber egal“). Der Abbruch ihres Handlungsschemas impliziert, dass die S noch im Vollzug ihrer Rede zur Überzeugung gelangt sei, dass weitere argumentative Aktivitäten zu keinem Erfolg führen. Als Hintergrund dafür kommt entweder die Uneinsichtigkeit oder die fehlende Vorstellungskraft des BB in Betracht.

In ihrem anschließenden Resümee, in der sie die Eventualität der vom BB ins Auge gefassten Maßnahme besonders hervorhebt (Z.:1289 „ gut das is ja steht erst mal (,) es ist die Möglichkeit da“), vermittelt sie ihm, dass sie zwar die evaluative Argumentation beenden wolle, dass der BB sie aber nicht überzeugen konnte, ihre ablehnende Haltung und Vorbehalte gegenüber der Maßnahme Eignungsuntersuchung aufzugeben.

Der Einwand der S, dessen Darstellungsform ein gewisses Provokationspotential birgt, richtet sich auf die bei der Argumentation des BB etwas vernachlässigte Dimension der (möglichen) Kosten der Eignungsuntersuchung für die betroffenen Jugendlichen und ihrem Berufswahlprozess, etwa in Form des Aufkommens überzogener Selbstzweifel oder des Auslösens von Depressionen, bzw. dessen Bagatellisierung.

---

<sup>55</sup> Rhetorische Frage (Interrogatio) gehören nach H. F. Plett (2001, S.80) zu den Appellfiguren der rhetorischen Stilistik und drücken häufig Affekte der Empörung und Bitterkeit aus.

Der BB, der schon gleich zu Beginn der Rede der S zum Widerspruch angesetzt, sich aber dann zurückgenommen hatte (Z.:1287 „also im Brief steht kei“), ignoriert die Beendigungsaktivitäten der S und setzt seine unterbrochene Gegendarstellung über die Verfahrensweise fort (Z.:1291 „also erst mal im Brief steht sowieso nicht“, Z.:1293 „sagt es der Psychologe bzw. dann wir“).

Der BB bringt dann zwei Argumente vor (Z.:1296 „zum zweiten“), mit denen er die zum einen die von der S behaupteten Wirkungen der Eignungsuntersuchung bezweifelt und die Möglichkeit der Jugendlichen durch Negation der Geltung des Untersuchungsergebnisses auf die Wirkungen, selbst Einfluss zu nehmen, behauptet (Z.:1303-1305 „ihr habt se nicht mehr alle [...] kann er aufstehen und rausgehen“) und zum anderen, wie im Subsegment zuvor, auf die begrenzte Relevanz der Eignungsuntersuchung verweist (Z.:1399 „es wäre intern“, Z.:1305 „und damit passiert überhaupt nix“ Z.:1315 „wir se&gehen nirgendwo hin und sagen ja“).

Den Argumenten des BB folgt ein erneuter Einwand der S, die dem BB zunächst zustimmt (Z.:1316 „sicherlich klar“) und dann mittels einer vorgehalteten metakommunikativen Phrase sich auf die Worte des BB beziehend einwendet (Z.:1316 „nur sie haben gesagt der Test hätte keine Nachteile“), dass die Mitteilung von bestimmten wissenschaftlich bzw. institutionell generierten Befunden und Beurteilungen negative Auswirkungen auf die Verfassung und Gemütslage der Klientinnen hätte (Z.:1317 „schon wenn bestimmte (spricht langsamer) Sachen äh einfach da stehen (-)“). Dabei stützt sie sich erneut auf ihre Erfahrungswerte (Z.:1321 „ich hatte Mädchen die hatten bestimmte Befunde und (,) waren nicht sehr glücklich darüber“).<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Die Einwände der Sozialpädagogin gegen die Eignungsuntersuchung resultieren möglicherweise aus ihrer Erfahrung, dass sich ausgesprochene Bewertungen und Urteile von Institutionen der staatlichen Sphäre, die sich auf das Individuum als Bildungssubjekt beziehen, insbesondere im Fall mangelnder Ich-Stärke und Autonomieentwicklung, traumatisierend d.h. zerstörerisch auf die Aktivitätsbereitschaft und Lebenskraft auswirken können. Das Problem wird tendenziell durch die im Zusammenhang der Eignungsuntersuchung verwendeten Termini der ärztlichen Praxis („Untersuchung“, „Behinderung“, „attestieren“, „Befund“), die nicht nur Wissenschaftlichkeit und damit erhöhten Geltungsanspruch suggerieren, sondern auch Erhebung bestimmter geistiger Leistungen unter der Bedingung von standardisierten Tests in die Sphäre der sozialen Abweichung und körperlichen Beeinträchtigung verorten, verstärkt. Es bleibt zumindest fraglich, ob - wie im



---

Auf die neuerlichen Einwände der S reagiert der BB mit einer gepressten Stimme, (Z.:1325), die auf eine entstandene Missstimmung und Erregung schließen lässt. Der BB greift die ironisierende Formulierung „nicht sehr glücklich darüber“ (Z.:1321ff) der S auf und setzt erneut an, um die Eignungsuntersuchung argumentativ zu stützen.

In seiner argumentativen Rede stellt der BB zunächst Konsens darüber her, dass bestimmte Untersuchungsergebnisse für die Betroffenen unangenehm sein können (Z.:1325-31, 1338). Der BB relativiert dann in einer längeren Sequenz (Z.:1334-1344) aber die Relevanz der negativen Auswirkungen, indem er den Nutzen dieser Verletzungen des Selbstbildes, die aus einer falschen Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens resultieren, herausstellt (Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, Möglichkeiten bestimmte Bildungsangebote zu nutzen). Die dabei erfolgenden Beendigungsaktivitäten der S übergeht der BB (Z.:1332ff „(gz) mhm gut (.) kann ich“).

Der BB reformuliert dann erneut das Argument, dass eine Verletzung des Selbstbildes durch die Klienten selbst gesteuert bzw. verhindert werden könne, indem er auf die Autonomie bei der Aneignung und der Bewertung von Wissen des Einzelnen rekurriert (Z.:1348-51).

Der Abschluss seiner argumentativen Rede wird gebildet durch einen Wechsel auf die Ebene der Motivation und Interessen. Der BB beruft sich dabei in Abgrenzung zur Perspektive der Organisation auf seine Professionalität und Klientenbezogenheit (Z.:1353ff „nicht weil ich jetzt unbedingt unsere Tests verteidigen will oder sonst was“), stellt den instrumentellen Charakter der Eignungsuntersuchung für die Problembearbeitung heraus (Z.:1354 „das ist ein wesentliches Instrument für uns um Leuten zu helfen“) und bekräftigt die Professionalität und Berufsehre seines Berufstandes (Z.:1362ff „wir machen das nicht um jemanden in die Pfanne zu hauen“).

---

geschilderten Fall der Sozialpädagogin geschildert - tatsächlich alle betroffenen Jugendlichen über die Möglichkeiten verfügen selbständig, ohne sachgerechte Vermittlungsaktivitäten ein ‚diagnostiziertes‘ Untersuchungsergebnis wie das der ‚Lernbehinderung‘ richtig einschätzen bzw. relativieren zu können.

Die zum Abschluss hin erfolgende Thematisierung des übergeordneten Handlungsmotivs der Berufsberatung, auf das Wohl des Klienten ausgerichtet zu sein, verteidigt nicht nur die Integrität des BB gegen ethische Vorwürfe, sondern stützt auch die Geltungskraft seiner Argumentation.

Die S reagiert auf die Argumentation des BB durchgehend mit bestätigenden Rezeptionssignalen. Am Ende des Redebeitrags des BB wirkt sie beschwichtigend auf ihn ein, indem sie rhythmisch wiederholend ein bestätigendes Rezeptionssignal ausspricht und dabei ihre Stimme senkt (Z.:1358 „(gz) ja (‘) sicher (,) sicher (leiser werdend) sicher sicher“).

### 12.6 Anliegen durch die Sozialpädagogin und erneute Expertise zum Bildungsvorhaben

- 1362 S : ich wollte noch fragen finden sie des ähm also  
 1363 das mit dem erweiterten Hauptschulabschluss erstmals ne gute Idee (?)  
 1364 BB: &ja  
 1365 S : &und  
 1366 noch ein Jahr (?)  
 1367 BB: ja  
 1368 S : &auf jeden Fall auch weil sie auch jöng ist (?)  
 1369 BB: (gz) ganz klar (.) also erstens Mal  
 1370 S : (gz) oder (?)  
 1371 BB: aus dem Grund den ich vorhin genannt habe denn sie is Moment (,) was sie ja  
 1372 auch so geschildert haben äh mit der Tendenz mit der schulischen Tendenz nach  
 1373 oben ja (?) das sollte man nicht unterbinden sondern wenn sie jetzt grad mal so  
 1374 S : (gz) Englisch  
 1375 also  
 1376 BB: &mhm  
 1377 S : da is so en kleiner Unterschied&schulisch also von den Noten her kann  
 1378 das auch sein dass sie jetzt erst mal so bleiben aber es sind enorme Lernschritte  
 1379 BB: (gz) mhm  
 1380 S : jetzt da und (,) und viele Verbesserungen&und auch schulisch also auch von den  
 1381 BB: (gz) ja  
 1382 S : Noten her  
 1383 BB: (gz) gut selbst wenn die Noten vielleicht jetzt nicht mehr besser würden wenn  
 1384 aber diese Tendenz dass sie (,) im Moment von ihrer Ausfassungsgabe her von  
 1385 S : (gz) mhm ja ja  
 1386 BB: den Lernfortschritten doch wirklich enorm mit dazugewinnt ja (?) wär's ja  
 1387 Blödsinn diesen Weg abzuschneiden  
 1388 S : mhm  
 1389 BB: ja (?) denn das was sie da noch in  
 1390 der zehnten Klasse mitbekommt ist ja ihr dann auch äh wichtig für die Ausbildung  
 1391 S : (gz) mhm  
 1392 BB: ja (?) das heißt also das was sie da mehr lernt kommt ihr später in der  
 1393 Ausbildung zugute einfach weil sie da eine bessere Voraussetzung hat  
 1394 S : &ja sie&sie sehen auch nicht als Verlust als ähm  
 1395 BB: (gz) ja (?) nein auf gar keinen Fall

1396 S : gut  
 1397 BB: ja (?) also  
 1398 von daher würd ich sagen ist es sinnvoll  
 1399 S : (gz) aber das stimmt das is gar kein also vom  
 1400 Abschluss her ist das ja gar kein Unterschied (,) ja (?)  
 1401 BB: &nein  
 1402 S : und äh nur  
 1403 (leiser werdend) wenn die Noten dabei besser werden würden (,) mhm  
 1404 BB: (gz) also ganz wenige Betriebe die mal sagen wir nehmen  
 1405 lieber den erweiterten Hauptschüler als nen Hauptschüler ja (?) Betriebe  
 1406 S : (gz) mhm mhm  
 1407 BB: unterscheiden da nicht ja (?)  
 1408 S : mhm  
 1409 BB: &ja (?) die sagen Hauptschulabschluss un da  
 1410 is es denen fast egal ob's en normaler oder der erweiterte  
 1411 Hauptschulabschluss ist  
 1412 S : mhm  
 1413 BB: ne (?) also was wir bisher kennen gelernt haben  
 1414 S : spielt dass  
 1415 BB: (gz) wo wir denken wo's äh in Zukunft wahrscheinlich ne Unterschied spie&äh ne  
 1416 unterschiedliche Rolle spielen wird ( )  
 1417 S : ja (?)  
 1418 BB: die neue Landesregierung hat ja jetzt  
 1419 die Option geschaffen um den qualifizierten Hauptschulabschluss äh einzuführen  
 1420 äh vom Schulgesetz her und äh der könnte sich unter Umständen später bei den  
 1421 Betrieben auswirken im Moment ist er bei den Schulen noch nicht eingeführt wird  
 1422 aber (,) nehmen wir an irgendwann demnächst kommen äh der qualifizierte  
 1423 Hauptschulabschluss wird dann mit ner Abschlussprüfung erreicht werden (,) ja  
 1424 S : mhm  
 1425 BB: müssen wir aber mal abwarten wie es sich in den Schulen durchsetzt und  
 1426 dann auch in (,) entsprechend bei den Betrieben durchsetzen wird&wird mit  
 1427 Sicherheit ein paar Jahre dauern  
 1428 S : ja ( ) (4 Sekunden Pause) und so für Bewerbung  
 1429 zu Ausbildungsplätzen ist das dann auch in Ordnung (?) sechzehn siebzehn  
 1430 BB: ja  
 1431 S : &da Alter ne ich weiß es gar nicht mehr wie (1) ähm (4 Sekunden Pause) das  
 1432 wollte ich noch wissen mhm

Das neue Subsegment wird durch einen von der S vollzogenen Sprecherwechsel eingeleitet. Durch eine metakommunikative Phrase kündigt die S ein (weiteres) Anliegen an (Z.:1362 „ich wollt noch fragen“).

In dem Anliegen wird der BB zu einer Expertise über den angesprochenen Bildungsentschluss aufgefordert (Z.:1362 „finden sie des ähm also das mit dem erweiterten Hauptschulabschluss erstmals ne gute Idee (?)“). Mit dem Themenwechsel, der die vorausgehende Diskussion über die Eignungsuntersuchung (potentiell) abschließt, knüpft die S an den von ihr initiierten Gesprächsschritt ‚Strategiediskussion‘ wieder an (Segment 12.4).

Die S kennzeichnet das Vorhaben als „Idee“ und fügt eine adverbale Bestimmung, die Unentschlossenheit bzw. Offenheit vermittelt, an

(Z.:1363 „erstmals ne gute Idee“). Durch die Erzeugung von Offenheit hinsichtlich der Frage der Verwirklichung wird die Relevanz des Anliegens und damit der Begutachtung durch den BB erhöht.

Der BB kommt dem Anliegen zunächst nur sehr eingeschränkt nach (Z.:1364). Erst als die S mögliche problematische Aspekte des Vorhabens anspricht (Z.:1367 „noch ein Jahr (?)“, Z.:1368 „auch weil sie auch jöng ist (?)“), signalisiert der BB seine Bereitschaft, ihrem Anliegen durch eine differenziertere Beurteilung nachzukommen (1369 „also erstens Mal“). Der BB hatte im Verlauf des Beratungsgesprächs schon mehrfach das Vorhaben positiv bewertet und ihm zugestimmt.

Der BB begründet sein Urteil, indem er die Steigerung der schulischen Leistungen der RS anführt (Z.:1372ff „mit der schulischen Tendenz nach oben“) und diesem Sachverhalt in Form einer (pädagogischen) Maxime Priorität einräumt (Z.:1373 „das sollte man nicht unterbinden“). Dabei nutzt er das vorgetragene Wissen der S (vgl. Segment 12.1) und stützt sich explizit auf sie (Z.:1372ff „was sie ja auch so geschildert haben“). Die als Quelle zitierte S revidiert bzw. präzisiert daraufhin ihre Einschätzung, indem sie zwischen Noten (Performanz) und Bildung (Kompetenz) differenziert und andeutet, dass sich einstellende Erfolge möglicherweise nicht in Noten ausdrücken würden (Z.:1377-1378).

Der BB greift das dabei angedeutete Argument auf, dass eine Leistungsverbesserung nur zweckmäßig sei, wenn sie sich in den Noten auswirkt, indem er den Nutzen und den Vorteil der Schulbildung für den übergeordneten biographischen Handlungsplan „Realisierung einer Berufsausbildung“ herausstellt (Z.:1389-1393).

Als der BB mittels einer metakommunikativen Phrase (Z.:1397 „also von daher würd ich sagen“) ankündigt, das Handlungsschema „Expertise“ zu beenden und ein abschließendes Urteil zu fällen, unterbricht ihn die S mit einer Vergewisserungsfrage (Z.:1399), in der sie die erfolgte Problematisierung des Berufsberaters zu Beginn des Beratungsgesprächs aufgreift (vgl. Z.:126-131).

Als die S auf die eindeutige Bestätigung des Sachverhalts des BB (Z.:1401) hin einen ablaufenden Erkenntnisprozess in Form eines inneren Monologs nach außen trägt (Z.:1402ff „und äh nur (leiser werdend) wenn die Noten dabei besser werden würden (,) mhm“) geht der BB detaillierter auf das Thema ein (Z.:1404-1427).

Als die S nach einer kurzen Gesprächspause erneut Bedenken vorbringt und mögliche Nachteile anspricht (Z.:1428) weist der BB diese in kurzer und knapper Form zurück (Z.:1430 „ja“) . Daraufhin beendet die S den Gesprächsschritt durch die Bestätigung ihrer Intention (Z.:1431ff „das wollt ich noch wissen mhm“).

### 13. Beschließen des Beratungsgesprächs

#### 13.1 Dokumentationsarbeit und Verhinderung von weiteren gesprächsinitierenden Aktivitäten der Sozialpädagogin

- 1433 BB: joa ich schreib mir mal die Noten auf dass ich so den  
 1434 Überblick (,) mal habe (Papierblättern, 5 Sekunden Pause)  
 1435 S : hast du noch  
 1436 Fragen (?).. ich musste das noch mal fragen mit dem Hauptschulabschluss ob du  
 1437 RS: (gz) ja  
 1438 S : das&wenn du das auch wirklich machen möchtest ja (?) (,) und äh (4 Sekunden  
 1439 Pause dann leise weiter) mhm Hauptschulabschluss ja (5 Sekunden Pause, im  
 1440 Hintergrund Tastaturgeklapper) kannst du noch zuhören oder ist es jetzt schon  
 1441 viel (?) mh (?)  
 1442 BB: nee ich denk wir lassen's dann auch an dem Punkt erst mal (,)   
 1443 denn äh besprochen haben wir im Prinzip alles ja (?) und n' Folgegespräch ist ja  
 1444 auf jeden Fall notwendig (,) ne (?) dass wir uns irgendwann zu einem späteren  
 1445 Zeitpunkt also ich würd dann sagen zum Sommer oder so noch einmal  
 1446 zusammensetzen und dann noch mal an das heutige Gespräch anknüpfen  
 1447 ne (?) ...  
 1448 S : (leise) mhm  
 1449 BB: es sei denn du hättest jetzt noch Fragen oder es wäre noch  
 1450 was ganz Wichtiges was wir jetzt nicht besprochen hätten (?)  
 1451 RS: (gz) nein ich hab noch (˘) nee ich hab keine Frage  
 1452 S : &nee ich frag deswegen ob (Tastaturgeklapper setz wieder ein, nachdem es ab  
 1453 Zeile 1443 aufgehört hatte) das jetzt zuviel war .. ja ne (?) ein bisschen&ein bisschen  
 1454 RS: .. gz (ja)  
 1455 S : viel zum Schluss ne (?)  
 1456 RS: ... +mhm+  
 1457 S : aber trotzdem wenn du denkst du hast Fragen (˘)  
 1458 können wir mal gucken also (,) wir haben jetzt (flüsternd weiter) (1) möglich  
 1459 Friseurin Konditorin (1) und so Sachen  
 1460 BB: gesundheitlich ist bei dir alles okay Aida

- 
- 1461 ne (?)  
 1462 RS: ja  
 1463 BB: da brauchen wir nichts zu beachten  
 1464 RS: (4 Sekunden Pause) ich bin auch  
 1465 ~gesund~ (kurzes Lachen)  
 1466 S : (kurzes Lachen)  
 1467 BB: ja wir haben ja vorhin schon mal über  
 1468 so'n paar gesundheitliche Aspekte gesprochen ne (?) deswegen (,) kannst de  
 1469 vielleicht auch verstehen warum ich frage  
 1470 RS: &jaja  
 1471 BB: ne (?) so viel stehen oder mit der  
 1472 Hand oder so was ne (?) ...  
 1473 S : mhm (30 Sekunden Pause dabei Tastaturgeklapper  
 1474 und Papierblättergeräusche) mhm ..  
 1475 BB: +so+ bitte schön

Das Subsegment wird eingeleitet durch einen gesprächsstrukturierenden Sprechakt (Z.:1433 „joa“). Der BB kündigt an, seine Aufmerksamkeit auf anfallende Dokumentationsarbeit zu richten (Z.:1433 „ich schreib mir mal die Noten auf“). Der Hinweis des BB enthält keine nähere Bestimmung oder Erläuterung, die diese Dokumentationsaktivitäten als temporäres Ereignis oder parallel laufendes Handlungsschema markieren würde.<sup>57</sup> Diese Form der Unterbrechung des Interaktionsflusses kann als erste Gesprächsbeendigungsaktivität des BB gedeutet werden.

Die durch die Dokumentationsarbeit des BB entstandene Gesprächspause (vgl. Z.:1434) nutzt die S, um die RS zu weiteren gesprächsinitiierenden Fragen zu animieren (Z.:1435ff „hast du noch Fragen“). Als die RS auf diese Aufforderung nicht unmittelbar reagiert, ergreift die S nach einer kurzen Gesprächspause (Z.:1436 „(..)“) wieder das Wort und thematisiert ihr zurückliegendes Handeln, das sie als notwendig bzw. geboten qualifiziert (Z.:1436 „ich musste das noch mal fragen“). Offensichtlich interpretiert die S die ausbleibende Reaktion der RS als Geste der Kritik und sieht sich genötigt, sich für ihre zurückliegende Aktivität im Beratungsgespräch zu rechtfertigen.

---

<sup>57</sup> Für parallel laufenden Handlungsschemata ist der sprachwissenschaftliche Begriff „Insert“ bzw. „Insertion“ oder in englisch „side sequences“ (JEFFERSON 1972) eingeführt worden, der eine in sich abgeschlossene Aktivität, die in einen laufenden Handlungsprozess eingeschoben wird, bezeichnet, die zwar nicht systematisch zum laufenden Handlungsprozess in Verbindung steht, jedoch relevanten Charakter für diesen besitzt (in: K. BÜHRIG 1996 Fußnote 4).

Als die RS erneut auf die Rechtfertigungsaktivitäten nicht reagiert (Z.:1438 vgl. die entstehende längere Gesprächspause), versucht die S sie zu einer Reaktion zu provozieren, indem sie die Interaktionsfähigkeit der RS zu überprüfen beginnt. Die S erwägt die Möglichkeit, dass das Schweigen der RS durch Erschöpfung verursacht sein könne (Z.:1440ff „kannst du noch zuhören oder ist es jetzt schon viel (?)“). Die Entscheidungsfrage stellt die RS vor zwei sich jeweils ausschließende Alternativen. Die in der Formulierung verwendete Kombination der temporalen Gesprächsdeixis „jetzt“ und dem temporalen Adverb „schon“ vermitteln eine gewisse Erwartungstäuschung der S über den Zeitpunkt, der damit von ihr als vorzeitig bewertet wird. Die Frage beinhaltet so gesehen ein gewisses Reizpotential für die RS. Dadurch, dass die S das Schweigen der RS ursächlich mit deren Aneignungskraft und -ausdauer in Verbindung bringt, stellt sie die RS unter Zugzwang. Wenn die RS nicht als begrenzt belastbar dastehen will, muss sie auf die Frage der S reagieren und einen Grund für ihr Schweigen vorbringen.

Daraufhin schaltet sich unvermittelt der BB ein. Mit dem Einspruch (Z.:1442 „nee“) und seinem Vorschlag, das Beratungsgespräch zu beenden (Z.:1442 „ich denk wir lassen’s dann auch an dem Punkt erst mal“), versucht der BB die gesprächsinitiierenden Aktivitäten der S zu unterbinden.

Seinen Vorschlag begründet der BB damit, dass seiner Einschätzung nach die Aufgaben für die aktuelle Beratungssitzung erfüllt wurden (Z.:1443 „denn äh besprochen haben wir im Prinzip alles ja (?)“ und dass der weitere professionelle Bearbeitungsbedarf in einem Folgegespräch abgearbeitet werden könne (Z.:1443-1446).

Nachdem der BB sein Interesse an der Beendigung des Beratungsgesprächs deutlich gemacht hat, weist er der RS das Recht zu, über die Weiterführung des Beratungsgesprächs zu entscheiden (Z.:1449 „es sei denn du hättest jetzt noch Fragen oder es wäre noch was ganz Wichtiges“). Die RS erklärt daraufhin ihr Einverständnis (Z.:1451).

Daraufhin ergreift die S unverzüglich das Rederecht (Z.:1452 schneller Anschluss), erhebt Einspruch (Z.:1452 „nee“) und kündigt eine Absichtser-

klärung ihrer vorausgehenden gesprächssinitiiierenden Aktivitäten an (Z.:1452 „&nee ich frag deswegen“). Die S erläutert ihre Intention und qualifiziert ihre Frage als Versuch der Evaluation (Z.:1452ff „ob das jetzt zuviel war“). Daran anschließend wechselt sie von der Metaebene auf die Vollzugsebene und versucht erneut, die RS zu einer Stellungnahme zu bewegen (Z.:1453 „ja ne (?) ein bisschen&ein bisschen viel zum Schluss ne (?)“).

Die RS kommt der Frage der S nur eingeschränkt nach und gibt in Form knapper, bestätigender Rezeptionssignale andeutungsweise eine Stellungnahme ab (Z.:1451-1456). Offensichtlich hat die RS kein Interesse an einer Evaluation.

Im Anschluss daran greift die S ihre gesprächssinitiiierenden Aktivitäten wieder auf und ermuntert die RS, weitere Themen vorzubringen (Z.:1457ff „aber trotzdem wenn du denkst du hast Fragen [...] (flüsternd weiter) (1) möglich Friseurin Konditorin (1) und so Sachen“).

Auch dieses Mal wehrt der BB, der zwischenzeitlich seine Dokumentationsarbeit wieder aufgenommen hatte (vgl. Kommentar in Zeile1452), die gesprächssinitiiierenden Aktivitäten der S ab, indem er die RS in sein Handlungsschema der Datenerhebung und Protokollierung einbindet (Z.:1460 „gesundheitlich ist bei dir alles okay Aida ne (?)“). Die Formulierung der Frage über die körperlichen Dispositionen weist starke Merkmale einer beim Abarbeiten eines Frage- oder Erhebungsbogens generierten Frage auf. Das Prädikat ist in der Frage der Kopula und dem grammatischen Subjekt vorangestellt und hat offensichtlich den Stellenwert eines abzufragenden Kriteriums des Erhebungsbogens.

Als der BB die knappe Antwort der RS (Z.:1462) mittels Vergewisserungsfrage noch einmal überprüft (Z.:1463 „da brauchen wir nichts zu beachten“), antwortet die RS in Form eines als scherzhaft markierten Kommentars (Z.:1464 „ich bin auch ~gesund~ (kurzes Lachen)“). Das Lachen der RS soll die Selbstverständlichkeit des ausgesagten Sachverhalts herausstreichen. Das in der Formulierung auftretende „auch“ weist auf eine oder mehrere andere Eigenschaften, wie etwa die Eigenschaft der im Beratungsgespräch thematisierten geistigen Fähigkeiten hin, für die das glei-



che gelte. Der scherzhaft markierte Kommentar der RS vermittelt so gesehen eine leise Kritik an den zurückliegenden Defizitzuschreibungen.

Der BB rechtfertigt daraufhin seine Frage, indem er auf die im Beratungsgespräch angesprochenen körperlichen Beschwerden und dessen Relevanz für die Realisierung einer (andauernden) Berufsbiographie verweist (Z.:1467-1472). Die angedeutete leise Kritik wird vom BB nicht weiter aufgegriffen.

Die daraufhin entstehende lange Redepause des BB von 30 Sekunden (Z.:1473), in der der BB seine Dokumentationsarbeit fortsetzt (Z.:1473 Tastaturgeklapper), wird von der S nicht mehr genutzt, um die RS anzuregen, weitere Themen und Fragen vorzubringen. Offensichtlich herrscht Einvernehmen darüber, dass das Beratungsgespräch beendet wird.

Der BB ergreift nach der langen Gesprächspause wieder das Wort, um die Rücknahme der Zeugnisse durch die RS einzuleiten (Z.:1475 „+so+ bitte schön“).

### **13.2 Resümee und Verabredung: Ergebnissicherung und Ausweitung des Hilfsangebots**

- 1476 BB: ..+ja+ würd ich sagen lass  
 1477 es erst mal für heut gut sein (,)  
 1478 RS: ja  
 1479 BB: &ja (?) auch wenn's jetzt insgesamt nen bissl  
 1480 viel war aber ich denk du hast jetzt doch einiges an Informationen jetzt zumindest  
 1481 bekommen  
 1482 RS: ja  
 1483 BB: &vielleicht auch ein paar Anregungen (,) ne (?) .. mit deiner  
 1484 Planung mit der zehnten Klasse hast du ja eben noch mal mitbekommen (-) ist  
 1485 völlig in Ordnung  
 1486 RS: mhm  
 1487 BB: &ja (?) und wir sollten uns wie gesagt dann so im  
 1488 Sommer nächsten Jahres noch mal zusammensetzen (,) ja (?) ich würd es für  
 1489 ganz günstig halten wenn du dann an dieser Eignungsuntersuchung mal  
 1490 teilnehmen würdest (,) ja (?) (,) müssen wir aber dann zum entsprechenden  
 1491 Zeitpunkt noch mal in Angriff nehmen und dann gucken wir aber auch mal wie  
 1492 wir zusammen weiter vorgehen ja (?) auch mit der berufsvorbereitenden Maßnahme  
 1493 oder wie auch immer ne (?) auch des wär für mich halt dann ein Anhaltspunkt  
 1494 wo ich sagen könnte (,) ja unabhängig mal von Schule und Noten ist es  
 1495 einfach sinnvoll weil vielleicht&sie mit der Berufswahl im Moment noch ein  
 1496 bissl überfordert ist oder is&ist schon sinnvoll erst mal ne (leiser werdend)  
 1497 Berufsausbildung anzustreben&also (-) .. (normal weiter) gibt einige  
 1498 Aufschlüsse ne (?) muss nicht sein wäre aber ganz sinnvoll aber wie



gesprächs angestellten Überlegungen zu einer weitergehenden institutionalisierten Bearbeitung des Berufswahlprozesses der RS. Dabei offeriert er erneut ein weiteres Beratungsgespräch sowie eine Eignungsuntersuchung (Z.:1487-1490) und nennt die bereits erwähnten Optionen, die er als Vertreter der Organisation der RS zugänglich machen kann (Z.:1492 „berufsvorbereitende Maßnahme“).

Der BB thematisiert noch einmal die Eignungsuntersuchung, indem er eines seiner vorgetragenen Argumente anführt und dadurch an die zurückliegende Argumentation der S anschließt (Z.:1493-1498). Dabei wendet er sich, markiert durch den Numeruswechsel von der 1. zur 3. Person von der RS zur S zu (Z.:1495) und erwägt erneut die Möglichkeit, dass die RS zur gegenwärtigen Zeit noch nicht in der Lage sei, ihre Berufswahl zufriedenstellend zu treffen (Z.:1495 „vielleicht&sie mit der Berufswahl im Moment noch ein bissl überfordert ist oder is&ist schon sinnvoll erst mal ne (leiser werdend) Berufsausbildung anzustreben&also (-)“). Dem bestätigenden Rezeptionssignal der RS (Z.:1500 „mhm“) folgt ein fragend intonierter Sprechakt der Vergewisserung des BB (Z.:1501 „okay (?)“), mit der wahrscheinlich insbesondere die S zu einer Ratifizierung und Zustimmung angehalten werden soll.

Die S übergeht die Offerte des BB und wechselt zum Handlungsschema „Danksagung“ über, einem weiteren Gesprächsschritt des Gesprächsbeendigungsmusters (Z.:1502 „vielen Dank“).

Der BB reagiert auf den abrupten Wechsel mit einer an die S gerichteten Frage zu ihrer Person. Die schnell anschließende Reaktion und die zwischengelagerte metakommunikative Phrase, die sich durch eine veränderte Redeweise in Geschwindigkeit und Lautstärke abhebt (Z.1503 „(schnell und leise) „grad bitte noch mal“), signalisiert, dass der BB seinen Arbeitsschritt des Dokumentierens noch nicht beendet hat.

Auf die Antwort der S hin (Z.:1508) gibt der BB zu erkennen, dass ihm die Organisation, in der die S arbeitet, bekannt sei (Z.:1509 „klar (,) ja“ , Z.:1512 „ja ich weiß es (,) kenn ich ja“).

Durch die Ermittlung des Namens und der beruflichen Wirkstätte der S wird die Möglichkeit geschaffen, zu einem späteren Zeitpunkt in Kontakt

mit ihr zu treten. Angesichts der ablehnenden Haltung der S gegenüber der Eignungsuntersuchung kann die Feststellung des Namens auch Druck auf die S erzeugen. Der S könnte aufgrund ihrer Identifizierung der Gedanken kommen, dass, wenn sie die Pläne und Maßnahmen des BB einfach übergeht, es zu einer Beschwerde über sie kommen könnte. Der Hinweis des BB, dass er die Organisation kenne, in der sie arbeitet, könnte diesen Eindruck noch verstärken.

Im Anschluss an der Ermittlung der Daten entsteht eine längere Gesprächspause, in der der BB wahrscheinlich weitere Daten aufzeichnet.

### 13.3 Einlösen einer Zusage und Abschließen des Gesprächsschritts ‚Wis- senstransfer‘

- 1514 S : ähm die diese (,) Beruf aktuell also&die die Hefte nehme ich  
 1515 BB: (gz) ach so  
 1516 S : mir unten oder wie (?) .. die Hefte kann ich unten anfragen oder (?)  
 1517 BB: Moment da  
 1518 wollt ich auch noch mal gucken  
 1519 S : ach die sind so dick  
 1520 BB: juuuh das sind die Beruf  
 1521 aktuell  
 1522 S : (leise) nicht so schwer okay  
 1523 BB: mhm und bei dem Mach`s Richtig guck ich  
 1524 grad mal (-)  
 1525 S : genau Mach`s Richtig ... kann ich dir eins mitgeben das bringst du am  
 1526 Montag mit (?) ...  
 1527 RS: ja klar  
 1528 S : &zum Mädchentreff da kannst du ein bisschen noch  
 1529 gucken nein (?)  
 1530 RS: (etwas undeutlich) das hab ich selbst glaub ich  
 1531 S : hast du das  
 1532 zuhause (?) ..  
 1533 RS: ich hab auch eins bekommen aber (1)  
 1534 S : vielleicht altes oder (?)  
 1535 RS: nein das hab (2)  
 1536 S : (gz) auch zweitausend zweitausend eins ja (?) ... gut ..  
 1537 +Kinderkrankenschwester+ ..  
 1538 RS: kommt drauf an  
 1539 S : so eins (?) oder so eins (.) ... so  
 1540 was (?)  
 1541 RS: wenn`s&wenn`s geht dann solches ...  
 1542 S : ist es das da (?) .. Sachseninfo oder  
 1543 Info zur Berufswahl nä ... Sachseninfo (Türgeräusch, dann Schlüsselgeklapper) ..  
 1544 BB: so das hier sind die Machs`s Richtig Hefte (,) ja (?) und da gib`s halt verschiedene  
 1545 Hefte (,) jeweils zu bestimmten Bereichen&hier Interessen erkennen Beruf  
 1546 erkunden meine Interessen .. meinen Fähigkeiten auf den Spuren&auf der Spur  
 1547 wie informiere ich mich ne (?)

- 1548 S : das is es da leg ich so ein Buch zurück  
 1549 BB: ja  
 1550 S : weil das  
 1551 kann sein das wir das schon haben dann nehm ich eins mit zur Sicherheit  
 1552 BB: (gz) alles klar eins  
 1553 oder zwei (?)  
 1554 S : &super (.) zwei perfekt also wir wollen damit auch arbeiten  
 1555 BB: joa  
 1556 S : +ja (')  
 1557 BB: und wie gesagt mit der CD-Rom von Mach's Richtig lässt sich auch sehr  
 1558 S : (gz) \*mhm\*  
 1559 BB: gut arbeiten (')  
 1560 S : mhm  
 1561 BB: denn äh da sind ne Menge sowohl beruflicher  
 1562 Informationen drauf&also da kann man auch Berufe sich dann direkt aufrufen und  
 1563 zu den Berufen Informationen abrufen ja (')  
 1564 RS: ja  
 1565 BB: &ja also von inhaltlichen Informationen und man kann über diese (,)  
 1566 äh .. ja über diese Schaubilder (-)  
 1567 S : (gz) Voraussetzungen et cetera sind auch dabei (?)  
 1568 BB: nein Voraussetzungen  
 1569 natürlich nicht weil die ja sehr unterschiedlich sind ja (?) es gibt bei den (,) äh  
 1570 S : (gz) (1) mhm aber  
 1571 BB: gesetzlichen Ausbildungsberufen also bei den betrieblichen Ausbildungsberufen  
 1572 keine gesetzlichen Voraussetzungen welchen Schulabschluss man haben muss  
 1573 das machen ja alles die Betriebe (,) ja (?) und in Bayern zum Beispiel hat der  
 1574 Hauptschulabschluss noch einen ganz anderen Stellenwert da sind für  
 1575 Hauptschüler wieder andere Berufe noch möglich als in Sachsen jetzt  
 1576 S : +mhm+  
 1577 BB: ne also das gibt schon Unterschiede ne (?)  
 1578 RS: äh bekomme ich auch von den  
 1579 eins (?)  
 1580 BB: das habt ihr in der Schule gemacht&wer ist in der Schule (?)  
 1581 RS: (1)  
 1582 S : (gz) so was  
 1583 meinst du  
 1584 BB: (gz) äh (-)  
 1585 RS: nein so was  
 1586 BB: nee das habt ihr also die sind in der Schule  
 1587 S : (flüsternd) das  
 1588 ist auch für dich (lauter) das ist auch für dich das ist eins für Gisela  
 1589 BB: (gz) ja (?) (gz) und (lauter) entweder ihr  
 1590 kriegt die jetzt in der Schule und macht die auch (-) also die sind äh in  
 1591 Klassensätzen in der Schule weil die jeder Schüler normalerweise kriegt ja (?)  
 1592 also wenn macht ihr die sowieso noch in der Schule  
 1593 RS: mhm  
 1594 BB: ne (?)  
 1595 S : &eins für Gisela  
 1596 ja und Claudia und eins für mich auch und für den Rest mhm  
 1597 BB: Beruf aktuell habt ihr  
 1598 S : ich nimm die mit und dann ähm ham wir sie auch  
 1599 BB: joa  
 1600 S : so  
 1601 BB: und von daher Aida  
 1602 kriegst du auch alles  
 1603 RS: &~ja~  
 1604 BB: ne (?)

Nach einer längeren Gesprächspause ergreift die S das Rederecht und erinnert den BB an einen vom ihm zugesagten, aber noch nicht realisierten Arbeitsschritt (Z.:1514-1516). Damit schließt die S an einen weiter zurückliegenden Gesprächsschritt an, in dem der BB ihr Informationsmaterial angeboten und sie daraufhin ihr Anliegen, im Auftrag ihrer Organisation Infomaterial zu beschaffen, formuliert hatte (vgl. 848).

Der BB greift die Gesprächsschrittinitiative der S auf und übergibt ihr die zugesagten Informationsmaterialien. Dazu verlässt er für einen kurzen Zeitraum das Beratungszimmer (Z.:1523ff „und bei den Mach's Richtig guck ich grad mal (-)“).

Die S kommentiert die Übergabe des Informationsmaterials und bringt dabei ihre Bedenken über das Gewicht des erhaltenen Materials zum Ausdruck (Z.:1519 „ach die sind so dick“).

Als der BB den Raum verlassen hat versucht die S die RS für den Transport des Materials zum Büro einzuspannen (Z.:1525ff). Dazu stellt sie die Wechselseitigkeit dieses Unternehmens heraus und weist die RS auf einen für sie erwachsenden Vorteil hin (Z.:1528 „da kannst du ein bisschen noch gucken nein (?)“). Als die RS den ihr zugeschriebenen Vorteil negiert (Z.:1530 „das hab ich selbst“), versucht die S eine Alternative anzubieten, die einen Vorteil für die RS beinhalten könnte (Z.:1536-1543).

Der Versuch der S, auf der Grundlage von Wechselseitigkeit die RS bei der Realisierung des Arbeitsauftrages der Organisation einzubinden, ist nicht nur ein Versuch der S, sich Erleichterung zu verschaffen, sondern auch ein Weg, um nachträglich ein gemeinsames Interesse an dem in der Beratung vorgebrachten Anliegen der S zu konstruieren, und kann darüber hinaus als Versuch der S gewertet werden, nachdem im Beratungsgespräch partiell Differenzen und Entfremdung erzeugt wurden, die Beziehung durch Kooperation wieder zu stabilisieren.

Die RS zeigt sich kooperativ und beteiligt sich am Aushandlungsprozess.

Nachdem der BB zurückkehrt ist (siehe Kommentar in Zeile 1543) und die Broschüren der S übergeben hat (Z.:1548 „das is es“), bedankt diese sich, indem sie ihre Freude zum Ausdruck bringt (Z.:1554 „super“). Die S behält das Rederecht und kommt, wie schon im Segment 10.2, auf die berufsbe-

raterischen Ambitionen ihrer Organisation zu sprechen (Z.:1554 „also wir wollen damit auch arbeiten“). Die S versucht den BB, zu einer Reaktion etwa in Form einer Bestätigung oder Befürwortung zu bewegen. Auf die verhaltene Reaktion des BB (Z.:1555 „joa“) reagiert die S dann mit einer Empörung signalisierenden Affirmation (Z.:1556 „+ja (‘)+“). Auf die hier angedeutete Kritik reagiert der BB dann zwar, allerdings ohne dabei explizit eine Bewertung über den angesprochenen Sachverhalt abzugeben, und kommt stattdessen auf das Material zu sprechen, das für die Berufswahlberatung eingesetzt werden soll (Z.:1557ff „lässt sich auch sehr gut arbeiten“). Dabei vollzieht er mittels vorgeschalteter metakommunikativer Phrase (Z.:1557 „und wie gesagt“) einen Anschluss an eine bereits vollzogene Rede (vgl. Zeile 860-871) und greift das Handlungsschema „Einführung und Präsentation von Informationsmaterial“ auf (Z.:1561-1566).

Bei diesem Handlungsschema wird er durch eine Nachfrage der S unterbrochen, die zeigt, dass der S wichtige Zusammenhänge des Themenkomplexes Berufswahl verschlossen geblieben sind und bei ihr ein gewisser Weiterbildungsbedarf für die Berufs- und Bildungsberatung besteht (Z.:1567 „Voraussetzungen et cetera sind auch dabei (?)“). Der BB erläutert der S daraufhin, warum die von ihr angesprochenen Kriterien im Informationsmaterial nicht aufgeführt sind bzw. nicht aufgeführt werden können (Z.:1568-1575).

Als der BB seine Ausführungen mit einem Resümee beendet (Z.:1577 „ne also das gibt schon Unterschiede ne (?)“), ergreift die RS mit einer an den BB gerichteten Frage das Wort und signalisiert ihr Interesse am Infomaterial (Z.:1578ff „äh bekomme ich auch von den eins (?)“).

Der BB lehnt die durch die Frage unterschwellig an ihn herangetragene Aufforderung der RS, auch ihr das angesprochene Material auszuhändigen, ab (Z.:1586 „nee das habt ihr“) und begründet dieses im Folgenden mit der vorgesehenen Verfahrensweise, die eine besondere Einführung in das Material im Rahmen einer Unterrichtssitzung vorsieht (Z.:1585-1592).

Die RS macht hier in abgeschwächter Form einen Anspruch geltend, mit dem sie den Gesprächsschritt „Einführen und Präsentieren von berufsberaterisch relevantem Arbeitsmaterial“ konterkariert und dabei die Ausgren-

zung und Abkopplung ihrer Interessen bei diesem Gesprächsschritt sichtbar werden lässt.

Die S reagiert auf Frage der RS in konspirativer Weise mit einem Zugeständnis, und macht damit die RS zum Mitadressaten ihrer Aktivitäten zur Informationsbeschaffung (Z.:1587ff „(flüsternd) das ist auch für dich“).

Die S beendet den von ihr initiierten Gesprächsschritt, indem sie den einzelnen Materialien einen Bestimmungsort zuordnet und die gelungene Realisierung ihres Anliegens, der Erweiterung der Bestände ihrer Organisation an Informationsmaterial, konstatiert (Z.:1598 „und dann ähm ham wir sie auch“). Der BB greift diese Äußerung auf, bekräftigt seine bereits in der Einführung des zurückliegenden Gesprächsschritts abgegebene Versicherung (vgl. Z.:840ff) an die RS (Z.:1602 „und von daher Aida kriegst du auch alles“) und kann dadurch ihrem formulierten Interesse und Anspruch indirekt doch noch entsprechen.

### 13.4 Verabschiedung

1605	BB:	okay du (,) mach's gut (,)
1606	S:	&Wiedersehn Herr Schmidt
1607	RS:	(gz) vielen Dank tschüss
1608	BB:	tschüss
1609		bitte sehr&schönen Tag noch ne (?)
1610	S :	gleichfalls
1611	BB:	Danke

Das neue Segment wird markiert durch einen gesprächsstrukturierenden Akt des BB (Z.:1605 „okay“), der eine Verabschiedungssequenz einleitet. Bei der anschließenden Verabschiedung ignoriert der BB im Wesentlichen die S und bezieht sich zumindest sprachlich (fast) ausschließlich auf die RS.

Der BB identifiziert die RS durch das Personalpronomen „du“ (Z.:1605) und macht sie explizit zum Adressaten seiner Grußformel (Z.:1606 „mach's gut“). Auf die an die RS gerichtete Grußformel reagieren sowohl die S als auch die RS mit einem Gegengruß bzw. mit einer Verabschiedungsphrase (Z.: 1606ff „Wiedersehn Herr Schmidt (gz) vielen Dank



tschüss“). Der BB erwidert sowohl die Verabschiedungsphrase der RS (Z.:1608 „tschüss“) als auch ihre dabei erfolgte Danksagung (Z.:1609 „bitte sehr“). Die anschließende Grußformel (Z.:1609 „schönen Tag auch“) ist nicht eindeutig adressiert und wird ausschließlich durch die S erwidert (Z.:1610 „gleichfalls“).

Der BB bedankt sich für diese Erwidern und richtet sich damit zum Ende der Verabschiedungssequenz auch unmittelbar der S zu (Z.:1611 „Danke“).

## **A2. Analytische Abstraktion des Falls Aida**

Das Berufsberatungsgespräch kommt zustande, nachdem die Ratsuchende und die sie begleitende Sozialpädagogin in das Arbeitszimmer des Berufsberaters eingetreten sind. Dem Kontakt gingen weitere Aktivitäten zur Kontaktaufnahme voraus, wie die der Terminierung, das Aufsuchen der Organisation, Anmelden im Sekretariat u. a..

Der Berufsberater identifiziert die Ratsuchende zunächst in ihrer sozialen Position und damit als prädestinierte Person einer Berufswahlberatung und daran anschließend als Agens und Initiatorin der Interaktion.

Der die Ratsuchende begleitende Betreuerin schreibt der Berufsberater in der Beratungsinteraktion keine Rolle zu. Die Dethematisierung ihrer Anwesenheit und ihrer Rolle im Beratungsgespräch, das Unterlassen einer Anrede und anfängliche Vermeiden einer direkten Bezugnahme auf ihre Redebeiträge führen nicht dazu, dass die Sozialpädagogin im Beratungsgespräch passiv bleibt. Im Verlauf der Beratung wird die Sozialpädagogin zunehmend aktiver und übernimmt nicht nur selbstselektiv die Sprecherrolle bei aufkeimenden Verstehensproblemen und eine Vermittlerrolle, sondern formuliert auch im weiteren Verlauf der Beratung subjektbezogenes Wissen über die Ratsuchende im Modus der Fallpräsentation. Dabei stellt sie sich sowohl als Agentin der Ratsuchenden (z.B. bei der Reformu-

---

lierung des Anliegens) als auch als Quasi-Berufskollegin dar (z.B. bei der Darstellung ihres Auftrages ihrer Organisation). Die Sozialpädagogin beteiligt sich zudem aktiv an der Generierung und Etablierung von Beratungsthemen für die Beratung, wie das der Einstellung der Ratsuchenden zu ‚technischen Berufen‘, Bildungsvorhaben, der Sprechleistungen, und liefert (wahrscheinlich) den Anlass für die Thematisierung der Schulnoten. Sie versucht sogar den Berufsberater von seiner auf den konkreten Einzelfall ausgerichteten Beratungsmethode abzubringen.

Der Berufsberater klärt im Berufsberatungsgespräch zunächst die Entscheidungssituation, indem er den zeitlichen Rahmen der Berufswahlphase zu bestimmen versucht. Dabei macht die Ratsuchende deutlich, dass sie sich als Entscheidungsträgerin begreift und sich frühzeitig mit der Aufgabe der Berufswahl befassen will. Es tritt die Schwierigkeit auf, dass die Berufswahlphase nicht eindeutig definiert werden kann und eine gewisse Ungewissheit über den Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung herrscht. Der Berufsberater weist der Ratsuchenden die Aufgabe zu, ein Anliegen vorzubringen und dadurch den ihr relevant erscheinenden Themenbereich abzustecken und zu benennen. Dazu beruft er sich auf ihre Rolle im Interaktionsgeschehen. Ihr Anliegen formuliert die Ratsuchenden in Form einer Fragestellung, die nicht nur eine bestimmte Problemsicht zu ihrer Berufswahlentscheidung zum Ausdruck bringt die Frage nach ihren beruflichen Möglichkeiten impliziert die Einschätzung eines unzureichenden Kenntnisstandes über die in ihrer Reichweite liegende Berufswelt - , sondern auch einen relativ offenen Stand ihrer Berufswahlentscheidung anzeigt. Der Fragegegenstand „bestehende für sie geltende Berufsoptionen“ kann aufgrund ihres Zeugnisses eingegrenzt werden. Dem Zweck der Eingrenzung dienen auch die wissensgenerierenden Aktivitäten des Berufsberaters, die sich auf die bei der Ratsuchenden vorhandenen bildungsrelevanten Zukunftsentwürfe, auf ihre beruflichen Erfahrungen, ihre Bildungsbiographie und ihre schulischen Bewertungen richten.

Bei der Erfassung der Berufswünsche richtet der Berufsberater sein Augenmerk auf deren Historie. Daneben gilt das Interesse des Berufsbera-

---

ters den erfolgten Reaktionen (körperliche oder soziale) bei berufsrelevanten Ereignissen der Ratsuchenden. So geht er etwa der Bemerkung der Ratsuchenden über die beim Massieren auftretenden Schmerzen nach und eruiert die Reaktionen ihrer Signifikanten Anderen auf ihren Berufswunsch Friseurin. Beim Berufswunsch Friseurin greift der Berufsberater bei seiner Wissensgenerierung auf Erfahrungen der Ratsuchenden in ihrem Praktikum zurück. Bei der Analyse und Auswertung des Praktikums geht es sowohl um die Bewertung des Berufes als eine in Betracht zu ziehende Berufswahloption als auch um die Beurteilung der Eignung der Ratsuchenden auf der Grundlage der Bewertung ihrer Leistungen im Praktikum.

Die fallsbezogene Wissensgenerierung schließt auch berufsrelevante Erfahrungen ein, die nicht zu einer Berufswunschvorstellung geführt haben. Die Abklärung der berufsrelevanten Erfahrungen liefert Wissen über berufliche Tätigkeiten, die der Ratsuchenden nicht zusagen.

Der in den Schilderungen der Ratsuchenden über ihr Praktikum „Einzelhandelskauffrau“ auftretenden Widersprüchlichkeit (Rückenschmerzen beim Stehen) geht der Berufsberater in einer Bearbeitungsaktivität nach. Die Auflösung des Widerspruchs zielt auf die Herausstellung der Bedeutung der Passung von Beruf und Individuum für die Realisierung einer Berufslaufbahn ab. Das geringe Maß an Passung drückt sich nicht nur im Gefühl der Eintönigkeit und des Nicht-Ausgefüllt-Seins der Ratsuchenden aus, sondern kann auch als somatische Reaktion in Form der Rückenschmerzen hervortreten, die einer dauerhaften Ausübung des Berufes entgegenstehen.

Die Bearbeitung des Berufsberaters der im Anliegen vermittelten Aufgabenstellung, welche Berufsoptionen in Betracht kommen, bedingt eine vorausgehende bildungssubjektbezogene Wissensgenerierung, auf deren Basis der Berufsberater die relevanten Berufsmöglichkeiten erst selektieren kann. Dieses subjektbezogene Wissen wird im Beratungsgespräch mittels explorierender Handlungsschemata des Berufsberaters und durch die Auswertung von schriftförmigen Texten hervorgebracht (Zeugnisse, Personalbogen). Darüber hinaus nutzt der Berufsberater bei der Face-to-

Face-Kommunikation sein Wahrnehmungsurteil über die Ratsuchende (z.B. Sprechleistungen der Ratsuchenden in der laufenden Interaktion) und eignet sich Wissen an, das die Sozialpädagogin im Laufe des Beratungsgesprächs vermittelt. Bei der Ermittlung des subjektbezogenen Wissens richtet der Berufsberater sich auf die Biographie der Ratsuchenden, insbesondere auf den institutionalisierten Bildungsverlauf sowie familiäre Sozialisationsbedingungen (z.B. Spracherwerb der Verkehrssprache). Dabei geht der Berufsberater behutsam, d.h. sich rechtfertigend vor, und gelangt durch kreisendes Fragen schrittweise an Wissensinhalte. Darüber hinaus versucht der Berufsberater ein auf Schulleistungen basierendes Eignungsprofil zu konstruieren. Dazu thematisiert er schulische Stärken und Schwächen der Ratsuchenden und gewinnt Erkenntnisse, indem er auf Fremdbewertungen zurückgreift (Zeugnisnoten), Eigenbewertungen der Ratsuchenden hervorbringt (auf der Grundlage des Vergleichs mit ihren Mitschülern bzw. auf der übergreifenden Bildungskategorie „Lernen“) sowie Hinweisen zu Randbedingungen nachgeht (z.B. Lehrerwechsel), die sich auf die schulischen Leistungen der Ratsuchenden ausgewirkt haben könnten. Bei der Einsichtnahme in das Zeugnis entschleunigt der Berufsberater das Beratungstempo, indem er durch kommunikative Mittel der Ankündigung und Rechtfertigungen sowie Pausen den Arbeitsschritt auseinanderzieht. Die Reaktionsweise der Ratsuchenden zeigt, dass dieser Arbeitsschritt sie strapaziert.

Die begriffliche Konstruktion von berufsbezogenen Kriterien stellt sich im Beratungsgespräch als schwierig dar. Der Berufsberater versucht die Ratsuchende bei der Abstraktion der für sie relevanten Kriterien zu unterstützen, indem er durch das Heranziehen eines Vergleiches ihrer beiden Praktika den Denkvorgang zu inspirieren versucht.

Die von der Sozialpädagogin stellvertretend für die Ratsuchende ergänzend angeführten Kriterien („Weiterkommen“/ „keine Hauptverantwortung“) übernimmt der Berufsberater nicht einfach unkritisch, sondern prüft sie argumentativ hinsichtlich ihrer Geltung und Relevanz. Die argumentative Prüfung des Berufsberaters zeigt, dass er der Gefahr einer Aneignung von

---

den Berufswählern zugeschriebenen Attributen, die bestimmte Vorstellungen der Signifikanten Anderen widerspiegeln, begegnen kann.

Im Arbeitsschritt argumentative Prüfung des Berufswunsches (Masseurin) vermittelt der Berufsberater der Ratsuchenden Wissen hinsichtlich der Realisierbarkeit und Passung des Berufes. Die Ratsuchende wird dabei (wahrscheinlich) mit für sie neuem Wissen konfrontiert. Die Aneignung dieses Wissens kann dazu führen, dass die Ratsuchende ihre Berufswunschvorstellung modifiziert. Strategie des Berufsberaters im Arbeitsschritt ist es, durch das Aufzeigen und Darstellen von den konkreten Anforderungen, die der Beruf an die Auszubildenden bzw. Berufstätigen stellt, die Ratsuchende zu einer Prüfung darüber zu bringen, ob sie die einzelnen Punkte des Anforderungsprofils erfüllt bzw. erfüllen kann und will.

Der Berufsberater befasst sich in Form einer argumentativen Prüfung mit den von den Eltern gegen den Berufswunsch Friseurin vorgebrachten Argumenten. Damit reproduziert der Berufsberater in gewisser Weise die innerhalb der Familie stattgefundenene argumentative Auseinandersetzung im Beratungsgespräch unter der Bedingung der Abwesenheit der Eltern. Die inner-familiäre Auseinandersetzung über den Berufswunsch der Tochter wird dadurch seiner ursprünglichen sozialen Rahmung enthoben und versachlicht. Adressat der monologischen Argumentation des Berufsberaters ist nicht nur die Ratsuchende, sondern auch indirekt deren Eltern. Die Argumentation des Berufsberaters ist davon geprägt, den Eindruck einer Fürsprache oder Parteinahme zu vermeiden. Dazu hält der Berufsberater sich bei seiner argumentativen Prüfung strikt an die von der Ratsuchenden vorgetragenen Argumente. Dem Arbeitsschritt wird durch einen Einwand und unmittelbar darauf durch die Reformulierung des Anliegens der Ratsuchenden durch die Sozialpädagogin ein abruptes Ende gesetzt. Durch ihre Intervention nimmt die Sozialpädagogin aktiv Einfluss auf die Organisation der Bearbeitungsaktivitäten im Beratungsgespräch. Der Berufsberater richtet sich im Bearbeitungsprozess nicht nur auf die bestehenden Entwürfe der Ratsuchenden, sondern versucht dieser auch neue mögliche virtuelle Welten zu eröffnen, indem er ihr für sie realisierba-

re Berufsoptionen präsentiert, die bisher noch nicht von ihr in Betracht gezogen wurden. Der Berufsberater präsentiert der Ratsuchenden insgesamt drei Berufsbilder aus verschiedenen Berufsbereichen. Der durch die Sozialpädagogin initiierte und nach einer relativ langen Gesprächssequenz über Berufe aus dem technischen Bereich erfolgte Berufsvorschlag des Berufsberaters findet keinen Anklang bei der Ratsuchenden. Die Gesprächssequenz zeigt eine Schwierigkeit bei der Beratung auf: Der Sachverhalt, dass die Sozialpädagogin ein Beratungsthema etabliert, welches nicht das Interesse der Ratsuchenden widerspiegelt, zeigt, dass Pädagogisch-Professionelle Schwierigkeiten dabei haben können, die beruflichen Interessen und Prioritäten ihrer Schützlinge zu erfassen bzw. zu akzeptieren. Der Berufsberater versucht die durch die verstärkte Einflussnahme der Sozialpädagogin auftretenden Störungen zu bearbeiten, indem er auf die Metaebene wechselt und den Beratungsprozess reflexiv thematisiert. Durch die Darlegung und Rechtfertigung seiner Beratungsmethode gelingt es ihm für kurze Zeit, die Einflussnahme der Sozialpädagogin auf den Beratungsprozess zurückdrängen und sich wieder auf die Ratsuchende einzustellen. Bei der Darstellung des Berufes Floristin offenbaren sich eklatante Wissensdefizite bei der Ratsuchenden, die mit dem auf ihr Interesse stoßenden Berufsvorschlag zunächst überhaupt keine Bedeutung verbinden kann.

Bei seiner Präsentationen von Berufsvorschlägen setzt der Berufsberater verschiedene Vermittlungsstrategien ein, die sich auf die Aufmerksamkeit und Aneignungsbereitschaft bzw. -fähigkeit der Ratsuchenden richten. Dazu zählen kommunikative Mittel der Abschwächung einer Territoriumsverletzung, die die Autonomie und Kritikfähigkeit der Ratsuchenden bei ihrer Aneignung der Berufsvorschläge erhalten bzw. stärken, sowie Interesse weckende Strategien, wie etwa das Herausstellen von Passung oder der reizvollen Seiten des Berufes.

Im Zusammenhang der Konstruktion und Bewertung von möglichen Berufen zieht der Berufsberater schriftliches Fachwissen heran. Texte der Berufsberatung, die Informationen über die Berufswelt enthalten, erlauben es der Ratsuchenden, sich selbstständig Wissen für ihre Berufswahlent-

---

scheidung anzueignen. Die während des Beratungsgesprächs sich zeigenden Schwierigkeiten der Sozialpädagogin, die Daten des Informationsmaterials richtig zu interpretieren sowie das auftretende Phänomen, dass im Textmaterial falsche Informationen vermittelt werden, zeigen allerdings die Unsicherheit der autodidaktischen Wissensvermittlung hinsichtlich der Gültigkeit des angeeigneten Wissens.

Der Berufsberater fungiert in diesem Arbeitsschritt als heranziehende, den Aneignungsprozess kontrollierende Instanz. Er demonstriert nicht nur die Verfahrensweise, wie bestimmte Text ausgewertet werden, indem er schrittweise und kommentierend vorgeht, sondern korrigiert auch fehlerhafte Daten sowie den fehllaufenden Aneignungsprozess der Sozialpädagogin. Bei dem Arbeitsschritt richtet der Berufsberater sich zunächst nur an die Sozialpädagogin, die den Arbeitsschritt für sich initiierte, indem sie wiederholt Probleme bei der richtigen Einschätzung von Berufswahlchancen konstatierte und damit einen Wissensbedarf angezeigt hatte. Der beim Arbeitsschritt erfolgende Kommentar der Sozialpädagogin über fehlende Berufswahlmöglichkeiten für Hauptschüler kann als problematisch für die Beratung gelten, da damit möglicherweise eine Demotivierung der Ratsuchenden bei ihrer Berufswahl bewirkt wird. Die vom Berufsberater erfolgende exemplarische Auswertung des schriftlichen Fachwissens und dessen Abgleichen mit den Ergebnissen des Beratungsgesprächs wirkt dieser Konsequenz entgegen. Schriftliche Materialien genießen in der Regel erhöhte Glaubwürdigkeit, auch wenn hier das Informationsmaterial, aufgrund des Fehlers, daran einbüßt. Das Heranziehen des Materials kann von daher die Funktion erfüllen, die dem Bearbeitungsprozess zugrundegelegte und durch die Sozialpädagogin bezweifelte Unterstellung von bestehenden Berufswahlmöglichkeiten für Hauptschüler zu stützen. Im Prozess der Berufswahlentscheidung stellt sich nicht nur die Frage nach konkreten Berufswahlmöglichkeiten, sondern zumindest latent auch die Frage nach möglichen, die Ausgangsbedingungen des Berufswählers verbessernden Aktivitäten. Der Berufsberater richtet sich im Beratungsgespräch auf die von der Ratsuchenden angestrebten Bildungsmaßnahme

---

(erweiterter Hauptschulabschluss) und bestärkt sie in ihrer Absicht der Fortführung ihrer Schullaufbahn.

Nachdem er zunächst durch die Vermittlung von relevantem Fachwissen, bezogen auf die Anerkennung der Qualifikation durch die auszubildenden Institutionen, Zweifel über einen Nutzen für die Erweiterung ihrer Berufswahlmöglichkeiten entstehen lassen hat, bestätigt er am Ende ihren Entschluss in seiner Expertise. Der Berufsberater vermittelt in diesem Zusammenhang der Ratsuchenden, die ihren Entschluss bei der Exploration des Berufsberaters nicht begründen konnte, Begründungswissen, mit dem sie Selbstgewissheit, vernünftig zu handeln, erlangen kann, welches ihre Durchsetzungskraft, ihr Vorhaben auch bei auftretenden Widerständen zu realisieren, potentiell erhöht. Die vom Berufsberater angeführten Begründungen reflektieren bestimmte Aspekte, die generell beim Abwägen über die Frage nach weiteren vorausgehenden Bildungsmaßnahmen für sich Relevanz beanspruchen können. Dazu zählt ein bestehendes Interesse und eine intrinsische Motivation der Ratsuchenden zur schulischen Bildung. An anderer Stelle - bei der Thematisierung der Sprechprobleme der Ratsuchenden – nennt der Berufsberater als Begründung, dass ein weiteres Schuljahr ein geeignetes Mittel zur Bearbeitung ihrer Sprachdefizite sein könnte. Die Tatsache, dass die Sozialpädagogin den vom Berufsberater von sich aus unternommenen Arbeitsschritt der Beurteilung des Bildungsvorhabens gegen Ende des Beratungsgesprächs - und dabei insbesondere die erfolgte Problematisierung - aufgreift, um eine erneute Expertise des Berufsberaters zu erwirken, zeigt, dass durch die Problematisierung bei ihr Irritationen und Unsicherheiten über das Bildungsvorhaben entstanden sind. Ihre Unsicherheit weist nicht nur auf mangelndes Wissen, sondern auch auf eine gewisse Betroffenheit bei ihr hin. Die Sozialpädagogin hatte zwar im Verlauf ihrer Problempäsentation den Eindruck erweckt, dass sie am Zustandekommen des Entschlusses unbeteiligt gewesen sei, ihr gesteigertes Interesse an einer Absicherung durch den Experten spricht aber dafür, dass sie sich für den Entschluss mitverantwortlich fühlt. Der von ihr beim Arbeitsschritt erhobene Einwand, dass sich der Zeitverlust, der mit dem Bildungsvorhaben einhergeht, negativ auf die



---

Bewerbungschancen der Ratsuchenden niederschlagen könnte, verdeutlicht die Notwendigkeit eines Abwägens von Kosten und Nutzen bei der Beantwortung der Frage nach weiteren Bildungsmaßnahmen.

Einen weiteren Arbeitsschritt der Beratung bildet das Aufbrechen einer festgefügt, die Berufswahlmöglichkeiten einschränkende Einstellung. Der Berufsberater thematisiert im Beratungsgespräch die ablehnende Haltung der Ratsuchenden gegenüber einem bestimmten Berufsbereich (technischer Bereich) und greift damit ein von der Sozialpädagogin initiiertes Beratungsthema auf. Aufgrund ihrer ablehnenden Haltung zu einem bestimmten Berufskomplex schließt die Ratsuchende eine gewisse Menge an potentiellen Berufswahlmöglichkeiten für sich von vornherein aus. Das Infragestellen dieser Einstellung durch den Berufsberater hätte möglicherweise zur Konsequenz, dass die entschiedene Ablehnung der Ratsuchenden gegenüber technischen Berufen aufbricht und ihre Bereitschaft wächst, sich mit diesen Berufen etwas näher zu befassen.

Die Strategie, die der Berufsberater zur Aufweichung der festgefügt Haltung der Ratsuchenden verfolgt, beinhaltet es, die Differenz von erfahrungsgestützten und durch Aneignung von Klischees gewonnenen Einstellungen herauszustellen. Auf dieser Grundlage kann der Berufsberater nicht nur die bestehende Einstellung der Ratsuchende als unkritisch übernommen ausweisen, sondern auch auf die potentielle Fehlbarkeit dieser angeeigneten Einstellungen hinweisen.

Die Entpersonalisierung bzw. Verallgemeinerung der Thematik durch den Berufsberater ermöglicht es ihm, eine direkte Kritik an der Einstellung der Ratsuchenden zu vermeiden. Die umfangreichen pädagogischen Aktivitäten der Berufsberatung erlauben es dem Berufsberater, in seiner argumentativen Sachverhaltsdarstellung auf Erfahrungswerte zurückzugreifen (Evaluation eines Projekts) und damit die Geltungskraft seiner Argumente zu erhöhen. Durch das Zurückführen der ablehnenden Haltung auf die Verinnerlichung klischeehafter Typisierungen wird die Ratsuchende als latent fremdbestimmt gekennzeichnet. Das hat zur Folge, dass die Ratsuchende mit ihrem Selbstbild und ihrem Autonomieanspruch konfrontiert und gewissen Zugzwängen unterworfen wird. Wenn die Ratsuchende

Anspruch auf Autonomie und Vernünftigkeit erheben will, ist sie gefordert, sich selbst ein Bild über den Berufsbereich zu machen. Einstellungen zu bestimmten Berufsbereichen können stark mit weiblichen Identitätskonstruktionen und nicht zuletzt mit religiösen Weltbildern zusammenhängen. Indem der Berufsberater nicht die Gesellschaft oder religiöse Dogmen, sondern die männlichen Vertreter ihrer Kohorte als Agens und Vermittler der klischeehaften Einstellungen anführt, vermeidet er es, in die Rolle des kulturkritisch-emanzipatorischen Aufklärers zu geraten und sich dem Verdacht auszusetzen, die Ratsuchende von ihren oktroyierten Einstellungen befreien zu wollen, um sie auf den richtigen Weg zu führen.

Die passive Verhaltensweise der Ratsuchende bei dem Arbeitsschritt spricht dafür, dass dieser von keinem Erfolg im Sinne einer Einstellungsänderung gekrönt wird. Möglicherweise ist die Einstellung der Ratsuchende so fundamental in ihrer Identität verankert, dass eine Einflussnahme durch die Interaktionsform Berufsberatung nicht möglich ist.

Ein Bearbeitungsschritt, der auf eine Veränderung der Ausgangsbedingungen der Berufswahlentscheidung und deren Realisierung abzielt, ist das Schaffen eines Problembewusstseins über ein berufsrelevantes Defizit bzw. dessen Zuspitzung bei der Ratsuchenden (Sprachfertigkeiten bei der Verkehrssprache). Sowohl die im Rahmen der pädagogischen Fallpräsentation gemachten Äußerungen der Sozialpädagogin als auch die erbrachten Sprechleistungen der Ratsuchenden im Beratungsgespräch liefern Grund zur Annahme, dass ihre Sprechleistungen zu einem Schlüsselproblem bei der Realisierung einer für sie angemessenen Berufslaufbahn werden könnten. Der Berufsberater versucht mittels seines Wahrnehmungsurteils sowie einer argumentativen Sachverhaltsdarstellung über Ursachen und hinreichende Bedingungen ihre Sprachdefizite bei der Ratsuchenden ein Problembewusstsein zu erzeugen. Seine Vermittlungsstrategie beinhaltet es, der Ratsuchenden Erfahrungswerte aus ihrem Schulalltag ins Bewusstsein zu bringen (Auswirkungen von defizitären Sprach- und Lesefertigkeiten bei der Bearbeitung von z.B. Textaufgaben), um ihr die auftretenden Probleme bei einer zukünftigen Berufsausbildung einsichtig zu machen. Die Zuschreibung der Ursache für ihre Sprachdefizi-

---

te im familiären Umfeld und bei ihrer Peergroup liefern der Ratsuchenden nicht nur Anknüpfungspunkte für eine mögliche Problembearbeitung, sondern können auch möglichen demotivierenden Selbstzuschreibungen entgegen wirken.

Der Berufsberater informiert die Ratsuchende im Verlauf des Beratungsgesprächs über das gegenwärtige Beratungsgespräch hinausgehende Hilfsangebote. Dazu lenkt er den Blick der Ratsuchenden prospektiv auf die Zeitspanne bis zum Entscheidungspunkt über ihre Berufslaufbahn, indem er den Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung antizipierend festlegt. Darüber hinaus entwirft er eine auf die Ratsuchende zugeschnittene Berufswahlbearbeitungsstrategie in Form einer Agenda, die obligatorische Veranstaltungen der Berufsberatung sowie fakultative zusätzliche Hilfsangebote (Eignungsuntersuchung, zusätzliche Beratungssitzung) umfasst. In Folge der Konkretisierung der unterschiedlichen, wechselseitig aufeinander bezogenen Aufgaben von Berufsberater und Ratsuchender im Berufswahlprozess werden der Ratsuchenden bestimmte Aufgaben zugeordnet und die Interaktionsbeziehung als Arbeitsbündnis gekennzeichnet. An anderer Stelle - bei der von der Sozialpädagogin initiierten Strategiediskussion - eröffnet der Berufsberater die Möglichkeit, dass der Ratsuchenden unter bestimmten Umständen eine berufsvorbereitende Maßnahme angeboten werden könnte. Im Zusammenhang dieser Strategiediskussion zeigt sich, dass die Sozialpädagogin in ihrer Funktion als Betreuerin der Ratsuchenden direkt von der Berufswahlstrategie betroffen ist.

Die Sozialpädagogin, die sich im Beratungsprozess als Agentin der Ratsuchenden ausweist, nimmt an der Überlegung des Berufsberaters, sich weiterer professioneller Instrumente neben der Beratung zu bedienen, Anstoß. Ihr Widerstand richtet sich gegen die Durchführung einer Eignungsuntersuchung durch den psychologischen Dienst. Da der Eignungsuntersuchung strategische Bedeutung (formale Bedingung) zukommt, um berufsvorbereitende Maßnahmen der Ratsuchenden zu ermöglichen, ist der Berufsberater gefordert, diesen Widerstand nach Möglichkeit aufzulö-

sen und sowohl die Sozialpädagogin als auch die Ratsuchende von der Zweckmäßigkeit und relativen Kostenlosigkeit der Maßnahme argumentativ zu überzeugen. Seine Argumentationsstrategie beinhaltet es, nicht nur dem Einwand der Sozialpädagogin zu widersprechen, sondern auch prophylaktisch möglichst umfassend andere Einwände gegen die Eignungsuntersuchung zu entkräften. Dabei adressiert er seine Rede alternierend an die Sozialpädagogin und an die Ratsuchende. Bei der argumentativen Auseinandersetzung wird erkennbar, dass der Berufsberater Schwierigkeiten hat, den nachvollziehbaren, wenn auch überzeichneten Einwänden der Sozialpädagogin eine gewisse Geltung zuzuerkennen. Die durch die Sozialpädagogin initiierte evaluative Argumentation nimmt in ihrem Verlauf den Charakter eines Streitgesprächs an. An späterer Stelle wird erkennbar, dass der Überzeugungsarbeit des Berufsberaters zumindest bei der Sozialpädagogin kein Erfolg beschieden ist.

Die Beendigung der Beratungssitzung wird vom Berufsberater initiiert, indem dieser durch umfassende Dokumentationsarbeiten eine Unterbrechung des Beratungsgesprächs bewirkt. Der Berufsberater verstärkt seine Initiative zur Beendigung, als die Sozialpädagogin beginnt, die Ratsuchende zu weiteren gesprächsinitiierenden Schritten zu stimulieren, indem er explizit zur Beendigung des Beratungsgesprächs rät. Das dabei vom Berufsberater der Ratsuchenden explizit eingeräumte Recht, unter bestimmten Bedingungen (Vorbringen weiterer relevanter Gegenstände) eine Weiterführung der Beratung zu erwirken, korrespondiert mit dem Recht der Ratsuchenden auf eine professionelle Unterstützung.

Der Berufsberater führt die Auflösung der Interaktion fort, indem er die Beratung analysiert und evaluiert und dabei erzielte Ergebnisse feststellt. Durch das Anführen von Ergebnissen wird Gewissheit geschaffen, dass durch den Bearbeitungsprozess bestimmte Erwartungen erfüllt wurden und sich die Arbeit gelohnt hat. Die Gewissheit über erzielte Ergebnisse kann sich fördernd auf die Bereitschaft der Interaktionspartner zur Auflösung ihrer Zusammenkunft auswirken. Den Schlusspunkt der Beendigung bildet die Verabschiedung in Form des Austausches von Verabschiedungsphrasen.

## B1. Strukturelle Beschreibung des Falls Wallenstein

### 1. Einstimmen der Interaktionsteilnehmer auf die Beratung

1 BB: so jetzt denk ich mal&ah ja das läuft (,) gut wunderbar dann zunächst mal vielen Dank  
 2 für die Bereitschaft dass ich das Gespräch aufnehmen darf das is&hab  
 3 ich auch lange nicht mehr gemacht so was aber ich denke irgendwann  
 4 vergessen wir das mal dies Gerät ist so klein dann (,) ne (ˆ) das wird dann  
 5 schon hinhalten (,)

Die Aufzeichnung beginnt mit einem längeren Redebeitrag der BB. In ihrem Redebeitrag thematisiert die BB die besondere Situation, die sich durch die wissenschaftliche Datenerhebung ergibt.

Nachdem die BB die Interaktionspartner zunächst durch den Hinweis, dass das Aufzeichnungsgerät in Betrieb ist, in Kenntnis darüber gesetzt hat, dass deren Äußerungen von diesem Zeitpunkt ab aufgezeichnet werden (Z.:1 „ah ja das läuft (,) gut wunderbar“), kündigt sie einen neuen Gesprächsschritt mittels eines gesprächsstrukturierenden Sprechaktes an (Z.:1 „zunächst mal“).

Die BB vollzieht dann das Handlungsschema der Danksagung und bezieht sich dabei auf die von den Interaktionsteilnehmern offenbar zuvor erteilte Erlaubnis für die Aufzeichnung der Beratungssitzung. Durch die Danksagung wird die Erlaubnis zur Tonbandaufzeichnung als besondere, aner kennenswerte Leistung der Interaktionsteilnehmer gewürdigt (Z.:1-2).

Dem die Danksagung beendenden Satzbruch (Z.:2 „das is“) folgt das Handlungsschema der Bewertung und Beurteilung der besonderen Situation. Dabei setzt sich die BB mit den Interaktionspartnern gleich, indem sie die Perspektive der Betroffenen einnimmt und konstatiert, dass die potentiell krisenhafte Bedingung, unter Beobachtung zu stehen, für alle am Arbeitsprozess beteiligten Interaktanten gilt (Z.:2ff „&hab ich auch lange nicht mehr gemacht“).

In einer anschließenden an die Interaktionspartner gerichteten Aufforderung ordnet sie sich selbst den Adressaten ihrer Rede zu (Z.:3ff „aber ich denke irgendwann vergessen wir das mal“). Die Form des Adhortativ schwächt die Aufforderung ab und verleiht ihr den Modus eines Appells.

Die Aufforderung der BB, den Umstand der Aufzeichnung aus dem Bewusstsein zu verdrängen (Z.:4 „vergessen wir das mal“), läuft der Intention der Aufforderung zuwider, da gerade durch diese Aufforderung, sowie auch schon durch das Einholen der Erlaubnis und der erfolgten Danksagung, sich der Sachverhalt, aufgezeichnet zu werden, im Bewusstsein der Interaktionsteilnehmer eher noch stärker verankert.

Durch eine selbstvergewissernde prognostische Einschätzung über das Gelingen, das sich sowohl auf die Aufzeichnung der Beratung als auch auf deren Durchführung beziehen kann (Z.:4ff), beendet die BB den Gesprächsschritt.

## 2. Darstellen und Zuweisen von Interaktionsrollen

### 2.1 Definition der Berufsberaterin

- 6 BB: okay (,) Richard du konnst dich eben gar nicht so richtig an  
7 mich erinnern&er hat gedacht ich wär ne neue Lehrerin (Lachen und  
8 unverständliche Worte von L) und dann ist erst so nach und nach der  
9 Groschen gefallen (BB, L und Richard lachen kurz)
- 10 BB: ... gut wir haben es aber  
11 dann ja richtig gestellt
- 12 R : (gz) ja
- 13 BB gell du hast dich dann auch an mich erinnern können (,)
- 14 R : (gz) ja

Das folgende Subsegment wird eröffnet durch einen gesprächsstrukturierenden Sprechakt (Z.:6 „okay“) und einer mittels Vokativ (Z.:6 „(,) Richard“) an den RS gerichteten Adressierung.

Die BB thematisiert ein zurückliegendes Ereignis und das dabei auftretende Verhalten des RS (Z.:6ff „du konntest dich eben gar nicht so richtig an mich erinnern“).

Das Ereignis wird als unmittelbar zurückliegend markiert („eben“) und von der BB als falsche Identifizierung ihrer Rolle seitens des RS gekennzeichnet. Die folgende erläuternde Hintergrundinformation (Z.:7 „&er hat gedacht ich wär ne neue Lehrerin“) richtet sich an die anwesenden Interaktionspartner. Der RS wird dabei in der 3. Person bezeichnet (Z.:7 „er“).

Die Hintergrundinformation erzeugt eine gewisse Komik in der Interaktion, die sich im anschließenden kollektive Lachen der anwesenden Interaktionsteilnehmer manifestiert (Z.:9). Der geschilderte Sachverhalt, dass der RS die Berufsberater nicht in ihrer Rolle als Berufsberaterin identifizieren konnte, scheint aufgrund der Tatsache, dass die BB bereits eine Einführungsveranstaltung in der Klasse des RS abgehalten hat, der Termin für die Beratungssitzung frühzeitig geplant sowie durch die Einladung der Erziehungsberechtigten, mit der die Relevanz der aktuellen Beratungssitzung besonders erhöht wurde, zumindest merkwürdig.

Das Verhalten des RS lässt für die BB die Vermutung zu, dass der RS sie nicht aufgrund von Unwissenheit richtig identifiziert hat, sondern er durch sein Verhalten eine gewisse Protesthaltung ausdrücken will. Möglicherweise erfüllt der RS durch die falsche Zuschreibung „Lehrerin“ (Z.:7) auch die ihm vermittelt durch die Einstufung in die sonderpädagogische Einrichtung zugeordnete Rolle eines „Lernbehinderten“ in überzeichneter Form aus und exaggeriert<sup>58</sup> geistige Schwächen. Bemerkenswert ist, dass sich der RS am kollektiven Lachen, das sich ja auf sein Verhalten bezieht, beteiligt (Z.:9). Möglicherweise bucht er das Lachen der Interaktanten als Erfolg seines Rollenspiels. Zu erwartende ‚negative‘ Gefühle, die sich als Gefühl des ‚Ausgelacht-werdens‘ manifestieren könnten, und die in ihrer Unmittelbarkeit als Betroffenheit und Schweigen manifestieren, treten dann nicht auf.

Die BB berichtet dann von der Beseitigung des Irrtums (Z.:8ff „und dann ist erst so nach und nach der Groschen gefallen“).

Die Feststellung vermittelt, dass die Beseitigung des Irrtums allmählich vonstatten ging. Die umgangssprachliche Formulierung „Groschen gefal-

---

<sup>58</sup> Exaggerieren: Symptome überzeichnet darstellen und ausagieren.

len“ konnotiert den Prozess als nicht erwartungsgemäß lang und beinhaltet damit eine gewisse negative Zuschreibung im Sinne einer Begriffsstutzigkeit. Diese Reaktion kann durch die mit der falschen Identifizierung einhergehende Missachtung der BB erklärt werden.

Durch das Sich Hinwenden der BB an die anwesenden Interaktanten werden diese unvermittelt ins Interaktionsgeschehen involviert. Die Vermittlung der Hintergrundinformation kann dabei zum einen die Sensibilität der übrigen Interaktionspartner für potentiell sich anbahnende Schwierigkeiten steigern, zum anderen aber auch zu einer Polarisierung zwischen dem RS auf der einen und den übrigen Interaktionsteilnehmer auf der anderen Seite führen.

Im Anschluss einer Gesprächspause konstatiert die BB die erfolgreiche Bewältigung der aus der falschen Rollenidentifikation potentiell resultierenden Interaktionskrise (Z.:10 „... gut wir haben es aber dann ja richtig gestellt“). Dabei beruft sie sich auf eine sich dabei einstellende Erinnerungsleistung beim RS und adressiert ihre Rede wieder unmittelbar an ihn (Z.:13 „gell du hast dich dann auch an mich erinnern können“).

Der RS bestätigt diese Darstellung der BB über die Auflösung des Missverständnisses in knapper Form (Z.:12, Z.:14). Damit wird zumindest die berufliche Rolle der BB vom RS bestätigt.

## 2.2 Definition der Rolle des Ratsuchenden

- 15 BB: Richard weshalb hocken wir denn heut zusammen (?)  
 16 R : (4 Sekunden Pause) uhm tja  
 17 (sehr leise dann undeutliches Flüstern) ... weiß ich jetzt nicht so (leise,  
 18 Klopferäusche)  
 19 BB: &kannst du dich  
 20 noch dran erinnern wie mein Beruf heißt (?)  
 21 R: .. Berufsberaterin oder so  
 22 BB: Berufsberaterin ganz genau (,) und äh was meinst du über wessen Beruf wollen  
 23 wir heute beraten (?)  
 24 R: äöhh  
 25 BB: über den von der Mutti (leise dann lauter) oder von der  
 26 Frau Riss - Siel oder meinen oder (,) was meinst du (?)  
 27 R: ihnen  
 28 BB: mein Beruf (?)  
 29 R: &ja



30 BB: na  
 31 L: (laute, undeutliche und abgehackte Worte, dazwischen lautes Lachen von R, BB, M)  
 32 was meinst denn wer hierher gekommen is (,) he (?) ... was meinst was machste  
 33 denn jetzt nach der neunten Klasse (?) weißte das schon (?)  
 34 BB: wer ist hier heute die  
 35 Hauptperson Richard (?) find ich wichtig dass man das (,) gleich zu Anfang  
 36 klarstellen (,) wer ist heute Hauptperson (?)  
 37 R: ..ich denke ... ich bin's eben (sehr leise  
 38 und undeutlich)  
 39 BB: joe  
 40 L: (gz) ahm joe  
 41 Richard  
 42 BB: joe genau  
 43 R: (lacht)  
 44 BB: .. ~genau~ also es soll darum gehen wie ähm das  
 45 nach der Schule weitergeht bei dir und dann wollt ich halt mal horchen ob du  
 46 schon nen Berufswunsch hast&wie du dir das alles so vorgestellt hast wie das  
 47 nach der Schule weitergehen könnte (,) deshalb sitzen wir heut zusammen ..  
 48 mh(?)  
 49 R: mh (-)  
 50 BB: mh (.)  
 51 R: mh (-)

Das neue Subsegment wird erneut durch einen Vokativ der BB eingeleitet (Z.:15 "Richard"). In der anschließenden Frage wird der RS aufgefordert, den Grund für die Anberaumung des Beratungsgespräch anzugeben (Z.:15). Die Formulierung der Frage beinhaltet Anklänge an die Jugendsprache (Z.:15 „hocken wir [...] zusammen“)

Die Redeübergabe an den RS führt zunächst zu einer Gesprächspause (Z.:16) und dann zu nachfolgenden aneinandergereihten Interjektionen (Z.:16 „uhm tja“), die ablaufende mentale Anstrengungen beim RS signalisieren. Nach einer weiteren Gesprächspause gibt der RS explizit zu verstehen, dass er der Aufforderung nicht nachkommen könne (Z.:17 „...weiß ich jetzt nicht so“). Dabei schwächt sich die Lautstärke seiner Stimme ab, so dass seine Rede den Charakter eines kleinlauten Eingeständnisses erhält und der Eindruck entsteht, als befände sich der RS in einer Prüfungssituation. Dieser Eindruck wird auch vermittelt durch den Umstand, dass der RS nicht erklärt, warum er die Frage nicht beantworten könne oder wolle. Eine Erklärung wäre im Fall der Prüfung unangebracht, in der Beratung hingegen notwendig, da der Umstand, dass der Klient keinen Grund für die Aufnahme eines Beratungsangebots angeben kann, die Beratung ad absurdum führt.

Mit seiner Reaktion füllt der RS die Position des ratsuchenden Klienten nicht aus, da dabei ein bestehendes Problembewusstsein sowie die Absicht, ein professionelles Beratungsangebot für sich zu nutzen, nicht erkennbar wird.

Die BB versucht durch eine Umwegstrategie den RS zu einer Antwort zu bringen, die ihn als Klient im Bearbeitungsprozess ausweist. Durch die Thematisierung ihres Berufes (Z.:19ff) kann sie die Rolle des Ratsuchenden herleiten, da die Berufsbezeichnung als eine Substantivableitung (Nomina agentis) vom Ausgangsverb ‚beraten‘ weitere Substantivableitungen impliziert, wie etwa ‚der Beratene‘ (Nomina patientis). Die Strategie ist auch bei Kleinkindern das Mittel der Wahl, um ihnen bestimmte Wortfelder zu vermitteln, und beinhaltet von daher eine gewisse Infantilisierung.

Die Strategie der BB, geltende Sprachregeln für das Einsetzen der Instanzen bei der Beratungssitzung zu nutzen, ist ein Mittel, um den Ratsuchenden zu einer Aussage über seine Identität hier in der Beratung zu zwingen. Eine rein rhetorische Anerkennung hätte dabei aber nicht viel Nutzen für die Durchführung der Beratung, da die Rolle des Klienten durch ein bestehendes Problembewusstsein sowie durch die Bereitschaft und das Interesse das Problem zu bearbeiten unterfüttert sein muss, damit überhaupt professionell gerichtete Vermittlung und ein Aneignungsprozess initiiert werden kann. Die Umwegsstrategie der BB hat von daher nur das Potential, den RS zunächst einmal dazu zu bringen, zumindest formell die Rolle des Klienten anzunehmen, um damit die Möglichkeit zu schaffen, nachfolgend im weiteren Verlauf des Bearbeitungsprozesses die Kooperationsbereitschaft und das Interesse des RS an einer Bearbeitung seiner Berufswahlentscheidung zu steigern.

Der RS versucht die Umwegsstrategie der BB zu unterlaufen, indem er mentale Suchbewegungen signalisiert (Z.:24 „äöhh“ ), und, nachdem die BB nachgesetzt und seinen Spielraum für eine Antwort eingeeengt hat (Z.:25ff), er in der Logik der Rolle des (schwachsinnigen) ‚Lernbehinder-

ten' die unplausibelste der möglichen Antworten auswählt (Z.:27-29). Damit ist der Höhepunkt dieses grotesk anmutenden Rollenspiels erreicht.

Durch die Verneinung des RS eines Beratungsbedarfs wird eine Interaktionskrise ausgelöst, die zunächst durch das gemeinsame Lachen (Z.:31) der Interaktanten entschärft wird. Durch das Lachen der Interaktionsteilnehmer werden die Äußerungen des RS als komisch markiert und damit in ihrer Geltungskraft abgeschwächt. Anschließend interveniert die S und überwindet die Interaktionskrise, indem sie den RS direkt mit seiner anstehenden Berufswahlentscheidung konfrontiert und damit auf einen bestehenden Beratungsbedarf verweist (Z.:32ff „... was machst'e denn nach der neunten Klasse (?) weißt de das schon“).

Die BB übernimmt wieder das Rederecht und wendet sich mit einer rhetorischen Frage nach der „Hauptperson“ (Z.:34ff) dem RS zu und führt ihren Versuch fort, den RS dazu zu bewegen, die Rolle des ratsuchenden Klienten anzunehmen. Um den Druck auf den RS zu erhöhen, markiert sie eine erhöhte Relevanz dieses Gesprächsschritts (Z.:35ff „find ich wichtig dass man das (,) gleich zu Anfang klarstellen“). Als der RS dann eine responsive Antwort liefert und sich als Hauptperson identifiziert (Z.:37 „ich bin's eben“), wird die Antwort von den Interaktionsteilnehmern durch besonders hervorgehobene zustimmende Ratifizierungen (Z.:39-44) als erfolgte Übernahme des RS der Klientenrolle gewertet.

Eingeleitet durch das deiktische „also“ (Z.:44) schließt die BB auf die Aufgabenstellung des Beratungsgesprächs und benennt die Bearbeitung der Frage, wie die Zeit nach der Schule gestaltet wird (Z.:45, 46ff) sowie die Frage nach bestehenden berufsbiographischen Zukunftsentwürfe des RS (Z.:45ff „horchen [...] Berufswunsch hast“).

Bei dem anschließenden Versuch der BB, den RS zu einer Ratifizierung der Aufgabenstellung zu bewegen, verweigert dieser seine Zustimmung. Sein erfolgreiches „mh (-)“ (Z.:49) ist anhaltend intoniert und signalisiert Widerstände. Die BB versucht daraufhin, indem sie die Interjektion fallend intoniert nachspricht, dem RS doch noch eine Zustimmung abzurufen. (Z.:50). Der RS greift diese Offerte der BB nicht auf und bleibt bei seinem

in Schwebelage gehaltenen „mh (-)“ (Z.:51). Damit vermittelt der RS, dass er weiterhin Widerstände gegen die Berufswahlberatung hat.

### 2.3. Rollendefinition der besitzenden Interaktanten

#### 2.3.1 Die Positionierung der Mutter bei der Beratung

- 52 BB: okay (,) Richard ich hatte auch erklärt als ich bei euch in der  
 53 Klasse gewesen bin weshalb ich diese Runde ganz gerne hätte die Runde die  
 54 wir heute haben & schön dass die Mutti mitgekommen ist weshalb hab ich  
 55 gesagt das wär schön wenn (,) von den Eltern jemand mitkommt (?) (5 Sekunden  
 56 Gesprächspause) ich mach ja nichts ohne Grund ne (?)
- 57 R: mhm (sehr leise)
- 58 BB: .. kannst dich noch  
 59 erinnern(?).. es ist zugegebenermaßen lange her (,)
- 60 R: ja
- 61 BB: & es war ja vor den  
 62 Sommerferien
- 63 R: ja es war ein bisschen lange her das (,) s (undeutliches sehr leises  
 64 Wort, 4 Sekunden Pause und dann wieder leise und undeutliche Silben)
- 65 L: & bist du denn schon volljährig  
 66 Richard (?) (,) oder brauchen wir deine Mutter damit die (,) mit auch informiert ist  
 67 oder kannst du das schon alleine (?)
- 68 R: nich so
- 69 L: nich so aha (,)
- 70 R: ne noch nich so
- 71 L: aha (,)
- 72 BB: und jetzt haben wir schon die Antwort auf meine Frage & ne (?) du bist noch nicht  
 73 volljährig und deshalb hab ich gesagt es is gut wenn (,) die Eltern oder von den  
 74 Eltern jemand mitkommt (,) weil es geht vorrangig um deinen Wunsch aber (,)  
 75 die Mutti hat schon auch noch dazu abzunicken oder halt mim Kopf zu schütteln  
 76 je nachdem
- 77 R: mhm
- 78 BB: ne (?)
- 79 R: (kurzes Auflachen)

Im folgenden Subsegment bezieht sich die BB auf die Mutter des RS und ihre Rolle, die sie im Bearbeitungsprozess spielen soll. Adressat des Gesprächsschritts ist der RS und nicht die M, so dass die Rollendefinition weniger den Charakter einer Instruktion oder Einweisung und dafür mehr den eines Darstellungs- und Vermittlungsprozesses hat.

Das Subsegment wird durch einen gesprächsstrukturierenden Sprechakt eingeleitet (Z.:52 „okay“). Die BB adressiert abermals mittels Vokativ ihre

Rede an den RS (Z.:52 „Richard“) und versucht unter Bezugnahme auf zurückliegende Vermittlungstätigkeit (Z.:52ff „als ich bei euch in der Klasse gewesen bin“) ihm eine bereits erfolgte Rollendefinition in Erinnerung zu rufen (Z.:53-55). Dieser Versuch schlägt fehl. Das Schweigen (Z.:55 „(5 Sekunden Gesprächspause)“) sowie das leise Rezeptionssignal (Z.:57) führen zu einem Abbruch des Interaktionsflusses.

Um die aufkeimende Interaktionskrise zu bewältigen, führt die BB die ausbleibende Antwort des RS auf mögliche entschuld bare mentale Schwierigkeiten zurück (Z.:59 „es ist zugegebenermaßen lange her“). Der RS nimmt dieses Angebot an (Z.:63ff „ja es war en bisschen lange her das (,)“).

Die Reaktion des RS zieht eine Intervention der L nach sich, die durch Selbstselektion das Rederecht ergreift und den RS einer Kaskade von Entscheidungsfragen unterwirft, um seine formelle als auch kompetenzbedingte Unselbstständigkeit herauszustellen (Z.:65ff „bist du denn schon volljährig Richard (?) (,) oder brauchen wir deine Mutter damit die (,) informiert ist [...] oder kannst du das schon alleine (?)“).

Die elliptische Antwort des RS, die einen hohen Responsivitätsgrad auf die zuletzt gestellte Entscheidungsfrage, die auf seine Kompetenz abzielt (Z.:68 „nich so“), beinhaltet, weist die hier einschränkend verwendete deiktische Partikel „so“ auf und könnte ausformuliert lauten „nicht so richtig“ oder „nicht so gut“. Durch das zitierende Aufgreifen seiner Antwort und durch Anfügung einer entsprechenden Interjektion (Z.:69 „aha (.)“), die aufgrund der abfallenden Betonung ironisch wirkt und eine gespielte Überraschung anzeigt, hebt die L die Selbstverständlichkeit des Sachverhaltes besonders hervor.

Der RS reformuliert daraufhin seine Antwort und fügt die Partikel „noch“ an (Z.:70), mit der er die Geltung seiner Aussage (zeitlich) einschränkt und seinen Anspruch auf (zukünftige) Autonomie anmeldet.

Daraufhin übernimmt die BB wieder das Rederecht und setzt das Ergebnis der Intervention in Zusammenhang mit ihrer eingangs gestellten Frage zur Rolle der Mutter im Beratungsgespräch (Z.:72 „und jetzt haben wir schon die Antwort auf meine Frage&ne (?)“). Durch die Verwertung der Interven-

tion der L im laufenden Gesprächsschritt wird diese von der BB nachträglich legitimiert. Die BB bezieht sich dann wieder auf die von ihr eingangs angesprochene Einführungsveranstaltung (Z.:73) und stellt als Begründung die formell bestehende Minderjährigkeit des RS heraus (Z.:72ff).<sup>59</sup> Den von der L angesprochene, potentiell problematische Aspekt einer mangelnden Kompetenz zur selbständigen Führung eines Beratungsgesprächs greift die BB in ihrer Begründung für die Anwesenheit der M nicht auf.

Die Rolle der Mutter wird in Abgrenzung zum RS bestimmt, ihr als Erziehungsberechtigte das Recht der Ratifizierung eingeräumt und dem RS dafür das Initiativrecht zugebilligt (Z.:74ff „weil es geht vorrangig um deinen Wunsch aber die Mutti hat schon auch noch dazu abzunicken [...] je nachdem“). Dadurch löst die BB die Paradoxie, zum einen dem Willen des RS bei seiner Berufswahl Vorrang einzuräumen, zum anderen aber, dem Recht der Eltern als Erziehungsberechtigte entsprechen zu müssen. Der RS reagiert darauf uneindeutig zuerst mit einer Ratifizierung (Z.:77) und dann mit der parasprachlichen Äußerung des Auflachens (Z.:79).

### 2.3.2. Die Positionierung der Lehrerin im Beratungsgespräch

- 80 BB: okay und weshalb haben wir die Frau Riss-Siel hier  
 81 in der Runde (?)  
 82 R: ... tja die will es einfach wissen was soe (lachen)  
 83 BB: die will's auch  
 84 wissen die will es auch wissen da da hat er schon recht gell (R und M lachen) ...  
 85 die will das wissen was du für Pläne hast aber da sprecht ihr denk ich mal jeden  
 86 Tag drüber auch ne (?)  
 87 R: ja  
 88 BB: aber weshalb war es mir auch so wichtig dass die Frau  
 89 Riss-Siel hier mitsitzt (?)  
 90 R: .. tja das wees ich jetzt nich so  
 91 L: überleg mal wie is denn das  
 92 mit Deutsch und Mathe..  
 93 R: nich so (.)  
 94 L: ~ne nich so (laut) nein ich meine~  
 95 (anhaltendes Lachen von L,R und M)

<sup>59</sup> Die nicht erreichte Volljährigkeit führt dazu, dass die Berufswähler nur unter der Bedingung einer Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten einen Ausbildungsplatz antreten können.

- 96 BB: jetzt bist'e ja  
 97 schon voll eingestiegen na denn die Frau Riss-Siel als die Fachfrau für schulische  
 98 Dinge ja (?)  
 99 R: mh  
 100 BB: für Wissen für Kenntnisse in Deutsch und in Mathe&die Frau  
 101 Riss-Siel ist deine Lehrerin das heißt sie kennt dich aus dem Unterricht sie kennt  
 102 dich auch über längere Jahre ja (?) und deshalb haben wir die Frau Riss-Siel hier  
 103 mit in der Runde sitzen ... so und jetzt ist die Aufgabe von jedem klar hier ne (?) mh  
 104 du bist die Hauptperson  
 105 R: mhm  
 106 BB: die Mutti (,) hört zu und kann was dazu sagen&auch  
 107 ob sie damit einverstanden ist was du für so Pläne und Überlegungen hast und die  
 108 Frau Riss-Siel sitzt hier als die Fachfrau für Schule .. okay (?)  
 109 R: okay  
 110 BB: gut wunderbar (,)

Im folgenden Subsegment wendet sich die BB der Rollendefinition der L zu<sup>60</sup>. Das Subsegment wird eingeleitet durch einen bestätigenden, gesprächsstrukturierenden Sprechakt (Z.:80 „okay“), dem eine an den RS gerichtete Frage folgt (Z.:80ff). Durch die Frage wird der RS aufgefordert bei der Definition der Rolle der L aktiv mitzuwirken und einen Grund für deren Anwesenheit bei dem Beratungsgespräch zu nennen.

Der RS gibt als Grund einen bestehenden Wissensbedarf bei der L an (Z.:82 „...tja die will es einfach wissen was soe (Lachen)“). Die die Antwort einleitende Partikel „tja“, erzeugt einen gewissen resignativen aber auch abwertenden Unterton. Die Verwendung der Abtönungspartikel „einfach“ vermittelt, dass dem Grund keine tiefergehende Bedeutung zukomme. Die Äußerung endet mit einem Satzbruch bzw. der parasprachlichen Geste des Lachens, die anzeigt, dass der RS seine Antwort selbst als Abweichung und Distanzierung versteht. Vervollständigt könnte der Satz lauten: ‚was so los ist‘ oder ‚was so vor sich geht‘.

Die Antwort des RS gibt keine bestimmte Funktion oder einen zweckdienlichen Grund für die Anwesenheit der L am Beratungsgespräch an. Die vom RS für möglich gehaltene Option, dass der Grund der Anwesenheit der L an ihrer unspezifischen Neugierde liege, kann weder ihre Anwesenheit am Arbeitsprozess legitimieren noch funktionell begründen und von daher nichts wesentliches zur Rollendefinition der L beitragen.

<sup>60</sup> Das institutionelle Arrangement sieht vor, dass Klassenlehrer bzw. -lehrerinnen bei den Einzelberatungsgesprächen teilnehmen. Von daher müssen diese nicht immer wieder neu von den Berufsberatern instruiert und in ihre Rolle eingewiesen werden.

Die BB greift die Antwort des RS auf und relativiert zunächst die Geltung der Aussage, indem sie sich zum einen an die noch anwesenden Interaktionsteilnehmer richtet (vgl. die Anführung des RS in der 3. Person in Z.:84), die Antwort des RS wiederholend paraphrasiert und dadurch als besonders originell und komisch markiert, und zum anderen, indem sie in der Paraphrase die Partikel „auch“ einfügt, die den Geltungsbereich der Aussage einschränkt (Z.:83ff „die will's auch wissen die will es auch wissen“).

Das fehlende Lachen der L beim darauffolgenden gemeinschaftlichen Lachen deutet auf eine gewisse Betroffenheit bei ihr hin. Möglicherweise fühlt sich die L durch die latent zum Ausdruck gebrachte Missachtung des RS gekränkt.

Die BB thematisiert im Folgenden den Informationsfluss zwischen RS und L. Die kontrafaktische Unterstellung, die L spreche mit dem RS täglich über dessen Zukunftspläne (Z.: 85ff) zeigt nicht nur die Unwahrscheinlichkeit der Annahme eines Wissensbedarfs der L, sondern bringt auch ihre Erwartungshaltung und Einschätzung gegenüber der Beziehung beider zum Ausdruck. Das „tägliche miteinander Kommunizieren“ spielt dabei die Rolle eines maßgeblichen Kriteriums für ein enges und vertrauensseliges Schüler-Lehrer Verhältnis.

Der RS ratifiziert diese Interpretation der BB und beteiligt sich damit an der Deeskalation (Z.:87).

Nach ihrem missglückten Versuch setzt die BB erneut an, den RS für die Rollendefinition der L im Bearbeitungsprozess einzuspannen und lenkt dabei auf ihre Perspektive und ihr professionell begründetes Interesse an der Anwesenheit der L (Z.:88 „aber weshalb war es mir auch so wichtig“).

Mit dem Wechsel auf ihre (professionelle) Rolle setzt sie einen neuen Ausgangspunkt für die Rollendefinition der L. Nicht das individuelle Interesse der Lehrerin, sondern das Interesse der Berufsberaterin und damit verbunden die mögliche Funktion der Lehrerin für die Berufswahlberatung soll der Ableitungspunkt für die Rollendefinition sein.

Als auch dieser Versuch der BB zu scheitern droht (Z.:90), interveniert die L durch Selbstselektion des Rederechts und richtet sich mit der Aufforde-



zung zu überlegen, wie das mit den Fächern Deutsch und Mathe sei (Z.:91ff), an den RS und dessen schulische Leistungen in den genannten Fächern. Die Bezugnahme auf die Schulleistungen soll offenbar dazu führen, dass der RS die Notwendigkeit ihrer Anwesenheit mit seinen mangelnden schulischen Leistungen verbindet. Als der RS durch eine elliptische Formulierung (Z.:93 „nich so (.)“) eingesteht, dass seine Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen, und die L durch eine wiederholende zustimmende Paraphrasierung den Sachverhalt zu bekräftigen versucht (Z.:94), bemerkt sie, dass ihre Intervention nicht das intendierte Ergebnis, die Schlüssigkeit der Notwendigkeit ihrer Anwesenheit zu begründen, erzielt. Ihr anschließender Versuch, unter Inanspruchnahme des Rechts, ein entstandenes Missverständnis aufzuklären (Z.:94 „~nein ich meine~“), das Rederecht weiter auszuüben, wird durch das allgemeine Gelächter der Interaktionsteilnehmer unterminiert (Z.:95). Die BB ergreift wieder das Rederecht und versucht die missglückte Intervention der L zu kaschieren, indem sie ihr einen Nutzen zuschreibt (Z.:96ff „jetzt bist'e ja schon voll eingestiegen“) und die dabei hervorgerufene Äußerung des RS als erfolgten Einstieg in die Rollendefinition der L interpretiert. Damit wird die missglückte Intervention nicht nur aufgewertet und ihr ein Nutzen zugeschrieben, sondern gleichzeitig dem RS eine erbrachte Leistung für den Gesprächsschritt unterstellt, auf die sich die BB im Anschluss beziehen kann. Auf diese Weise gelingt der BB nicht nur die Vermeidung eines Gesichtverlustes der L, sondern darüber hinaus auch ein Anschluss für die Fortführung des Gesprächs, das in Anbetracht der offensichtlichen sich etablierenden Parallelinteraktion zwischen Ratsuchenden und Lehrerin zunehmend schwieriger wird und zu verfransen droht.

Die BB wechselt auf das Handlungsschema des Darstellens und Erklärens, um nun, ohne den RS aktiv dabei einzubeziehen, die Rolle der L im Beratungsgespräch zu definieren. Die Rollendefinition basiert dabei ausschließlich auf dem Hervorheben des besonderen Wissens der L über den RS, was mit ihrer Berufsrolle als Klassenlehrerin und der damit verbundenen besonderen Beziehung zum RS begründet wird (Z.:97 „als die Fach-

frau für schulische Dinge“, Z.:100 „ist deine Lehrerin“, Z.:101ff „sie kennt dich aus dem Unterricht sie kennt dich auch über lange Jahre“). Das Hervorheben des bestehenden Expertenwissens der L über den konkreten Gegenstand „berufsbiographische Potentiale des RS“ impliziert, dass die L als Instrument für den Bearbeitungsprozess genutzt werden soll.

Die BB beschließt das Segment durch eine Zusammenfassung, in der sie die einzelnen Rollen der Interaktionspartner im Beratungsgespräch noch einmal benennt (Z.:103 -108). Das Segment endet mit einem bestätigenden und evaluierenden gesprächsstrukturierenden Akt, der vermittelt, dass die Aufgaben des Gesprächsschritts gelöst wurden. (Z.:110 „gut wunderbar“). Die positive Konnotation des gesprächsstrukturierenden Aktes korrespondiert nicht gerade mit dem Sachverhalt, dass der RS nur bedingt Bereitschaft zeigt kooperativ mitzuwirken und dass das offensichtlich problematische Lehrer-Schüler Verhältnis sich negativ auf die Beratung auswirken droht, sondern hat wohl eine ermunternde Funktion.

### 3. Bestimmen einer Aufgabe für die Beratung durch den Ratsuchenden

- 111 BB: womit magst de denn mal anfangen (?) also wir wollen über Schule über dein  
 112 Berufswunsch sprechen ... womit möchtest anfangen es is noch so früh am morgen  
 113 R: (tiefes Einatmen)  
 114 BB: .. was meinst was bringt am ehesten den Einstieg für dich (?)  
 115 R: am höchsten wär es  
 116 frei (sehr leise und undeutlich) ... das will ich jetzt nicht sagen (sehr leise)  
 117 L: Richard  
 118 BB: (gz) magst du mim  
 119 Praktikum anfangen (?) magst du mal vom Praktikum erzählen (?)  
 120 R: (9 Sekunden Stille  
 121 dann leise) was soll ich denn jetzt sagen (?)  
 122 BB: wo bist de denn gewesen (?) spann  
 123 mich doch nicht so auf die Folter Richard (,) mh wo bist de gewesen (?)  
 124 R: also erstma im  
 125 Hamburger Zoo also  
 126 BB: mhm  
 127 R: da hab ich erstma (,) so Kollegen ge kennelernt (,) also  
 128 wie Thomas also so (,) Sabine heißt die auch (,) so da war ich erst in (,) Zebrahaus  
 129 Straußenhaus und dann .. so ..  
 130 BB: und was haste da gemacht (?)  
 131 R: sauber gemacht  
 132 äh gefüttert ..  
 133 BB: mhm  
 134 R: ja ... Mist weggefahren (lacht)



194 leise)  
195 L: aha  
196 R: (lacht)  
197 BB: &wohin&wohin(?)  
198 R: in Zooladen also ä  
199 BB: &in einen Zooladen aha (,) ja (,)  
200 L: und was machst du da (,) kannst du uns de  
201 R: (gz) sauber machen .. also (,) ein bisschen  
202 beraten&also so (,) ma kurz .. tja ähm  
203 L: wo warst du denn es letzte Mal als ich dich  
204 besucht hab (,)  
205 R: fi in de bei de Fischabteilung  
206 L: aha und was hast du gemacht (?)  
207 BB: &was war das für nen Zeichen  
208 L: &ja  
209 BB: &was die Frau Riss-Siel (L und R lachen  
210 laut) was ist das (?) .. ~was hat das mit Fischen zu tun (?)~ ach ist das&das Füttern  
211 da&aus (Lachen von BB und M)  
212 L: &ja unter anderem Richard ~sag's mal was du gemacht hast~  
213 R: ~also~  
214 hab ich da (,) Fische sauber gemacht (,) sauber gemacht also se&und das (,)  
215 manchmal dann (,) oberste Etage manchmal das und dies ich wechsele manchmal  
216 was so (,) der Herr Maier mir aufgibt also (,) was so (,) gibt  
217 L: das machst du (?)  
218 R: ja  
219 L: mhm aber die Frau Silber hat eben gefragt was hast du denn das letzte mal gemacht  
220 nachdem du die Fische sauber gemacht hast&was hast du denn da gemacht  
221 R: (schmunzelndes Lachen)  
222 L: &a beziehungsweise gefüttert habt (,) mit was hast du denn da saub er  
223 R: mit dem (,)  
224 Glasreiniger oder soe also  
225 BB: &ach die Wände vom Aquarium  
226 R: ja (,) und die fröndliche  
227 L: (gz) richtig ja richtig ganz genau (,)  
228 ~ja richtig (Lachen) .. das hast du gemacht ne~ (?)  
229 R: ~ja~  
230 BB: is eigentlich schade dass  
231 wir jetzt keine Videoaufnahme machen hier ne (?)  
232 R: joer  
233 L: (Lachen)  
234 BB: & ~das wär  
235 sicherlich ganz spannend gewesen~ (,) ok (,) ja (-)

Das folgende Segment wird durch eine an den RS adressierte Frage der BB eröffnet. Der RS wird dabei aufgefordert, eine Aufgabe für den Bearbeitungsprozess zu nennen (Z.:111 „womit magst du denn mal anfangen“). Die Aufforderung ist sehr vage gehalten und enthält weder einen expliziten Bezug auf den Handlungsmodus noch auf den Gegenstandsreich. Durch die Wahl des Modalverbs „mögen“ räumt sich die BB ein gewisses Mitspracherecht ein, da das Modalverb „mögen“ im Unterschied etwa zum Modalverb „sollen“ nur eine geringe Obligation impliziert. Die Formulierung „anfangen“ bedeutet zum einen, dass nun etwas Neues

beginnt und zum anderen dass sowohl intentional als auch material Übereinstimmung über die Schaffung des Neuen herrscht und nur die Reihenfolge noch offen ist.

Die BB fügt ihrer Frage unmittelbar darauf eine rückbezogene Hintergrundkonstruktion an, in der die Intention und die Materialität (Themen) des Neuen vergegenwärtigt bzw. definiert wird (Z.:111ff „also wir wollen über Schule und dein Berufswunsch sprechen“). Dadurch wird die Vagheit des ersten Stimulus aufgehoben. Der Rückbezug ist sachlich gedeckt durch den Gesprächsschritt „Rollendefinition des Ratsuchenden“, in dem die BB bereits bestimmte Themen und Aufgabenstellung genannt hatte, und ruft dem RS diese möglicherweise wieder in Erinnerung.

Als nach der erfolgten Redeübergabe an den RS er nicht das Wort ergreift und stattdessen durch eine parasprachliche Geste (Z.:113) ein gewisses Unbehagen zum Ausdruck bringt, reformuliert die BB nach einer Gesprächspause ihre Eingangsfrage (Z.:112). Dabei verlangsamt sie den Interaktionstakt, indem sie einen für den RS entlastenden Sachverhalt anführt (Z.:112 „es ist noch so früh am morgen“). Der Sachverhalt, der die menschliche Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit zur Tageszeit (Bio-Rhythmus) betrifft, kann eine Erklärung bzw. Rechtfertigung für das passive Verhalten des RS liefern und räumt dem RS Zeit ein, ohne dass er dabei einen Gesichtsverlust erleiden muss. Das Schweigen des RS wird als temporär auftretendes ‚natürliches‘ Phänomen gedeutet. Auf diese Weise gelingt es den Anschein einer auf Verständigung und Kooperation basierenden Interaktion aufrecht zu erhalten und die Beratung fortzusetzen.

Nach einer kurzen Gesprächspause (Z.:114) versucht die BB durch eine Umformulierung ihrer Frage den RS zu einem Themenvorschlag zu bringen. Die Frage nach dem „was bringt am ehesten den Einstieg für dich“ (Z.:114) ist weniger themeninitiierend und dafür mehr reflektierend. Die Formulierung „Einstieg“ präsupponiert, dass Schwierigkeiten bestehen, die Aufgabe direkt zu bearbeiten, und eröffnet dem RS die Möglichkeit, auch durch Umwege sich dem Ziel zu nähern und Themen für die Beratung vorzubringen.

Der RS ergreift daraufhin zwar das Wort, ohne aber dabei der ihm gestellten Aufgabe nachzugehen. Die flüsternd gesprochenen Sätze können nicht eindeutig einem Thema, Sachverhalt oder einer Fragestellung zugeordnet werden und erwecken den Eindruck eines nach außen getragenen inneren Dialoges. Es entsteht der Eindruck, dass sich der RS nicht als Klient, sondern als Protagonist einer gesteigerten Zwangskommunikation begreift (Z.115 „am höchsten wär es frei“) und er gewillt ist sich der Interaktion zu verweigern (Z.:116 „das will ich jetzt nicht sagen“).

Diese Reaktion des RS ruft eine Intervention der L hervor (Z.:117 „Richard“). Die Nennung seines Namens ist ein an den RS gerichteter Appell, sich nicht mehr dem Bearbeitungsprozess zu verschließen.

Die Intervention der L wird durch die BB unterdrückt, da diese zeitgleich das Wort ergreift (Z.:118 ) und selbst einen Themenvorschlag unterbreitet. Mit dem Themenvorschlag gibt die BB dem RS das Handlungsschema des Erzählens / Berichtens vor (Z.:118ff „magst du mal vom Praktikum erzählen“).

Mit der Aufforderung zum Erzählen / Berichten über das Praktikum wird der Gesprächsschritt „Formulieren eines Anliegens des Klienten“ umgangen bzw. übergangen<sup>61</sup>. Der Einstieg der BB in eine vermeintliche Wissensgenerierungsphase kann Zugzwänge des Erzählens (F. SCHÜTZE) freisetzen, die möglicherweise dazu führen, dass für die Beratung relevante Fragen und Probleme aufgeworfen werden. Darüber hinaus könnte sich durch den Vollzug von Interaktion die Interaktionsbeziehung zwischen BB und RS festigen und sich damit eine Steigerung der Eigeninitiative und Kooperationsbereitschaft des RS einstellen.

Nach einer langen Gesprächspause von 9 Sekunden (Z.:120) bricht der RS sein Schweigen und signalisiert eingeschränkte Kooperationsbereitschaft. Seine Frage vermittelt, dass er sich weiterhin in einer gesteigerten Zwangskommunikation begreift, er aber nun bereit ist sich zu fügen (Z.:121ff „was soll ich denn jetzt sagen (?)“). Als die BB durch eine Redewendung, mit der sie ein gesteigertes Interesse zum Ausdruck bringt, den

---

<sup>61</sup> Vgl. dazu das Beratungsschema bei W. KALLMEYER (1983).

Stimulus verstärkt (Z.:122ff), ergreift der RS das Wort und beginnt über sein Praktikum zu berichten (Z.124ff).

Der RS gerät nach kurzer Zeit mit seinem Handlungsschema ins Stocken (Z.:129). Der Bericht ist sehr knapp gehalten und enthält Details (Nennung der Namen der Kollegen), die nicht mit Tätigkeiten und dafür mehr mit den Randbedingungen zu tun haben.

Die BB versucht steuernd auf die Durchführung des Handlungsschemas des RS einzuwirken, indem sie dessen Augenmerk auf von ihm durchgeführte Tätigkeiten im Praktikum lenkt und mittels einer wissensgenerierenden Frage (Z.:130) und einer Kommentierung (135ff) den Redefluss des RS zu fördern versucht.

Nach den Beendigungsaktivitäten des RS seines Handlungsschemas (Z.:140 „ja mehr nicht so“) ergreift die BB das Rederecht. Nach einer knappen Bewertung des Berichts hinsichtlich der erfolgten Tätigkeiten (Z.:141 „ja das war aber schon ne ganze Menge“) versucht die BB zielgerichtet Erkenntnisse aus den Praktikumerfahrungen zu gewinnen. Dazu richtet sie das Augenmerk auf die körperlich-mentale Belastbarkeit des RS (Z.:141-181) und thematisiert die tägliche Arbeitszeit sowie seine Arbeitszeit in toto. Ihre eher beiläufig eingeschobene Frage nach dem „Durchhalten“ des RS (Z.:153ff) wird dann von der L durch ein schnell erfolgendes zustimmendes Rezeptionssignal beantwortet (Z.:155), während der RS seine Antwort auf die vorhergehende Frage gibt (Z.:156).

L schaltet sich nun zunehmend ins Interaktionsgeschehen ein, antwortet auch kurz darauf stellvertretend für den RS (Z.:162ff ) und gibt ihm eine Formulierungshilfe (Z.169ff), als bei diesem Anzeichen von Formulierungsschwierigkeiten auftreten (Z.:168). Nachdem die L das Rederecht weiter in Anspruch nimmt und den RS in eine Metakommunikation verstrickt (Z.:172-174), ergreift die BB mit einer aufmerksamkeitsheischenden Wiederholung einer temporalen Gesprächsdeixis (Z.:175 „jetzt&jetzt“) das Wort und meldet einen Verstehensbedarf an (Z.:175ff). Durch die Abklärung des Sachverhalts wird wieder kurzzeitig der Status quo ante des Bearbeitungsprozesses hergestellt, der die Dominanz der BB bei der Gesprächsführung vorsieht.

Im Anschluss an die Beendigungsphrase (Z.:181 „jetzt hab ich’s verstanden mhm gut“), die nicht nur den Verstehenssicherungsprozess abschließt, sondern auch das Thema „Praktikum“ beendet, entsteht eine Gesprächspause, die zu einem Sprecherwechsel führt. Der RS nutzt die Situation, um sich als Interaktionspartner zu präsentieren, der durch das Einholen weiterer Anweisungen seine ihm auferlegte Verpflichtung zum Rede, Folge leistet (Z.:182ff „(tiefes Ausatmen) was soll ich denn jetzt noch sagen (.) (leise)“).

Die BB übergeht die für die Idealisierung einer bestehenden Freiwilligkeit für den Bearbeitungsprozess problematische Äußerung des RS und leitet ein neues Thema, das zum übergeordneten Thema „berufsrelevante Erfahrungen des RS“ gezählt werden kann, ein. Den Themenwechsel vollzieht die BB, indem sie an eine zurückliegende Planungsphase zu einer bestimmten berufswahlrelevante Maßnahme (wöchentliches Praktikum) erinnert und daran anzuknüpfen versucht (Z.:184ff „ich hab das so in Erinnerung“).

Die Themeninitiierung führt zu keinem Erzählfluss beim RS. Seine ratifizierende Zustimmung (Z.:187) bezieht sich nur auf den Aussageinhalt (Proposition) und nicht auf die mit der Äußerung verbundene Aufforderung, über das Projekt zu berichten.

Mit ihrer Nachfrage erweckt die BB den Anschein einer Unwissenden und Zweifelnden, die nur über vage Erinnerungen verfügt (Z.:188ff). Der RS übergeht diesen Erzählstimulus, indem er sich selbst als Unwissenden bzw. Zweifelnden, der nichts zur Klärung beitragen kann, präsentiert (Z.:190 „glob ja&ich weiß jetzt nich so recht mehr“).

Die wenig produktive Reaktion des RS ruft eine Intervention der L hervor, in deren Verlauf sie den RS direkt auf einen mit der Maßnahme verbundenen Termin anspricht (Z.:192). Die BB versucht das Rederecht sich zu erkämpfen und die Aufmerksamkeit des RS auf sich zu ziehen, indem sie Verständigungsschwierigkeiten reklamiert und den RS veranlasst, noch einmal ihr gegenüber die Antwort zu geben, (Z.:197 „&wohin&wohin (?)“). Nachdem die BB die Antwort des RS wiederholend paraphrasiert hat, um



den verständigungssichernden Akt abzuschließen (Z.:199), ergreift die L erneut durch Selbstselektion das Rederecht, um dem RS zu animieren, über seine Tätigkeiten im wöchentlichen Praktikum zu berichten (Z.:200 „und was machst du da ( ) kannst du uns de“). Die Aktivitäten der L, die keine Krisenintervention darstellen, sondern die das Handlungsschema der Wissensgenerierung weiterführen, kommen einer Übernahme der Rolle der Berufsberaterin gleich (Z.: 203ff, Z.: 206). Der BB gelingt es erst wieder kurzzeitig das Rederecht zu übernehmen, als sich erneut eine Gelegenheit bietet, eine verständigungssichernde Gesprächshandlung anzumelden. Die L hatte zuvor offensichtlich eine spezielle Bewegung ausgeführt, die als Geste eine bestimmte Tätigkeit repräsentiert und die von ihr nicht verstanden wurde. Die weitere Durchführung dieser von der BB initiierten verständigungssichernden Gesprächshandlung übernimmt dann aber wieder die L, die dem RS die Aufgabe zuweist, das fragliche Zeichen zu erläutern (Z.:212 „~sag's mal was du gemacht hast~“).

Die BB gelingt es erst wieder die Gesprächsführung dauerhaft zu übernehmen, als die L nach einer Reihe von steuernden Fragen an den RS (Z.: 217, Z.: 219ff, Z.:222) durch Beendigungsaktivitäten den erfolgreichen Abschluss ihrer verständigungssichernden Gesprächshandlung markiert hat (Z.:227ff). Die BB lenkt im Anschluss daran mit einem meta-kommunikativen Kommentar auf die Tonbandaufzeichnung (Z.:230ff) und auf die damit verbundene indirekte Beobachtungssituation, in der sich die Interaktionspartner aufgrund der wissenschaftlichen Untersuchung befinden. Ihr Kommentar, der scherzhaft intoniert ist, rückt erneut – entgegen ihrem Appell vom ersten Segment – den besonderen Umstand der Aufzeichnung ins Bewusstsein der Interaktionspartner. Möglicherweise ist die BB mit der Überhandnahme der Aktivitäten der L im Bearbeitungsprozess unzufrieden und versucht durch den Kommentar auf diese Weise auf die L disziplinierend einzuwirken.

Das Segment wird beendet durch den gesprächsstrukturierenden Akt der BB (Z.:235 „ok (,) ja(-)“).

## 4. Exploration der Berufswunschvorstellungen

### 4.1 Ermittlung des Berufswunsches U-Bahn / Busfahrer

236 BB: also irgendwie hast du's mit  
 237 Tieren (,) gell (?)  
 238 R: ja  
 239 BB: ja (?)  
 240 L: mhm (leise)  
 241 BB: jetzt bin ich ja ma gespannt so was ich als  
 242 Berufswunsch höre&gibt's da schon Berufswunsch (?)  
 243 R: joer (,) bisschen ne und als al  
 244 also ein so Wunsch is en U-Baehnfahrer zu&also  
 245 BB: &U-Bahnfahrer möchtest du  
 246 R: &Busfahrer und so was alles  
 247 M: (leises unverständliches Geflüster von 3 Sekunden)  
 248 R: &alla (,) oder Schienhölle arsahten&das (,)  
 249 is einfach mein ..  
 250 L: nichts mehr mit Tieren (,) (,) du wollst doch immer so gern was  
 251 mit Tieren  
 252 M: ne ne(gz und langgezogen) ja nich umbedingt  
 253 R: nä  
 254 L: &nicht mehr (?)  
 255 M: aber (,) er  
 256 interessiert sich mehr für (,)  
 257 R: mhm  
 258 M: Eisenbahn (,) das is schon immer sein Kram  
 259 gewesen  
 260 R: ja  
 261 M: &als&er schon klein war (-)  
 262 L: mhm (schnell)  
 263 M: ganz verrückt  
 264 danach (,) (.. 1)

Das neue Segment leitet auf der Grundlage des zurückliegenden Gesprächsschritts der Vergegenwärtigung und Darstellung berufsrelevanten Erfahrungen zu möglichen berufsbiographischen Entwürfen (Berufswunschvorstellungen) über.

Den Themenwechsel vollzieht die BB mittels einer Schlussfolgerung, indem sie auf eine bestehende Affinität des RS zu Tieren schließt („Z.:236ff „also irgendwie hast du's mit Tieren (,) gell“). Ihre Deutung kann sich auf den Sachverhalt stützen, dass der RS in beiden Praktika hauptsächlich mit Tieren befasst war. Die Schlussfolgerung präsupponiert, dass der RS die Praktika aufgrund seiner Neigung ausgewählt hat.

Die BB spricht den RS dann explizit auf seinen Berufswunsch an (Z.:241ff „so was ich als Berufswunsch höre“). Die einleitende relevanzsetzende Phrase (Z.:241 „jetzt bin ich ja ma gespannt“) bringt eine gesteigerte Neugierde und Spannung zum Ausdruck. Das deiktische „jetzt“ kennzeichnet, indem es das Gegenwärtige markiert, einen Aneignungsprozess bei ihr, der sich aufgrund des in der Beratung sich aufschichtenden fall-spezifischen Wissensgenerierungsprozess gebildet hat.

Die BB schließt eine Frage über die Existenz eines Berufswunsches beim RS an, die vermittelt, dass sie es für möglich hält, dass der RS über keinen Berufswunsch verfügen könnte (Z.:242 „gibt's da schon Berufswunsch (?)“). Die Frage öffnet die in der Einleitung des Gesprächschritts getroffene Verbindung von Praktika und Berufswunsch.

Der RS kommt der Aufforderung seinen Berufswunsch preiszugeben unverzüglich nach. Seine Antwort beinhaltet dabei ein verhältnismäßig hohes Detaillierungsniveau (Z.:243-249). Offensichtlich hat sich mit dem Themenwechsel das Interesse des RS an der Berufswahlberatung gesteigert und damit auch seine Kooperationsbereitschaft.

Der vom RS genannte Berufswunsch (Z.:245 „U-Baehnfahrer“) entspricht nicht der in der Deutung der BB vermuteten Affinität des RS zu Tieren. Er entspricht offensichtlich auch nicht den Erwartungen der L, die spontan ihre Überraschung und dann ihre Zweifel zum Ausdruck bringt ( Z.:251 „nichts mehr mit Tieren (,) du wollst doch immer so gern was mit Tieren“). Die Reaktion der L ruft einen selbstselektierten Sprecherwechsel der M hervor, die die Geltung des Berufswunsches ihres Sohnes stützt und dafür den Interaktionsteilnehmern Hintergrundinformationen liefert, die den Berufswunsch untermauern können (Z.:252-264).

Die Reaktion der L zeigt, dass sie eine festgefügte Vorstellung über den Berufswunsch des RS hatte. Möglicherweise hatte sie darüber auch im Vorfeld des Einzelberatungsgesprächs die BB über den gemutmaßten Berufswunsch in Kenntnis gesetzt, was dazu geführt haben könnte, dass sich die BB von dieser Information in ihrem Vorgehen bei der Beratung beeinflussen ließ.

#### 4.2 Relativierung des Berufswunsches durch den Ratsuchenden

265 R: aber  
 266 leider kann ich das nicht machen (,)  
 267 L: ja  
 268 R: +leider+  
 269 BB: leider kannst du das nicht machen (-)  
 270 R: weil ich es noch nicht so (,) (3 x Klopfgeräusche) emt der .. weil ich  
 271 noch nicht die&m .. od&ich&sach&ma .. (leise und undeutlich weiter) ja was soll  
 272 ich jetzt&wollt ich euch was sagen  
 273 BB: &weshalb konnst de das nicht machen (?)&das  
 274 wollteste mir jetzt erklären denk ich mal  
 275 R: ..ich bin noch nicht so  
 276 BB: (gz) du hast nur  
 277 nicht mein Fragezeichen gesehen  
 278 R: (leises Lachen) .. ich bin noch nicht so volljährig&also noch nicht so .. also so  
 279 zwanzig oder einundzwanzig oder zweiundzwanzig oder so ähnlich  
 280 BB: wie&wie  
 281 kommst du auf zwanzig oder einundzwanzig (?)  
 282 R: aja dann kann ma so was (,)  
 283 machen also ..  
 284 BB: woher weißt du das (?)  
 285 R: weil das scho (,) da hab ich schon mal  
 286 gefragt .. (kurzes kräftiges Ausatmen) und da sa (,) sacht (hoch singende Stimme)  
 287 der (,) Mann oder (,) ich weiß jetzt nich (,) äh sacht der .. der ä&du musst erst  
 288 einundzwanzig oder dreiundzwanzig se&sein dann kannst du's machen  
 289 BB: hat er dir  
 290 auch erklärt weshalb ..  
 291 R: ja der sacht Haupt (,) Hauptschulschluss also um die zehnte  
 292 (,) braucht der  
 293 BB: er hat (,)

Das neue Subsegment beginnt, indem der RS im Anschluss der Intervention der M das Rederecht ergreift, um seinen Berufswunsch zu relativieren. Der RS hatte bereits bei der Vermittlung seines Berufswunsches mittels Hecken Ausdruck diesen in seiner Geltung abgeschwächt (Z.:243 „bisschen“) und ihn dabei als einen von mehreren gekennzeichnet (Z.:244 „also ein so Wunsch is“). Die Relativierung vollzieht der RS, indem er die mangelnde Realisierbarkeit des Berufswunsches feststellt (Z.:265). Über den Sachverhalt bringt er dann mehrfach sein Bedauern zum Ausdruck (Z.:265ff „aber leider [...] +leider+“).

Die BB übernimmt im Anschluss daran das Rederecht und greift die Feststellung des RS über die Undurchführbarkeit seines Berufswunsches in Form einer Nachfrage auf (Z.:269 „leider kannst du das nicht machen (-)“). Durch die Betonung und Voranstellung der adverbiale Bestimmung „leider“

(Z.:268) lenkt sie das Augenmerk auf die dabei erfolgte Bewertung des RS.

Der RS setzt daraufhin, eingeleitet durch die kausale Konjunktion „weil“, (Z.:270) zum Handlungsschema der Erklärung / Begründung an. Dabei gerät er ins Stocken (Z.:270), beginnt neu anzusetzen (Z.:270ff) und lässt den Gesprächsfaden wieder abreißen. Der RS bricht sein Handlungsschema ab und bringt eine bestehende Desorientierung hinsichtlich der Intention seiner Rede zum Ausdruck (Z.:270ff). Die dabei auftretende parasprachliche Geste (Z.:270 „3 x Klopfgeräusche“) kann als eine Art Übersprungshandlung des RS interpretiert werden, die durch eine mentale Blockade (Konfliktsituation) ausgelöst wurde.

In der Äußerung, in der der RS seine Desorientierung ausdrückt, fällt auf, dass er sich korrigiert und das Modalverb ‚sollen‘ (Z.:271ff „ja was soll ich jetzt“) durch das Modalverb ‚wollen‘ ersetzt (Z.:272 „&wollt ich euch was sagen“). Der Wechsel des Modus ist möglicherweise ein Ausdruck dafür, dass er im Begriff ist, von einer fremd- in eine selbstbestimmte Rolle überzuwechseln.

Die BB bezieht sich im Folgenden auf das vom RS begonnene und dann abgebrochene Handlungsschema und versucht ihn zu einer Fortführung zu bewegen (Z.:273). Der RS setzt daraufhin neu an und weist auf eine nicht von ihm erfüllte Bedingung des Berufes hin, die als Grund für sein Urteil gelten soll. Die fehlende Bedingung resultiert aus seinem zu jungen Alter für den Beruf (Z.: 278ff).

Die BB greift die Begründung auf und versucht näheres über das Begründungswissen des RS und dessen Entstehen herauszufinden (Z.:280ff). Der RS gibt dazu an, dass er bereits selbsttätig Erkundigungen über den Beruf eingeholt habe und dass sein Wissen von Vermittlungsaktivitäten eines von ihm nur vage bestimmten Mannes herrühre (Z.:285-288).

Als die BB, sich auf die vom RS angeführte Quelle beziehend, nachhakt und weiter die Tiefe des vermittelten Begründungswissen auszuloten versucht (Z.:289ff „hat er dir auch erklärt weshalb“), übergeht der RS diesen Versuch und nennt stattdessen eine weitere zu erfüllende Bedingung zur Realisierung des Berufswunsches (Z.:291 „Hauptschulabschluss“). Die

BB setzt erneut an, um ihr explorierendes Handlungsschema fortzuführen, stoppt sich aber dann selbst mittels eines Satzbruches (Z.:292).

## 5. Bestimmen einzelner Beratungsthemen

294 BB: mehrere (gepresst) Dinge  
 295 R: &ja  
 296 BB: &sind im Zusammenhang  
 297 mit deinem Berufswunsch wichtig ne (?)  
 298 R: &ja  
 299 BB: &ich schreib mir das mal auf damit ich  
 300 nicht die Hälfte vergesse (-)  
 301 R: (kurzes Lachen)  
 302 BB: das eine is das mit dem  
 303 Schulabschluss&da kommen wir gleich noch hin ne&wir sprechen über Schule  
 304 auch noch mal (.) (,) und das zweite war aber das mit dem Alter

Im folgenden Subsegment leitet die BB die Bearbeitungsphase ein. Markiert durch eine relevanzsetzende Phrase (Z.:294ff „mehrere Dinge (gepresst) sind [...] wichtig“) geht die BB zur Wissensvermittlung über.

In Form eines Einschubes kommentiert die BB ihre offensichtlich einsetzenden protokollierenden Aktivitäten (Z.:299ff).

Die Protokollierung der im Bearbeitungsprozess generierten relevanten Daten vermitteln dabei einen fallbezogenen und systematischen Arbeitsstil.

Die Aufzeichnung von persönlichen Daten stellt einen gewissen Eingriff in das Territorium des RS dar. Die Kommentierung schwächt die Territoriumsverletzung potentiell ab, da dem RS das für ihn nicht einsehbare Aufzeichnen der Daten transparent und damit nachvollziehbar gemacht wird.

Die BB gereift im Anschluss ihres Einschubes ihr unterbrochenes Handlungsschema auf und nennt zwei Themen, die sie offensichtlich besprechen will (Z.:303 „Schulabschluss“ Z.:304 „Alter“) mit dem Unterthema (Z.:303 „Schule“).

## 6. Themenkomplex „Berufswunschvorstellung U-Bahn/Busfahrer“

### 6.1 Einsicht vermitteln über eine gesetzlich verfügte Zugangsbeschränkung

305 BB: &das war jetzt  
 306 meine Frage weshalb hat der gesagt man muss mindestens einundzwanzig sein (,)  
 307 hat er dir das nicht erklärt&hat er dir das einfach so gesagt und du hast das  
 308 R: (gz) einfach so  
 309 BB: akzeptiert (?)  
 310 R : joa  
 311 BB: dann können wir ja mal heute zusammen überlegen +weshalb+ das  
 312 wohl so is (,) mit den einundzwanzig Jahren  
 313 R: soe (,) das weiß ich jetzt also  
 314 BB: jedenfalls  
 315 R: (gz) (..1)  
 316 hat&nur gesacht (,) das und so was  
 317 BB: mhm  
 318 R: und die Arbeit (,) und da hat er mir gleich  
 319 gesacht die Arbeitszeitwerte ähm vier Uhr fünfundvierzig bis  
 320 BB: (gz) mhm  
 321 R: bis äh abends  
 322 vierundzwanzig Uhr (Lachen)  
 323 BB: genau das sind die Zeiten wo die Bahnen fahren&und  
 324 da hat man dann die die Schichten drin  
 325 BB &aber Richard lass uns (,) noch mal bitte  
 326 R: (gz) jaja  
 327 BB: beim Alter bleiben&weil mir ist es wichtig dass du verstehst weshalb man (,) über  
 328 zwanzig sein muss (,) weshalb es da eine solche Bestimmung gibt ... wenn de U-  
 329 Bahnfahrer bist wen fährst de denn da durche Gegend (?)  
 330 R: ah ja viele (,) äh  
 331 Menschen  
 332 BB: genau mhm  
 333 R: da muss auch achten&und&du musst auch lernen was  
 334 du (,) was du machst oder (,) oder was  
 335 BB: (gz) richtig jawohl dafür machst du die Ausbildung mhm  
 336 R: was was passiert oder (,)  
 337 BB: mhm  
 338 R: oder  
 339 musst gleich was machen oder so ähnlich  
 340 BB: &mhm  
 341 R: (schnallendes Geräusch) tja  
 342 BB: du hast eben gesagt (,) du fährst Menschen durch die Gegend  
 343 R: ja  
 344 BB: &völlig richtig  
 345 R: (gz) und die  
 346 Haltestellen und dort und da ( )  
 347 BB: Joa und wenn man Menschen durch die Gegend  
 348 fährt ( )&also man hat im m keinem (,) man hat im jedem Beruf Verantwortung (,)  
 349 aber wenn man Menschen durch die Gegend fährt dann hat man besondere  
 350 Verantwortung (,) ja (?) und deshalb hat man ne Bestimmung (,) ähm gibt es ein  
 351 Gesetz wo drin steht das ma (,) einundzwanzig&also ich könnt es vom Alter jetzt  
 352 nicht mehr genau sagen&aber einundzwanzig mindestens sein (,) ja (?) bevor

353 man (,) Menschen durch die Gegend fährt  
 354 L: (gz) mhm  
 355 M: gz (...3)  
 356 R: ja (leise)  
 357 BB: man kann ja auch noch andere  
 358 Dinge durch die Gegend fahren, keine Menschen sondern(?)...  
 359 R: tja ..Brief  
 360 BB: Güter (,)  
 361 nennt man das  
 362 R: (gz) ja so Waren und so was&also  
 363 BB: &zum Beispiel das Tierfutter ne (,) was  
 364 du im Zoohandel da jetzt verfütterst&ne (,) das muss ja auch irgendwie da in den  
 365 R: (gz) (Lachen) (..1)  
 366 BB: Zoohandel reinkommen (,) das wird irgendwo hergestellt&dann wird's auf'n  
 367 Lastwagen geladen das is ja auch ein Fahrer der fährt aber Güter durch die  
 368 Gegend&da ist es mit dem Alter etwas anders geregelt als bei dem Job wo man  
 369 Menschen durch die Gegend fährt&das ist halt (,) noch mal verantwortungsvoller  
 370 L: (gz) mh  
 371 BB: ne(?) und deswegen sagt der Gesetzgeber da muss jemand ein bestimmtes  
 372 Alter haben um (,) ja dieses Verantwortungsbewusstsein (,) ne (,)  
 373 M: (gz) anordnen (..1)  
 374 R: mh  
 375 BB: das ist  
 376 genau der Punkt  
 377 M: ja (leise)  
 378 BB: gut (,) jetzt haben wir das mit dem Alter geklärt

Die BB thematisiert im Folgenden die Bedingung eines erhöhten Alter für den Beruf des U-Bahn/Busfahrer. Die Themeninitiierung realisiert sie, indem sie an die zurückliegende Phase der Wissensermittlung aus dem vorausgehenden Segment anschließt (Z.:305ff „das war jetzt meine Frage“) und im Anschluss daran unterschwellig eine gewisse Kritik sowohl an die Adresse des Informanten (Z.:307 „hat er dir das nicht erklärt&hat er dir das einfach so gesagt“) als auch an die Adresse des RS gerichtet, anklingen lässt (Z.:307ff „und du hast das akzeptiert (?)“). Gegenstand der Kritik ist eine verkürzte Vermittlung bzw. unkritische Aneignung des Sachverhaltes der Regelung der Altersbegrenzung und liefert damit die Grundlage für die Etablierung der Aufgabenstellung in der Beratungssitzung, Ursachen und Gründe für die Bedingung herauszufinden (Z.:311ff „dann können wir ja mal heute zusammen überlegen +weshalb+ das wohl so is“).

Der RS erhebt gegen die von der BB vorgenommene Aufgabenbestimmung Einspruch, indem er die damit verbundene Präsupposition, einen bei ihm bestehenden Wissensbedarf, bestreitet (Z.:313 „soe (,) das weiß ich jetzt also“). Bei seinem anschließenden Versuch, seinen bestehenden Wissenstand nachzuweisen, bezieht er sich erneut auf die von ihm zuvor



schon genannte Quelle (Z.:316 „hat&nur gesacht“) und thematisiert nach einer kurzen Anlaufphase von nicht zuordenbaren deiktischen Bezeichnungen (Z.:316 „das und so was“) den Aspekt der unterschiedlichen Arbeitszeiten (Z.:318ff), die für die besonderen Belastungen des Berufes U-Bahn/Busfahrer stehen können.

Die BB übergeht diesen Versuch des RS, seinen Wissensstand zu dokumentieren. Sie greift den angesprochenen Aspekt der Arbeitszeiten zwar zunächst kurzzeitig und bestätigend auf (Z.:323ff), ermahnt dann aber den RS, am Thema zu bleiben (Z.:325ff), und stützt die Aufgabenstellung, indem sie explizit ihre professionell begründete Relevanzsetzung dem RS anzeigt (Z.:327 „weil mir es wichtig ist dass du verstehst warum“ ). Durch die Ermahnung signalisiert sie dem RS, dass sie seinen Redebeitrag als Ablenkung versteht. Die damit erzielte Abweisung des Einspruches, ohne auf ihn näher einzugehen und dessen Geltung argumentativ zu widerlegen, ermöglicht es der BB, unverzüglich zu der von ihr zuvor formulierten Aufgabenstellung zurückzukehren.

Bei der anschließenden Bearbeitung der Aufgabenstellung, Gründe für die bestehende Regelung herauszuarbeiten, wird der RS aktiv durch steuernde Fragen der BB einbezogen (Z.:328-358).

Nachdem die besondere Bedeutung des Berufes U-Bahn/Busfahrer, die sich durch die Beförderung von Menschen ergibt, dabei herausgestellt wurde, erweitert die BB den Fokus auf den Gegenstandsbereich, indem sie eine Berufsvariante in die Betrachtungen mit einbezieht. Durch Vergleich mit dem Gütertransport (Z.:357-369) wird nicht nur indirekt eine mögliche Berufsalternative für den RS aufgezeigt, sondern auch die besondere Bedeutung des Berufes, die sich aus der Beförderung von Menschen ergibt, noch einmal herausgestellt (Z.:368ff). Die BB bezieht sich bei ihrer Darlegung der sozialen Relevanz des Berufes auf einen Gegenstandsbereich, den der RS aus seiner Praxis im Rahmen seiner Praktika kennt (Z.:363 „Tierfutter“). Der RS quittiert dieses Beispiel mit einem Lachen (Z.:365).

Die BB beendet den Gesprächsschritt mit einer evaluativen Phrase (Z.:378).

## 6.2 Konstruktion der dem Ratsuchenden offen stehenden Realisierungsweg

- 379 BB: (Räuspern) jetzt lass uns mal an den Schulabschluss gehen&da sind wir hier  
 380 nämlich schon mitten im Geschehen ne ( ) ja  
 381 R: (gz) (Lachen) &ja  
 382 BB: ähm du hast eben gesagt  
 383 mindestens den Hauptschulabschluss  
 384 R: ja das muss&ja muss sein  
 385 BB: ja ... dann  
 386 gucken wir doch mal&was machste de denn hier für nen Abschluss Richard (?)  
 387 R: .. Sonderabschluss oder (..2) Sonder (-) ..  
 388 L: Sonderschul (leise)  
 389 R: Sonderschul (,)  
 390 Abschluss oder (..1)  
 391 BB: (gz) ja mhm  
 392 R: ja  
 393 BB: joa  
 394 R: (kurzes Lachen)  
 395 BB: und wie kommt man vom  
 396 Sonderschulabschluss auf den Hauptschulabschluss(?)  
 397 R: das war dann (,) ne&  
 398 BB: (gz) wie  
 399 R: anderere Schule oder irgend was&weiß jetzt nich mehr  
 400 BB: ja gibt verschiedene  
 401 Möglichkeiten ( ) (,) ich hab noch mal was mitgebracht ... (Räuspern) das kennst  
 402 du denk ich mal ... (Blättern) (Räuspern) das hab ich euch kurz vorgestellt als ich  
 403 in der Klasse war (,) kennt die Mutti des(?)  
 404 R: (gz) ah  
 405 M: ja(-)  
 406 BB: &hat er gezeigt zuhause  
 407 M: &alles klar  
 408 B: na wunderbar  
 409 M: &hab ich kontrolliert alles  
 410 BB: (kurzes Lachen) okay (Räuspern) gut  
 411 dann wollen wir doch mal kucken welche (kurzes Störgeräusche auf dem Band)  
 412 (,) hoffentlich gibt es keine Schwierigkeiten mit dem Ding (,) neunte Klasse ist  
 413 das wo du (,)  
 414 R: &ja  
 415 BB: dich im Moment befindest (,) ne (?) und wenn wie jetzt zum  
 416 nächsten Kästchen stehen dann (,)  
 417 R: (1)  
 418 BB: stehen dann die verschiedenen  
 419 Möglichkeiten (,) wie man (,) zum Hauptschulabschluss kommen kann&dann laß  
 420 uns doch mal hier oben mit dem ersten Ding anfangen da steht  
 421 Hauptschulabschluss  
 422 R: zehn Jahr (,) zehn Jahre Schule  
 423 BB: &na ( )  
 424 R: &ach so

- 425 BB: (gz) laß uns mal bei  
426 der Hauptschule grad mal bleiben .. wie kommt man von der (,) Schule für  
427 Lernhilfe auf die Hauptschule&gibt da ne Möglichkeit?  
428 R: (8 Sekunden Pause dann  
429 unverständliches Flüstern) das weiß ich jetzt nich  
430 BB: gibt es (,) wenn man super (,)  
431 spitzenmäßig is (,) auf der Schule für Lernhilfe (,) ne ( )  
432 R: (gz) (unverständlicher Satz)  
433 BB: dann kann man (,) wenn  
434 die Klassenlehrerin sagt also jemand ist so gut und braucht die Hilfe nicht mehr  
435 (,) die hier gegeben wird an der Schule (Räuspern)&dann kann man (,)  
436 rückgeschult werden auf die Hauptschule... wie schätzt de das bei dir so ein  
437 mit den .. Noten&mit den Leistungen (,) hast du mit der Frau Riss-Siel vielleicht  
438 R: (gz) (leises unverständliches Murmeln)  
439 BB: schon mal darüber gesprochen wie sieht das aus kann ich auf die Hauptschule  
440 wechseln pack ich das?  
441 R: ... ich weiß nich so recht  
442 BB: habt ihr noch nicht drüber  
443 gesprochen?  
444 R: na ja (-) gut  
445 L: (gz) wie sieht's in Mathe aus?  
446 R: na ja (-)  
447 L: &mit dem Lesen?  
448 BB und L: haha  
449 R: (gz) ~na ja ( )~  
450 BB: also (,) haben wir die Antwort schon (,) ja? (,) okay (,) also für die Hauptschule (,)  
451 R: gz (leises Lachen)  
452 BB: sagt die Frau Riss-Siel ist das mit den schulischen Leistungen nicht gut  
453 genug&du brauchst also noch Hilfestellungen beim Lernen  
454 R: &ja  
455 BB: ne ( ) die  
456 Hilfestellung die du hier auf dieser Schule bekommst (,) also (,) das kommt  
457 schon mal nicht in Frage (,) ne wir überlegen ja jetzt Wege wie du zum Hau&  
458 eventuell zum Hauptschulabschluss kommen kannst&so dann die zweite Zeile  
459 Richard&du hattest eben schon angefangen zu lesen&was steht in der zweiten  
460 Zeile?  
461 R: ... (tiefes Ein- und Ausatmen) also zehn (unverständliches Flüstern, dann  
462 leise) das das Lesen is nich so  
463 BB: jo laß dir doch nur +Zeit+ .. immer mit der  
464 Ruhe (-) .. zehnte war doch schon mal gut (,) und das nächste Wort?  
465 R: \*zehnte  
466 Schuljahr\*  
467 BB: mhm  
468 R: &Sonderschule  
469 BB: das is das hast de doch gut hingekriegt  
470 (Räuspern) zehntes Schuljahr Sonderschule&habt ihr so was tolles hier an der  
471 Schule?  
472 R: mh (leise)  
473 L: gibt es eine zehnte Klasse (,) (?)  
474 R: ja natürlich Zehn  
475 L: (gz) ach ha  
476 ja natürlich  
477 R: Zehn B und Zehn A ( )  
478 L: aha (,)  
479 BB: &ah jetzt musst du mir aber bitte mal  
480 den Unterschied zwischen der Zehn B und der Zehn A erklären  
481 R: die sind (leise  
482 und undeutlich) (,) die sind alle so gleich (,) also sind alle beide gleich schwer  
483 samma da drüben

484 BB: sind die gleich schwer?  
 485 R: ja die Zehn (,) A (,) find ich en  
 486 bisschen (-)  
 487 L: überleg mal Richard in der Zehn A da sind die Schüler die den  
 488 Hauptschulabschluss (,) eventuell machen  
 489 R: eventuell  
 490 L: eventuell und in der Zehn  
 491 B da sind die Schüler die hier sind um ihr zehntes Schulbesuchjahr zu  
 492 machen&ne weil du weißt ja zehn Schulbesuchjahre (,) brauchst du (,) ne  
 493 R: (Lachen)  
 494 L: okay (?)  
 495 R: mh  
 496 BB: .. gut also du besuchst eine Schule (') (,) die (,) viele Möglichkeiten  
 497 bietet das zehnte Schuljahr hier zu machen ... ne (') das eine ist die Klasse (,)  
 498 die .. (pressendes) pf höchstwahrscheinlich wo die Schüler  
 499 höchstwahrscheinlich den Hauptschulabschluss machen&das andere ist die  
 500 Klasse wo man sagt na den fällt das Lesen und (,) Rechnen so schwer die  
 501 bereiten wir anders auf das Berufsleben vor ne (')  
 502 R: mh

Das folgende Subsegment wird durch eine Themeninitiierung der BB eingeleitet (Z.:379). Die BB richtet den Fokus auf den Schulabschluss. Dazu bezieht sie sich wieder rückverweisend auf den Wissensstand des RS, dass der Hauptschulabschluss notwendige Bedingung für die Ergreifung des Berufes sei (Z.:382-383). Als Aufgabenstellung des Gesprächsschritts nennt die BB einen für den RS gangbaren Weg im institutionellen Ablaufmuster Schule zu ermitteln, um den erforderlichen Schulabschluss zu erreichen (Z.:385ff).

Die BB versucht zunächst einen Ausgangspunkt für den Suchprozess zu konstituieren, und richtet sich auf den Schulabschluss, der mit der vom RS besuchten Schule für Lernhilfe/Sonderschule verbunden ist (Z.:386-393). Von diesem Punkt ausgehend stellt sie dem RS die Aufgabe, Wege, die zum Hauptschulabschluss führen können, darzustellen (Z.:395ff).

Der RS bestätigt die von der BB angeführte Bedingung des Hauptschulabschlusses (Z.:384), beantwortet auch die hinführenden Fragen zum Schulabschluss (Z.:387), gerät aber mit der ihm gestellten Aufgabe einen Bildungsweg zu konstruieren in Schwierigkeiten (Z.:397ff).

Die BB stellt dem RS darauf ein Hilfsmittel in Form eines Informationsmaterials zur Verfügung (Z.:401), das sie bereits zuvor im Unterricht vorgestellt hatte (Z.:402ff) und von dem sie annehmen kann, dass es vom RS in irgend einer Form bereits angeeignet wurde. Bei der Überprüfung dieser Annahme (Z.:403) findet sie heraus, dass ein Informationsfluss stattgefunden

den hat und der RS seine Mutter über das Informationsmaterial zuvor in Kenntnis gesetzt hatte (Z.:405-409). Mit dem Wort „Mutti“ (Z.:402) bezeichnet die BB die Mutter des RS in einer bestimmten Sprache, die üblicherweise ausschließlich in der familieninternen Kommunikation Verwendung findet.

Die BB setzt im Folgenden das Informationsmaterial zu Demonstrationszwecken ein und identifiziert die Position des RS im vorliegenden Schema (Z.:411-415). Auf der Grundlage der Positionierung sollen dann vom RS systematisch die im Text vorgegebenen Wege ermittelt und aufgezeigt werden (Z.:415-421).

Als der RS nach einer langen Gesprächspause (Z.:428) einräumt, dass er diese Aufgabe nicht erfüllen könne (Z.:429), übernimmt die BB die Bearbeitung der Aufgabe und stellt dem RS die erste Option und deren zu erfüllende Bedingungen dar (Z.:430-436).

Im Anschluss dieser Darstellung stellt sie dem RS die Aufgabe, prognostisch einzuschätzen, ob er die aufgezeigten Bedingungen der Option erfüllen wird (Z.:436ff „wie schätzt de das bei dir so ein mit den ... Noten&mit den Leistungen“).

Dazu bezieht die BB die L in ihrer Funktion als Lehrerin und Signifikante Andere des RS mit ein. Ihre Frage nach einem klärenden Gespräch (Z.:437ff) bzw. ihre Nachfrage (Z.:442ff) über das Stattfinden dieses Gespräches lässt die Erwartungshaltung anklingen, dass ein solches Gespräch stattgefunden hat bzw. stattgefunden haben sollte. Die indifferenten Antworten des RS (Z.:441 „ich weiß nicht so recht“ Z.:444 „na ja (-) gut“ ) zeigen, dass es ihm schwer fällt, diese Erwartung eindeutig zu bestätigen bzw. zu falsifizieren.

Daraufhin schaltet sich die L ein und versucht dieses (erwartete) Gespräch in der aktuellen Interaktionssituation stattfinden zu lassen. Die L nimmt dabei keinen Bezug auf ein möglicherweise zuvor stattgefundenes Gespräch.

Durch die Bezugnahme auf zwei offensichtlich schwächeren Fächer des RS vermittelt die L, dass sie die Bedingungen beim RS für nicht erfüllt sieht (Z.:445-447).

Die BB greift die Äußerung der L auf (Z.:450 „also da haben wir die Antwort schon“) und interpretiert sie als Expertenurteil hinsichtlich des fraglichen Sachverhalts, ob der RS die notwendigen Bedingungen (schulische Leistungen) erfüllt (Z.:450-453). Dabei schlussfolgert sie auf eine weiterhin bestehende Hilfsbedürftigkeit des RS beim Lernen (Z.:453ff „du brauchst also noch Hilfestellung beim Lernen“) und verwirft diese erste Option (Z.:456ff „also (,) das kommt schon mal nicht in Frage“).

Nachdem die BB dem RS erneut die übergeordnete Aufgabenstellung des Gesprächsschritts in Erinnerung gerufen hat (Z.:457), lenkt sie seine Aufmerksamkeit wieder auf das Schaubild (der Informationsbroschüre) und auf eine weitere Option (Z.:458 „so dann die zweite Zeile“).

Auch bei diesem Arbeitsschritt bindet sie den RS aktiv mit ein und fordert ihn auf, eine Textpassage vorzulesen (Z.:459ff). Als der RS durch eine parasprachliche Geste (Z.:460), eine Gesprächspause sowie durch eine entschuldigende Defizitselbstzuschreibung (Z.:462) Leseschwächen konstatiert, ermuntert ihn die BB, es weiter zu versuchen. Die BB versucht dabei den RS zu unterstützen, indem sie den Praxisdruck, der sich durch Zeitmangel und Handlungsdruck ergibt, abbaut und das Gesprächstempo entschleunigt (Z.:463 „jo lass dir doch nur +Zeit+ ...immer mit der Ruhe“), indem sie durch Belobigung stützend auf das Selbstvertrauen des RS einwirkt (Z.:464 „zehnte war doch schon mal ganz gut“) und indem sie eine Leit- bzw. Steuerfunktion übernimmt (Z.:464 „und das nächste Wort (?“), mit dem Ergebnis, dass der RS die ihm gestellte Aufgabe des Vorlesens bewältigt (Z.:465-468).

Als die BB die durch den Text dargestellte Option auf die Lebenspraxis des RS zu übertragen versucht (Z.:469ff) und es mit seiner vorliegenden faktischen Situation abzugleichen beginnt, reagiert der RS uneindeutig (Z.:472 „mh“).

Die uneindeutige Reaktion des RS führt zu einer Intervention der L, die die an den RS gerichtete Frage der BB zu einer knappen und bündigen Entscheidungsfrage umformuliert (Z.:473). Die abfallende Intonation der Formulierung sowie ihre anschließende Reaktion auf die Antwort des RS (475ff) vermitteln eine gewisse Ungeduld und Verärgerung. Offensichtlich

ist die L nicht darüber erfreut, dass der RS keine oder nur wenige Kenntnisse über die sich ihm bietenden Möglichkeiten des von ihm durchlaufenen institutionalisierten Ablaufmusters vermitteln kann.

Die L ergreift kurz darauf, nachdem der RS die Existenz der verschiedenen Formen der 10. Klasse bestätigt hatte, aber auf Nachfrage der BB hin (Z.:479ff) einen Unterschied beider Formen nicht angeben konnte oder wollte (Z.:481-486), wieder das Wort, um dem RS diesen Unterschied zu erläutern (Z.:487-492). Diese Erläuterungen werden vom RS, auch nachdem die L besondere verständigungssichernde Aktivitäten einleitete (Z.:493 „okay (?)“), nicht ratifiziert (Z.:492, Z.:494). Es entsteht der Eindruck, dass die gebildete Kooperationsbereitschaft und das geweckte Interesse des RS an der Beratung sich wieder abzuschwächen drohen.

Die BB greift nach der Intervention der L wieder das Rederecht und beendet den Gesprächsschritt mit einer Zusammenfassung der Ausführungen der L über die unterschiedlichen Formen der 10. Klasse. Dabei stellt sie die sich für den RS ergebenden Optionen noch einmal heraus und markiert deren Unterschied anhand der Leistungsfähigkeit der Schüler und den berufsrelevanten Konsequenzen (Z.:496-501).

### **6.3 Hinarbeiten auf eine Veränderung der Einstellung des Ratsuchenden bezogen auf seine Schullaufbahn**

- 503 BB was meinst de denn (,)  
 504 wenn du hier noch'n Jahr bleiben würdest welche Klasse denn für dich in Frage  
 505 käme (?)  
 506 R: ... ich denke mal (,) Zehn B oder ich weiß&jetzt&Zehn A&ich weiß  
 507 jetzt nicht so recht .. (abgehacktes Wort)  
 508 BB: (gz) sag es mal nicht mit dem Buchstaben sag mal die Ziele  
 509 &de die eine Klasse haben wir gesagt mit dem Ziel (,) den  
 510 +Hauptschulabschluss+ zu machen und die andere Klasse (') mit dem Ziel ne  
 511 Vorbereitung auf's Arbeitsleben (.) (,) was meinst welche Klasse wäre&käme  
 512 eventuell für dich in Frage (?)  
 513 R: (5 Sekunden Pause) ich wes es nich (leise und  
 514 undeutlich)  
 515 BB: ... wie  
 516 schätzt du das ein von deinen (,) +schulischen+ Leistungen  
 517 R: nich so (lachend) nich  
 518 so  
 519 BB: nich so (?)  
 520 R: nee

- 521 BB: .. also würdest du sagen der Hauptschulabschluss wäre für dich  
522 (,) hier (,) eher nicht erreichbar (?)
- 523 R: (6 Sekunden Pause) (tiefes Atmen) nicht so
- 524 BB: oder würd'st du sagen wenn du jetzt noch so richtig (,) pouwerst (,) und die Hilfe  
525 dann hast (,) hier von den Lehrern (,) dann kriegst de das hin (-)
- 526 R: tja dann ja
- 527 BB: .. ja (?)
- 528 R: vielleicht etwas (-)
- 529 L: .. mhm (leise)
- 530 BB: ... also du kannst es dir schon vorstellen
- 531 R: ja so (,) de
- 532 Drehe (,) so
- 533 L : mhm (leise)
- 534 BB: bist du eigentlich ein fleißiger Schüler Richard (?)
- 535 R: (kurzes Lachen,  
536 dann Lachen von R, M, L oder BB ) ... äh
- 537 BB: hier&jetzt bin ich mal auf die Antwort  
538 gespannt (-)
- 539 BB: (Lachen) mh (?) Richard
- 540 R: .. mh
- 541 BB: oder könntst de da'n bisschen mehr  
542 .. tun
- 543 R: mehr tun sehr viel mehr tun
- 544 BB: sehr viel mehr könntest du tun
- 545 R: (gz) viel viel
- 546 BB: aha ... ja  
547 und du hast ja jetzt eben gesagt du hast ein Ziel ne (?)&du möchtest Busfahrer  
548 werden du weißt dafür braucht man nen Hauptschulabschluss&älter werden  
549 muss man auch&das kommt aber von ganz alleine ne (?)&für das andere muss  
550 man was tun (,) ähm ja meinst denn dafür dass de dein Ziel eventuell erreichen  
551 kannst dass de da ein bisschen mehr ranklotzt in der Schule (?)
- 552 R: .. denk ich schon
- 553 BB: aha und wann fängst damit an (?)
- 554 R: ... hm (leise)
- 555 L: (6 Sekunden Pause) tja Richard  
556 mh (?) vor allem mit dem \*Lesen\*
- 557 R: mhm
- 558 L: mh (?)
- 559 R: tja grad zu lesen
- 560 M: (1) wenn er mal  
561 nicht so faul wär (^)
- 562 BB: ja&ja das hat er ja jetzt gerade (,) selber zugegeben ne das  
563 er das is (,) gell (,) hat das en bisschen anders ausgedrückt&er könnte sehr viel
- 564 M: (gz) ja (langezogen)
- 565 BB: mehr tun hat er gesagt
- 566 M: &ja
- 567 BB: ähä
- 568 L: mhm
- 569 BB: für mich is&es&jetzt halt wichtig Richard zu  
570 hören wenn du damit anfangen willst (?)
- 571 R: weiß es nicht
- 572 BB: was meinst de was bietet  
573 sich denn an wann de damit anfängst (?)
- 574 R: .. (tiefes Ausatmen)
- 575 BB: nächstes Jahr (?)
- 576 nächstes Schuljahr (?)
- 577 R: ... hm
- 578 M: oder fängst de jetzt e'mal an
- 579 R: ich denke nächstes



580 Schuljahr ich denke (-)  
581 M: &ach so  
582 BB: hm&das war aber jetzt die Antwort die ich nicht  
583 unbedingt hören wollte&weißte welche Antwort ich mir gewünscht hätte  
584 Richard (?)  
585 R: ... (tiefes Ein- und Ausatmen)  
586 BB: also wenn de gesagt hättest heute da  
587 des (,) hät ich'n bisschen schnell gefunden aber morgen das wär ne gute  
588 Antwort gewesen (,) und das dann aber auch wirklich umsetzen ... ne denn im  
589 Moment geht es ja drum in der neunten Klasse die Grundlage zu legen wenn du in  
590 der Zehn weiter machst (,) und wirklich das Ziel Hauptschulabschluss erreichen  
591 willst dann legst du jetzt die Grundlage  
592 R: hm (sehr leise)  
593 BB: ne&das heißt jetzt mit dem  
594 (,) fleißigeren Lernen anfangen und dann aber auch immer so weiter machen&auch  
595 über die zehnte Klasse  
596 R: ja stimmt (leise)  
597 BB: das wär ne Möglichkeit  
598 R: (7 Sekunden  
599 Pause) hm (leise)  
600 BB: hm (,) ... ich denke da hast du nen bisschen zum zum  
601 Nachdenken ne (?)  
602 R: &ja  
603 BB: &mh(?) .. wollen wir denn auf diesem Zettel noch mal weiter  
604 machen (?)&wollen wir uns die anderen Möglichkeiten auch noch mal ankucken (?)  
605 (5 Sekunden Pause) Richard .. nee (?) (Husten) das heißt für dich ist schon ne  
606 Entscheidung gefallen (?)  
607 R: ja  
608 BB: wie lautet die Entscheidung (?)  
609 R: ich denke mach  
610 (auftauchendes lauter Fluglärm) ... t ... muß .. ich denke ich mu&also (,) also gut  
611 machen also ..  
612 BB: mhm  
613 R: also gut also (,) aso aso asob al (,) (Zungeschmalzen) .. gut  
614 sein also (,) gut lesen also und (,) und schreiben und so was (,) also&also  
615 schreiben nicht aber (,) gut lesen und (,) und besser das (,) Mathe und Deutsch (,)   
616 besser sein  
617 L: (gz) mh (leise)  
618 BB: (4 Sekunden Pause) und hier bleiben (?) keine andere Schule für's  
619 R: (gz) nein  
620 BB: nächste Schuljahr (,) hier bleiben  
621 R: &ja  
622 BB: okay .. gut (,)

Nachdem im vorausgehenden Segment die mehr oder weniger entscheidende Weiche bei der Realisierung des Berufswunsches des RS identifiziert und dargestellt wurde, wird der BB in diesem Segment mit der damit für ihn verbundenen Entscheidungssituation konfrontiert.

Die BB versucht den RS zu einer Einschätzung seiner im Übergang vom 9. in das 10. Schuljahr ihm offen stehenden Bildungswege zu bewegen (Z.:503-505). Eine Einschätzung über zukünftige Sachverhalte beinhaltet eine Prognose, die sich auf bestimmte gegenwärtige Daten und Sachverhalte stützt. Die Frage bringt den Ratsuchenden aber nicht nur in die Situ-

ation, sich über sich selbst und seine schulischen Leistungen zu äußern, sondern auch hinsichtlich seiner Ambitionen für die Zukunft bezogen auf seine Schullaufbahn.

Der RS kann sich zu keiner Einschätzung der sich für ihn stellenden Optionen durchringen. Eine erste Aussage korrigiert er und relativiert auch die korrigierte Version dann (Z.:506ff).

Die BB versucht daraufhin den RS weg von der abstrakten zu einer konkreten sachbezogenen Redeweise zu führen, indem sie ihm Worte vorgibt, die die jeweiligen bildungsrelevanten Konsequenzen zum Ausdruck bringen. (Z.:508-512). Der Wechsel auf eine konkretere Sprechweise bringt kein für das Handlungsschema produktives Ergebnis hervor und führt zu einer Entschuldigung des RS (Z.:513 „(5 Sekunden Pause) ich wes es nich (leise und undeutlich)“). Das Feststellen von Nichtwissen vermittelt, dass dem RS keine Anhaltspunkte zur Verfügung stehen, die es ihm erlauben würden, entweder die eine oder die andere Option als wahrscheinlicher zu werten. Seine Antwort, die stimmlich abgeschwächt ist und erst nach einer Gesprächspause erfolgt, vermittelt dabei eine gewisse Resignation.

Die BB hält am begonnenen Handlungsschema fest und führt als relevantes Datum die schulischen Leistungen des RS an, auf deren Grundlage der RS eine Einschätzung geben solle (Z.:515ff).

Der RS bewertet daraufhin seine schulischen Leistungen. Seine Antwort ist dabei elliptisch, und es fehlt das bewertende Prädikat (Z.:517ff „nich so (lachend) nich so“). Die BB greift die Antwort des RS auf, ohne aber zunächst das Unausgesprochene auszusprechen.

Als der RS die Frage ratifiziert, versprachlicht die BB die unausgesprochene schlechte Bewertung in Form einer Einschätzung (Z.:521ff). Die Einschätzung ist als verstehenssichernde Frage markiert (Z.:521 „also würdest du sagen“). Bevor der RS antwortet, lässt er eine lange Gesprächspause verstreichen (Z.:523). Die Gesprächspause sowie das anschließende tiefe Ausatmen (Z.:523) indizieren mentale Anstrengungen des RS. Seine Antwort (Z.:523 „nich so“) beinhaltet eine Wiederholung

seiner vorhergehenden Antwort, die die BB in eine Einschätzung umformuliert und ihm zur Ratifizierung vorgelegt hatte, und führt von daher das Handlungsmuster nicht zum Erfolg. Offensichtlich ist der RS nicht bereit eine Einschätzung über seine Zukunft zu denken oder auszusprechen.

Die BB fährt fort mit ihrem Handlungsschema und schließt an ihre Nachfrage bezogen auf die Einschätzung des RS an und legt ihm eine entgegengesetzte Einschätzung vor (Z.: 524ff „oder [...] wenn du jetzt noch so richtig (,) pouwerst (,) und die Hilfe dann hast (,) hier von den Lehrern dann kriegst de das hin (-)“).

Die Einschätzung ist als Konditionalsatz formuliert, der die Bedingung enthält, dass der RS seine ihm zur Verfügung stehend Kraft und Energie einsetzt und ihm seitens der Pädagogen entsprechende Unterstützung zukommt.

Der RS bestätigt die Äußerung der BB (Z.:526 „tja dann ja“). Die Bestätigung ist nur begrenzt als Willensbekundung zu bewerten, da diese sich ausschließlich auf den hypothetischen konditionalen Zusammenhang bezieht, nicht aber eine Aussagen trifft, ob diese Bedingungen von ihm auch realisiert werden. Mit der Bezugnahme auf die Hilfe wird indirekt die L angesprochen, die als Mitglied eines Arbeitsbündnisses gekennzeichnet wird.

Die BB bricht ihr Handlungsschema, eine Einschätzung und Prognose des RS über seine zukünftigen schulischen Leistungen zu erzielen, zunächst ab (Z.:529ff).

Die BB thematisiert dann die gegenwärtigen schulischen Aktivitäten des RS (Z.:533 „bist du eigentlich ein fleißiger Schüler Richard (?“). Ihre Frage wird durch die Verwendung der Partikel „eigentlich“ als beiläufig markiert. Fragegegenstand ist das vorhandene Maß an Eifer und Engagement des RS in seiner Rolle als Schüler.

Als der RS daraufhin, markiert durch sein Lachen, eine gewisse Überraschung anzeigt und die erfolgende Interjektion „äh“ bzw. das Verstreichen einer Gesprächspause auf mentale Anstrengungen bei ihm hinweisen, stellt die BB erneut ihre Frage. Diesmal formuliert sie diese um und wählt

dabei eine Formulierung, die kommunikative Mittel der Abschwächung enthält und einen potentiellen Gesichtsverlust für den RS begrenzen kann (Z.:541 „oder könntst de da'n bisschen mehr tun“).

Der RS gibt daraufhin eine Selbstbewertung ab, indem er in seiner Antwort die Aussage aufgreift und die Gradpartikel „bisschen“ austauscht (Z.:543 „sehr viel mehr“).

Die BB reformuliert die Antwort des RS (Z.:544), die durch den RS noch einmal verstärkt wird (Z.:545 „viel viel“), und markiert durch eine Interjektion eine bei ihr ausgelöste Überraschung (Z.:546 „aha“).

Die BB thematisiert daraufhin den im Beratungsgespräch ermittelten Berufswunsch des RS und benennt seine Implikationen, indem sie den Berufswunsch in seiner lebenspraktischen Bedeutung interpretiert und als motivational relevanten berufsbiographischen Entwurf des RS deklariert (Z.:547-551). Auf diesem Hintergrund stellt sie den RS vor die Entscheidungsfrage, ob er von nun an sein schulisches Verhalten seinem berufsbiographischen Entwurf anpasst und entsprechend seine Eigenleistungen erhöhen wird (Z.:551ff). Dadurch konfrontiert sie den RS mit der Unstimmigkeit, die sich aus seiner Einstellung zur Schule und dem Berufsziel ergibt.

Die BB gibt sich mit der darauf erfolgenden vagen Aussage des RS (Z.:552 „denk ich schon“) nicht zufrieden und versucht den RS zu einer konkreten Zusage bzw. Absichtserklärung über eine mögliche Verhaltensänderung zu bewegen, indem sie ihn auf einen Termin festzulegen versucht. Dazu setzt sie mehrmals an (Z.:553, Z.:569ff, Z.:572-576), kommt aber erst zum Erfolg, als sie im Begriff ist, sich einem neuen Gesprächsschritt zuzuwenden, um Alternativen zum Berufswunsch „Busfahrer“ herauszuarbeiten (Z.:603ff).

Der RS reagiert zunächst auf die Versuche der BB passiv und skeptisch (Z.:559 „tja grad zu lesen“) und sich entschuldigend (Z.:571 „weiß es nicht“). Nachdem der RS dann die von der BB begonnene (Z.:572ff) und von der M weitergeführte Entscheidungsfrage (Z.:576) in einer Weise beantwortet, die nur sehr geringe Bereitschaft einer Verhaltensänderung vermittelt (Z.:579 „ich denk nächstes Schuljahr ich denke (-)“), beginnt die

BB ihr Handlungsschema zu beenden, indem sie ihre Einschätzung über die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung vermittelt (Z.:586-591) und den Arbeitsschritt als nicht bewältigt und weiterhin offen markiert (Z.:600ff „ich denke da hast du nen bisschen zum zum Nachdenken“).

Als die BB dann zu einem neuen Gesprächsschritt überzuwechseln beginnt und einen Themenvorschlag unterbreitet (Z.:603ff), wird sie vom RS gestoppt (Z.:605).

Die Unterbrechung ihrer Gesprächsschrittinitiierung erfolgt (offensichtlich) nonverbal. Die BB interpretiert eine Geste des RS als Entscheidung (Z.:605 „Richard .. nee (?) das heißt für dich ist schon ne Entscheidung gefallen (?)“) und nachdem der RS die Interpretation bestätigt hat (Z.607), fordert sie ihn auf seine Entscheidung zu verbalisieren (Z.:608).

Daraufhin formuliert der RS eine bildungsbiographische Absichtserklärung (Z.:609 „ich denke mach“), die sowohl die Zielsetzung, bestimmte schulische Verbesserungen zu erreichen (Z.:614 „gut lesen und (,) und besser das (,) Mathe und Deutsch) beinhaltet als auch seine Einschätzung ausdrückt, seine Arbeitseinstellung ändern zu müssen (Z.:610 „muss .. ich den ich mu&“) . Dabei treten viele kleine Redeunterbrechungen und Wiederholungen auf, die zeigen, dass dem RS diese Absichtserklärung erhebliche Anstrengungen bereitet.

Nachdem der RS auf Nachfrage der BB hin (Z.:618ff) auch eine Verlautbarung über die Frage nach einem möglichen Schulwechsel gegeben hat (Z.:619/621), beendet die BB diesen Gesprächsschritt mit einem Zufriedenheit ausdrückenden, gesprächstrukturierenden Sprechakt(Z.:622 „okay ..gut (,)“).

#### **6.4 Thematisierung der Bedeutung der Lehrer für die Realisierung des Berufswunsches**

- |     |     |   |
|-----|-----|---|
| 623 | BB: | wer entscheidet denn da drüber                    |
| 624 |     | ob du in die Zehn A oder in die Zehn B kommst (?) |
| 625 | R:  | ich denke Frau Müller .. (kurzes                  |
| 626 |     | Zischen) oder Frau Riss-Siel                      |

627 BB: oder Frau (,) Riss-Siel und Frau Heinz ne (?)  
628 R: (gz) ja ja  
629 BB: das denk ich mal (kurzes Lachen) .. ~das sind die beiden maßgeblichen Frauen  
630 R: (anhaltendes Lachen mit M zusammen)  
631 BB die das entscheiden werden ne~ (?)  
632 M: &mhm (leise)  
633 R: mhm  
634 BB: &mhm (,) und die werden das  
635 danach entscheiden Richard wie deine Leistungen hier in der Schule sind (,) ne (?)  
636 R: (gz) ja  
637 BB: also hast du jetzt die Möglichkeit der Frau Riss- Siel zu zeigen dass du (,) nen Ziel  
638 hast was du erreichen möchtest und du stellst dein Arbeitsverhalten darauf hin um  
639 (,) du wirst also fleißiger .. mh (?)  
640 R: ich versuch's  
641 BB: du versuchst es  
642 R: &ja  
643 BB: &ja die Frau  
644 Riss-Siel die wird's dann sehen (?) gell (?)  
645 R: ja  
646 BB: okay und dann (,) entscheidest du (,)  
647 mit der Mutti zusammen (,)  
648 R: mh  
649 BB: mit der Frau Müller und der Frau Riss-Siel  
650 R: (gz) alles klar  
651 BB: ob Zehn  
652 A oder Zehn B  
653 R : Danke  
654 BB: ja (?)

Die BB lenkt das Augenmerk des RS im Folgenden auf die relevanten Instanzen, die über die weitere Schullaufbahn des RS entscheiden und damit auf das Gelingen des Berufswunsches Einfluss nehmen.

Die Themeninitiierung vollzieht die BB in Form einer Prüffrage, mit der der RS aufgefordert wird, die konkreten Personen zu nennen, die über sein weiteres Fortkommen im institutionalisierten Ablaufmuster ‚Schule für Lernhilfe‘ maßgeblich bestimmen werden (Z.:623ff).

Nachdem die BB die erfolgte Antwort des RS vervollständigt hat (Z.:627), hebt sie den von ihr fokussierten Sachverhalt besonders hervor, indem sie noch einmal selbst die Antwort auf ihre Frage formuliert (Z.:629 „~ das sind die beiden maßgeblichen Frauen die das entscheiden werden~“).

In einer thematischen Progression kommt die BB dann zu den Entscheidungskriterien der Professionellen (Z.:634), seinen Möglichkeiten diese Entscheidung zu beeinflussen und den für den RS daraus erwachsenen Anforderungen.

Die BB versucht eine Entscheidungssituation für den RS zu konstruieren, indem sie die Option einer vom RS beeinflussbaren Verhaltensänderung aufzeigt (Z.:638ff „und du stellst dein Arbeitsverhalten daraufhin um (,) du wirst fleißiger .. mh(?)“). Die Entscheidung zur (schulischen) Verhaltensänderung wird verknüpft mit einer bestimmten Haltung zum Leben, die sich als Anspruch auf Autonomie und Gestaltung des eigenen Lebenslaufs ausdrückt (Z.:637 „nen Ziel hast was du erreichen möchtest“). Dabei nimmt die Berufsberaterin in Anspruch, dass diese Haltung nicht nur ausgedrückt werden kann (Z.:637 „zu zeigen“), sondern vermittelt auch, dass sich diese Haltung in dieser Weise ausdrücken muss.

Durch die dabei wiederholte Adressierung in Form des Personalpronomens „du“ (Z.:637, 637, 638,638,639) wird nicht nur die Aufmerksamkeit des RS gesteigert und dem Gesprächsschritt eine besondere Relevanz verliehen, sondern auch seine Verantwortlichkeit und Agensrolle für seinen Bildungsprozess herausgestellt.

Die bei der Vergegenwärtigung der relevanten Personen bei der Durchsetzung der berufsbiographischen Ziele erzielte Fokussierung der Selektionsfunktion der L, zeigt dem RS auf, dass ihm seine Klassenlehrerin nicht nur in der Rolle der Lehrenden und signifikanten Anderen, an der er sich abzuarbeiten versucht, sondern auch als Entscheidungsträgerin, die Zukunftschancen vergeben und vereiteln kann, gegenübersteht.

Der potentielle Erkenntnisbedarf des RS zeigt sich an seiner Reaktionsweise. Der RS scheint zum einen nicht genau über die maßgeblichen Personen im Bilde zu sein (Z.:625ff) und darüber hinaus sich im Beziehungsgeflecht mit der L verstrickt zu finden, das es ihm nicht erlaubt, die umfassende Rolle der L zu überblicken, die auch Selektionsinstanz für die Berufslaufbahn des RS ist (siehe auch dazu das Lachen in Zeile 629).

## **7. Scheitern des Versuches, schulische Leistungen des Ratsuchenden zu analysieren**

656 dem Lesen ist es n' bisschen schwierig & hast de eben selber gesagt ne (?)  
 657 R: (gz) ja (Räuspern von L oder M)  
 658 BB: wollen wir mal insgesamt durchgehen wie de in der Schule bist (?) das würd mich  
 659 also schon mal interessieren & weil vielleicht kann ich auch mal den ein oder  
 660 anderen Tipp geben.. mh(?).. magst de drüber sprechen (?) (klopfendes Geräusch)  
 661 nee (?) .. ho (.) (5 Sekunden Pause) weshalb magst de da jetzt mit mir nicht drüber  
 662 reden (?)  
 663 R: einfach so ( 2x Klopfen, dann etwas unverständlich:) nur Arschlöcher  
 664 BB: möchtest de nicht  
 665 R: & nee  
 666 BB: mhm .. okay ich kann das akzeptieren (,) ne (,)

Im folgenden Segment versucht die BB das für den RS potentiell heikle Thema schulische Leistungen weiter zu vertiefen.

Die Themeninitiierung erreicht die BB, indem sie einen Wissensbedarf anmeldet (Z.:655 „jetzt würd mich allerdings noch interessieren Richard“).

Bevor sie ihren angekündigten Wissensbedarf konkretisiert unterbricht sie sich und setzt zu Begründungsaktivitäten an, um ihre Themeninitiierung sachlich zu legitimieren (Z.:655ff „hab ja gehört mit dem Lesen ist es n' bisschen schwierig“). Die tendenziell gesichtsverlustbergende Defizitzuschreibung wird dabei gestützt durch die Bezugnahme auf eine Äußerung des RS, auf die sie sich beruft (Z.:656 „hast du eben selber gesagt“).

Die Themeninitiierung wird abgeschlossen, indem in Form eines Vorschlages die Darstellung der einzelnen schulische Leistungen des RS als Aufgabe bestimmt wird (Z.:658 „wollen wir mal insgesamt durchgehen wie de in der Schule bist“). Die BB stützt ihren Vorschlag, indem sie einen möglichen Gewinn für den RS in Aussicht stellt (Z.:660 „[...] Tipp geben“).

Der RS reagiert auf diese Themen- bzw. Aufgabeninitiierung der BB zunächst passiv (siehe das Verhalten bei den Redeübergaben der BB in Z.:657) und vermittelt dann offenbar mittels einer oder mehrerer nonverbalen Gesten seine Ablehnung. Der daraufhin erfolgenden Aufforderung der BB, seine Ablehnung zu verbalisieren und zu begründen (Z.:661), kommt der RS zunächst nicht nach und reagiert stattdessen trotzig (Z.:663 „einfach so“) und dann verbal aggressiv (Z.:663 „nur Arschlöcher“).

Offensichtlich fühlt der RS sich nicht in der Lage oder ist nicht bereit, an dieser Stelle über seine schulischen Leistungen in Form einer Darstellung oder kritischen Reflexion zu sprechen. Angesichts seiner dabei erfolgenden, nicht eindeutig zuordnenbaren Abqualifizierung (Z.:663 „nur Arschlö-“



cher“) erscheint es möglich, dass gravierende Diskrepanzen zwischen seiner Selbstbewertung und den Bewertungen der Lehrkräfte hinsichtlich seiner schulischen Leistungen oder seines Leistungsvermögens bestehen. Die BB unternimmt keine weiteren Anstalten ihre Gesprächsinitiative zu etablieren und bringt dieses auch explizit zum Ausdruck (Z.:666 „okay ich kann das akzeptieren“). Offensichtlich ist sie zum Urteil gekommen, dass eine Bearbeitung des Themas zu diesem Zeitpunkt nicht zu realisieren ist. Möglicherweise wäre unter der Bedingung der Abwesenheit der signifikanten Anderen (M und L) die Gesprächsinitiative der BB eher von Erfolg gekrönt gewesen.

## 8. Gesprächsbeendigungsphase

### 8.1 Verabredung und Vorschau

- 667 BB ... bin mich würde dann aber noch interessieren Richard (,) +mh+ war das heute so  
 668 ein einmaliges (,) Gastspiel so'n einmaliges Gespräch oder meinst du wir sollten  
 669 uns noch mal wieder treffen (?)
- 670 R: ... ich denke mal wieder treffen&ich weiß (,) ja  
 671 (Lachen) ... aber weil
- 672 BB: (gz) (1) sagst du jetzt ja weil die Frau Riss-Siel so (,) genickt hat oder  
 673 weil du selber
- 674 R: (gz) ich glaub ja hä
- 675 BB: ich glaub ja ähä das glaub ich nämlich auch (,) aber (lachend  
 676 R: (Lachen)
- 677 BB: weiter) für mich is wichtig (,) (ernst weiter) also ich würd mich sicher noch mal mit  
 678 dir zusammen setzen ne ( ) aber für mich ist wichtig (,) ich ich sag's noch mal du  
 679 bist die Hauptperson(&)wir wollen überlegen wie du dein Berufsziel erreichen  
 680 kannst ne ( ) da ist mir natürlich wichtig das du als Hauptperson (;) auch bereit  
 681 R: (gz) (tiefes Ausatmen)
- 682 BB: bist mit mir zu sprechen (,) das ist halt ganz wichtig
- 683 R: hmhm
- 684 BB: &hm (-) es ist alles  
 685 freiwillig Richard wenn du sagst nein ist es auch okay&kann ich das akzeptieren  
 686 (4 Sekunden Pause) od&ich mach die einfach mal n'Angebot&was kann man mit  
 687 Angeboten machen Richard (?)
- 688 R: kann äh kann man ja oder nein sagen
- 689 BB: genau man  
 690 kann ein Angebot annehmen oder man kann es ablehnen ne (?) so und jetzt mach  
 691 R: (gz) ja
- 692 BB: dir das Angebot ich (,) akzeptiere&heute magst du über deine schulischen  
 693 Leistungen nicht sprechen mit mir is okay jetzt mach ich dir das Angebot dass wir  
 694 uns noch mal wiedertreffen und noch mal ein Gespräch führen was meinst du denn

- 695 wann da die richtige Zeit für wär  
696 R: (unverständliches Gemurmel)  
697 L: Richard überleg mal in  
698 zwei Wochen oder meinst du erst in einem Jahr wenn du fast mit der Schule dann  
699 fertig bist (?) .. was meinst du (?) .. macht es Sinn wenn wir uns in zwei Wochen  
700 wiedertreffen (?)  
701 R: .. zwei Wochen (?)  
702 L: macht das Sinn (-)  
703 R: hm  
704 L: oder erst in einem Jahr  
705 wenn du dann mit der Schule fast fertig bist  
706 R: ich denke mal .. in einem Jahr is  
707 es das erste Mal (etwas unverständlich)  
708 L: (leise) in einem Jahr&mhm  
709 R: is viel besser  
710 L: (leise) is viel besser hm  
711 (laut weiter) &warum denn (?)  
712 R: ah ja (4 Sekunden Pause) weil hab ich dann ( 7  
713 Sekunden Pause dabei Klopfgeräusche und fast unmerkliches Stammeln)  
714 M: vielleicht hast de dich bis dahin verbessert mh (?)  
715 R: ja ganz genau so in der Drehe  
716 BB: ein Punkt ha'ma schon mal  
717 R: (lautes Lachen)  
718 BB: genau ja bis dahin kann ich (,) kann ich äh  
719 wenn wir dann wieder zusammensitzen krieg ich so ne Entwicklung mit ja (?)  
720 dann krieg ich auch mit was hast de heute aus dem Gespräch rausgezogen (-) hat  
721 es gearbeitet in dir (-) bist du n'en fleißiger Schüler ge+worden+ (-) ham sich die  
722 Noten (,) verbessert (,) ja (?)  
723 R: mhm  
724 BB: da kann ich wenn ich in einem Jahr  
725 wiederkomme krieg ich da schon einiges mit ... und wenn wir uns in einem Jahr  
726 noch mal treffen und wir machen noch mal solche Bestandsaufnahme also was hat  
727 sich bis dahin +getan+ wie stehst du in der Schule ne (?) dann ist es auch so die  
728 Zeit wo ma (,) kucken können was \*machst\* du denn dann nach der zehnten  
729 Klasse wie geht's dann weiter für dich  
730 R: oder was ich mache oder .. (1)  
731 BB: (gz) genau vielleicht  
732 hast du ja auch ne andere (,) Idee bis dahin ich weiß es nicht ich denke es ist  
733 wichtig noch mal zu kucken und wenn dein Wunsch dann immer noch Busfahrer  
734 oder U-Bahnfahrer is (Räuspern) dann müssen wir halt noch mal kucken was du  
735 von den (,) Voraussetzungen die da verlangt werden bis dahin (,) dir draufgeschafft  
736 hast  
737 R: ja (leise)  
738 BB : älter wirste von alleine soweit waren wir eben schon ne (?)  
739 R: (gz) (Lachen) so  
740 BB: &nur  
741 mit dem Schulabschluss und dann mit der Ausbildung und wie das gehen könnte  
742 da könn mir dann noch mal drüber sprechen (,) dann könn mir zum Beispiel  
743 auch&ich komm jetzt doch noch mal hier auf meinen Zettel zurück&so ganz schnell  
744 geb ich mich nicht geschlagen auch wenn du nicht über Schule mit mir \*reden  
745 möchtest\* ähm da müssen wir halt schon auch mal kucken ob nach dem zehnten  
746 Schuljahr du dann sofort in Richtung Ausbildung gehen kannst (,) +oder+ (,) ob de  
747 vielleicht noch mal so nen Zwischenschritt über eine Berufsvorbereitung machst  
748 R: ... (leise) ich denke mal de (,) Berufspraktikum noch mal  
749 L: Berufsvorbereitung meinst  
750 du  
751 R: ja  
752 BB: ne (?) dann treffen wir uns hier wenn de so zum Halbjahreszeugnis hin  
753 treffen wir uns dann noch mal wieder (?) (,) und dann können wir kucken (,) den

754 R: (gz) ja (undeutlich)  
 755 BB: Weg oder besser (,) den Weg  
 756 R: &ja  
 757 BB: ja ich hab jetzt so rausgehört bei dir du schätzt es  
 758 so ein als wenn du mal so'n Zwischenschritt (,) sicherlich ganz gut wäre  
 759 R: ja  
 760 BB: hm (?)  
 761 okay

Die BB wechselt im folgenden Segment auf die Metaebene und thematisiert den Bearbeitungsprozess, um dessen Fortführung zu einem späteren Zeitpunkt zu organisieren.

Bei der Themeninitiierung greift die BB auf eine ähnliche Formulierung wie bei der Einleitung der vom RS abgelehnten vorangehenden Gesprächsinitiative zurück, versieht dabei aber ihren Wissensbedarf mit einem verstärkenden „aber“ (Z.:667 „mich würde dann aber noch interessieren“). Der angemeldete Wissensbedarf der BB bezieht sich auf die Vorstellungen und Absichten des RS hinsichtlich einer berufsberaterischen Unterstützung bei seiner Berufswahl.

Die BB befragt den RS nach seiner Einschätzung, ob eine weitere Beratungssitzung zu einem späteren Zeitpunkt folgen sollte (Z.:667-669). Mit der Beantwortung der Frage geht die Erteilung oder nicht Erteilung des Mandats für zukünftige Sitzungen einher. Im Fall, dass der RS ein Mandat erteilt, würde dieses auch auf die gegenwärtige Sitzung zurückwirken, da eine Mandatserteilung als Zeichen für Zustimmung und positive Bewertung der laufenden Beratung gewertet werden kann.

Nach einer Gesprächspause gibt der RS seine Auffassung kund und erteilt dabei der BB ein Mandat für eine zukünftige Sitzung. Dabei bezieht er sich zunächst auf sich selbst (Z.:670 „ich denke“) und nimmt die in der Entscheidungsfrage vorgegebene Formulierung der BB auf (Z.:670ff „mal wieder treffen“). Als der RS dann zu einer Begründung ansetzt (Z.:670ff „ich weiß (,) ja (Lachen) ... aber weil“), wird er von der BB unterbrochen. Die BB zieht im Folgenden die Mandatserteilung des RS in Zweifel (Z.:672ff). Ursache dafür ist offensichtlich eine an den RS gerichtete Geste der L, mit der ihm eine affirmative Reaktion auf die Frage der BB vorgegeben wurde. Dadurch ist Unklarheit darüber entstanden, ob die Antwort des

RS lediglich auf die Befolgung der instruierenden Geste der L zurückzuführen oder authentisch ist und seine Einstellung wiedergibt.

Als der RS auf die Entscheidungsfrage mit einer abgeschwächten Affirmation reagiert (Z.:674), interpretiert die BB die Antwort als Zustimmung ihres Verdachts (Z.:675) und setzt erneut an, um der nun wieder für sie offenen Frage der Mandatserteilung nachzugehen.

Das die Äußerungen begleitende Lachen der Interaktionsteilnehmer, insbesondere das des RS, erzeugt eine gewisse nachträglich zugewiesene Bedeutungsnuance der zurückliegenden Gesprächsequenz und markiert sie tendenziell als Rollenspiel.

In einem neuen Anlauf (Z.:677-682) thematisiert die BB die Rahmenbedingungen für die professionelle Bearbeitung der Berufswahl, indem sie ihre Bereitschaft für eine erneuten Sitzung (Z.:677ff „ich würd mich sicher noch mal mit dir zusammen setzen ne (,) aber“) mit der des RS verknüpft (Z.:680ff „dass du [...] auch bereit bist mit mir zu sprechen“). Die Bedingung der Bereitschaft stellt die BB als Maxime heraus, indem sie die Relevanz der Bedingung mehrfach markiert (Z.:677,678,680 „wichtig“, Z.:676ff „du bist die Hauptperson“ (Z.:678ff) und dabei die bestehende Freiwilligkeit für die Bearbeitungsinteraktion mehrfach hervorhebt (Z.:682, 684-687).

Als der RS nach einer längeren Gesprächspause nicht auf ihre Rede reagiert (Z.:686), unterbreitet die BB ihm ein konkretes Angebot für ein erneutes Beratungsgespräch.

Bevor sie das Handlungsschema vollzieht, thematisiert sie zunächst durch eine Ankündigung das Anliegen (Z.:686) und stellt die Unverbindlichkeit des Angebots für den Adressaten heraus (Z.:686-687). Der RS macht dabei deutlich, dass er sich im Klaren über die Bedeutung des Angebots ist (Z.:688 „kann man ja oder nein sagen“).

Die BB setzt wieder an um das Handlungsschema anzuwenden (Z.:690 „so und jetzt mach ich dir das Angebot“) unterbricht sich dann mit einem Zugeständnis, das sich auf die vom RS abgelehnte Gesprächsinitiative, über seine schulischen Leistungen zu sprechen, bezieht (692ff), leitet dann wieder das Handlungsschema ein (Z.:693 „jetzt mach ich dir das

Angebot“) und spricht das Angebot aus. Das eingeschobene Zugeständnis, das durch die adverbiale Bestimmung (Z.:692 „heute magst du [...] nicht sprechen“) die gegenwärtige Sitzung fokussiert, impliziert, dass dieses im Folgegespräch nachgeholt werden soll.

Ohne dem RS eine Reaktionszeit einzuräumen, befragt die BB den RS nach einem möglichen Termin einer Folgesitzung. Durch die Frage wird der noch offene und der Terminabsprache vorausgehende Gesprächsschritt der Einholung der Zustimmung bzw. Ablehnung des Angebots von ihr übergangen.

Als der RS in ein unverständliches Gemurmel verfällt, interveniert die L und verstrickt den RS in den Gesprächsschritt „Terminabsprache“ (Z.:697-711).

Die L stellt den RS vor die Aufgabe, anzugeben, wann ein Folgegespräch am zweckmäßigsten wäre. Als Hilfestellung gibt sie dem RS zwei unterschiedliche Zeitpunkte vor (Z.:698, „zwei Wochen“, Z.:704 „in einem Jahr wenn du dann mit der Schule fast fertig bist“). Der RS greift die zweite vorgegebene Option auf (Z.:706ff). Die Antwort wird von der L weder bestätigt noch verneint und stattdessen von ihr reverbalisiert (Z.:708 „in einem Jahr&mhm“, Z.:710 „is viel besser“). Damit erzeugt die L Unsicherheit darüber, ob die Antwort ihrer Erwartung entspricht. Ihre anschließende Frage nach dem Grund (Z.:711) impliziert, dass sie die Antwort nicht zufrieden stellt.

Der RS lässt daraufhin zwei vergleichsweise lange Gesprächspausen verrinnen und zeigt Schwierigkeiten den angefangenen Satz zu Ende zu führen (Z.:712ff). Daraufhin unterstützt ihn die M und formuliert eine Begründung, die der RS dann aufgreift und bestätigt (Z.:714-715).

Die BB beendet die Intervention, indem sie die vom RS bestätigte Antwort aufgreift und als punktuelle Einlösung der Aufgabenstellung qualifiziert (Z.:716 „ein Punkt ha'ma schon mal“).

Die BB stellt dann mit eigenen Worten die Zweckmäßigkeit heraus, die sich durch die Terminierung zu einem späteren Zeitpunkt ergibt (Z.:718-722). Dazu führt sie den Grund an, dass eine längere Zeit, die zwischen den Beratungssitzungen liege, ihr die Möglichkeit einräumen würde, beur-

teilen zu können, ob sich an dem schulischen Arbeitsverhalten des RS etwas verändert hat.

Die Anführung des Grundes impliziert eine gewisse Erwartungshaltung und vermittelt dem RS, dass er unter einer gewissen Beobachtung steht.

Im Anschluss daran geht die BB prospektiv auf zukünftige Arbeitsschritte und Aufgabenstellungen der Beratung ein (Z.:725ff „und wenn wir uns in einem Jahr dann noch einmal treffen“) und nennt unterschiedliche Aufgaben: eine Bestandsaufnahme durchführen (Z.:726-727), Zukunftsentwürfe entwickeln (Z.:727-730), erneut die Frage nach dem Berufswunsch (Z.:730-738) sowie die Frage der für den RS offen stehenden schulischen Qualifizierungsmöglichkeiten nachgehen und nennt in diesem Zusammenhang eine bestimmte Berufsbildungsmaßnahme, die sie in ihrer Funktion dem RS ermöglichen kann (740-747).

In ihren Ausführungen vermittelt die BB wiederholt die Erwartungshaltung, dass sich Veränderungen bei den schulischen Leistungen sowie bei den Berufswunschvorstellungen des RS ergeben könnten. Damit vermittelt die BB, dass sie die Berufswahl des RS noch für offen ansieht.

Die BB beendet den Gesprächsschritt, indem sie die Geltung der getroffenen Verabredung überprüft und das Verabredete prospektiv aufzeigt (Z.: 752-755). Dabei erhält sie zustimmende Reaktionen des RS.

Im Anschluss der Beendigungssequenz begründet die BB ihre Thematisierung der Bildungsmaßnahme Berufsvorbereitung, indem sie diese auf ihre Interpretation der Äußerungen des RS zurückführt (Z.:756-758).

## **8.2 Rederechtübergabe zur Beendigung und Verabschiedung**

- 762 BB .. joa ... Richard magst de dich denn mit mir über andere Dinge als über  
763 Mathe und Deutsch heute noch unterhalten (?) oder sagste äh irgendwie is es  
764 R: gz hm (leise)  
765 BB: jetzt gut (-)  
766 R: (unverständlicher Satz)  
767 BB: mh (?)  
768 R: Schluss soll sein  
769 BB: Schluss soll sein  
770 L : (gz) Schluss soll sein  
771 R :(Lachen gemeinsam mit M oder L)

772 BB: Schluss soll sein ausgepowert (,) Richard wenn  
 773 ich die jetzt mal ne (,) Pause gönne und ich mich mal mit der Mutti unterhalte  
 774 ist das okay (.)  
 775 L: ja  
 776 BB: ja (') kannst de ein bisschen relaxen und (Räuspern) dann horch  
 777 ich jetzt mal wie die Mutti das so sieht  
 778 R: (Lachen)  
 779 BB: ja (?) einverstanden (?)  
 780 R: kein  
 781 Problem  
 782 L: (gz) okay kannst zur Judith rübergehen wenn de willst die is bei Herrn Faulert im  
 783 BB: (gz) +gut+  
 784 R: (gz) güt  
 785 L: Klassenraum ne (^) machst de das (-)  
 786 R: ja  
 787 L: +okay+ (.)  
 788 BB: ... Tschüß Richard (-)  
 789 R: Tschüß (leise)

Das folgende Subsegment wird durch einen gesprächstrukturierenden Sprechakt und eine Gesprächspause abgegrenzt (Z:762 „... joa ...“). Die BB wendet sich an den RS (Z.:762 „Richard“) und stellt ihn vor die Entscheidung, entweder weitere relevante Themen für die aktuelle Bearbeitungssitzung einzubringen oder das Beratungsgespräch zu beenden (Z.:762ff). Damit wird dem RS die Aufgabe eingeräumt, über die Fortführung der Beratung zu entscheiden.

Der BB entscheidet sich für die zweite Option, indem er imperativisch ein Ende der Beratung verlangt (Z.:768 „Schluss soll sein“). Die kategorische Forderung vermittelt eine gewisse Abscheu und erzeugt eine Irritation bei der BB, so dass sie die Antwort des RS zunächst (gemeinsam mit der L) wörtlich reverbalisiert (Z.:769ff) und dann durch eine elliptisch-verkürzte Begründung ergänzt wird (Z.:772: „Schluss soll sein ausgepowert“), die die negative Konnotation der Formulierung tendenziell aufhebt.

Die BB holt im Anschluss daran die Zustimmung des RS ein, sich in seiner Abwesenheit mit seiner Mutter zu besprechen.

Die Formulierung „eine Pause gönnen“ (Z.:733) impliziert sowohl, dass die zurückliegende Beratungsinteraktion für den RS anstrengend war (vgl. auch die anschließende Formulierung „ein bisschen relaxen“ in Zeile 776) als auch eine Fortsetzung des Bearbeitungsprozesses (nach der Pause). Die Präsupposition der Aussage, dass der RS bei der Beratung sehr an-

gestrengt wurde, kann eine Fortführung der Bearbeitung ohne seine Anwesenheit begründen.

Der RS reagiert zuerst mit einem Lachen, dann auf Nachfrage hin erklärt er sein Einverständnis (Z.: 781).

Die L organisiert den weiteren Auflösungsprozess, indem sie einen Ortswechsel des RS initiiert und ihn dazu instruiert, wo er sich hin zu bewegen habe. Der von ihr genannte Zielort ist das Klassenzimmer, in dem üblicherweise Unterricht abgehalten wird und in dem ein Lehrer, d.h. eine andere Aufsichtsperson, anwesend ist (Z.:780). Die Instruktion ist in Form eines Vorschlages formuliert. Die vergewissernde Nachfrage (Z.:782 „machst de das (-)“) markiert, dass es sich dabei um eine Aufforderung handelt.

Die Verabschiedung in Form des Austausches von vorgeformten Phrasen fällt sehr knapp aus, als der RS bereits im Begriff ist den Raum zu verlassen. Die gewählten Formulierungen sind im vertraulichen Stil (Z.:788ff „Tschüss“). Eine Danksagung ist aufgrund der bereits erfolgten Instruktion der L zum Ortswechsel nicht mehr ohne weiteres möglich. Möglicherweise hat auch das eher unvermittelt auftretende „Danke“ des RS einige Zeit zuvor (im Anschluss zur Hinführung zu einer Absichtserklärung) diesen Zweck bereits erfüllt (vgl. Z.:653).

## **B2. Analytische Abstraktion des Falls Wallenstein**

Das Berufsberatungsgespräch findet in der Schule statt, die der Ratsuchende besucht. Die Kontaktinitiierung zur Beratung erfolgt dem institutionalisierten Fahrplan entsprechend durch die Schule in Form einer schriftlichen Einladung an den Ratsuchenden und seinen Eltern. Das institutionelle Arrangement sieht es vor, dass bei der Beratung die oder der jeweilige Klassenlehrerin / Klassenlehrer anwesend sind.



Der Berufsberatung ging eine Schulbesprechung voraus, in der die Berufsberaterin u.a. ihr Beratungsangebot dargelegt hat.

Die Berufsberaterin definiert explizit die Rolle des Ratsuchenden in der Anfangsphase des Berufsberatungsgesprächs, nachdem sie zunächst versucht hat, einen sich dabei sträubenden Ratsuchenden zu einer Selbstdefinition seiner Rolle zu führen.

Die anfänglich sehr schwach ausgeprägte Beteiligung des Ratsuchenden an der Durchführung des Berufsberatungsgesprächs versucht die Berufsberaterin zu erhöhen, indem sie ihn zum Handlungsschema des Erzählens (über sein Praktikum) animiert. Durch das Erzählen erlangt die Berufsberaterin Wissen über den Ratsuchenden, wobei dieser sich durch das Erzählen an die ihm zukommende Rolle im Berufsberatungsgespräch gewöhnt. Die Berufsberaterin versucht durch bestimmte Strategien die Reaktivität des Ratsuchenden zu stimulieren, etwa indem sie einen gesteigerten Wissensbedarfs (Neugierde) anzeigt und auftretende Abwehrreaktionen, die eine Interaktionskrise hervorrufen könnten, durch positive Deutungen zu entschärfen versucht.

Die Definition der Rolle der anwesenden Lehrerin sowie der der Mutter vollzieht die Berufsberaterin vermittelt über einen an den Ratsuchenden adressierten Redebeitrag. Mit ihrer Definition der Rolle der Lehrerin nutzt die Berufsberaterin bestehende Ressourcen für den Bearbeitungsprozess aus. Die Rolle der Lehrerin, deren Aufgabe es sein soll, als Expertin zu schulischen Leistungen und Potentialen des Ratsuchenden zu fungieren, entspricht ihrer Qualifikation und Rolle als Klassenlehrerin. Die Rolle, die die Mutter im Beratungsgespräch zugeordnet bekommt, beinhaltet ein Vetorecht über die im Gespräch entwickelten Entwürfe, umfasst aber kein thematisches Initiativrecht. Ihre Rolle entspricht dem Status der Mutter als Erziehungsberechtigte ihres heranwachsenden Sohnes.

Im Verlauf des Beratungsgesprächs zeigt sich, dass die Eingrenzung des Handlungsspielraums der Lehrerin durch die Explizierung ihrer Interaktionsrolle nur begrenzt Erfolg hat. Die Lehrerin unternimmt häufig Interventionen, die auf den Verstehensprozess beim Ratsuchenden sowie auf seine Kooperationsbereitschaft abzielen. Die Berufsberaterin reagiert auf

diese Art der Rollenausübung durchweg verständig. Erst als die Lehrerin beginnt die Gesprächsführung zu übernehmen und dabei dem Ratsuchenden einen Bericht über sein zweites Praktikum zu entlocken versucht, interveniert die Berufsberaterin. Gewisse Reaktionsweisen des Ratsuchenden und seiner Klassenlehrerin lassen darauf schließen, dass das bestehende Lehrer-Schüler Verhältnis sich auch in der Beratung auswirkt und schwellende Konflikte auf der Hinterbühne der Beratungssitzung ausgetragen werden.

Im Verlauf des Beratungsgesprächs zeigt sich, dass relevante Fragen und Themen nicht einfach vorliegen bzw. auf Anhieb durch den Ratsuchenden hervorgebracht werden, sondern dass die Berufsberaterin zu deren Feststellung aktiv mitwirken muss. Bei der durch die Berufsberaterin angestoßenen Thematisierung seines Berufswunsches vermittelt der Ratsuchende seine Einschätzung, dass er keine Möglichkeit sieht, den vom ihm genannten Berufswunsch zu ergreifen. Die Berufsberaterin initiiert auf der Grundlage dieser Einschätzung des Berufswählers einige Bearbeitungsaktivitäten.

Eine Phase der fallspezifischen Wissensgenerierung findet sowohl im Vorfeld der Beratung als auch im Anschluss der Beratung statt, in der sich die Berufsberaterin das zuhandene fallbezogene Wissen der Klassenlehrerin sowie der Mutter anzueignen versucht. Das für die Berufsberaterin relevante Wissen über den Ratsuchenden schließt, thematisch gesehen, die Bereiche schulische Leistungen und Leistungsfähigkeit, mögliche Lern- und Aneignungsschwierigkeiten, Sozialverhalten sowie die familiäre Lebenssituation des Ratsuchenden ein. Bei der Thematisierung der Berufswünsche wird erkennbar, dass die Lehrerin sich in ihrer Einschätzung über den Berufswunsch des Ratsuchenden getäuscht hat (Tierpfleger). Der Sachverhalt zeigt, dass die Berufsberaterin die Einschätzungen der um den Ratsuchenden gruppierten Professionellen und Angehörigen sich vorsichtig und kritisch aneignen muss, um der Gefahr entgegenzutreten, selbst Fehleinschätzungen zu unterliegen. Eine kritische Aneignung setzt voraus, dass die Berufsberaterin im Rahmen ihrer Möglichkeiten sich

selbst ein Bild über den Ratsuchenden macht, etwa indem sie Schlussfolgerungen zieht, die sich aus Erzählungen aus den Praktika oder seinen Verhaltensweisen im Beratungsgespräch ergeben.

Die Bearbeitung der Einschätzung des Ratsuchenden über die Undurchführbarkeit des genannten Berufswunsches (U-Bahnfahrer oder Busfahrer) wird im Anschluss einer Explorationsphase über die Historie der Einschätzung von der Berufsberaterin initiiert, indem sie an die dabei ermittelten Wissenslücken (Nichtwissen) anzuschließen versucht, trotz gewisser Widerstände seitens des Ratsuchenden. Nachdem ein Einstieg in den thematischen Bereich gemacht wurde, werden im Verlauf der Beratung weitere damit assoziierte Bearbeitungsgegenstände angegangen. Dazu zählt das Vermitteln und Einsichtigmachen der gesetzlichen Regelung eines Mindestalters für die Berufsausübung. Die Begründungsanstrengungen über die gesetzlichen Bestimmungen führen nicht nur potentiell dazu, dass dem Ratsuchenden diese einsichtig werden, sondern vermittelt auch eine gewisse soziale Relevanz des Berufes. Der im Zuge des Arbeitsschritts durch die Berufsberaterin angesprochene Kontrastfall (Gütertransport) könnte im Fall des Verwerfens des Berufswunsches dem Ratsuchenden eine Richtung für eine Transformation seines Berufswunsches aufzeigen.

Der von der Berufsberaterin initiierte Arbeitsschritt Ermittlung und Prüfung der bestehenden Realisierungswege, die den Ratsuchenden zu einem Ausbildungsplatz führen könnte, ist ein Schritt zur Konkretisierung der Berufswunschvorstellung. Durch die Konstruktion von Realisierungswegen und der Autorität der Berufsberaterin qua Expertin und Professionelle wird dem Ratsuchenden die prinzipielle Realisierbarkeit seines genannten Berufswunsches nachgewiesen. Durch diesen Nachweis sieht sich der Ratsuchende mit der Frage nach seiner Motivation für dessen praktische Umsetzung konfrontiert.

Durch die konsequente Einbindung des Berufswählers im propositionalen Konstruktionsprozess, etwa durch den Einsatz von Informationsmaterial, mit dem Wissen mit hoher Geltungskraft eingeführt wird, verstärkt die Berufsberaterin den Aneignungsdruck auf den Ratsuchenden. Die dabei

auftretenden Schwierigkeiten des Ratsuchenden das Datenmaterials zu lesen zeigen, dass die Aneignung besondere Anstrengungen erfordert, sei es aufgrund von mangelnder Erfahrung mit der Auswertung von verdichtetem und formalisiertem Informationsmaterial oder einer bestehenden Abneigung des Ratsuchenden, sich mit der Thematik zu beschäftigen.

Die bei der Konstruktion der zweiten institutionellen Variante zur Erlangung des Hauptschulabschlusses sich zeigenden eklatanten Wissensdefizite des Ratsuchenden über das von ihm durchlaufene institutionelle Ablaufmuster können als Indiz gelten, dass der Ratsuchende sich bisher nicht mit der Frage nach der Realisierung der Berufswunschvorstellung weiter beschäftigt hat.

Bei der Aufgabenstellung, die Realisierungswahrscheinlichkeit der zweiten Option einzuschätzen, werden Schwierigkeiten des Ratsuchenden, eine Selbsteinschätzung zu geben, einen berufsbiographischen Willen und eine Zielsetzung zu äußern, offenbar. Durch die Übertragung des im Text dargestellten Ablaufmusters auf die Lebenswirklichkeit des Ratsuchenden, mit der die Berufsberaterin die Dimension der (verstreichenden) Zeit und damit den Entscheidungsdruck der Statuspassage einfangen kann, wird der Ratsuchende auf die Diskrepanz zwischen seiner Haltung gegenüber seiner schulischen Bildung und seinen beruflichen Wunschvorstellungen gestoßen. Dieser beim Ratsuchenden zutage tretende Widerspruch erzeugt offensichtlich eine gewisse innere, nicht aufzulösende Spannung, die ihn zu einer Bearbeitung stimuliert.

Bei der Prüfung der Realisierbarkeitswahrscheinlichkeit der ermittelten Optionen setzt die Berufsberaterin im Bearbeitungsprozess die Lehrerin gemäß der von ihr zu Beginn getroffenen Instanzeinsetzung als Sachverständige und Expertin ein. Durch die von der Berufsberaterin dem Ratsuchenden gestellte Aufgabe bei der Gewinnung einer Einschätzung, ob seine schulischen Leitungen ausreichend seien, seine Lehrerin in der Rolle der Expertin zu nutzen und zu befragen, wird ein neues Interaktionsmuster zwischen dem Ratsuchenden und seiner Lehrerin zumindest im Ansatz installiert. Durch die Delegation der Aufgabe, den Erkenntnis-

prozess selbst voranzutreiben und zu einer möglichst realitätsnahen Einschätzung über das Selbst und die bestehenden Bildungspotentiale zu gelangen, wird der Klient für die Realisierung einer selbstständig erzielten Berufswahl gemäß des Arbeitsbündnisses in die Pflicht genommen.

Der Versuch der Berufsberaterin den Themenkomplex Schulfächer und Leistungsbewertungen des Ratsuchenden zu thematisieren, stößt auf massive Ablehnung des Ratsuchenden und misslingt. Bei dem Versuch zeigt sich, dass der Klient in der Lage ist, von der Berufsberaterin initiierte Aufgabenstellungen im Bearbeitungsprozess abzublocken.

Der Versuch der Berufsberaterin eine Verabredung mit dem Ratsuchenden über zukünftige Bearbeitungsaktivitäten zu treffen verweist auf eine mögliche zukünftige Beratungssitzung und signalisiert erste Kontaktlösungsabsichten der Berufsberaterin. Die Konkretisierung der zukünftigen Bearbeitungsaktivitäten durch die Berufsberaterin hat zur Folge, dass dem Klient seine Handlungsspielräume für die weitere selbstständige Bearbeitung seiner Berufswahlentscheidung ins Bewusstsein gerufen werden.

Indem die Berufsberaterin dem Ratsuchenden das Recht zum Beenden der Beratung einräumt, folgt sie der Logik ihrer Rollendefinition, die ihn als Hauptpersonen und Agens der Berufsberatung definiert.

### **3. Das Theoretische Modell – Anforderungsstruktur und Praktiken der Berufswahlbera- tung**

#### ***3.1 Einleitung***

Im folgenden Kapitel soll auf der Grundlage der Textanalyse ein Modell der Berufswahlberatung entworfen werden, das die spezifische Anforderungsstruktur des pädagogischen Handlungsmusters aufzuzeigen vermag. Dabei werden die übrigen Berufsberatungsgespräche aus dem Korpus hinzugenommen, um möglichst differenziert einzelne Dimensionen und Aspekte der Berufswahlberatung herausarbeiten zu können.

Aber was ist genau unter dem Begriff Anforderungen bzw. Anforderungsstruktur zu verstehen, und wie können Anforderungen aus dem Datenmaterial heraus bestimmt werden?

Schauen wir zur Verdeutlichung des Ansatzes zunächst auf das in der Arbeitspsychologie geläufige Konzept der Anforderungen bzw. des Anforderungsprofils (übergreifend dazu: ULICH, E. 1991).

#### **3.1.1 Das Konzept der Anforderungen im Spiegel der Wissenschaften**

In der Arbeitspsychologie werden unter dem Begriff der Anforderungen (manchmal auch Eignungsanforderungen) personenbezogene Eigenschaften in Form bestimmter Fähigkeiten (ability) und Fertigkeiten (skills) verstanden, denen für die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit der Status einer Voraussetzung bzw. notwendigen Bedingung zukommt. Typische psychologisch definierte Konstrukte von personenbezo-

genen Anforderungen sind beispielsweise Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Stressresistenz etc. (vgl. dazu M. TOBEY / S. CZOCK 2007).

Diese Anforderungen werden als akzidentielle Eigenschaften angesehen, d.h. diese können, müssen aber beim Einzelnen nicht vorliegen. Als Mittel der Wahl zu deren Erzeugung gelten Bildungsmaßnahmen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen, was berufliche Anforderungen für die Pädagogik bedeutsam macht.

Der Inhalt der Anforderungen hängt von der jeweiligen beruflichen Tätigkeit bzw. der Aufgabenstellung ab. Anforderungen, verstanden als Fähigkeiten des Individuums, und die damit assoziierte berufliche Tätigkeit stehen also in einem Ableitungszusammenhang, und zwar in der Form, dass im Sinne eines Bedingtheits- oder Voraussetzungsverhältnisses von der Aufgabenstellung einer beruflichen Tätigkeit auf bestimmte personenbezogene Merkmale (Anforderungen) geschlossen wird.

Um Anforderungen eines spezifischen beruflichen Handlungsfeldes bestimmen zu können, muss das berufliche Handlungsfeld also zuvor begrifflich differenziert erfasst worden sein. Für diese Erfassung kommt das Instrument bzw. Verfahren der sog. Arbeitsanalyse zur Anwendung. Diese basiert entweder auf einer systematischen Beobachtung der Ausübungspraxis der beruflichen Tätigkeit oder / und auf systematischer Befragung relevanter Personen, wie etwa Stelleninhaber, Betriebsleiter etc..

Um den Eigenschaftskonstrukten einen theoriegeladenen, abstrakten Gehalt zu geben, sich also nicht mit einer Substantivierung von Tätigkeitsbegriffen zu Eigenschaftswörtern zu begnügen (z.B. von „dokumentieren“ zur „Dokumentationsfähigkeit“), wird bei dem Schlussverfahren von den Daten der Arbeitsanalyse auf entsprechende Anforderungen, in der Regel auf die in der Psychologie etablierten Konstrukte, zurückgegriffen, nicht zuletzt, um darauf aufbauend, wissenschaftlich gestützte Weiterbildungseinheiten zu entwickeln.

Da arbeitspsychologische Ansätze in der Regel für die Organisations- und Politikberatung konzipiert sind, dient die psychologisch ausgerichtete Arbeitsanalyse weniger der Erkenntnisproduktion über ein bestimmtes

berufliches Handlungsfeld und deren zugrundeliegende Problematik und Facetten, dafür mehr dem Gewinn von Ansatzpunkten für eine berufliche Bildung bzw. Weiterbildung oder von Selektionskriterien für die betriebliche Rekrutierung von Personal (Assessmentcenter).

Im Vergleich dazu ist die wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete (funktionale) Arbeitsanalyse mehr an den faktisch ablaufenden Arbeitsprozessen interessiert, um deren Veränderungspotentiale, bezogen auf Rationalisierung (Effizienzsteigerung) oder Sicherheitsgewinn (Arbeitsschutz), auszuloten.

### *Anforderungsstruktur als Aufgabenbündel*

Vor dem skizzierten Hintergrund können sowohl die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte periphere Beobachtung von Berufsberatungsgesprächen mittels Hospitation als auch die detaillierte Analyse mittels Struktureller Beschreibung als Elemente eines spezifischen Verfahrens der Arbeitsanalyse gelten, mit dem authentische und differenzierte Daten zur beruflichen Tätigkeit der Berufswahlberatung erhoben werden konnten.

Durch die periphere Analyse der Berufswahlberatung konnten die Randbedingungen (Erfüllungs- und Auftragsbedingungen) der Berufswahlberatung ermittelt werden, wie etwa normative Vorgaben, ethische Prinzipien, geltende sachliche Gegebenheiten, die als Normen, Werte und Sachzwänge handlungsrelevant bei der Realisierung eines Berufsberatungsgesprächs sind.

Die anschließende Feinanalyse (Strukturelle Beschreibung) ermöglichte es, die Praxis der Berufswahlberatung detailliert und differenziert zu erfassen, so dass nicht nur einzelne kommunikative Handlungsvollzüge und Gesprächsschritte aus dem Datenmaterial heraus analysiert werden konnten, sondern auch (unerwartete) Phänomene, die die Widerständigkeit der Sache, mit der das berufswahlberaterische Handeln konfrontiert ist, widerspiegeln.



Da berufliche Handlungsfelder grundsätzlich nicht an sich untersucht werden können, sondern nur vermittelt über dessen faktische Ausübungspraxis, die immer auch anders ausfallen könnte, können Aussagen über das Handlungsfeld nur abgeleitet werden. Dieser Ableitungszusammenhang ergibt sich, wenn die faktische Ausübungspraxis als eine konkrete Form (von mehreren möglichen Formen) der Bearbeitung von Aufgabenstellungen, die für das Handlungsfeld stehen, gedacht wird. Von daher kann von den erfassten Handlungsvollzügen aus den Berufsberatungsgesprächen (Ausübungspraxis) auf Aufgabenstellungen der Berufswahlberatung geschlossen werden, da unterstellt werden kann, dass die involvierten Akteure in den Berufsberatungsgesprächen Handlungen zu deren Durchführung unternehmen. Eine Bedingung, die, wie sich zeigt, nicht immer uneingeschränkt vorliegt, was eine kritische Prüfung der jeweiligen Handlungen und ihre Bedeutung für die Konstruktion von Aufgabenstellungen der Berufswahlberatung gebietet.

Das zu entwickelnde theoretische Modell soll nun nicht den in arbeitspsychologischen Untersuchungen üblichen Wechsel auf eine personenbezogenen Ebene nachvollziehen, um notwendige erforderliche personenbezogene Eigenschaftskonstrukte für die Berufswahlberatung zu identifizieren, sondern die Theoriebildung soll auf der Ebene des Handelns vollzogen werden, indem die Ergebnisse der Arbeitsanalyse auf ein abstraktes und allgemeingültiges (theoretisches) Niveau gehoben werden, um entsprechend dem professionsbezogenen Ansatz, praxisrelevantes analytisches Wissen für die Pädagogisch-Professionellen zu gewinnen.

Um die unterschiedlichen Aufgabenstellungen, die die Anforderungsstruktur der Berufswahlberatung konstituieren, zu ermitteln, werden Handlungen, die als Arbeitsvollzüge aufgefasst werden können, hinsichtlich ihrer Funktion und Bedeutung für die Berufswahlberatung interpretiert, beispielsweise indem sie hinsichtlich ihrer möglichen bzw. wahrscheinlichen Konsequenzen für die Organisation und Durchführung oder der pädagogischen Zwecksetzung eines Berufsberatungsgesprächs analysiert und bestimmt werden.

Handlungen werden aus dem Handeln der Akteure heraus konstruiert, die in kleinere Einheiten zerlegt oder zu größeren Einheiten vereint werden können. Handlungen sind zu verstehen als Bewegungen eines Subjekts, die mit mentalen bzw. kognitiven Aktivitäten einhergehen. Im Fall des kommunikativen Handelns nehmen diese Bewegungen die Form des Sprechens an, dessen Wirkungsmacht nicht auf die physikalischen Kräfte, sondern auf der Kraft des Wortes und der Sinnvermittlung beruht. Während also dasjenige Handeln, dass durch Anwendung physischer Kräfte erfolgt, dazu prädestiniert ist, mittels naturwissenschaftlichen Messverfahren bestimmt zu werden, können kommunikative Tätigkeiten, deren Wirkungen durch das Wort bzw. das Sprechen angerührt werden, nur durch sinnerfassende Methoden adäquat bestimmt werden, wie beispielsweise durch die hier zur Anwendung kommende konversations- bzw. interaktionsanalytischen Methode.

Neben den Phänomenen, die zu Arbeitsvollzügen zu zählen sind, sind auch die Phänomene bedeutsam, die Reaktionen auf dieser Arbeitsvollzüge widerspiegeln. Diese Phänomene können sich entweder als Widerständigkeit der Sache, mit der das Handeln bei der Berufswahlberatung konfrontiert ist, zeigen, beispielsweise in Form mangelnder Kooperation eines Akteurs, was beispielsweise dazu führen kann, dass ein Handlungsvollzug oder ein Gesprächsschritt nicht realisiert wird, oder aber als Zeichen eines Transformationsprozesses (z.B. Lerneffekte), der im Arbeitsvollzug angestoßen wird, ob nun in intendierter oder nicht intendierter Form.

### **3.1.3 Zielsetzung und Aufbau des Modells**

Das Ziel des theoretischen Modells ist es, die deskriptiv-analytisch ermittelten Phänomene der Untersuchung in einen übergreifenden Sinnzusammenhang zu setzen, so dass es möglich wird, in Form einer präskripti-

ven Theorie anzugeben, was unter Berücksichtigung normativer Setzungen notwendigerweise von den Akteuren eines Berufsberatungsgesprächs geschehen muss, damit es als solches gelten kann.

Vom Aufbau her soll das theoretische Modell ein Ordnungsschema beinhalten, das einzelne, in einer Ablaufslogik zueinander stehende Komponenten umfasst, die das strukturelle Moment der Berufswahlberatung ausmachen und die die unterschiedlichen Anforderungen zu bündeln vermögen. Die Komponenten bilden schon deshalb einen Zusammenhang, da ein Gespräch immer in Form eines Aufschichtungsprozesses entsteht, eine Komponente also durch die jeweils vorausgehenden bedingt werden. Die Komponenten grenzen sich voneinander dadurch ab, dass sie jeweils einen eigenständigen Realitätsbereich innerhalb des Handlungsmusters bilden, der sich nicht nur in einer spezifischen Intentionalität, sondern auch in einer besonderen Handlungslogik auszeichnet, unter der diese Realitäten hergestellt werden.

Das, was in einem Berufsberatungsgespräch hergestellt wird, sind bestimmte Tatbestände, sowohl individuell gesehen in Form von jeweils bestimmten geistigen Zuständen, die infolge bestimmter Rollenübernahmen, also durch ein sich Einstellen, Ausrichten und Einschränken auf eine bestimmte Handlungsweise oder aber durch Vergegenwärtigung und Aneignung von Wissen als Bewusstseinsinhalte erzielt werden, als auch auf einer intersubjektiven Ebene in Form eines objektiv sich laufend veränderten Gesprächsstoffs, der von den Interaktanten im Berufsberatungsgespräch gemeinschaftlich produziert und von ihnen als Gegenstand ihrer Erfahrung geteilt wird. Die sachlichen Anforderungen der Berufswahlberatung stellen sich dementsprechend als bestimmte, herzustellende Interaktionszustände dar, die bestimmte Aktivitäten von den Akteuren, seien es mentale oder sprachliche, erfordern.

Das Ordnungsschema der Berufswahlberatung basiert, wie erwähnt, entsprechend dem Ansatz der Handlungsmusteranalyse auf Komponenten, die durch die Überführung der in der Untersuchung ermittelten Konzepte und Phänomene in irreduzible Kategorien gewonnen werden. Das ge-

schieht, indem die aus der vorausgehenden Untersuchung ermittelten, analysierten und kodierten Phänomenen der Eckfälle den 22 weiteren Beratungsgesprächen (aus denen nach wiederholtem Abhören der Gesprächsprotokolle relevante Sequenzen selektiert wurden) sowie den Phänomenen aus den Beobachtungen gegenübergestellt werden, um Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge zu finden, die dann in zusammenführende Konzepte (Subkategorien) vereint werden bis hin zu irreduziblen Kategorien, die die Komponenten des Handlungsmusters bilden.

Nehmen wir beispielsweise folgende unterschiedliche beobachtbare Handlungsvollzüge: „Berufswähler fragt telefonisch bei der Berufsberatung nach einem Termin“ und „Heranwachsender geht zur Berufsberatung und meldet sich im Sekretariat“ sowie „Berufswähler spricht den Berufsberater in der Schule an“. Diese als Handlungsvollzüge codierten Phänomene aus der Hospitation können unter dem übergreifenden Konzept „Kontaktinitiierung“ gefasst werden, welches wiederum mit anderen Konzepten zur Kategorie und Komponente Kontakt zusammengeführt wird. Einzelne sehr unterschiedliche Phänomene können also Gemeinsamkeiten aufweisen, die sie unter einen bestimmten Begriff fallen lassen.

Die Kategorie Kontakt wird dann mit Hilfe des Kodierparadigmas weiter differenziert. Beispielsweise kann geklärt werden, woraus der zu initiierende Kontakt besteht bzw. in welcher Form er zustande kommen muss.

Zusammenhänge lassen sich aber nicht nur durch gemeinsame Konsequenzen von Phänomenen finden, sondern auch durch die Analyse der Bedingungen bzw. Voraussetzungen. So kann beispielsweise das Phänomen „Schulbesprechung“ nicht nur funktional für die Kontaktinitiierung der Berufswähler sein, da diese dabei einen ersten persönlichen Kontakt zum Berufsberater bekommen und sich dadurch wahrscheinlich Berührungängste abbauen, sondern auch bestimmte Bedingungen implizieren, wie etwa die Lizenz des jeweiligen Berufsberaters in öffentlichen Bildungsinstitutionen auf die Heranwachsenden wirken zu dürfen, was eine gewisse pädagogische Qualifikation und Autorität impliziert. Das Konzept Schulbesprechung kann zudem als Mittel oder Praktik zur Kontaktinitiierung bestimmt werden und unter dem Oberbegriff „agentenseitige Kontakt-

initiierung“ mit anderen Formen der agentenseitigen Kontaktinitiierung verglichen werden.

Die irreduziblen Kategorien, also die Konzepte, die nicht mehr in übergeordnete Konzepte integriert werden können, sind zugleich auch als Analysekategorien zu sehen, die generell auf berufliches Handeln angewendet werden können. Die Bezeichnungsweise der Komponenten als Kontaktherstellung, Aufgabenbestimmung, Bearbeitung, Kontaktlösung sind von daher sehr allgemeiner Natur und sind damit heuristische Begriffe, die hier im theoretischen Modell auf die Berufswahlberatung angewendet und dadurch im Sinne einer bereichsbezogenen Theorie inhaltlich konkretisiert werden.

Den entwickelten Komponenten und deren Anforderungen können systematisch Praktiken zugeordnet werden, die aus dem Datenmaterial rekonstruiert oder aber gedankenexperimentell hypothetisch konstruiert werden. Die Anforderungsstruktur des Handlungsmusters bildet also den Hintergrund für die systematische Bestimmung bzw. Einordnung von Praktiken, da die Komponenten benennen, wer was unter welchen Bedingungen in der Interaktion hervorbringen muss.

Die Praktiken sind dabei nicht im streng kausalen Sinn als Ursache oder als eine hinreichende oder notwendige Bedingung zu begreifen, sondern als kontingente Bedingungen, d.h. die Praktiken können, müssen aber nicht notwendig ein als Anforderung definiertes Ereignis nach sich ziehen. Die aus dem Datenmaterial rekonstruierten Praktiken basieren zwar auf Phänomenen, die auf Anforderungen im Sinne von Aufgabenstellungen der Berufswahlberatung schließen lassen, aber erst das Konstrukt der Anforderungen ermöglicht es, Phänomene aus dem Datenmaterial als Teil einer Praktik zu rekonstruieren und diese funktional zu bestimmen. So gesehen stehen die Praktiken außerhalb des theoretischen Modells, da sie nicht auf der Ebene des Konstrukts des Handlungsmusters stehen, andererseits verweisen sie aber auf das Handlungsmuster Berufswahlberatung, da empirisch rekonstruierte Praktiken ein Indiz für die Geltung des Konstrukts sind.

Ihren praktischen Wert gewinnen die Praktiken dadurch, dass sie ein Repertoire an möglichen Handlungsweisen ergeben, die die Praktiker der Berufswahlberatung sich je nach Bedarf aneignen und weiterentwickeln können.

Um die Praktiken möglichst differenziert zu erfassen, werden sie nach dem Kodierparadigma (A. STRAUSS 1991, S.57) analysiert, d.h. nach ihren Bedingungen, Wechselwirkungen, Konsequenzen und Varianten hin diskutiert. Dabei werden nach Möglichkeit auch Paradoxien oder Dilemmata, die für die Praktiken gelten, ermittelt, die sich in funktionalen sowie dysfunktionalen Wirkungen für den Handlungszusammenhang niederschlagen (dazu: F. SCHÜTZE 1994, S.214; D. NITTEL 2000, Kap.4).

Besonders zu erwähnen sei zum Schluss, dass das hier vorgestellte Modell der Anforderungsstruktur und der Praktiken der Berufswahlberatung ein offenes Modell und Forschungsdesiderat darstellt, d.h., dass es durch weitere Forschung ausdifferenziert bzw. erweitert werden kann und nach Möglichkeit auch sollte.

### ***3.2 Die Komponenten des Handlungsmusters Berufswahlberatung***

#### **A. Die Komponente Kontakt**

##### **1. Anforderungen der Komponente Kontakt**

Einen Kontakt herzustellen zur Berufswahlberatung heißt zunächst, dass sich die für die Berufswahlberatung prädestinierten Personen (Angehörige der Berufsgruppe Berufsberater und Angehörige der Gruppe Schüler vor der Statuspassage) zu einem Berufsberatungsgespräch zusammen finden müssen. Dieses Zusammenkommen kann nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern muss intendiert erfolgen.

Motivational gesehen wird bei den Klienten bereits durch die Existenz der Berufswahlberatung Motivation für ein Zusammenkommen erzeugt, denn als beruflich-institutionalisiertes Handlungsmuster ist die Berufswahlberatung gesellschaftlich gesetzte Norm und hat damit einen auffordernden Charakter für die betroffenen Gesellschaftsmitglieder. Für die Heranwachsenden bedeutet dieses zunächst, dass sie sich dem Angebot, eine Berufswahlberatung zu nutzen, nicht ohne weiteres entziehen können, bei ihnen also bereits durch die Existenz der Berufswahlberatung extrinsische Motivation für die Initiierung eines Kontaktes erzeugt wird.

Dazu kommt, dass die Berufswahlberatung als kommunikatives Mittel der Problembearbeitung gilt. Die mit der Etikettierung einhergehende Zuschreibung, dass es sich bei der Berufswahlentscheidung (potentiell) um einen Problemfall handelt, erzeugt tendenziell Relevanz bzw. Interesse und damit intrinsische Motivation zur Initiierung einer Berufswahlberatung. Bedingung dafür ist, dass die Heranwachsenden Kenntnis von der Be-

rufswahlberatung haben, und sie zudem die Erwartung hegen, dass ihnen diese bei ihrer Berufswahlentscheidung zweckdienlich sein wird.

Das Herstellen des Kontaktes für die Berufswahlberatung beinhaltet, dass die Interaktionspartner jeweils wechselseitig in das Wahrnehmungsfeld und in die Manipulationssphäre (G.H. MEAD 1969) des Gegenübers eintreten und Einander-gegenseitig-zum-Objekt-werden (E.E. LAU 1976, S.94), damit sie füreinander sowohl zum potentiellen Gegenstand einer Manipulation (Bearbeitung) als auch potentiell zum Gegenstand der Wahrnehmung und Erkenntnis werden können. Ein taktiler Kontakt ist für die Durchführung der Berufswahlberatung nicht erforderlich.

Der Kontakt muss sich zudem auf der Beziehungsebene vollziehen, denn die Interaktanten sind bei der Berufswahlberatung gefordert, sich aufeinander zu beziehen und eine „Wir-Gemeinschaft“ zu bilden (E.E. LAU 1976, S.94), die ihrer Form nach eine Arbeitsbeziehung bzw. ein Arbeitsbündnis sein muss. Das Eingehen einer Arbeitsbeziehung beinhaltet, dass die Interaktanten, wenn auch arbeitsteilig und nicht ausschließlich, ihrem Handeln eine gemeinsam geteilte Intention unterlegen. Grundlage für ein Bündnis ist die Deutung bzw. Antizipation einer Gefahr oder Bedrohung, der durch das Schließen eines Bündnisses entgegengetreten wird.

Ein Arbeitsbündnis erfordert vom Klienten die Anerkennung einer partiellen Hilfsbedürftigkeit (Nichtwissen, Ungewissheit etc.) sowie seine Bereitschaft, Aktivitäten zu unternehmen, um diese Bedürftigkeit zu beheben (U. OEVERMANN 1999). Kehrseitig dazu verpflichtet sich der Professionelle, seine Machtposition über den Klienten, die er durch dessen Hinwendung erlangt, nicht gegen die Interessen des Klienten auszunutzen, etwa indem er gezielt partikulare Interessen einzelner Berufsbranchen verfolgt oder als Vollstrecker einer staatlich betriebenen Berufslenkung fungiert (dazu: E. LITSCHER 1988 S. 89ff). Die Rolle des Berufsberaters entspricht so gesehen nur begrenzt die einer Verwaltungstätigkeit, deren primäre Zecksetzung nach der Herrschaftstheorie MAX WEBER (1966) es ja ist, getroffene Entscheidungen politisch legitimerter Herrschaft in gesellschaftliche Wirklichkeit zu überführen.



Die Interaktanten begegnen sich bei der Berufswahlberatung als Subjekte in bestimmten situativen Identitäten (A. STRAUSS 1974). Das bedeutet, dass die Interaktanten in der Situation „Berufswahlberatung“ bestimmte mehr oder weniger festgelegte Interaktionsrollen einzunehmen haben, die sich aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionen ergeben. Dem Heranwachsenden kommt dabei die Rolle des Ratsuchenden und Berufswählers zu, dem die Entscheidungsmacht für die Bestimmung seiner Berufslaufbahn zugesprochen wird und der als Primärklient den Mittel- und Bezugspunkt der Berufswahlberatung stellt. Die Rolle des Primärklienten räumt ihm beispielsweise das Recht ein, über die thematischen Relevanzsetzungen in der Beratung zu bestimmen.

Der jeweilige Berufsberater hat die Rolle des zuständigen Professionellen inne, der den Interaktionsverlauf moderiert (Gesprächsführung) und ihn zugleich substantiell füllt, indem er Aufgaben ermittelt und deren Bearbeitung vollzieht. Als Verfahrensverwalter hat er dafür Sorge zu tragen, dass die Interaktanten entsprechend der Arbeitsteilung und der Handlungslogik der Berufswahlberatung agieren, und kann dazu beispielsweise Signifikante Andere oder involvierte Pädagogisch-Professionelle in eine bestimmte Rolle für die Berufswahlberatung einsetzen, etwa als Informanten, Vermittler oder Sachverständige (instrumentale Rolle).

Beteiligte Signifikante Andere oder involvierte Pädagogisch-Professionelle können in der Position des Helfers agieren, der im Bedarfsfall die übrigen Interaktanten in ihrem Handeln unterstützt. Diese Hilfestellungen können im Einzelfall sehr unterschiedlich ausfallen. Im Eckfall Aida zeigt sich eine Hilfestellung in Form einer Vermittlungshilfe, als die Sozialpädagogin der Berufswählerin eine vom Berufsberater gestellte Aufgabe erläutert und es ihr dadurch gelingt, sie zur Bearbeitung dieser Aufgabe zu führen. Eine Sequenz aus dem Fall Pauline zeigt, dass beteiligte Pädagogisch-Professionelle auch Missverständnisse seitens der Berufsberater aufheben können.

**BB: wo machst du jetzt dein Praktikum (?)**  
**RS : bei Lidel**

**BB:** bei Lidel (?) jetzt klär mich bitte mal auf (-)  
**RS:** das ist halt in Oberstadt  
**BB:** und was machen die (?)  
**RS:** ja wir halt halt wir ordnen Paletten wir kriegen so Paletten  
**BB:** ja (-)  
**RS:** und wir müssen die halt bei Schränke halt ordnen dass sie ganz sauber gerade  
 aussehen und die Karton müssen wir ziehen halt bei einem Karton sind zwei Sa-  
 chen ( ) da müssen wir die Sachen nehmen einfach dahinzutun und die Kartons  
 müssen wir auch noch pressen  
**L:** (sehr leise) wie bei Penny Aldi ... Lidl  
**BB:** .. ach Lidel ja wenn du Lidel gesagt hättest hätte ich sofort verstanden worum  
 es geht

Eine weitere Variante einer Hilfeleistung beteiligter Signifikanter Anderer  
 ist die der Verhinderung von möglichen sich anbahnenden Fehleinschät-  
 zungen der Berufsberater. Im Fall Bulu deutet sich an, dass aufgrund  
 verzerrter oder missverständlicher Darstellungen des Berufswählers sich  
 im Beratungsgespräch ein falsches Bild beim Berufsberater über dessen  
 Interessenlage festzusetzen droht, was aber durch die Interventionen der  
 beteiligten Signifikanten Anderen korrigiert werden kann:

**BB:** was machste mit deinem Computer zuhause?  
**RS:** Ich hör Musik auf dem Computer ... manchmal spiel ich auch auf dem Compu-  
 ter oder (5 Sekunden Pause) ja (-)  
**BB:** Die beiden Sachen machste hauptsächlich .. haste damit auch mal was ge-  
 schrieben mit deinem Computer (?)  
**RS:** ja aber (5 Sekunden Pause)  
**BB:** also ich schreib mit meinem Zuhause eigentlich eher immer deswegen weiß  
 ich nicht wie geht es mit dem Musik hören&ich weiß das es geht ne (,) und spielen  
 tu ich eigentlich auch nicht mit ne (,) aber ähm du weißt das ein Computer mehr  
 hergibt als Spielen und Musik hören  
**RS:** mhm  
**BB:** das weißt du okay mhm .. und wenn du jetzt sagst arbeiten Beruf vielleicht  
 etwas mit Computer was stellst du dir denn dann vor (?)  
**RS:** mh (6 Sekunden Pause) weiß ich jetzt grad nicht  
**BB:** aber du hast schon die Idee dass Spielen und Musik hören nicht in einen Beruf  
 reinpassen mit einem Computer das weißt du schon (?) mhm

Im weiteren Verlauf melden sich zunächst Mutter, dann Vater als auch der  
 Klassenlehrer zu Wort und berichten, dass der Ratsuchende über tiefere  
 Kenntnisse bezogen auf den Bereich Computer verfüge.

**M:** und das mit dem Computer ist das so weil ähm er und Freunde äh die machen  
 halt öfter mal [...] die tun nicht nur Musik hören die tun das auch irgendwie kom-  
 ponieren mit dem Mischpult hat er das mit seinem Cousin [...] das tun die dann  
 abschreiben und ausdrucken also das ist nicht nur hören dasitzen und hören und  
 spielen das macht er nicht also er arbeitet wirklich daran  
**BB:** also du reizt schon auch aus was so ein Computer hergibt  
**V:** das musst du sagen weißt du [...]

**L: du hast ja auch in der Schule da auch im letzten Projekt ähm da warst du ja ganz klasse am Computer und hast eigentlich allen Schülern geholfen ne wo es nur ging**

Beteiligte Signifikante Andere können zudem die Rolle des Stellvertreters einnehmen, in dem sie anstelle des Berufswählers dessen Entscheidungen im Beratungsgespräch vertreten. Diese Form der Hilfestellung liegt allerdings im Grenzbereich der Rolle, die die Signifikanten Anderen bei der Berufswahlberatung spielen können. Denn hierbei entsteht in der Beratung Unsicherheit darüber, ob und inwiefern diese Entscheidungen tatsächlich von den Heranwachsenden oder von deren Erziehungsberechtigten herrühren. Ein Beispiel dafür liefert der Fall Rudi, bei dem der Vater des Ratsuchenden auf eine Entscheidungsfrage hin, die nicht eindeutig vom Berufswähler beantwortet wird, das Wort ergreift, um den Standpunkt seines Sohnes darzulegen. Dabei verwendet er die Formulierung „unser Standpunkt“, die impliziert, dass es sich bei der Berufswahlentscheidung um eine gemeinsame zu tragende Entscheidung von Vater und Sohn handle.

**BB: hättest du Lust noch ein Jahr weiter zur Schule zu gehen oder würdest du eher sagen nee also Schule reicht mir ich möchte lieber so bald wie es geht in Ausbildung (?)**

**RS: (sehr leises unverständliches Gemurmel)**

**V : weil das Jahr würd des das ist unser Standpunkt würd das ja nur verzögern .. das Jahr bringt nichts sag ich mal**

**BB: (gz) Herr Müller da gebe ich Ihnen völlig recht ja**

Für den Fall, dass Erziehungsberechtigte oder pädagogische Mandatsträger Verantwortung und Fürsorgepflicht für die Heranwachsenden tragen, nehmen sie immer auch die Rolle oder Position des Hintergrund-Entscheidungers und Mitverantwortlichen bei der Berufswahlberatung ein, denn als diese verfügen sie faktisch über Entscheidungsgewalt der Berufswähler, was sich beispielsweise im Recht der Einwilligung für einen Ausbildungsvertrag zeigt. Als Hintergrund-Entscheider können sie unerschwellig oder ausdrücklich Adressat (Sekundärklient) der Beratung werden, beispielsweise wenn sie von einem berufsbiographischen Entwurf des Heranwachsenden überzeugt werden müssen oder es um ihr Einver-

ständnis für ein bestimmtes Instrument bei der Berufswahlentscheidung geht.

Der Fall Pauline zeigt eine weitere mögliche Facette der Rolle der Signifikanten Anderen. Hier wird ein involvierter Pädagogisch-Professioneller (Klassenlehrer) im Beratungsgespräch in seiner Funktion als Hintergrund-Entscheider eingesetzt, um ihn zu einer Einverständniserklärung und Kooperationszusage zu bewegen. Dazu eine Gesprächssequenz aus dem Fall:

**BB:** kannst du den Herrn Müller mal sagen was er bitte für dich tut

**RS:** Herr Müller(?) .. können Sie mich halt bitte bei diesem Schule da anmelden da ich da .. über .. Holz da .. bei dieser Schule gehen kann dass ich mit Holz arbeiten kann

**L:** mhm das können wir machen ... wenn du dir mit Holz sicher bist ( )

**RS:** ja da bin ich sicher

Das Einholen einer Einverständniserklärung im Berufsberatungsgespräch unter Bezeugung des Berufsberaters kann dabei mehr als nur die Erhöhung der Geltung und Verbindlichkeit eine Zusage für die Heranwachsenden bedeuten. Sie kann zugleich ein Schritt sein, um die etablierte Beziehungsstruktur Schüler / Lehrer aufzubrechen, denn der Heranwachsende ist dabei gefordert, sich gegenüber seinem Klassenlehrer explizit als autonomes und eigenaktives Subjekt zu verhalten, welches trachtet über seine Schülerrolle hinauszukommen.

## **2. Praktiken der Komponente Kontakt**

### ***2.1. Klientenseitige Kontaktinitiierung***

Aktivitäten zur Kontaktinitiierung müssen als soziales Handeln begriffen werden, welches auf das Verhalten anderer Menschen bezogen und dar-

an in seinem Ablauf orientiert ist (MAX WEBER). Soziales Handeln wird vom jeweiligen Anderen aber auch bedingt, denn dieser schafft durch sein Verhalten bestimmte Bedingungen, die den Spielraum des Handelns festlegen. Insofern wird das Handeln zur Kontaktherstellung immer auch bestimmt durch das des jeweiligen Anderen. Für die Berufswahlberatung gilt, je geringer der Eifer und die Aufwendungen der Berufsberater bzw. der involvierten pädagogischen Institutionen ist, desto stärker sind die Klienten für eine Kontaktinitiierung gefordert. Anders ausgedrückt: der Handlungsspielraum der Klienten für eine eigenständige Kontaktinitiierung wächst, je stärker sich die beteiligten Institutionen und übrigen Akteure dabei zurücknehmen.

Praktiken der Kontaktaufnahme können sowohl von den Klienten als auch von den Berufsberatern oder Dritten (z.B. pädagogischen Institutionen) zur Anwendung kommen.

Zu den Praktiken der klientenseitigen Kontaktinitiierung können zählen: die *telefonische Terminvereinbarung*, das *Aufsuchen der Institution Berufsberatung* oder das *Ansprechen der Berufsberater bei Schulveranstaltungen*, bei denen Interesse an einer Beratung zu bekundet wird.

### *Konsequenzen*

Durch eine klientenseitige Kontaktinitiierung werden erste für die Realisierung des Handlungsmusters Berufswahlberatung notwendige Identitätszuschreibungen vollzogen, da der Klient mit ihr eine Absichtserklärung für die Durchführung einer Beratung anzeigt, dem Berufsberater damit ein Mandat für die Beratung erteilt und sich dadurch in die Rolle des Klienten einsetzt. Die klientenseitige Kontaktinitiierung kann von daher einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung einer adäquaten Arbeitsbeziehung im Sinne eines professionellen Arbeitsbündnisses bedeuten.

Agentenseitige Zurückhaltung bei der Kontaktinitiierung vermittelt den Klienten, dass agentenseitig bestimmte für ein Arbeitsbündnis gemäße Bedingungen vorliegen, wie etwa, dass der Berufsberater sich primär als

Instrument und nicht als Agens der Berufswahlentscheidung der Heranwachsenden versteht und sein Interesse nur den Berufswählern gilt, die sich auch selbst als Ratsuchende begreifen. Eine agentenseitige Zurückhaltung bei der Kontaktinitiierung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Berufswahlberatung von den Heranwachsenden durchgeführt wird, die auch tatsächlich gewillt und in der Lage sind, die Rolle des Klienten auszufüllen.

## 2.2 Agentenseitige Kontaktinitiierung

Als eine agentenseitige Praktik zur Kontaktinitiierung kann das *Präsentieren und Offerieren der Berufswahlberatung* im Rahmen der dafür eigens organisierten Schulbesprechungen gelten.<sup>62</sup>

Bei der Praktik wird die Berufswahlberatung den potentiellen Klienten als ein Angebot bzw. eine Option offeriert und dargestellt.

Adressaten der Praktik sind die Schüler, welche die Klassenstufe, die unmittelbar vor der Abgangsklassenstufe liegt, besuchen. Diese unmittelbare Adressierung der Praktik an die Heranwachsenden hat zur Folge, dass den Heranwachsenden die situative Identität eines Berufswählers und Entscheiders zugeschrieben wird.

### *Konsequenzen*

Die Heranwachsenden erlangen beim *Präsentieren und Offerieren der Berufswahlberatung* notwendiges Wissen, um selbsttätig ein Berufswahlberatungsgespräch initiieren zu können.

Die Praktik weckt bzw. stimuliert potentiell intrinsische Motivation bei den Adressaten für die Durchführung einer Berufswahlberatung, da in deren Folge den Heranwachsenden ihre Entscheidungssituation und damit ver-

---

<sup>62</sup> Zur Evaluierung der ersten Schulbesprechung durch die Berufsberater der Bundesanstalt für Arbeit siehe: E. LANGE / U. BECHER (1981).

bunden mögliche bestehende Zweifel oder fehlendes Wissen (Nichtwissen) ins Bewusstsein rückt. Zweifel und Ungewissheit erzeugen, zumindest wenn es um den eigenen Lebenslauf geht, Leidensdruck, welcher die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Heranwachsenden die Aufgabe der Berufswahl annehmen und sich entschließen, die Berufswahlberatung als Instrument zu deren Bearbeitung zu nutzen.

Stimulierend kann sich auch die mit dem *Präsentieren und Offerieren der Berufswahlberatung* vermittelte Relevanzsetzung der Gesellschaft auf die Berufswahlentscheidung der Heranwachsenden auswirken, die sich den Adressaten der Praktik schon alleine dadurch vermittelt, dass dem Berufsberater ein exklusives Zugangsrecht zu den Schülern eingeräumt wird und er sich als Vertreter einer der staatlichen Sphäre zurechenbaren Institution (Bundesagentur für Arbeit) ausweisen kann. Beides sind eindeutige, für die Heranwachsenden lesbare Zeichen für die besondere Bedeutung, die die Gesellschaft dem Berufswahlentscheiden ihrer heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder beimisst.

Das mit der Praktik verbundene direkte Sich-an-den-Heranwachsenden-Wenden (die Signifikanten Anderen und Erziehungsberechtigten sind nicht unmittelbare Adressaten der Praktik) erzeugt eine Zuschreibung von Zuständigkeit, durch die die Heranwachsenden gefordert werden, eine Einstellung zum Beratungsangebot und damit verbunden zu ihrer Berufswahlsituation zu entwickeln. Diese Zuschreibung kann darüber hinaus im Fall, dass den Berufswählern von ihren Erziehungsberechtigten das Recht zur freien Berufswahl nicht zuerkannt wird, eine gewisse Stützung dieses Rechts für sie bedeuten.

Eine weitere mögliche Konsequenz der Praktik ist, dass die Heranwachsenden durch die Praktik in der Regel mit dem für sie zuständigen Berufsberater in persönlichen Kontakt kommen. Die dabei aufkeimende Sozialbeziehung kann vorhandene Berührungängste der Heranwachsenden mit der Institution Berufsberatung bzw. der Behörde Arbeitsagentur, die einer Kontaktaufnahme tendenziell im Wege stehen, abbauen helfen.

## Varianten

Die Praktik des *Präsentierens und Offerierens der Berufswahlberatung* kann unterschiedlich differenziert gehandhabt werden, was die dabei vermittelten Inhalte über die Berufswahlberatung betrifft. So ist es beispielsweise bei der Präsentation möglich, explizit auf die Rollen der Akteure im Berufsberatungsgespräch einzugehen und in diesem Zusammenhang die Heranwachsenden hinsichtlich ihrer Rolle im Beratungsgespräch aufzuklären bzw. einzuweisen. Die Präsentation erhält damit zusätzlich die Funktion von Präliminarien, in denen Definitionen und Normierungen getroffen werden, auf welche die Berufsberater sich in einer anschließenden Beratungssitzung stützen und berufen könnten, etwa wenn es darum geht, ein bestimmtes Rollenverhalten für das Beratungsgespräch einzufordern, wie etwa im Eckfall Wallenstein geschehen, in dem sich die Berufsberaterin bei ihren Rollendefinitionen explizit auf die Schulbesprechung stützt.

Das *Präsentieren und Offerieren der Berufswahlberatung* kann zudem in medialer Form durch das Verteilen von Broschüren, Plakaten, Medienkampagnen etc. erfolgen. Die mediale Variante der Praktik vermag im Vergleich zu den systematisch organisierten Schulbesuchen, welche an dem Ort zur Anwendung kommen, an dem der Personenkreis der potentiellen Klienten in seiner Gesamtheit anzutreffen ist, der federführenden Institution Berufsberatung aber weitaus weniger Gewissheit über die Frage verschaffen, ob auch alle potentiellen Klienten mit dieser Variante erreicht wurden.

Als weitere Praktik der agentenseitigen Kontaktinitiierung ist das (*schriftliche*) *Ankündigen und Terminieren einer Berufswahlberatung* zu zählen. Adressaten der Praktik sind nicht nur die Heranwachsenden, sondern zudem auch Erziehungsberechtigte oder Professionelle. Der Ort der Berufswahlberatung wird in der Regel in die pädagogischen Institutionen gelegt, wie etwa die Schule oder die Unterbringungsstätte (z.B. Heim) des potentiellen Klienten.



---

## Bedingungen

Eine agentenseitige Kontaktinitiierung ist vor allen Dingen bei der Klientel indiziert, bei der notwendige Bedingungen für eine selbstständige Initiierung einer Berufswahlberatung nicht oder nur eingeschränkt vorliegen. Gründe dafür können vielfältig sein. Die bei den Hospitationen gemachten Beobachtungen zeigen, dass Heranwachsende, beispielsweise aufgrund ihrer sehr eingeschränkten körperlichen Mobilität (z.B. bei Schwerstkranken) nur begrenzt über Handlungsspielräume verfügen können, um selbstständig einen Kontakt mit der Berufsberatung herzustellen. Ein weiterer potentieller Grund kann in mangelhafter Primärsozialisation liegen, mit dem Ergebnis, dass die dem Menschen innewohnende Tendenz zur Autonomie nur schwach ausgebildet ist. Andere Beobachtungen zeigen, dass bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, beispielsweise hervorgerufen durch kriegstraumatische Erlebnisse, Züge autistischer Verhaltensweisen auftraten. Die Möglichkeiten dieser Klientel, selbstständig in öffentlichen Einrichtungen zu verkehren, sind eher begrenzt. Andere Beobachtungen bei den Hospitation wiesen darauf hin, dass Jugendliche eine für die Lebensführung in der Moderne schlecht angepasste Primärsozialisation, etwa einer nach den Maßstäben der vormodernen Gesellschaft, unterlegen waren bzw. sind, bei der die innewohnende Tendenz des Subjekt zur personalen Selbstbestimmung eher unterdrückt wird. Eine klientenseitige Kontaktinitiierung kann in diesem Fall möglicherweise den notwendigen Gegendruck aufbauen, um beruflichen Selbstbestimmungstendenzen der Heranwachsenden den Weg zu ebenern.

## Konsequenzen

Insbesondere von der Praktik der (*schriftlichen*) *Ankündigung und Terminierung einer Berufswahlberatung* geht ein starker Impuls für die Durchführung einer Berufswahlberatung aus mit der (wahrscheinlichen) Konsequenz, dass die Anzahl derer, die eine Berufswahlberatung durchführen,

sich erhöht, allerdings um den Preis einer entstehenden Ungewissheit in der Beratungsinteraktion über das tatsächliche Interesse des jeweiligen Heranwachsenden daran. Im Unterschied zur Praktik des *Präsentierens und Offerierens der Berufswahlberatung*, die eher auf Interesse für eine Berufswahlberatung hinwirkt, bedeutet die Praktik (*schriftliche*) *Ankündigen und Terminieren einer Berufswahlberatung* für die potentiellen Klienten eine gewisse Obligation (Fremdbestimmung), denn die an der Praktik beteiligten pädagogischen Institutionen gewinnen Kenntnis über die Reaktion der Heranwachsenden und deren Erziehungsberechtigten auf das Angebot einer Berufswahlberatung und verstärken dadurch den Druck auf die Betroffenen, sich konform verhalten zu müssen.

Da Praktiken der institutionenseitigen Kontaktinitiierung, die insbesondere bei Schulen mit sozial- bzw. heilpädagogischen Konzepten Anwendung finden, die jeweiligen Erziehungsberechtigten für die Durchführung der Berufswahlberatung mobilisieren, erhöhen diese immer auch (potentiell) den Druck auf die Jugendlichen, sich einer Beratung zu unterziehen.

Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten oder weiterer Signifikanten Anderen kann aber auch eine Stützung für die Berufswähler bedeuten, insbesondere dann, wenn die Heranwachsenden sich Vertretern einer fremden, ihnen übermächtig erscheinenden Institution gegenüberstehen sehen.

## **2.2 Kontaktform**

Die Kontaktform, die das größtmögliche Potential für das Wahrnehmen des Gegenübers und das Kommunizieren mit ihm birgt, ist die Face-to-Face-Kommunikation. In der Face-to-Face Kommunikation haben die Interaktanten Augenkontakt miteinander, der ihnen die Möglichkeit zur unvermittelten Wahrnehmung der Leiblichkeit des jeweiligen Gegenübers eröffnet.

---

„Der Leib des andern in der Fülle seiner Symptome dient als Ausdrucksfeld. Über den Leib des je anderen ist [...] ein „Verstehen“ des Anderen möglich.“ (E. E. LAU 1976, S. 95)

Der Leib ist nicht nur Ausdrucksmittel, sondern Zeichen seiner selbst, in dem Sinn, dass er darauf hinweist, inwieweit er eine Voraussetzung für die Realisierung einer bestimmten Berufslaufbahn darstellt, denn der körperliche Statur kann für bestimmte Berufe u.U. eine große Bedeutung zukommen.

Die Face-to-Face-Kommunikation ermöglicht, im Unterschied etwa zur Variante der fernmündlichen Beratung oder der Chat-Kommunikation, die nonverbale Kommunikation durch Gestik und Mimik. Diese wird immer dann bedeutsam, wenn Kommunikation kaschiert verlaufen soll, etwa wenn Dissens zwischen den Heranwachsenden und den sie begleitenden Signifikanten Anderen oder Professionellen aufkommt, der unausgesprochen bleiben muss, wie etwa im Eckfall Aida beim Dissens über die Thematisierung der technischen Berufe.

Die nonverbale Kommunikationsform kann darüber hinaus, z.B. bei auftretenden Formulierungsschwierigkeiten, begrenzt als Surrogat für die verbale Kommunikation fungieren, wie beispielsweise im Eckfall Wallenstein, bei dem der Berufswähler seine Formulierungsschwächen durch Gesten kompensiert.

### ***2.3 Intersubjektive Kontaktbildung durch Rollenübernahme***

Der Kontakt zur Berufswahlberatung muss nicht nur auf der Ebene der Wahrnehmung des Gegenübers und seiner Leiblichkeit, sondern zudem auf der Beziehungsebene erzielt werden. Auf dieser müssen die Interaktanten ihren Kontakt in einer bestimmten Weise halten und spezifizieren. Dafür sind die Interaktanten gefordert, bestimmte Rollen zu übernehmen, die mit jeweils bestimmten Rechten und Pflichten verbunden sind, was aber nicht immer in gebotener Weise geschieht.

Die Untersuchung zeigt, dass im Interaktionsgeschehen immer wieder Anlässe auftreten können, in denen die Berufsberater als Verfahrensverwalter gefordert sind, auf ein adäquates rollenförmiges Handeln der Interaktionspartners hinzuwirken bzw. dieses durchzusetzen, beispielsweise mittels vertrauensbildender Aktivitäten die Ratsuchenden zur aktiveren Mitarbeit zu mobilisieren.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass das Auftreten der Heranwachsenden in der Beratungsinteraktion (weniger bei denen in der Abiturienberatung und mehr bei denen in der Rehabilitationsberatung) durch Zurückhaltung geprägt ist, sie also häufig für Aktivitäten mobilisiert werden müssen.

Bei den Signifikanten Anderen oder Pädagogisch-Professionellen zeigen sich fehlende Rollenkonformität beispielsweise darin, dass sie beginnen in die Rolle des Berufsberaters zu schlüpfen, wie dies im Eckfall Wallenstein partiell durch die Klassenlehrerin geschieht. Auch im Eckfall Aida sind Rollenübertretungen der Sozialpädagogin zu verzeichnen. Die Sozialpädagogin nimmt phasenweise die Rolle einer „Kollegin“ des Berufsberaters ein und verwickelt ihn in eine evaluative Fachdiskussion. Hier sind die Berufsberater gefordert, sich das Rederecht zu erkämpfen und ihre eigene Rolle zu verteidigen, etwa indem sie ihre Beratungsmethode explizieren und begründen (vgl. dazu den Eckfall Aida).

Eine weitere Form einer Rollenübertretung ist das Abschweifen bzw. die Tendenz, beratungsfremde Aufgaben in der Beratung zu implementieren, wie beispielsweise im Eckfall Aida, in dem die Sozialpädagogin ein von der Berufswählerin weitgehend unabhängiges Anliegen in ihrer Position als Angehörige einer sozialpädagogischen Einrichtung vorbringt. Auch der Fall Esmeralda, in dem die Mutter der Berufswählerin auf Probleme der Familie zu sprechen kommt, die aus der Anwesenheitspflicht der Berufswählerin in der Schule resultieren, zeigt solch eine Implementierung einer beratungsfremden Aufgabenstellung.

**M: ich hab dieses Jahr auch ein Problem mit der Schule zweit Tage oder drei Tage später kommt .. Urlaub 8. 8. August zurück kommt**

**L: mhm ja**

**M:** ich hab keine Ticketkarten vom Flugzeug die ist 21. viel teurer 6000 Mark alle Familie aber wenn nach den Schulferien eine Woche später gehen 4000 Mark sechs Personen ... deswegen bisschen zwei Tage später gekommen wegen Schule  
**L:** ja gut aber da is da denke ich da sprechen wir in der Schule drüber jetzt .. kriegen wir also da müssen wir ein anderes Mal drüber reden nicht jetzt  
**M:** ja ich weiß  
**L:** da äh das wir mit Esmaralda weiterkommen was mit ihrem beruflichen Werdegang ist ab 2000  
**BB:** gut okay das klärt ihr ein andermal mit der Rückkehr aus dem Urlaub

Praktiken, die darauf gerichtet sind, die Interaktanten zum adäquaten Rollenhandeln zu führen oder darauf prophylaktisch hinzuwirken, können unterschieden werden in reflektierende und instruierende Praktiken. Letztere können differenziert werden in direktes und indirektes Instruieren.

### 2.3.1 Definieren und Zuordnen von Interaktionsrollen

Eine Praktik, mit der auf adäquates Rollenhandeln hingewirkt werden kann, ist das *Definieren und Zuordnen der geltenden Interaktionsrollen* im Verlauf der Beratung, beispielsweise indem die Rechte und Pflichten der einzelnen Interaktanten explizit benannt werden und ihre Funktion bei der Berufswahlberatung dargelegt wird oder aber mittels Fragepraktiken und anderer Strategien diese Aufgaben den Klienten überantwortet werden. Dazu der Fall Esmeralda, in dem die Berufsberaterin nicht nur expository darauf hinarbeitet, dass Klarheit darüber herrscht, welche Rolle der Heranwachsenden bei der Berufswahlberatung zukommt.

**BB:** keine Ahnung (?) du hast ne Einladung von mir bekommen bist hierher gekommen hast die Mutti mitgebracht und weißt gar nicht worüber wir heute sprechen wollen

**RS:** nee kaum

**BB:** aber kaum heißt du hast so ne Ahnung (?)

**RS:** ja (undeutliches Gemurmel)

**L:** wir haben aber auch schon drüber gesprochen ne (?)

**RS:** ja schon aber ... schon lange her bis her oder (?)

**BB:** weißt du denn wie äh das hier heißt wo du dich im Moment befindest (?)

**RS:** ähm A... r .. äh ..Arbeits

**BB:** richtig Arbeitsamt ne genau Arbeitsamt und was kann man im Arbeitsamt machen (?)

**RS:** mh vor der Tür stand so was kann ich das noch einmal lesen (?)

**BB:** gerne geh wenn du gucken magst klar geh find ich gut du hast etwas gesehen entdeckst du weißt auch noch wo es gestanden ist [...] so was hat da auf dem Schild gestanden(?)

**RS: Berufs ..beratungs**

**BB: Berufsberater ne also das ist mein Beruf (.) und wir sitzen heute zusammen weil wir über den Beruf von dem Herrn Müller reden wollen oder von der Mutti oder meinen (?)**

**RS: meinen glaub ich oder (?)**

**BB: genau genau aus dem Grunde sitzen wir zusammen ne (.) und von daher finde ich schön dass du meiner Einladung gefolgt bist**

Eine Variante der Rollendefinition zeigt der Fall Pauline, in der die Berufsberaterin den Rolleninhalt der die Berufswählerin begleitenden Schwester sowie den des Klassenlehrers gemeinsam mit der Berufswählerin definiert. Die beteiligten Signifikanten Anderen werden dabei nicht nur zum Gegenstand der Rollendefinition, sondern auch zu den Adressaten der Praktik.

**BB: Pauline wen hast du heute mitgebracht (?)**

**RS: meine Schwester**

**BB: mhm ... und äh wollte die Schwester mitkommen oder hast du gesagt es ist besser**

**RS: ich hab ihr gesagt dass sie mitkommt**

**BB: ahja und die Schwester soll zuhören oder soll die Schwester auch was sagen**

**RS: mir ist es egal was sie sagt**

**BB: aha (Lachen) dann haben wir das gleich geklärt .. (Lachen) gut und der Herr Müller ist auch dabei soll der Herr Müller was sagen oder nicht (?)**

**RS: kann auch was sagen**

### *Konsequenzen*

Eine Rollendefinition eröffnet den Akteuren die Möglichkeit, sich zu Beginn der Berufswahlberatung darüber zu verständigen, wie die Rollen bestimmter Teilnehmer konkret beschaffen sein sollen, und damit das Beratungsgespräch im Ansatz bereits zu strukturieren.

Die Thematisierung der Berufswahlberatung auf einer Metaebene hat zur Konsequenz, dass die Interaktanten sich ihre Rolle dabei begrifflich vergegenwärtigen. Durch das Sich-vor-Augen-führen der Interaktionsrollen wird bei den Interaktanten Bewusstsein für ihr eigenes Handeln geschaffen. Durch das Sich-bewusst-werden ihrer Selbst in der Beratungsinteraktion werden die Interaktanten stimuliert, sich auf die Beratung einzustellen und sich selbst im Beratungsprozess zu beobachten und zu kontrollieren.

Die Praktik des *Definierens und Zuordnens der geltenden Interaktionsrollen* hat zudem zur Folge, dass die Interaktanten dabei einer gewisse Selbstverpflichtung unterworfen werden, denn die Praktik schließt immer auch eine Ratifizierung derjenigen mit ein, die eine Rolle zugewiesen bekommen. Der Eckfall Wallenstein, in dem die Ratifizierung der Rollendefinitionen durch den Ratsuchenden erst nach erheblichen Aktivitäten seitens der Berufsberaterin und der Intervention der Lehrerin erfolgt, zeigt, dass eine Ratifizierung unter Interaktionsdruck nur eingeschränkt Geltung besitzt. Im o.g. Eckfall ändert sich auch im Anschluss der langwierigen und widerständigen Rollendefinition an der Bereitschaft des Heranwachsenden, seine ihm zukommende Rolle bei der Berufswahlberatung auszufüllen, nichts Wesentliches.

### 2.3.2 Direktives Instruieren

Das *direktive Instruieren* ist eine Praktik, mit der durch inhaltlich klar definierte Aufforderungshandlungen das Verhalten der Interaktanten gesteuert wird.

Da mit der Praktik der jeweilige Gegenüber explizit angeleitet wird, was er tun bzw. worüber er sprechen soll, kann er sich reaktiv verhalten und sich ausschließlich auf die Befolgung der ihm vorgegebenen Instruktionen beschränken, allerdings mit der Konsequenz, dass der Wissensgenerierungsprozess einseitig vom Berufsberater dominiert wird und dass das Aktionspotential des Ratsuchenden abzusinken droht. Das *direktive Instruieren* der Heranwachsenden kann andererseits aber auch dazu führen, dass sich bei ihnen mögliche Affekte, wie Gehemmtheit oder übermäßige Aufregtheit abbauen, was Störungen im Beratungsgespräch wie Abschweifungen oder Gesprächsstockungen minimieren hilft.

Mit Hilfe der Praktik des *direkten Instruierens* zu Beginn der Beratung kann das Beratungsgespräch zunächst einmal in Gang gesetzt werden, wodurch tendenziell Gewöhnung bzw. Bindung (Vertrauen) der Interaktan-

ten untereinander entsteht, was zu besseren Kooperationsleistungen im weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs führen kann.

### 2.3.3 Indirektes Instruieren

Eine Technik des *indirekten Instruierens* ist im Einsatz von Identitätsmarkierern oder Schlüsselsymbolen (F. SCHÜTZE) der Berufsberater zu sehen, wie z.B. der Verwendung der Begriffe „Berufswähler“, „Abgangsschüler“, „Entscheider“ etc. oder dem Übernehmen eines bestimmten Redestils, wie etwa ein von den Berufsberatern angeschlagener vertraulicher Ton gegenüber dem Ratsuchenden. Der vertrauliche Ton des Berufsberaters (vgl. die Anfangssequenz im Eckfall Aida) signalisiert dem Ratsuchenden, dass sein Gegenüber ein partnerschaftliches, ihm zugewandtes Verhalten bei der Durchführung der Berufswahlberatung anstrebt.

#### *Bedingungen*

Bedingung dafür, dass die Interaktanten sich entsprechend der Handlungslogik der Berufswahlberatung verhalten und sich von den Berufsberatern führen lassen, ist, dass sie ihnen ein gewisses Maß an pädagogischer Autorität zuerkennen.<sup>63</sup> Inwieweit die Klienten den Berufsberatern im Einzelfall tatsächlich Autorität zusprechen, hängt davon ab, inwieweit sie von seinen fachlichen Kenntnissen überzeugt sind und sie darauf vertrauen, dass er in ihrem Interesse agieren wird.

---

<sup>63</sup> M. HEITGER (1985) beschreibt das Phänomen „Pädagogische Autorität“ als spezifische Relation bestimmter Individuen, die m.E. auch der Interaktionsform Berufswahlberatung zu Grunde liegt: „Pädagogische Autorität kennzeichnet die Art der Beziehung zwischen Führenden und Geführten. Von Seiten pädagogischer Führung ist sie durch sachliche und personbezogene Kompetenz, von Seiten des Geführten durch Anerkennung und Vertrauen gekennzeichnet. *Sachliche* Kompetenz gewinnt A. im Wissen um die in der Geschichte konkret gewordene Vernunft: einerseits im Bereich des Gegenständlichen, andererseits als geschichtliche Überlieferung und als Antwort auf Herausforderungen, wie sie sich in Sitte und Brauchtum, in den Ordnungen des Gemeinwesens manifestieren. *Personbezogene* Kompetenz gewinnt sie aus dem liebenden Verstehen des anderen, in der Verantwortung gegenüber dem Unmündigen, dessen Urteilsfähigkeit noch nicht zu selbständiger Verantwortung hinreichend entfaltet ist“ (ebd., S.500ff).



---

Dieses für die Durchführung der Berufswahlberatung voraussetzende Grundvertrauen der Klienten dem jeweiligen Berufsberater gegenüber ist aber immer nur vorläufig und flüchtig und muss sich im Vollzug der Beratung bewähren und immer wieder erneuert werden (dazu: W. NOTHDURFT 1994).

Im Fall, dass in der Beratung die Autorität des Berufsberaters verloren zu gehen droht, kann diese durch Praktiken zurückgewonnen werden, etwa durch *Plausibilisierungen und Rechtfertigungen* des Beratungshandelns oder durch die *Darlegung von reflexivem Professionswissen*. Ein Beispiel dafür liefert der Eckfall Aida, in dem der Berufsberater der Kritik an seiner Beratungsmethode sowie an dem Instrument „Eignungsuntersuchung“ und dem damit einhergehenden Autoritätsverlust durch entsprechendes reflexives Wissen seines berufsberaterischen Handelns begegnet.

Autoritätsverlust droht dem Berater auch im Fall einer Rollenübertretung. Im Eckfall Aida beispielsweise thematisiert der Berufsberater (auf Druck der Sozialpädagogin) fortgesetzt einen bestimmten Berufsbereich, der eindeutig auf Ablehnung bei der Berufswählerin stößt. Um drohenden Vertrauensverlust bei der Berufswählerin zu verhindern, entschuldigt sich der Berufsberater, d.h. er gesteht seinen Regelverstoß ein und ordnet sich seiner ihm zukommenden Rolle unter.

## **B. Die Komponente Aufgabenbestimmung**

### **1. Anforderungen der Komponente Aufgabenbestimmung**

In der Komponente Aufgabenbestimmung sind die Interaktanten gefordert, Beratungsaufgaben zu bestimmen. Durch die Beratungsaufgaben wird der Bereich möglicher Erfahrungen und Lernprozesse des jeweiligen Klienten eingegrenzt, ohne dass dabei festgelegt wird, was dieser sich tatsächlich im Zuge der Bearbeitung aneignet.

Analytisch gesehen beinhaltet das Bestimmen von Aufgaben für die Berufswahlberatung sowohl eine propositional-konstruktive Leistung, denn das Aufgegebene einer Aufgabe muss in Form einer Vorstellung oder eines Gedankens konstruiert werden, als auch eine Willens- oder Entscheidungsleistung, denn die konstruierte Aufgabe muss, wenn sie auch tatsächlich bearbeitet werden soll, als diese gesetzt werden.

Unterzieht man das Verbum „aufgeben“ einer Sprachgebrauchsanalyse, die seine semantische Struktur bzw. Valenz freilegt, wird deutlich, dass das Setzen einer Aufgabe eine relationale Struktur impliziert.<sup>64</sup> Das Aufgeben einer Aufgabe setzt sowohl einen Agens (die Instanz, die etwas aufgibt), als auch einen Adressaten (die Instanz, der etwas aufgegeben wird) sowie eine inhaltlich bestimmte Sache (Patiens), die den Gegenstand des Aufgegebenen bildet, voraus. Bei der Berufswahlberatung können als aufgebende Instanz (Agens) sowohl die Ratsuchenden als auch deren Signifikante Andere oder die Berufsberater selbst fungieren.

Das inhaltliche Bestimmen von Aufgaben erfordert, wie oben bereits erwähnt, kognitiv-konstruktive Leistungen, denn Aufgaben basieren nicht nur auf erfassten aktuellen Welten (Ist-Zustand), sondern auch auf antizipier-

---

<sup>64</sup> Mit Valenz wird die Eigenschaft eines Prädikats (Verb oder Adjektiv) bezeichnet, Ergänzungen nach sich zu ziehen bzw. zu fordern (vgl. dazu LEWANDOWSKI 1994, S.1213).

ten virtuellen Welten und dazu auch auf Lösungswissen. Aufgaben für die Berufswahlberatung zu konstruieren, kommt zwar grundsätzlich allen Interaktanten der Berufswahlberatung zu, der Berufswähler nimmt dabei aber eine Sonderstellung ein, denn als unmittelbar Betroffener verfügt er über Erfahrungen von Nichtwissen, Zweifel, etc. bei der Bewältigung seiner Berufswahl, weiß also zumindest partiell, was er nicht weiß, worüber er Zweifel hegt oder er Wissen erlangen oder was er können will. Dieses Wissen von Nichtwissen kann im Vorfeld der Beratung herangereift sein, es kann aber auch in der Beratung selbst erst entstehen, wie es der Eckfall Aida zeigt, in dem Zweifel über den Entschluss, weiter die Schule zu besuchen, bei den Klienten erst im Beratungsgespräch aufkommt.

Aufgrund seiner Stellung als Entscheider und Nutzer der Berufswahlberatung verfügt der Berufswähler über das vorrangige Recht, Aufgaben zu setzen, d.h. zu bestimmen, welche Themen besprochen bzw. welche Aufgaben in der Berufswahlberatungssitzung bearbeitet werden. Bedingung dafür, dass der Berufsberater die Aufgaben des Ratsuchenden dann auch aufgreifen und bearbeiten kann, ist, dass die Ratsuchenden ihm diese kommunikativ vermitteln. Die Untersuchung zeigt, dass die Vermittlungsleistungen der Ratsuchenden dabei häufig in sehr vager und undifferenzierter Form ausfallen können. Dieses Phänomen kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden. Der Eckfall Aida zeigt, dass mangelnde subjekteigene Fertigkeiten, beispielsweise mangelnde Sprachfertigkeiten, eine maßgebliche Rolle spielen können. Möglich ist es auch, dass die Situation Berufswahlberatung selbst Unsicherheit, bezogen auf das adäquate Verhalten, auslöst, die sich in Denk- und Redehemmungen manifestiert. Dass nicht nur Bildungsdefizite ursächlich für die Formulierung von vagen Anliegen anzuführen sind und ein weiterer Grund in der Sache der Berufswahlentscheidung selbst liegt, die sich in Unsicherheit, Nichtwissen und damit in uneindeutigem Verhalten zeigt, eröffnet der Fall Paul. Hier hat der Ratsuchende, der über ein hervorragendes Abiturzeugnis (1.0) verfügt, wie andere Ratsuchende auch, Schwierigkeiten, in der Beratung ein präzises Anliegen zu formulieren:

**BB: ja (,) gut was kann ich für Sie tun (?)**

**RS: (kurzes Lachen dann schnell und undeutlich weiter) sehr gute Frage (normal weiter) ja also (,) ich wollt mich halt mal ein bisschen informieren erstens wie es so ist&ich mach zur Zeit mein Zivildienst**

**BB: mhm**

**RS: und hab halt vorher mein Abitur gemacht**

**BB: normales Abitur oder (-)**

**RS: ja (,) ~normales~**

**BB: normales Abitur mhm**

**RS: und ähm wollte jetzt mal halt so fragen wie es erstens so ist&wie was ich so machen muss weil ich danach gerne studieren würde ( )**

**BB: mhm**

**RS: und was es dann für Möglichkeit gibt .. in der Richtung in der ich gerne so studieren(,) würde(&) also weil ich weiß es nicht genau was es da für Studiengänge gibt oder (1) Möglichkeiten aber halt die Richtung für mein Betätigungsfeld (,)**

**BB: (gz) mh mhm**

**RS: später da wollt ich gern mal fragen**

Im Unterschied zu den Berufswählern können die Berufsberater Aufgaben inhaltlich nur dann bestimmen, wenn sie sich in die Perspektive des Klienten hineinversetzen, d.h. die spezifische Berufswahlsituation des Berufswählers erfassen und sich mögliche Aufgaben erschließen bzw. ableiten. Dabei können die Berufsberater ihr Expertenwissen und ihre Erfahrungen gewinnbringend einsetzen, etwa ihr Wissen von typischem Nichtwissen oder typisches problematisches Wissen der Berufswähler im Allgemeinen. Das Arrangement oder Setting der Berufswahlberatung sieht vor, dass Erziehungsberechtigte, Vertraute oder auch Pädagogisch-Professionelle der Berufswähler an der Berufswahlberatung teilnehmen dürfen. Dieses Recht schließt ein, dass sie an der Konstruktion von Aufgaben mitwirken dürfen und im Fall von Erziehungsberechtigten zudem, dass sie Aufgaben setzen dürfen. Diese Form des Settings entspricht dem Umstand, dass die Erziehungsberechtigten formalrechtlich gesehen noch Verantwortung tragen bzw. über Vormundsrechte der heranwachsenden Berufswähler, je nach dessen Alter, verfügen, dass Pädagogen mit einem gesellschaftlichen Mandat zur Teilnahme an der Berufswahlberatung ausgestattet sind und dass Freunde, Angehörige etc. durch den jeweiligen Ratsuchenden dazu legitimiert werden können, sie zu begleiten und zu unterstützen. Die Eignung der Signifikanten Anderen oder zuständigen Pädagogisch-Professionellen für die Bestimmung von Aufgaben ergibt sich aus ihrer besonderen Nähe zum Berufswähler. Da dieser Personenkreis nur mittelbar betroffen ist von der Berufswahlentscheidung des Ratsuchenden,

stehen die Signifikanten Anderen und Professionellen immer auch in einer gewissen Distanz zum Berufswähler und seiner Entscheidungssituation. Die aus der Nähe zum Ratsuchenden resultierende personenbezogene Kompetenz und die aus der vorhandenen Distanz zu ihm resultierende Gelassenheit und Nüchternheit ermöglichen den Signifikanten Anderen und Pädagogisch-Professionellen auch diejenigen Probleme zu identifizieren, welche der Heranwachsende als solche nicht erkennen will oder denen er gegenwärtig keine oder nur geringe Relevanz zubilligt.

Die Aufgabenbestimmung für die Berufswahlberatung muss im Einklang mit deren übergreifenden gesellschaftlich gesetzten Zwecksetzung erfolgen. Bedingung, dass Aufgaben für die Berufswahlberatung Geltung erlangen können, ist also, dass sie mit dem gesellschaftlichen Mandat der Berufsberater korrespondieren. Dieses beinhaltet dafür zu sorgen, dass die Heranwachsenden möglichst eine autonome Berufswahlentscheidung treffen. Geltung erlangt eine Aufgabe für die Berufswahlberatung also dann, wenn ihre Bearbeitung potentiell dazu führt, dass sich die Klienten Methoden oder Verfahren aneignen, die ihre Eigenständigkeit bei ihrer Berufswahl erhöhen (Können), dass sie sich das für sie berufswahlrelevante Wissen aneignen (Wissen) oder dass sich bei ihnen verbliebene heteronom-regressive Tendenzen abbauen (Wollen).

Grenzen für die Setzung von Beratungsaufgaben für die Berufswahlberatung werden durch die eingeschränkte Lizenz des Berufsberaters gesetzt. Der Berufsberater hat beispielsweise, aufgrund des Selbstbestimmungsrecht des Berufswählers, was die Form als auch das Ergebnis seiner Berufswahlentscheidung betrifft, nicht das Recht die Bearbeitung von Aufgaben zu erzwingen, stattdessen kann er Themen aber anregen oder einführen und deren Relevanz argumentativ stützen (zum Konzept der beruflichen Lizenz bezogen auf die Erwachsenenbildung siehe D. NITTEL 2000).

Handlungsnormierend für das Bestimmen, insbesondere für das Setzen von Aufgaben in der Berufswahlberatung, ist zudem das Gebot, möglichst relevante Aufgaben zu bestimmen. Die Forderung nach praktischer Rele-

vanz ergibt sich aus dem Praxisbezug der Berufswahlberatung, der für diese Zeitmangel, Verantwortlichkeit und Erfolgsdruck bedeutet. Der Erfolgsdruck, möglichst die richtige Berufswahlentscheidung treffen zu müssen, manifestiert sich in der Komponente Aufgabenbestimmung dahingehend, dass die Interaktanten gefordert sind, nicht nur diverse, sondern möglichst sämtliche oder zumindest die wichtigsten Aufgaben (Probleme) zu ermitteln, die mit dem Instrument Berufswahlberatung bearbeitet werden können.

Die Position des Adressaten, also der Personenkreis, dem die Beratungsaufgaben gestellt sind, kommt zwar allen Involvierten Interaktanten zu, dabei nimmt der Berufsberater aber eine Sonderstellung ein, denn als Professioneller gehört es zu seiner Pflicht, sich den bestehenden Beratungsaufgaben anzunehmen, und zu seinem Recht, die Aufgabenbearbeitung in einer bestimmten Weise zu gestalten. Zwar können auch den jeweiligen Klienten explizit Aufgaben aufgetragen werden, diese Aufgaben sind aber dann Teil einer Bearbeitungsstrategie, etwa um die Mitwirkung und Eigenaktivität des Klienten zu fördern oder ihn im Anschluss der Berufswahlberatungssitzung noch zu berufswahlrelevanten Aktivitäten zu stimulieren.

## **2. Praktiken der Komponente Aufgabenbestimmung**

### **2.1 Klientenseitige Aufgabenbestimmung**

Die klientenseitige Aufgabenvermittlung erfolgt in der Berufswahlberatung beispielsweise in Form eines Anliegens oder einer Zwischenfrage. Die Klienten können ihre Anliegen für die Beratung bereits in deren Vorfeld konstruiert haben. Sich ergebende Probleme bei der Bestimmung und Vermittlung von relevanten Aufgaben erfordern vom Berufsberater gegebenenfalls, dass er mittels mäeutischer Praktiken die Ratsuchenden bei ihrer Definition des Fraglichen unterstützt. Zu diesen unterstützenden Praktiken zählen *Formulierungsangebote* und *Vergewisserungsfragen*, mit denen klientenseitige Anliegen präzisiert und deren Präsuppositionen expliziert werden. Dazu zählen aber auch komplexe *Rephrasierungen*<sup>65</sup>, durch welche die Anliegen eine institutionsspezifische Adaption erfahren, also für die Berufswahlberatung angepasst werden.

### **2.2 Agentenseitige Aufgabenbestimmung**

Die agentenseitige Aufgabenbestimmung kann im Beratungsprozess sowohl mitlaufend vollzogen als auch systematisch entwickelt werden. Eine Praktik der systematischen Aufgabenbestimmung ist die *fallspezifische*

---

<sup>65</sup> Mit reformulierenden Handlungen im Allgemeinen und dem Rephrasieren im Besonderen beschäftigt sich KIRSTIN BÜHRIG: „Das >Rephrasieren< als sprachliche Verarbeitung dieses Wissens ist im institutionellen Handlungszusammenhang nun im Hinblick auf das Vorwissen des Agenten zu betrachten. Die interaktionale Bewertung des vom Klienten verbalisierten Wissens ist nicht nur ein einfaches Wiederholen, sondern dient zum einen der Ratifizierung der agentenseitigen Wissensverarbeitung und zum anderen einer Implantierung des Wissens in seinen Plan für den weiteren Diskurs. Es wird aufgrund einer institutionsspezifischen Bewertung sprachlich noch einmal verarbeitet und damit dem institutionsspezifischen Bewertungsmaßstab adaptiert.“ K. BÜHRIG 1996, S.253.

*Wissensgenerierung*, bei der die Klienten angeregt werden, über ihre Person und ihre Berufswahlsituation zu sprechen. Die *fallspezifische Wissensgenerierung* zielt letztendlich darauf ab, Informationen über den Ratsuchenden zu gewinnen, die es dem Berufsberater ermöglichen, sich in die Perspektive des Berufswählers hineinzusetzen und mögliche Fraglichkeiten und Probleme zu identifizieren. Relevante Themen einer fallspezifischen Wissensgenerierung sind berufsrelevante Interessen und Neigungen (z.B. in Form von Berufswünschen), Schulverläufe, Bildungsqualifikationen, Prognosen und Bewertungen eigener schulischer Leistungen, die lebensweltliche Situation, Standpunkte der Eltern. Ein Beispiel für eine systematische Aufgabenbestimmung liefert der Eckfall Aida, in dem der Berufsberater ohne kontextuelle Bezüge die Stellungnahme der Eltern zum Berufswunsch der Ratsuchenden eruiert und dann Bearbeitungsaktivitäten einleitet (Diskussion dieser Standpunkte).

### *Konsequenzen*

Im Prozess der fallspezifischen Wissensgenerierung ist der Heranwachsende gefordert, relevante Aspekte seiner Berufswahl zu thematisieren. Mit der fallspezifischen Wissensgenerierung wird zwangsläufig ein mehr oder weniger intensiver Reflexionsprozess in Gang gesetzt, da der Ratsuchende dabei sein Selbstbild vermitteln, seine Einschätzungen über seine Berufswahlsituation abgeben sowie Auskunft über seine beruflichen Zukunftspläne geben muss. Die Vermittlungsaktivitäten können dabei auch für den Berufswähler erkenntnisgenerierend sein, da durch den Akt des Formulierens der Sprecher Klarheit über seine Gedanken gewinnt und sich dabei immer auch selbst erfährt (G.H. MEAD).

Ein Formulieren und Konstruieren von biographischen Zusammenhängen ruft gewisse Zugzwänge hervor, die sich in Begründungsleistungen und Hintergrundkonstruktionen niederschlagen (F. SCHÜTZE). Die auftretenden Widersprüche bei den Darstellungen des Heranwachsenden können dann in der Beratungsinteraktion vom Berufsberater aufgegriffen und problematisiert werden.



In diesem Zusammenhang können zudem anwesende Signifikante Andere und Pädagogisch-Professionelle sich zweckdienlich beteiligen, indem sie beispielsweise mögliche im Widerspruch zu einer Darstellung des Ratsuchenden stehende Einschätzungen oder Auffassungen vermitteln oder auftretende Widersprüche durch Hintergrundinformationen aufzulösen versuchen. Als Beispiel dafür soll der Fall Puket aufgeführt werden, in dem der Ratsuchende im Beratungsgespräch ein Bild von sich zeichnet, in welchem er als fremdbestimmtes Subjekt erscheint, dass seine eingeschränkte Leistungsbereitschaft und -fähigkeit im Berufsbildungssystem ausschließlich an die fehlenden Bedingungen „Interesse“ und „Selbstbestimmung“ koppelt und Fehlzeiten im Zeugnis als Reaktion auf eine fremdbestimmte Anmeldung an einer berufsvorbereitenden Schule, deren fachliche Ausrichtung nicht sein Interesse hervorruft, interpretiert. Die ihn begleitende Lehrerin weist im Beratungsgespräch dann darauf hin, dass der Ratsuchende auch in seiner neuen Schule Fehlzeiten produziere. Der Ratsuchende bestreitet diese Aussage zwar zunächst, wirkt dann unmittelbar darauf doch in seinem Verhalten etwas verunsichert, so dass es den Anschein hat, als ob er beginnt, Widersprüche in seinem Selbstbild zu erkennen.

### ***2.3 Aufgabenbestimmung durch involvierte Signifikante Andere***

Die Untersuchung zeigt, dass sich bei der Bestimmung von Aufgaben für das Beratungsgespräch auch teilnehmende Signifikante Andere der Berufswähler beteiligen können. Beratungsrelevante Aufgaben durch Dritte können dabei sowohl stellvertretend für den Berufswähler konstruiert werden, der dann als unmittelbarer Bezugspunkt und Adressat der Beratung verbleibt, als auch auf diese selbst bezogen sein. Im Eckfall Aida beispielsweise stellt die Sozialpädagogin am Ende des Beratungsgesprächs dem Berufsberater die Aufgabe einer Prüfung des berufswahlrelevanten Entschlusses der Berufswählerin. Diese stellt sie aber für sich, macht sich also selbst zum primären Adressaten und Gegenstand der Bearbeitung,

indem sie ihre Zweifel darstellt, die bei ihr im Beratungsgespräch über den Entschluss aufgekommen sind.

Ein anderes Beispiel zeigt der Fall Martha. Hier wird die Berufswählerin von ihrem Vater begleitet, der der Berufsberaterin die Aufgabe stellt, zu bestimmen, wie er seiner Tochter in einer konkreten Sache helfen könne:

**V: Frau Müller ähm .. die Frage die sich jetzt die Frage die sich jetzt für uns stellt .. das heißt für die Martha die geht jetzt auf die Schiller-Schule und sie muss ja nebenbei noch einen Beruf ausüben oder wie nennt man das Auszubildende oder Praktikum**

**BB: Praktikum muss sie machen in der elften Klasse ja drei Tage in der Woche**

**V: so was kann ich oder was kann ich als Vater dafür machen dass sie was kann man da machen oder was kann sie machen um einen Platz zu finden oder was wär da am besten**

**BB: Gut**

## Konsequenzen

Eine tendenziell problematische Konsequenz für die Durchführung der Beratung, die aus der Aufgabenbestimmung von Dritten resultiert, ist, dass dadurch Aufgaben gesetzt werden, die nicht das Interesse der Berufswähler widerspiegeln bzw. nicht auf deren Zustimmung stoßen.

Eine weitere problematische Konsequenz kann entstehen, wenn im Zuge der Vermittlung möglicher Beratungsaufgaben durch Dritte prekäres Wissen über den jeweiligen Berufswähler kommuniziert wird. Im Eckfall Aida beispielsweise führt die Sozialpädagogin, bevor sie die Aufgabe „Problem Sprachkompetenz“ bestimmt, im Vorfeld in Form einer pädagogischen Fallkonferenz Wissen über die Ratsuchende ein, welches die Berufswählerin als pädagogischen Fall und defizitäres Subjekt erscheinen lässt. Dieses kommunizierte Wissen bei der Aufgabenbestimmung, das zwar potentiell einen hohen Informationswert für den Berufsberater besitzt, kann hochgradig diskrepant im negativen Sinn zum Selbstbild des Betroffenen sein. Damit hat es gesichtsverletzendes Potential für den jeweiligen Berufswähler und damit in letzter Konsequenz demobilisierendes Potential für ihn und die Berufswahlberatung.

## C. Die Komponente Bearbeitung

### 1. Anforderungen der Komponente Bearbeitung

Bearbeiten in der Berufswahlberatung bedeutet zunächst, dass die Interaktanten sich den im Beratungsgespräch zuvor bestimmten Aufgaben zuwenden müssen. Ziel der Bearbeitung ist es dabei, die den Aufgaben zugrundeliegende Problematik für die Klienten zu lösen bzw. abzuschwächen.

Aufgrund unterschiedlicher Aufgabenstellungen fächert sich die Bearbeitungsphase in unterschiedliche Arbeitsvollzüge aus. In diesen Arbeitsvollzügen richten sich die Akteure mit ihrem Handeln auf etwas. Dieses Etwas sind Bearbeitungsgegenstände, die im Fall der Berufswahlberatung nicht dinglicher, sondern geistiger Art sind, und zwar in Form von internen Repräsentationen der Klienten. Das Handeln der Interaktanten zielt letztendlich auf eine Transformation dieser internen Repräsentationen hin, beispielsweise in Form einer Ausdifferenzierung, Spezifizierung, Ergänzung, Modifizierung, Destabilisierung, Verfestigung bestimmter Wissensbestände, Vorstellungen, Einstellungen etc..

Die Bearbeitungsgegenstände lassen sich im Wesentlichen in drei Bereiche unterteilen. Einen dieser Bereiche von Bearbeitungsgegenständen bilden *berufsrelevante Motive* des jeweiligen Berufswählers. Bestehende berufslaufbahnrelevante Motive des Individuums stellen eine innere Realität dar und sind durch die Sinnesorgane nicht (unmittelbar) erfahrbar. Praktische Relevanz erhalten berufsrelevante Motive im ausgezeichneten berufsbiographischen Entwurf, in dem sie sich nach A. SCHÜTZ konkretisieren. Aktlogisch gesehen, bildet der ausgezeichnete Entwurf den Anfangspunkt des Entscheidungshandelns. Dabei besitzt ein berufsbiogra-

phische Entwurf je nach dessen motivationsmäßiger Relevanz ein bestimmtes Aktionspotenzial zu dessen Realisierung.

„Wir phantasieren diesen zukünftigen Sachverhalt, das entworfenen und durch unser nachfolgendes Handeln anzustrebende Ziel, bevor wir zu handeln beginnen. Das ist die »Vorstellung«, die uns zum Handeln »bewegt«, unser Motiv, weiter zu machen.“ (A. SCHÜTZ 1982, S.82)

Der motivationsmäßig relevante ausgezeichnete Entwurf ist weder mit dem zugrunde liegenden Motiv (Weil-Motiv) noch mit dem Handlungsplan, mit dem dieser ausgezeichnete Entwurf realisiert werden soll, zu verwechseln. So ist etwa das echte Weil-Motiv nach SCHÜTZ

„ [...] motivationsmäßig relevant, um mir den ausgezeichneten Entwurf in der Phantasie vorzustellen, der wiederum (in der Weise des Um-zu) für jeden durchzuführenden Schritt, den entworfenen Sachverhalt zu aktualisieren, motivationsmäßig relevant ist. Während die Um-zu-Relevanzen motivationsmäßig aus dem schon vorliegenden ausgezeichneten Entwurf entstehen, befassen sich die Weil-Relevanzen mit der Motivation des ausgezeichneten Entwurfs selbst.“ (ebd. S.83)

Das Weil-Motiv ist also ursächliche Bedingung für einen ausgezeichneten Entwurf. Das Planen von Handlungen für die Realisierung einer Berufslaufbahn sowie das Handeln selbst im Rahmen des berufsbiographischen Handlungsmusters dagegen ist in diesem Kontext als Mittel zum Zweck zu verstehen, um bestimmte Motive zu erfüllen bzw. zu bedienen.<sup>66</sup>

Weil-Motive, die für berufsbiographische Entwürfe relevant sein können, sollen unterschieden werden in berufsimmanente Motive, die sich als spezifisches Interesse an der Sachhaltigkeit oder einer Wertschätzung einer bestimmten Berufstätigkeit manifestieren und die unmittelbar im Vollzug der Berufstätigkeit Erfüllung finden, sowie in berufstranszendente Motive, welche mittelbar durch bestimmte Konsequenzen einer

<sup>66</sup> Motive sind hier gefasst als „jede Vorstellung, jedes Bedürfnis und so weiter, das einen zum Handeln bewegt“ (A. SCHÜTZ 1982, S.81). Für A. SCHÜTZ haben diese Motive eine autobiographische Geschichte, d.h. berufslaufbahnrelevante Motive bilden sich im Lebenslauf infolge von Erlebnissen und Erfahrungen und „leiten sich von vielen Reihen früher erfahrener Relevanzen ab: thematischer Relevanzen, Auslegungs- und Motivationsrelevanzen, die jetzt »unbewußt« meine Bewußtseinsspannung steuern und bestimmen, wie intim meine Persönlichkeit betroffen ist“ (A. SCHÜTZ 1982, S.84).

Berufstätigkeit befriedigt werden, wie beispielsweise das Motiv, gesellschaftliche Anerkennung und Prestige zu erlangen, das Motiv sich von den Eltern und dem Elternhaus zu lösen oder das der Konsumtion von Gütern, welches mittels des Einkommens, das mit der Berufsarbeit einhergeht, bedient werden kann. Beim Berufswahlentscheiden können beide Motivarten konträr zueinander stehen. Beispielsweise kann, wie im Fall Christoph, sich der Heranwachsende besonders für die Tätigkeit des Kfz-Mechanikers interessieren, zugleich aber von dem berufstranszendenten Motiv beherrscht werden, möglichst schnell eine Berufslaufbahn einzuschlagen, um den Statuswechsel zu vollziehen. Letzteres steht im Widerspruch zum berufsspezifischen, interessengetriebenen Motiv, welches das Fortsetzen der Schullaufbahn nahe legt, um die Chancen für die Verwirklichung der berufsspezifischen Interessen zu erhöhen. Das Motiv eines schnellen Statuswechsels dagegen würde das schnelle Beenden der Schullaufbahn implizieren.

Von Motiven erfüllt zu sein, die für die Realisierung einer bestimmten Berufslaufbahn in Frage kommen, bedeutet nicht zwangsläufig, über diese zu wissen, denn über seine eigenen Motive kann man sich nicht nur täuschen, sie können einem auch fremd und verborgen sein, insbesondere in der Berufswahlphase, in welcher die Heranwachsenden noch am Anfang ihrer Berufslaufbahn stehen und somit ihre berufsrelevanten Motive (noch) nicht retrospektiv auf der Grundlage ihrer eigenen Berufsbiographie erschließen können. Vorhandene subjekteigene Motive können aber potentiell auf dem Wege der Produktion von Phantasien und Wunschvorstellungen introspektiv erfasst oder aber auf der Grundlage der Selbstbeobachtungen des eigenen (zurückliegenden) Handelns und Empfindens analysiert und gedeutet werden. Der Berufswahlberatung kann es zur Aufgabe gemacht werden, subjekteigene Motive des Berufswählers, die ein adäquates berufsbiographisches Handlungsmuster begründen könnten, zu mobilisieren, zu erfassen und begrifflich einzuholen, beispielsweise um zu einem berufsbiographischen Entwurf zu gelangen.

Darüber hinaus kann auch auf eine Motivbildung hingewirkt werden, etwa indem Interessen geweckt oder der gesellschaftliche Wert einer beruflichen Tätigkeit vermittelt wird.

Der zweite Gegenstandsbereich von Bearbeitungsgegenständen für die Berufswahlberatung bilden *berufsbiographische Entwürfe*. Diese können bei der Berufswahlberatung beim Berufswähler angeregt bzw. weiter entwickelt oder aber, wenn sie im Vorfeld der Berufswahlberatung vom Ratsuchenden schon entwickelt wurden, modifiziert, destruiert oder bestärkt werden.

Das Entwickeln eines berufsbiographischen Entwurfs ist keine Routineangelegenheit, nicht nur weil die berufsrelevanten Motive diffus, vielfältig und widerstreitend sein können, also das Ziel des berufsbiographischen Handelns selbst noch unbestimmt sein kann, sondern auch, weil vom Entwurf viel für den zukünftigen Lebenslauf abhängt, dieser also nicht nur zum Subjekt passen, sondern auch von ihm realisierbar sein sollte. Das Kriterium Realisierbarkeit kommt, unabhängig vom Fall, zunächst, sieht man von bestimmten beruflichen Auslaufmodellen ab, in der Regel allen faktisch existierenden Berufen der Berufswelt zu. Da das Ergreifen von Berufen jeweils an bestimmte subjekteigene Eigenschaften als Bedingung geknüpft ist, reduziert sich die Menge der faktisch existierenden Berufe für den Berufswähler bei seiner Berufswahlentscheidung zur Menge der individuell möglichen Berufe, abhängig von den jeweils bestehenden oder zu erreichenden subjekteigenen Eigenschaften. Für einen berufsbiographischen Entwurf müssen sich die Heranwachsenden von daher die sich ihnen je individuell stellenden Möglichkeiten der Berufswelt in Form von unterschiedlichen Anforderungs- und Tätigkeitsbündeln aneignen, um auf der Basis dieses Wissens dann einen ausgezeichneten berufsbiographischen Entwurf zu entwickeln.

Dieses Entwickeln bedeutet, operational gesehen, zwar ein Selegieren, da dem ausgezeichneten Entwurf aber zudem motivationsmäßige Relevanz zukommt, handelt es sich hierbei nicht um ein einfaches Auswählen, sondern um ein Für-sich-Wählen oder ein Erwählen, was ein sich Binden (Festhalten) an einen bestimmten Beruf sowie ein Festlegen auf bestimm-

te Lebensinhalte und Tätigkeitsformen bedeutet und sich im Entschlossenheit des Subjekts manifestiert.

Intentional gesehen, geht es beim ausgezeichneten Entwurf darum, möglichst eine passgenaue Zuordnung von berufsrelevanten Motiven und den bestehenden bzw. virtuellen beruflich-institutionalisierten Handlungsmustern zu treffen. Dem kann nicht mit einem simplifizierten Schema der ökonomischen Zweckrationalität entsprochen werden, also mit jenem Alltagschema, mit dem dasjenige Mittel selegiert wird, welches den geringsten Aufwand zur Erreichung des gesetzten Ziels verspricht. Ein den Lebenslauf wesentlich bestimmendes und determinierendes Handlungsschema wie die Berufskarriere erfüllt sich nicht primär im Sinne einer *actio transcendens* in dessen Resultat (etwa in Gestalt eines Rentenanspruchs), sondern vielmehr im Sinne einer *actio immanens* in dessen Prozess, also in bzw. während der Berufskarriere selbst. Greift man auf die bereits bei Aristoteles (vgl. auch O. HÖFFE 1996, S.196) getroffene Unterscheidung von Handeln im Sinne von Lebensgestaltung bzw. -führung (*praxis*) und Handeln im Sinne von Herstellen bzw. Produzieren (*poiesis*) zurück, so wird deutlich, dass berufliches Handeln, verstanden als Arbeit, zwar als Mittel zum Zweck der Produktion von Gütern verstanden werden kann, Beruf, genommen als autonomes berufsbiographisches Handeln aber ist Lebensgestaltung, welche nicht auf ein singuläres Resultat im Anschluss der (komplexen und weitreichenden) Handlung Berufskarriere bezogen ist, sondern auf die Gestaltung des Lebenslaufs selbst und damit auf kontinuierlich sich stellende und erfüllbare subjekteigene Motive, deren Ausprägungs- und Entwicklungspotential dazu noch relativ weitreichend und unbestimmt ist. Das Ziel der Berufskarriere, das bei der Berufswahlentscheidung selbst festgelegt werden muss, ist also nur bedingt ein Zweck der Lebensgestaltung, da es wesentlich das Leben selbst bedeutet.

Das passgenaue Zuordnen bei der Berufswahlentscheidung beinhaltet es, sowohl Motive, die mit der Berufslaufbahn bedient werden können, zu selegieren als auch aus dem Pool der sich bietenden Berufsoptionen einen Beruf auszuwählen. Dieses Zuordnen kann jeweils von unterschiedlichen Ausgangspunkten erfolgen: einmal von den Motiven ausgehend,

um das geeignete Handlungsmuster zu wählen oder vice versa von den zur Verfügung stehenden Handlungsmustern ausgehend, passende Motive beim Berufswähler zu suchen. Das Berufswählen schließt dabei eine Verantwortlichkeit für das Gelingen des berufsbiographischen Handlungsentwurfs mit ein.

Die Relevanz, die bei der Bildung des berufsbiographischen Entwurfs dem Kriterium der Realisierbarkeit zukommt, hängt von den jeweiligen subjekt-eigenen Motiven ab. Dem Aspekt Realisierbarkeit kommt umso mehr Gewicht zu, je stärker berufsübergreifende Motive beim Berufswähler ausgeprägt sind, die durch jeweils unterschiedliche Berufsarbeit bedient werden könnten. Die Berücksichtigung des Aspekts der Realisierbarkeit nimmt dagegen ab, wenn berufsimmanente Motive in Form von spezifischen sachhaltigen Berufsinteressen dominieren, die nur durch eine ganz bestimmte Berufstätigkeit bedient werden können (Berufung), was tendenziell zu einer erhöhten Risikobereitschaft bei der Berufswahlentscheidung führt.

Gleich welche Motive dabei dominieren, beinhaltet das Berufswahlentscheiden immer, dass aus dem Pool, ob intuitiv-unbewusst oder reflexiv-dialogisch, die vom Subjekt in Betracht gezogenen Berufswahloptionen selektiert werden. Eine autonome, also auf Vernunft gründende Berufswahlentscheidung, zielt darauf ab, dass dabei möglichst vollständig die für das Subjekt relevanten Berufswahloptionen berücksichtigt werden. Zur Bewältigung dieser Aufgabenstellung können in der Berufswahlberatung die in Betracht gezogenen Berufswahloptionen des Berufswählers komplementiert oder aber die bereits bestehenden in Betracht gezogenen berufsbiographischen Entwürfe vom Heranwachsenden hinsichtlich deren Sachrichtigkeit, Passung sowie Realisierbarkeit überprüft und beurteilt werden.

Als dritten Teilbereich von Bearbeitungsgegenständen sind *berufsbiographische Handlungspläne* zu zählen. Nach A. SCHÜTZ ist für das Bestimmen bzw. Entwerfen eines Handlungsplans der ausgezeichnete Entwurf motivationsmäßig relevant:



„Wenn ich mich in den Augenblick, *bevor* ich zu handeln anfangen, versetze, wenn ich nur den zu verwirklichenden Sachverhalt und die einzelnen für die Aktualisierung des Zieles relevanten Schritte entwerfe, kann ich sagen, daß der phantasierte und erstrebte Sachverhalt die einzelnen für seine Aktualisierung unternommenen Schritte motiviert“. (A. SCHÜTZ 1982, S.82)

Der Handlungsplan wiederum bildet, motivational gesehen, die Grundlage des auf die Verwirklichung des berufsbiographischen Entwurfs bezogenen faktischen Handelns:

„Mit anderen Worten, der ausgezeichnete Entwurf ist motivationsmäßig für die Planung der einzelnen Schritte relevant. Jedoch sind die einzelnen Schritte, die zu tun sind, »kausal relevant«, damit das gewünschte Ergebnis zustande kommt.“  
(A. SCHÜTZ 1982, S.82)

Ein Handlungsplan setzt sich aus einzelnen vorgestellten Handlungen zusammen, die der Träger des ausgezeichneten Entwurfs für geeignet bzw. erforderlich hält, um diesen zu verwirklichen. Das nächstliegende Etappenziel bei der Verwirklichung eines berufsbiographischen Entwurfs stellt im Stadium der Berufswahlphase das Absolvieren einer für den Beruf entsprechenden Ausbildung dar. Um das Ziel, in ein Ausbildungsverhältnis zu gelangen, zu erreichen, sind vom Heranwachsenden Handlungsschemata der Kontaktinitiierung, des Bewerbens sowie formale Leistungen erforderlich. Das Handlungsschemata des Bewerbens beinhaltet es im Wesentlichen, bestimmte subjekteigene Eigenschaften wie schulische Qualifikationen, Bildungsattribute oder eine bestimmte körperliche Konstitution herauszustellen bzw. zu demonstrieren, beispielsweise im Bewerbungsschreiben, bei Eignungstests oder in Bewerbungsgesprächen. Da für die Verwirklichung eines berufsbiographischen Entwurfs für den Berufswähler vielfältige und potentiell ihm noch unbekanntere Handlungsalternativen bestehen können, kann es der Berufswahlberatung zur Aufgabe gemacht werden einen dem berufsbiographischen Entwurf des Berufswählers entsprechenden Handlungsplan zu entwickeln oder aber einen bestehenden zu prüfen und zu modifizieren.

Bei der Bearbeitung aller drei Aufgabenbereiche erfährt der Klient in der Beratungsinteraktion eine Ausdifferenzierung und Erweiterung seiner Rolle, denn es kommt ihm hier eine Doppelrolle zu. Er ist zum einen Adressat und Gegenstand der Bearbeitung (Patiens), zum anderen ist er Handelnder (Agens), richtet sich bei der Bearbeitung also auf sich selbst. Die Rolle des Objekts (Patiens) kommt ihm zu, da er als Klient derjenige ist, dessen interne Repräsentationen in der Berufswahlberatung zur Disposition bzw. Transformation stehen. Seine Rolle als Objekt (Bearbeitungsgegenstandsträger) ist aber nicht die eines Unbeteiligten, wie es etwa das systemtheoretische Konzept der Differenzierung von Person und psychisch-individuellem System nahe legt (N. LUHMANN 1995, M. PROSKE 2003), sondern die eines aktiv Beteiligten. Der Klient muss sich als Gegenstand für eine Bearbeitung weitmöglichst zugänglich machen, etwa indem er seine Kräfte zur Aneignung mobilisiert, sich auf die Gesprächshandlungen der übrigen Interaktanten konzentriert, Aneignungswiderstände reduziert, erforderliche kognitive Operationen der Aneignung (Schlussfolgern, Interpretieren, Überprüfen etc) unternimmt und die getroffenen Aussagen und Argumentationen kritisch beschaut.

Die Rolle des Agens hingegen verlangt vom Klienten, dass er durch adäquate kommunikative Handlungen am Bearbeitungsprozess mitwirkt, beispielsweise indem er auf ein angemessenes Tempo der Vermittlungsarbeit des Professionellen steuernd einwirkt, um diese an seinem individuellen Aneignungstakt zu adaptieren, oder indem er in Form von entsprechenden Rückmeldungen auf die Richtung und Extensivität der Vermittlungsarbeit Einfluss nimmt und auftretende Verstehensschwierigkeiten, innere Widerstände oder situativ auftretendes Interesse bei der Durchführung der Bearbeitung anzeigt. Da die Interaktanten sich bei der Bearbeitung interner Repräsentationen des jeweiligen Klienten auf einen Objektbereich richten, der für die übrigen Interaktanten nicht unmittelbar erfahrbar ist, erfordert es die Rolle des Agens zudem, dass dabei die relevanten internen Repräsentationen in der Interaktion für die Bearbeitung mehr oder weniger differenziert zur Darstellung gebracht werden, beispielsweise indem der Klient sein bestehendes Wissen oder Nichtwissen sowie be-

stimmte berufsrelevante Einstellungen vermittelt und relevante Hintergründe und Details für eine Bearbeitung einführt.

Die Rolle des Professionellen (Berufsberater) beinhaltet es, entsprechend der unterschiedlichen Aufgabenstellungen, bestimmte Vermittlungsaktivitäten zu vollziehen, mit denen Reize für den intendierten Transformationsprozesses interner Repräsentationen der Klienten erzeugt werden. Bei der Vermittlungsarbeit, in dessen Zuge immer nur ein bestimmter Ausschnitt des Expertenwissens veräußert und eine bestimmte Technik der Vermittlung angewendet wird, ist der Professionelle gefordert zu selektieren, welches Wissen er in welcher Form vermittelt. Operational gesehen basiert die Selektion des passenden Wissens auf der Grundlage des Wissens über den konkreten Fall und einer ermittelten Frage- oder Problemstellung, mit der Intention, eine möglichst adäquate Problemlösung zu finden. Die Selektion der jeweils geeigneten Vermittlungstechnik erfolgt unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Aneignungsfähigkeit, aber auch der unterschiedlichen Relevanzsetzungen der Klienten bezüglich bestimmter Themen und Aufgabestellungen, die u.U. ein besonderes Interesse wecken durch die Art und Weise der Vermittlung.

Dem professionellen Berater kommt bei der Bearbeitung eine Führungsrolle zu, was thematische Relevanzsetzungen (Erweitern / Engführen des thematischen Fokus, Hierarchisieren der Themen nach Priorität) als auch Bearbeitungsintensität bzw. Auslegungsrelevanz betrifft (Vertiefen / Abschließen von Themen).

Seine Rolle beinhaltet es darüber hinaus, die beitzenden Signifikanten Anderen gewinnbringend für die Bearbeitung in die Beratung zu integrieren.

Teilnehmende Signifikante Andere bzw. Pädagogisch-Professionelle können bei der Bearbeitung eine instrumentelle Rolle ausüben, wie z.B. der Klassenlehrer die des Sachverständigen über die schulischen Leistungen und Bildungspotentiale des Heranwachsenden oder die des „Dolmetschers“, um Verständigungsschwierigkeiten zu beheben und die Vermittlungsarbeit des jeweiligen Berufsberaters zu unterstützen.

Darüber hinaus können sie aber auch als Erziehungsberechtigte oder in einer ihnen zugeordneten beratenden Funktion für den Heranwachsenden temporär und partiell selbst in die Position des Klienten rücken, da sie eine gewisse Mitverantwortung dafür tragen, dass der Heranwachsende eine ihm gemäße Berufslaufbahn einschlägt, und sie als teilnehmende Signifikante Andere, wie auch nicht anwesende Signifikante Andere im Sinne von „unsichtbaren Dritten“ (A. STRAUSS 1974), immer auch Mitakteure der Berufswahlentscheidung des Berufswählers sind. Zu den internen Repräsentationen anwesender Signifikanter Anderer, die in der Bearbeitung zum Gegenstand gemacht werden können, zählen beispielsweise deren aktuelle Einstellung oder Haltung bezogen auf die Autonomie bzw. die Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Heranwachsenden, beispielsweise, wenn sie noch in einer eher fürsorgenden Stellung zum Heranwachsenden verhaftet sind. Im Berufsberatungsgespräch kann dann darauf hingewirkt werden, dass die Signifikanten Anderen den herannahenden Statuswechsel des Heranwachsenden auf der personalen Beziehungsebene duplizieren und ihm weitreichendere Entscheidungsfreiheit zuerkennen. Zu den internen Repräsentationen gehören aber auch Wissensbestände und Einschätzungen zu berufswahlrelevanten Sachverhalten und Zusammenhängen. Als Beispiel dafür soll der Fall Christoph angeführt werden, in dem der Berufsberater die Bewertung des Vaters hinsichtlich des Nutzens der Ausweitung der Schullaufbahn korrigiert.

**V: das Jahr bringt nichts sag ich mal**

**BB (gz) Herr Müller da geb ich ihnen völlig recht**

Daraufhin schildert der Vater seine Erfahrungswerte und reformuliert erneut seine Einschätzung:

**V: Dieses Jahr sag ich mal wär ein verschenktes Jahr sag ich halt mal da hätt er schon das erste Lehrjahr irgendwo überstanden sag ich mal**

**BB: völlig richtig ja es könnte ja nur der Fall sein dass jemand sagt na ja bevor ich nicht das bekomme was ich will mach ich lieber noch ein Jahr weiter Schule (,) hab damit auch ein bisschen mehr Schulkenntnisse ich meine in der zehnten Klasse schulisch er lernt ja schon noch was dazu**

**V: ja sicher so ist es nicht nee nee so ist es nicht**

Auf die internen Repräsentationen relevanter aber nicht anwesender Signifikanter Anderen kann zwar im Berufsberatungsgespräch selbst nicht Einfluss ausgeübt werden, es besteht aber die Möglichkeit, vermittelt über

den Berufswähler, diese daran anschließend zu erreichen (vgl. dazu den Eckfall Aida, in dem der Berufsberater auf die Einstellung der Eltern gegenüber dem Berufswunsch ihrer Tochter potentiell Einfluss nimmt, indem er die Berufswählerin mit Argumenten versorgt, die sie in zukünftigen Diskussionen mit ihren Eltern verwerten kann).

Bei der Bearbeitung von internen Repräsentationen anwesender Signifikanter Anderen wechseln diese in die Position des (unmittelbaren) Adressaten und Patiens der Berufswahlberatung. Infolge der daraus resultierenden (vorübergehenden) Verdrängung des Heranwachsenden aus seiner angestammten Position wächst die Gefahr, dass dieser zunehmend sein Aktionspotential verliert und abschaltet. Von daher sind die Berufsberater angehalten, sich so wenig wie möglich bzw. nur so viel wie nötig unmittelbar anwesenden Signifikanten Anderen zuzuwenden.

## **2. Praktiken der Komponente Bearbeitung**

### ***2.1 Berufslaufbahnrelevante Motive der Berufswähler***

Eine Möglichkeit, mittels Rekonstruktion und Reflexion berufswahlrelevante Motive zu bestimmen bzw. begrifflich zu konstruieren und damit berufswahlrelevantes Wissen beim Berufswähler anzulegen, liefert die Praktik der *rekonstruierenden Motivanalyse*. Bei der Praktik geht es darum, dass der Berufswähler seine berufsrelevanten Erfahrungen im Beratungsgespräch kommunikativ darstellt, etwa in Form des Erfahrungsberichts oder in Form von Beschreibungen und Erzählungen. Auf der Grundlage dieser Darstellungen werden dann Selbstwahrnehmungen und Bewertungen des Berufswählers analysiert und konkretisiert. Beispielsweise können, wie im Eckfall Aida, bestimmte durchgeführte berufsspezifische Tätigkeiten hinsichtlich deren innerweltlichen basalen Reaktionen von Zustimmung oder

Ablehnung auf der Ebene des Gefühls bei den Heranwachsenden ermittelt werden, um das vorhandene Interesse an einem bestimmten Beruf zu bestimmen. Durch das Bestimmen des Gefühls, wie eine berufliche Tätigkeit im Vollzug erfahren wurde, können Schlussfolgerungen auf vorliegende Interessen gezogen werden.

Eine Variante der Praktik zielt darauf ab, abstrakte bzw. allgemeine berufliche Interessen des Heranwachsenden zu erfassen. Dabei werden unterschiedliche Erfahrungen mit Berufen gegenübergestellt, um beispielsweise bestimmte für den Berufswähler interessante Tätigkeits- oder Gegenstandsbereiche zu identifizieren bzw. zu spezifizieren (vgl. dazu den Eckfall Aida Subsegment 5.7, in welchem der Berufsberater die Ratsuchende anregt, ihre beiden Praktika zu vergleichen). Intention der Praktik ist es, möglichst abstrakte Begriffe zu finden, die auf individuelle Interessen verweisen und die auf unterschiedliche Berufe angewendet werden können, wie etwa die allgemeinen Interessen „was mit Menschen zu tun haben“ oder „was mit den Händen machen“.

Eine Variante dieser Praktik zielt auf das Begründen der Berufswähler hinsichtlich ihrer getroffenen Entscheidungen berufsrelevanter Aktivitäten, wie beispielsweise die Entscheidung für ein bestimmtes Praktikum. Beim Begründen sind die Ratsuchenden gefordert, gemäß der Logik des Entscheidungszwangs und der Begründungsverpflichtung nachträglich Gründe für ihre Entscheidungen geltend zu machen, die berufsrelevante Motive offen legen könnten.<sup>67</sup> Ein Beispiel für diese Technik zeigt der Fall Christoph, in dem der Berufswähler seine Entscheidung mit einem bestimmten Interesse verbindet, das er aus seinem lebensweltlichen Umfeld heraus von sich selbst kennt.

**BB: gut wo wirst du denn das nächste Praktikum machen**

**RS: Hab ich schon gemacht**

**BB: ach das habt ihr jetzt schon gehabt ne im November war des richtig**

**RS: ja**

**BB: und wo war des gewesen (?)**

**RS: Friseur**

**BB: beim Friseur&wie kommst denn da darauf&oder wie kam es zu diesem Praktikum Christoph (-)**

**RS: .. ähm in welcher Reihenfolge jetzt (?)**

<sup>67</sup> vgl. dazu U. OEVERMANN 1995 S.37

**BB: (Lachen) Tschuldigung ja man sollte keine Doppelfragen stellen da hast du völlig recht ja erstmal wie kamst de auf Friseur überhaupt (?)**

**RS: ach ich wollte einfach mal so reinkucken weil ich manchmal mit meiner Mutter mit ihren Haaren spiel und da hab ich mir gedacht na ja warum nicht mal Friseur kucken vielleicht macht das genauso Spaß**

**BB: das heißt also das hast du bewusst gewählt das Praktikum**

**RS: richtig**

**BB: und hast du es dir auch selbst gesucht .. dann**

**RS: ja**

Im Beratungsgespräch müssen dann die angeführten Begründungen der Berufswähler geprüft werden, inwieweit das dabei angeführte Interesse sich überhaupt auf die Berufswelt anwenden lässt oder ob es nur im Rahmen diffuser Sozialbeziehungen bedient werden kann (vgl. dazu auch den Fall Aida, in dem die Ratsuchende ihr Interesse am Beruf Masseurin auf ihre Erfahrungen mit dem Massieren ihres Vaters zurückführt). Zum Bereich auswertbarer, berufswahlrelevanter Erfahrungen sind dabei nicht nur Berufspraktika zu zählen, sondern auch Erfahrungen im Schulunterricht, wenn dieser in unterschiedliche, voneinander abgegrenzte, Schulfächer gefasst ist, sowie außerschulische Aktivitäten bzw. Erlebnisse, die mit beruflichen Tätigkeiten in Verbindung gesetzt werden können. Zum Spektrum der auswertbaren Daten können zudem die Ergebnisse standardisierter, computergestützter Eignungsuntersuchungen gezählt werden. Diese Verfahren zielen zwar in der Regel auf die Erfassung der sog. Eignung des jeweiligen Heranwachsenden ab, die Ergebnisse einer verfahrensgestützten Ermittlung von Eignung können aber auch Hinweise für mögliche berufliche Interessen liefern und in der Beratung erörtern werden. Dabei können dann Pläne gefasst werden, um die ermittelten hypothetischen Eignungen, etwa durch praktisches Ausprobieren, hinsichtlich ihres interesseerweckenden Potentials zu prüfen. Als ein Beispiel dafür kann der Vorschlag des Berufsberaters im Eckfall Aida fungieren, in dem der Berufsberater der Ratsuchenden einen Schnupperkurs im Umgang mit Computern anbietet, damit sie für sich klärt, ob der Umgang mit Technik auf ihr Interesse stößt bzw. dieses erwecken könnte.

Eine festgestellte Eignung kann darüber hinaus auch zu einer Wertsetzung des Berufes, der als geeignet identifiziert wurde, beim Berufswähler führen und damit motivbildend bzw. motivstärkend sein.

Eine weitere Praktik, um berufswahlrelevante Motive des jeweiligen Berufswählers zu erfassen, ist die der *sozio-strukturellen Klassifizierung*. Bei dieser Praktik wird zunächst mittels Exploration biographisches Wissen über den Ratsuchenden generiert, auf dessen Grundlage dieser dann als Vertreter eines spezifischen Milieus, Klasse, Subkultur etc. klassifiziert wird (vgl. dazu den Eckfall Aida, in dem der Berufsberater den Bildungsvorlauf sowie weitere biographische Eckdaten der Berufswählerin erfragt). Mittels der *sozio-strukturellen Klassifizierung* auf der Grundlage von Erfahrungswissen sowie angeeignetem sozialwissenschaftlichen Wissen des Professionellen können auf Motive des jeweiligen Berufswählers geschlossen werden, die im spezifische Milieu (Schicht, Klasse, soziale Welt etc.) signifikant verbreitet sind. Zu diesem Wissen zählt insbesondere das Wissen über Berufswahlverhaltensweisen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welches von bestimmten, für die Sozialisation relevante Größen wie Milieu, Religion, Geschlecht, kulturelle Herkunft abhängen kann (vgl. dazu etwa URSULA BOOS-NUENNING, 1989 zur Berufswahl türkischer Jugendlicher).

Als Hintergrund für die Häufung von beruflichem Selektionsverhalten bestimmter sozialer Gruppen ist nicht nur der jeweils spezifische Erfahrungsraum zu sehen, der sich abhängig vom Milieu, Geschlecht etc. den Heranwachsenden eröffnet und der den Grund für das Entwickeln von berufsrelevanten Interessen bildet, sondern auch bestimmte übernommene Wertsetzungen der Heranwachsenden, die entwicklungsbedingt temporär oder sozialisationsgeschichtlich fest verankert sein können. Das Wissen über das Berufswahlentscheidungsverhalten bestimmter sozialer Gruppen kann Anknüpfungspunkte für die Analyse der beruflichen Motive der Berufswähler liefern. Die Geltung dieser hypothetischen Motive müssen, bezogen auf den konkreten Einzelfall, im Berufsberatungsgespräch dann aber kommunikativ überprüft werden.



Eine andere Praktik der Motivanalyse ist die *phantasierende Prospektion*, bei der der Berufswähler sein zukünftiges berufliches Dasein phantasierend konstruiert. Auf der Grundlage dieser Vorstellungen können auch jene Motive des Heranwachsenden zum Vorschein kommen, die möglicherweise aufgrund einer strikten Realitätsprüfung bzw. eines ausgeprägten Selbstzweifels nicht als Gedanke gefasst bzw. kommuniziert werden können. In der Untersuchung wurden zwar nur Ansätze für eine Thematisierung und Erzeugung von beruflichen Phantasien gefunden, jedoch kann diese Praktik analog zur psychoanalytischen Technik der freien Assoziation auch gedankenexperimentell konstruiert und auf den hier relevanten Gegenstandsbereich übertragen werden. Bei der Praktik der *phantasierenden Prospektion* kommt es darauf an, dass der Berufswähler relativ ungezwungen und frei seinen zukünftigen (beruflichen) Lebenslauf ausmalen kann. Das Phantasieren der eigenen zukünftigen Berufslaufbahn bzw. des eigenen beruflichen Daseins des Heranwachsenden kann vom Professionellen dadurch unterstützt werden, dass dieser mit bestimmten Aufforderungshandlungen die Introspektion des Klienten stimuliert, durch bestimmte Fragehandlungen lenkt und durch Anbieten bestimmter Begriffe und Interpretationen zur begrifflichen Darstellung beiträgt. Ein fiktives Beispiel für eine solche Aufforderung wäre: „Lass mal deinen Gedanken freien Lauf und denke mal daran, wie du als Erwachsener in deinem Beruf leben wirst“ oder „wenn du Zauberkräfte hättest, welchen Beruf oder welche berufliche Tätigkeiten würdest du für dich zaubern wollen?“ Auf der Grundlage dieser Darstellungen können einzelne Motive (Interessen, Wünsche etc.) analysiert, interpretiert und diskutiert und unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen subjekteigenen Eigenschaften passenden Berufslaufbahnoptionen zugeordnet werden.

### *Konsequenzen*

Durch das begriffliche Rekonstruieren von möglichen Motiven, die ein Individuum mit einer Berufslaufbahn verfolgen könnte, wird die Voraussetzung geschaffen, das weitere Entwerfen bzw. Selektieren einer für das

Subjekt adäquaten Berufslaufbahn systematisch und diskursiv zu gestalten. Durch die Kenntnis des Berufswählers über seine Motivlage gewinnt er tendenziell Selbstgewissheit und Stärke, eine Entscheidung zu fällen und diese auch zu tragen. Die Thematisierung der Motive kann sich darüber hinaus stimulierend auf den Berufswähler auswirken, die eigenen Interessen weiter zu ergründen und sich in unterschiedlichen berufsrelevanten Kontexten auszuprobieren.

Für die Durchführung der Berufswahlberatung hat die Ermittlung und Erfassung berufsrelevanter Motive zur Konsequenz, dass dadurch der Berufsberater in die Lage versetzt wird, stellvertretend für den Ratsuchenden systematisch die zu ihm passenden Berufe zu finden.

## **2.2 Berufsbiographische Entwürfe**

### **2.2.1 Erweiterung der in Betracht gezogenen Berufswahloptionen**

Beim Fassen eines berufsbiographischen Entwurfes stützt sich der Berufswähler im Wesentlichen auf sein Wissen über bereits bestehende Berufsbilder bzw. Berufswege. Das, was man sein will bzw. werden möchte, existiert in seinem Sosein an anderer Stelle schon, ist also als Option bereits realisiert und damit potentiell reproduzierbar. Das autonome Entscheiden, das aus bestehenden Optionen selektiert, fordert vom Entscheider, dass er nach Möglichkeit in Gänze die zu ihm passenden realisierbaren Berufswahloptionen dabei berücksichtigt. Diese ideale Voraussetzung beim Berufswahlentscheiden liegt aber nur dann vor, wenn zuvor die individuell passenden Berufe zum Berufswähler aus der vorliegenden Menge an bestehenden und realisierungsfähigen Berufen als deren Teilmenge geschieden wurden.

Eine Praktik, mit der darauf hinwirkt werden kann, dass der Berufswähler weitere zu ihm passende Berufe bei seiner Entscheidung berücksichtigt,

ist die *stellvertretende Selektion passender Berufe*. Die Praktik beinhaltet es, dass der Berufsberater die für den Berufswähler passenden, aber von ihm noch nicht in Betracht gezogenen Berufe, ermittelt und sie ihm präsentiert. Dazu ist es erforderlich, dass der Berufsberater Wissen über die Person des Heranwachsenden in seiner Identität als *homo vocatio* gewinnt. Dieses Wissen setzt sich zusammen aus Wissen über berufsrelevante Motive, der Bildungskonstitution und erreichte bzw. erwartete Qualifikationen des Heranwachsenden. Ein Wissen also, das ein mehr oder weniger differenziertes Bild über den Heranwachsenden abgibt, in dem dieser als ein in einer ganz bestimmten Weise berufsinteressiertes sowie berufsbefähigtes Wesen erscheint. Der Umstand, dass das Kompetenzvermögen, der Bildungsstand und die Qualifizierung des Heranwachsenden, dessen Potentiale für die Zukunft gesehen noch nicht feststehen, führt dazu, dass der Heranwachsende auch in seinem Wesen als *berufsbegabtes Subjekt* in dieser Identitätskonstruktion enthalten sein muss. Dazu kommt, dass zudem situationsbezogenes Wissen über den Heranwachsenden erfasst werden sollte, welches potentiell determinierende Randbedingungen bei der Berufswahlentscheidung widerspiegelt (z. B. familiäre Verpflichtungen, finanzielle Ressourcen, nicht berufliche Lebensplanungen und Ambitionen). Diese Randbedingungen können, individuell gesehen, unterschiedlich und vielfältig sein, wie ein Fall aus der Hospitation zeigte. In diesem Fall wird eine schwerkranke Mutter zum relevanten Faktor für die Berufswahlentscheidung der Tochter, da diese sich verantwortlich und willens fühlt, für ihre Mutter zu sorgen, mit der Konsequenz, dass ihre Mobilität und Flexibilität für die Realisierung eines *berufsbiographischen Entwurfs* sehr eingeschränkt wird.

Die erforderliche fallspezifische Wissensgenerierung kann mitlaufend im Prozess der Berufswahlberatung, in dem ja unablässig Daten über den Berufswähler und seine Berufswahlsituation produziert werden, erfolgen oder aber mittels bestimmter Techniken, wie der Exploration, systematisch betrieben werden.

Im Anschluss der Selektion von passenden Berufen durch den Berufsberater, stellvertretend für den Berufswähler, werden diese den Klienten

präsentiert. Bei der Präsentation kommt es darauf an, dem Klienten die jeweils ausgewählte Berufswahloption entsprechend dessen Erfahrungs- und Wissensstands darzustellen, d. h. unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse und des Bildungsstandes ausreichend differenziert und umfassend den jeweiligen Beruf zu beschreiben. Zu den relevanten Aspekten eines Berufes zählen nicht nur die Eigenschaften, die ein Beruf an sich hat, wie z.B. typische Tätigkeiten, sondern auch die, die in einem größeren Kontext erscheinen, wie etwa die funktionale Bedeutung des Berufes für die Gesellschaft. Die soziale Dimension eines Berufes ist bedeutend für die Lebenseinstellung des Subjekts und sollte mit dem korrespondieren, was sich als Werthaltung oder Ethos beim Subjekt ausbildet. Bei der Präsentation einer passenden Berufsoption sollten besonders jene Aspekte herausgestellt werden, die die Passung mit dem Berufswähler begründen könnten, um bestehendes Interesse des Heranwachsenden für den ausgewählten Beruf zu wecken bzw. anzusprechen. Denn bei der Prüfung der Passung geht es um das Ermitteln des Interesses, das ein bestimmter Beruf bei einem Heranwachsenden auszulösen vermag.

Bei der Präsentation von Berufswahloptionen können Aneignungswiderstände des Klienten ausgelöst werden, welche sich als abwehrende Reaktionen des Klienten im Vermittlungsprozess zeigen. Diese können als Indiz für eine unzureichende Passung des ausgewählten Berufes mit dem Berufswähler gelten, also auf eine missglückte Selektion hinweisen. Widerstände bei der Aneignung können aber auch trotz vorliegender Passung auftreten, etwa wenn ein sachhaltig begründetes Interesse des Berufswählers an einer beruflichen Tätigkeit besteht, bestimmte Wertsetzungen, beispielsweise in Form von Stereotypen oder Klischees, diesem Interesse aber zuwiderlaufen. Der Berufsberater ist in diesem Fall gefordert, auf die wertbestimmte Ablehnung des Klienten einzuwirken, damit dieser sich bei seiner Prüfung der Berufswahloption aufgeschlossener zeigen kann. Eine Einstellung manifestiert sich für das Subjekt, gleich ob sie primär vermittelt durch gesellschaftliche Zuschreibungen oder aus der eigenen unmittelbaren Erfahrung herrühren, als Empfindung von Attraktion oder Ablehnung (G.H. MEAD). Da Einstellungen, die ausschließlich auf gesellschaftlich

vermittelte Zuschreibungen und nicht auf eigene unmittelbare Erfahrungen gründen, eher labil sind und durch eine argumentative Prüfung, bei der Widersprüche, Fehlschlüsse, falsche Annahmen aufgedeckt werden, relativiert werden können, kann der Berufsberater bei der Präsentation einer Berufswahloption versuchen, bestehende negative Wertsetzungen des Berufswählers aufzuheben. Dafür ist es notwendig zunächst zu überprüfen, worauf die vorliegende Einstellung gründet, beispielsweise mittels Exploration, wie dies im Eckfall Aida geschieht, als der Berufsberater die Heranwachsende für Berufe des technischen Bereichs zu interessieren versucht. Im Fall, dass die Einstellung auf der Aneignung von kollektiv vermittelten Vorurteilen basiert, kann der Berufsberater versuchen, mittels Argumentation diese Zuschreibungen anzufechten, wie etwa im Eckfall „Aida“, in dem die geschlechtsspezifische Zuschreibung einer grundsätzlich mangelnden Eignung von Mädchen für technische Berufe in Frage gestellt wird, indem eine Projektarbeit als Beleg angeführt wird, die das Gegenteil gezeigt hat.

Eine Destabilisierung einer primär durch kollektive Setzungen erzeugten Einstellung gegenüber einem bestimmten Beruf ist aber bei der Berufswahlberatung nur dann möglich, wenn diese Einstellung auch wirklich ungefestigt ist, also nicht in der Tiefenstruktur der Persönlichkeit, beispielsweise als Ausdruck einer sinnstiftenden (religiösen) Überzeugung, verankert ist. Für den Berufsberater besteht bei seinen Anstrengungen, den Berufswähler für weitere Berufsoptionen zu öffnen, also die Gefahr in das Dilemma zu geraten, einerseits diesen von Vorurteilen befreien zu wollen und andererseits dessen Recht auf eigene Werthaltungen wahren zu müssen.

### *Varianten*

Eine vereinfachte Variante der Praktik der *stellvertretenden Selektion passender Berufe* beinhaltet es, beim Bezug auf den Fall sich auf die (zu erwartende) schulische Qualifikation des Heranwachsenden zu beschränken und ihm als Vertreter eines bestimmten Schulabgängertyps die damit

realisierbaren Berufe aufzählen. Dem Berufswähler kommt dabei die Aufgabe zu, die ihm interessant erscheinenden Berufe zu selektieren und sich diese im Sinne eines berufsbiographischen Entwurf anzueignen. Diesen Aneignungsprozess des Heranwachsenden unterstützt der Berufsberater, indem er dem Berufswähler auf Fragen hin ergänzende Informationen über den Beruf liefert.

Die einfache Variante der Praktik setzt voraus, dass der Heranwachsende mit den Berufsbezeichnungen eine entsprechende Berufswirklichkeit assoziieren, den Worten also Qualitäten zuschreiben kann. Der Eckfall „Aida“ zeigt aber, dass den Heranwachsenden nicht nur der Inhalt (Signifikat) geläufiger Berufsbezeichnungen, sondern selbst deren Ausdruck (Signifikant) unbekannt sein können, die Voraussetzungen für eine effektive Durchführung dieser Variante der Praktik, also nur sehr eingeschränkt vorliegen können. Da die Liste der formal realisierbaren Berufe bezogen auf einen bestimmten Schulabschlusstyp ausufernd lang sein kann, sind die Berufsberater bei dieser Praktik u. U. gefordert, durch bestimmte Strategien die Liste einzuengen. Eine Abkürzungsstrategie (FRITZ SCHÜTZE) besteht darin, zu kategorisieren, also übergeordnete Berufsbereiche zu konstruieren, unter denen dann einzelne Berufe subsumiert werden können. Es werden also nicht Beruf, sondern Berufsbereiche genannt. Diese Abkürzungsstrategie führt aber potentiell zu übermäßiger Vereinheitlichung und Vergrößerung des Gegenstandsbereichs, da mit der Kategorisierung verallgemeinert und dadurch bestehende Unterschiede einzelner Berufe ausgespart werden, mit der möglichen Folge, dass eventuell passende Berufe nicht ins Visier des Berufswählers geraten.

### *Bedingungen*

Die Praktik der *stellvertretenden Selektion von passenden Berufen* setzt umfassendes Fachwissen über die unterschiedlichen Berufe und die für sie geltenden Einstellungskriterien, die sich stetig verändern und aufgrund der Eigenständigkeit der ausbildenden Institutionen voneinander uneinheitlich sein können, voraus. Dieses Wissen kann vom Einzelnen in sei-

nem Alltag nur bedingt erworben werden, und selbst durch eine aufwendige Recherche ist es aufgrund der Komplexität, Verfallszeit und Exklusivität des Wissens kaum möglich, sich dieses Wissen im Rahmen der Berufswahlphase anzueignen.

Bedingung dafür, dass der jeweilige Berufswähler sich entsprechend den Anforderungen der Praktik verhält, ist seine Bereitschaft, neue für ihn relevante Berufe für sich in Betracht zu ziehen und mögliche Wissensdefizite durch Aneignung zu verringern.<sup>68</sup> Die Untersuchung zeigt, dass diese Voraussetzung nicht immer gegeben ist, der Berufswähler mit der Forderung, möglichst alle relevanten Berufswahloptionen zu berücksichtigen, also Schwierigkeiten haben kann. Ein Grund dafür kann darin liegen, dass der Berufswähler bereits auf einen bestimmten berufsbiographischen Entwurf fixiert ist, er also bereits in gewisser Weise entschlossen ist. Ein Erweitern der in Betracht gezogenen Berufe würde in diesem Fall den bereits gefassten Entschluss relativieren, da eine Aneignung einer weiteren passenden Berufsoption immer auch attraktive Aspekte hervorbringen würde, die nicht durch den bereits gefassten berufsbiographischen Entwurf abgebildet werden. Das Erweitern der Palette von beruflichen Optionen offenbart letztendlich immer ein gewisses Passungsdefizit zwischen der komplexen Motivlage und dem konkreten Entwurf, mit der möglichen Konsequenz einer Destabilisierung des Entschlusses und einer erneuten Öffnung der Berufswahlentscheidung des Heranwachsenden. Die damit einhergehende Abschwächung von Entschlusskraft des Heranwachsenden für die Durchsetzung seines berufsbiographischen Entwurfs kann vom Berufswähler als Bedrohung seiner Handlungsfähigkeit im Ganzen wahrgenommen und dementsprechend abgewehrt werden.

Dazu der Fall Angelo, in dem sich der Berufswähler gegen eine agentenseitige Aufgabensetzung im Kontext der Erweiterung der in Betracht gezogenen Berufswahloptionen erfolgreich widersetzt:

**BB: wollen wir jetzt auch noch mal über andere Berufe im Hotelbereich sprechen oder geht es jetzt nur um den Restaurantfachmann**

---

<sup>68</sup> Zu alternativen Formen im Umgang mit Nichtwissen im weiteren Verlauf der Berufslaufbahn vgl. JOCHEN KADE 1997.

**RS: nee im Moment habe ich mich nur .. also für diesen Praktikum also interessiere mich jetzt nur für diesen Praktikum& ich denk an nichts anderes**

Daraufhin verdeutlicht der Berufsberater dem Ratsuchenden, dass die Chancen für Hauptschüler in diesem Bereich normalerweise schlecht stehen und setzt erneut an:

**BB: deswegen war einfach die Frage sollen wir noch mal über andere Dinge auch sprechen oder wollen sie sich gegebenenfalls dann auch mal melden wenn es im schlimmsten Fall nicht klappt**

**RS: wenn ich mich über andere Dinge mit ihnen unterhalte dann komme ich ein bisschen durcheinander ich mach erst mal das und wenn es nicht klappt dann können wir (-)**

**BB: gut ist akzeptiert [...]**

### *Konsequenzen*

Durch die Praktik der *stellvertretenden Selektion passender Berufe* kann der Berufswähler sein Manko an Wissen über die Berufswelt mit Hilfe des Berufsberaters gezielt kompensieren und sich das für ihn besonders relevante Wissen aneignen.

Je nach pädagogischer Autorität, die der jeweilige Berufsberater bei den Klienten genießt, gewinnen die Berufswähler Gewissheit, dass sie bei ihrer Berufswahl tatsächlich alle für sie relevanten Berufsoptionen berücksichtigen bzw. berücksichtigt haben.

Im Fall, dass sich durch die Praktik die Anzahl der von den Klienten in Betracht gezogenen Berufsoptionen erhöht, verschärft sich die Entscheidungssituation des Klienten, denn die Ausweitung an echten Alternativen erzeugt Zweifel und führt potentiell zu weiteren Aktivitäten der Berufswahlentscheidung. Durch das Ausweiten der Entscheidungsaktivitäten und der Berücksichtigung einer erhöhten Zahl an Berufswahloptionen steigt wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass der Berufswähler eine „ausgereifte“ Entscheidung trifft.



### 2.2.2. Expertisieren in Betracht gezogener berufsbiographischer Entwürfe

Die Untersuchung zeigt, dass die Berufswähler in der Regel bereits über mehr oder weniger differenzierte und gefestigte berufsbiographische Entwürfe verfügen noch bevor sie eine Berufswahlberatung durchführen. Das autonome auf Vernunft basierende Berufswahlentscheiden bedeutet für die Berufswähler nicht nur, dass sie sich die für sie passenden Berufswahloptionen aneignen, sondern darüber hinaus auch, dass sie ihre eigenen berufsbiographischen Entwürfe überprüfen müssen, d. h. sich Gewissheit über deren Realisierbarkeit, Sachrichtigkeit und Passung verschaffen.

Eine Praktik, mit der berufsbiographische Entwürfe im o. g. Sinne geprüft werden können, ist das *Expertisieren in Betracht gezogener berufsbiographischer Entwürfe*, bei der die bestehenden Entwürfe der Klienten hinsichtlich der o. g. Dimensionen durch die Berufsberater geprüft und beurteilt werden. Wesentlicher Bestandteil der Praktik ist die Exploration, bei der die Klienten im Beratungsgespräch Wissen über ihre berufsbiographischen Entwürfe vermitteln müssen. Das in der Berufswahlberatung zu generierende Wissen lässt sich anhand folgender Fragestellungen umreißen: Wie stellt sich der berufsbiographische Entwurf im Sinne eines konkreten Handlungsplans dar? Wie ist der Entwurf im Sinne einer Entstehungsgeschichte zu begreifen, und auf welche Anlässe und Motive ist er zurückzuführen? Welche Vorannahmen und Unterstellungen liegen dem Entwurf zugrunde, z.B. über dessen Anforderungen? Welche Erwartungen verknüpft der Klient mit seinem Entwurf?

In die Exploration können teilnehmende Signifikante Andere oder Pädagogisch-Professionelle integriert werden, insbesondere dann, wenn es darum geht, bestimmte Einschätzungen und Beurteilungen des Ratsuchenden zu falsifizieren und verifizieren, wie zum Beispiel im Fall Christoph, in dem der anwesende Vater die Bewertungen der Praktikumerfahrungen seines Sohnes durch seine eigenen Beobachtungen untermauert.

**BB: und das beim Kfz Mechaniker damals das hat dir aber gefallen (?)**

**RS: das hat mit total gefallen**

**V : das hat ihm total&jeden Tag hat er geschwärmt und so**

Kurz darauf:

**V: na gut wir haben uns halt so ein bisschen&er hat sich ein bisschen halt eingeschossen auf diese KFZ-Mechaniker das würd er ganz gerne machen**

Aus der Untersuchung der Eckfälle wird deutlich, dass auch Signifikante Andere bzw. Pädagogisch-Professionelle selbst berufsbiographische Vorstellungen und Entwürfe für den jeweiligen Berufswähler haben können. Diese können dann in der Beratung korrigiert werden, etwa indem herausgestellt wird, dass sie nicht auf das Interesse des Berufswählers stoßen (im Eckfall Wallenstein geschieht dieses bezogen auf den Berufsbereich „Tierpflege“ und im Fall Aida auf den Bereich „technische Berufe“). Im Fall, dass Signifikante Andere bestimmte berufsbiographische oder bildungsbiographische Entwürfe mit den Berufswählern teilen, können diese ihre eigenen Vorstellungen überprüfen und gegebenenfalls modifizieren, wie im Eckfall Aida, in dem die Sozialpädagogin selbst noch einmal das Bildungsvorhaben, das die Berufswählerin genannt hatte, expertisieren lässt. Das infolge der Exploration ermittelte Wissen über die berufsbiographische Entwürfe der Klienten wird in der Beratung mit dem Fachwissen des Berufsberaters konfrontiert, so dass dieser Differenzen und Übereinstimmungen zwischen dem sich ihm vermittelten Wissen und seinem eigenen vorhandenen Wissensvorrat auffinden kann, die er in Form von Beurteilungen über Passung und Realisierbarkeit dem Klienten vermittelt.

Beim Expertisieren kommt es darauf an, eine gewisse Transparenz und Offenheit zu bewahren, die es dem Heranwachsenden erleichtert, die Urteile über berufsbiographische Entwürfe selbst einer Prüfung zu unterziehen, um seine Eigenständigkeit beim Berufswahlentscheiden zu wahren. Eine Technik dafür ist die argumentative Prüfung, bei der das Urteil in seiner Entstehung und seinem Begründungszusammenhang im Beratungsgespräch plausibel entwickelt bzw. nachgestellt wird. Dazu werden einzelne Aspekte thematisiert, die für die Realisierung eines berufsbiographischen Entwurfs relevant sind, wie z. B. die schulische Qualifikation,

bestimmte Fertigkeiten, körperliche und mentale Anforderungen, etwa in Form eines idealtypischen Anforderungsprofils des betreffenden Berufs, der dann mit dem Kompetenz- oder Bildungsprofil des jeweiligen Berufswählers konfrontiert wird (vgl. dazu den Eckfall „Aida“ bei der Prüfung des Berufswunsches Masseurin durch den Berufsberater).

Berufbiographische Entwürfe können nicht nur hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit, sondern auch hinsichtlich ihrer Passung mit subjekteigenen Motiven geprüft werden, beispielsweise wenn die Heranwachsenden falsche Vorstellungen darüber haben, welche Motive mit einem Beruf tatsächlich bedient werden können. Durch die Prüfung dieser Vorstellungen bzw. Annahmen durch den Berufsberater und einer anschließenden Vermittlung von entsprechendem Wissen über die Berufswirklichkeit, kann der Klient dann seine bestehenden Einschätzungen und Wissensbestände zu einem bestimmten Beruf modifizieren. Im Fall Paul attestiert der Berufsberater eine fehlende Passung des Berufswählers mit einem von ihm in Betracht gezogenen Beruf und rät ihm unter Verweis auf das besonders gute Abiturzeugnis von 1.0 des Berufswählers von einem bestimmten Studiengang ab.

**BB: ja also Medieninformatik diese Studiengänge sind alle an Fachhochschulen ähm das würde ich Ihnen nicht empfehlen also (,) sie haben sehr gutes Abitur und sie haben ähm (,) es ist halt grundsätzlich so dass diese wirklich (kurzes Gestammel) also ich sag mal Informatik die mit nem hohen Anspruch (,) die lernt man in der Universität und an der Universität läuft es so da haben Sie nicht diese Spezialisierung Medieninformatik Wirtschaftsinformatik in dem Sinne denn das ist nur für diesen mittleren Bereich interessant äh Sie haben praktisch die Möglichkeit sich selber zu spezialisieren im Hauptstudium in Richtung Medien und so weiter in diese reinen Medieninformatik sind auch teilweise so Sachen wie steuere ich Übertragungs äh Elektronik und solche Sachen über Computeranwendung das RS:(gz) ach so**

**BB: heißt dann wäre es sinnvoll gibt es ähm .. zwei Wege&also der eine wäre ganz normale Informatik zu studieren und sich dann über Praktika oder die Diplomarbeit über Schwerpunkte im Hauptstudium in diese Richtung zu spezialisieren RS:mhm**

Die vom Berufsberater diagnostizierte mangelnde Passung wird hier nicht durch eine geringe Realisierungswahrscheinlichkeit des Entwurfes begründet, sondern mit dem außergewöhnlich guten schulischen Zeugnis des Berufswählers. Diese Begründung impliziert, dass der Berufswähler

aufgrund seiner außergewöhnlichen Schulleistungen eine besonders ausgeprägte und weitreichende Motivlage besitzt, ihm also besonders weitgehende Interessen bzw. Ambitionen unterstellt werden können, welche nur mittels einer passenden, also einer entsprechend anspruchsvollen Berufsarbeit bedient werden können. Von daher ist der Berufsberater nicht nur gefordert, die Eignung des Heranwachsenden hinsichtlich seines berufsbiographischen Entwurfs zu prüfen, sondern auch den Entwurf hinsichtlich dessen Eignung für den Berufswähler.

### *Konsequenzen*

Durch das Expertisieren und Beurteilen eines berufsbiographischen Entwurfs werden Transformationen beim Klienten angeregt, entweder in Form einer Festigung oder Schwächung des Entwurfs, mit der Folge, dass sich die Bereitschaft des Klienten zu dessen Realisierung erhöht oder abschwächt. Dem Expertisieren kommt von daher eine kausale Relevanz für das zukünftige berufsbiographische Handeln des Heranwachsenden zu, woraus eine gewisse Paradoxie des berufsberaterischen Handelns erwächst, denn zum einen ist der Berufsberater gefordert, sein Urteil über einen bestimmten berufsbiographischen Entwurf abgeben zu müssen, zum anderen darf dabei aber nicht das schöpferische und eigenverantwortliche Entscheiden des Heranwachsenden bei seiner Berufswahlentscheidung durch das Expertisieren unterminiert werden.<sup>69</sup>

Im Fall einer zustimmenden Beurteilung beim Expertisieren kann sich der Berufswähler dabei bestimmtes Wissen aneignen, welches er im Anschluss der Beratung nutzen kann, um einen bestimmten berufsbiographischen Entwurf vor sich und anderen zu begründen, etwa um seinen Entschluss durchzusetzen (z.B. gegenüber den Eltern).

Darüber hinaus kann der Berufswähler beim Expertisieren lernen, wie er systematisch berufslaufbahnrelevante Entwürfe und Ideen prüft. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn beim Expertisieren allgemeine Aspekte und Kriterien herausgearbeitet und als wesentlich für die Bestimmung eines

---

<sup>69</sup> Auch ARISTOTELES sah im Ratgeben bzw. dem Ratschlag, wenn er denn befolgt wird, eine (potentielle) Wirkursache für eine Handlung (vgl. dazu O. HÖFFE 1996).

Passungsverhältnisses oder einer Realisierbarkeit gekennzeichnet werden, wie es der Berufsberater im Eckfall Aida praktiziert, in dem er beim Prüfen des Berufswunsches Masseurin auf das bedeutende und allgemeingültige Kriterium „körperliche Konstitution“ besonders hinweist.

Für den Fall, dass der Heranwachsende bei der Berufswahlberatung gefordert ist, sich eine skeptische Beurteilung seines berufsbiographischen Entwurfs anzueignen, wird dieser dabei potentiell dekonstruiert. Dieser Auflösungsprozess ist je nach motivationaler Relevanz des Entwurfs ein krisenhaftes Ereignis, denn er bedeutet für den Heranwachsenden, dass er sich von einer imaginierten idealen zukünftigen Seinsweise verabschieden muss. Berufsbiographische Entwürfe sind ja immer auch als Berufswünsche zu sehen, die mit dem zustimmenden Gefühl des Begehrens bzw. des Sich-Hingezogen-Fühlens zur speziellen Berufswelt einhergehen. Infolge des Auflösungsprozesses können dementsprechend Frustrationen und Widerstände beim betroffenen Heranwachsenden ausgelöst werden. Um dem Klienten ein Sich-Lösen von seiner Berufswunschvorstellung zu erleichtern und prophylaktisch potentiell demobilisierende Konsequenzen für die weitere Beratungsinteraktion zu verhindern, ist ein behutsames Vorgehen beim Expertisieren indiziert, beispielsweise indem das Expertisieren im entsprechenden Takt vollzogen wird und kommunikative Mittel der Abschwächung eingesetzt werden, wie sie beispielsweise im Eckfall „Aida“ bei der Expertise des Berufsberaters zum Berufswunsch „Masseurin“ eingesetzt werden oder wie sie in der vorliegenden Sequenz des Falls Christoph zum tragen kommen.

**BB: und da sagen die halt auch äh diese ganzen technischen Bereiche wo die Anforderungen also doch sehr hoch sind ja das tun sich Hauptschüler in der Regel .. nicht ganz leicht zumindest mittelprächtige Hauptschüler ja also wenn erwarten sie relativ gute Hauptschüler von daher möchte ich um Gottes willen nicht sagen dass du keine Chancen hast aber es wird schwierig werden das muss uns klar sein .. von daher würde ich dir den Tipp geben dass wir uns nicht nur auf den KFZ Mechaniker beschränken sondern uns vielleicht auch heute mal darüber unterhalten welche anderen Berufe für dich auch noch in Frage kommen würden ja (?) dass du einfach mehrgleisig fährst**

Im Rahmen des Expertisierens können, wie der o.g. Fall Paul es zeigt, dem Berufswähler zudem en passant Normen oder Maximen zum Berufs-

wahlentscheiden vermittelt werden, wie etwa die Maxime „Entscheide deinem Leistungsvermögen entsprechend und wähle nach Möglichkeit den Beruf aus, der dich an deine Leistungsgrenze zu bringen vermag“. Diese Normvermittlung ergibt sich schon alleine aus der Befolgung der Normen bzw. Prinzipien, die für die Berufswahlberatung selbst gelten, die sich wiederum aus der herrschenden Leistungs- und Selbstverwirklichungsethik der Moderne ergeben. So gesehen kommt dem Berufsberater beim Expertisieren auch eine erziehende Funktion zu.

### ***2.3 Berufsbiographische Handlungspläne***

Neben Motiven und berufsbiographischen Entwürfen können in der Berufswahlberatung ebenso Handlungspläne, die auf die Verwirklichung beruflicher Entwürfe gerichtet sind, zum Gegenstand der Bearbeitung werden. Die Akteure können dann im Berufsberatungsgespräch darauf hinarbeiten, dass von den Klienten berufsbiographische Handlungspläne gegründet oder / und bestehende Handlungspläne modifiziert, ausdifferenziert, aufgehoben oder gefestigt werden.

Für das Gründen und Entwickeln eines Handlungsplans ist nicht nur dessen Ziel maßgeblich, sondern auch der dafür geltende Handlungsspielraum, welcher durch die zeitliche Erstreckung der Berufswahlphase sowie durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Berufswählers konstituiert wird. Zwar gilt für das Berufswahlentscheiden das Gebot, möglichst bruchlos einen Wechsel von der Schullaufbahn zur Berufslaufbahn zu vollziehen, es besteht aber beim Berufswahlentscheiden immer auch die Möglichkeit, die Berufswahlphase auszuweiten.

Beim Entwickeln von Handlungsplänen ist es zunächst notwendig zu klären bzw. festzulegen, was als berufsbiographisches Ziel gilt und was die Grenzen des Handlungsspielraums sind. Dazu sei der Fall Christoph angeführt, in dem der Berufsberater zu ermitteln versucht, inwieweit der Berufswähler bereit ist, schulische Aktivitäten zu realisieren, um seine

Chancen für seinen Berufswunsch zu erhöhen. Eine Ausweitung der Schullaufbahn würde zugleich eine Ausdehnung der Berufswahlphase bedeuten, die wiederum den Handlungsspielraum für Bewerbungsaktivitäten erweitern würde.

**BB: ne andere Frage noch um das einfach mal grundsätzlich abzuklären wäre es für dich auch denkbar noch ein Jahr weiter in die Schule zu gehen**

**RS ... (leise) das kommt auf die Noten darauf an**

**BB: jetzt lass mal Noten ganz Noten sein mal unabhängig davon einfach wenn du mal überlegst jetzt Ausbildung oder Schule oder überhaupt die Vorstellung noch weitere Schule hättest du Lust noch weiter zur Schule zu gehen oder würdest du eher sagen nee also Schule reicht mir ich möchte lieber so bald es geht in Ausbildung (-)**

Aktivitäten für einen Handlungsplan zur Berufslaufbahn können unterschieden werden in bildungsbezogene Aktivitäten und verfahrensbezogene Aktivitäten. Mit bildungsbezogenen Aktivitäten richtet sich der Heranwachsende auf sich selbst, um subjekteigene Merkmale wie Kompetenz, Qualifikation, Fertigkeiten etc. zu entwickeln, während er sich mit verfahrensbezogenen Aktivitäten auf ausbildende Institutionen bezieht, z.B. um diese zur Einwilligung für einen Ausbildungsplatz oder ein Praktikum zu veranlassen.

### **2.3.1 Planen auf der Grundlage bildungsbezogener Aktivitäten**

Für die Realisierung seines berufsbiographischen Entwurfs hat der Berufswähler auch in der Berufswahlphase noch die Möglichkeit, seine Bildung voranzutreiben und beispielsweise fachspezifische Kenntnisse / Fertigkeiten oder sog. Schlüsselqualifikationen zu entwickeln bzw. fortzuentwickeln oder bestimmte Qualifikationen zu erzielen. Zu den bildungsbezogenen Aktivitäten sind jene zu zählen, die auf schulische Qualifikation abzielen, wie etwa Fortsetzung der Schullaufbahn, Erhöhung des Lernpensums, vermehrte Beteiligung im Unterricht, Vermeidung von Fehlzeiten und Störungen im Unterricht, aber auch jene, welche auf berufsrelevante Fertigkeiten, etwa Strategien für Bewerbungsgespräche, Verbesserung

von Sprechleistungen etc. abzielen. Bildungsbezogene Aktivitäten lassen sich zudem unterscheiden in schulische sowie außerschulische Bildungsaktivitäten, wie etwa die vom Berufsberater erwähnte Maßnahme im Eckfall Aida des verstärkten Umgangs mit deutsch sprechenden Gleichaltrigen zwecks Perfektionierung der Sprechfertigkeit, eine Maßnahme, die sowohl für die Schullaufbahn als auch unmittelbar für die Realisierung einer Berufslaufbahn Nutzen verspricht.

Im Rahmen der Praktik *Erstellen eines Handlungsplans* kann der Berufsberater für die Klienten nicht nur für sie passende Bildungsaktivitäten selektieren und präsentieren, sondern zudem, je nach Ausstattung und Lizenz seines Postens, bildungsbezogene Aktivitäten offerieren, die er als Professioneller bewilligen darf, wie beispielsweise berufsvorbereitende Lehrgänge oder berufsbegleitende Nachhilfestunden.

Im Fall Angelo, in dem der Berufswähler zwar aufgrund seiner persönlichen Beziehung zum Betrieb aller Voraussicht nach eine Lehrstelle erhält, seine schulischen Noten aber auf schulische Defizite hinweisen, die ihm bei dem Ausbildungsgang noch potentiell Schwierigkeiten bereiten könnten, sieht der Berufsberater genau darin eine Gefahr für die Verwirklichung des Berufswunsches und offeriert dem Berufswähler die Bildungsaktivität einer kostenlosen Nachhilfebetreuung.

**BB: weil ähm das is ja dann die Überlegung .. brauchen sie ne Hilfe eventuell dann für die Berufsschule zum Beispiel wenn der sie nimmt dann also wenn das Restaurant sie einstellt (-)**

**RS: was meinen sie mit Hilfe**

**BB: eventuell**

**RS: (gz) Nachhilfe**

**BB: ja eventuell&eventuell Nachhilfe für den Berufsschulunterricht**

Da der Berufswähler als Entscheider nicht nur über seinen berufsbiographischen Entwurf, sondern auch über die Aktivitäten bestimmt, welche er zu dessen Realisierung unternimmt, kommt es bei der Praktik darauf an, die Präsentation bildungsbezogener Aktivitäten, die in der Regel größere Ressourcen binden, so zu gestalten, dass es dem jeweiligen Heranwachsenden möglichst leicht fällt, sich diese zu eigen zu machen, beispielsweise



se indem argumentativ deren Notwendigkeit, Praktikabilität sowie Effektivität herausgestellt wird.

Eine Praktik, die die Notwendigkeit (Indikation) einer Bildungsmaßnahme herauszustellen vermag, ist es, bestimmte Bildungsmerkmale beim Heranwachsenden als defizitär zu diagnostizieren und zu plausibilisieren. Im Eckfall Aida stützt der Berufsberater beispielsweise seine pädagogische Diagnose durch sein Wahrnehmungsurteil über das Sprechverhalten der Berufswählerin im Beratungsgespräch. Im Eckfall Wallenstein wird dagegen die Defizitdiagnose durch die Zeugnisnoten begründet sowie durch die Expertise der Klassenlehrerin, die hier von der Berufsberaterin als Expertin bezogen auf den Bildungsstand bzw. das Bildungspotential des Berufswählers eingesetzt wird.

Das Begründen eines Bildungsdefizits schließt den Nachweis für die Notwendigkeit von dessen Behebung mit ein. Dieses kann, wie im Eckfall Aida geschehen, erzielt werden, indem die Heranwachsenden animiert werden, sich Erlebnisse ins Bewusstsein zu rufen, die das Defizit aufzeigen, sie also dazu geführt werden, ihre eigenen Erfahrungen, die auf ein Bildungsdefizit bei ihnen verweisen, zu nutzen.

Eine Technik für den Berufsberater, um Bildungsdefizite auf der Ebene von Qualifikation und Abschlüssen zu thematisieren, ist die, im Beratungsgespräch gemeinsam mit dem Berufswähler auf der Grundlage von offiziellem Informationsmaterial zu recherchieren, welche formalen Voraussetzungen von den Bewerbern für die gewünschte Berufsausbildung verlangt werden. Infolge des gemeinsamen Durcharbeitens des Informationsmaterials unter der Führung des Berufsberaters wird den Heranwachsenden nicht nur Informationen, sondern zudem die Handhabung dieser in der Regel stark formalisierten Literatur vermittelt.

Damit sich die Heranwachsenden die zu treffenden Defizitzuschreibungen leichter aneignen können, kann der Berufsberater versuchen, das diagnostizierte Bildungsdefizit zu erklären bzw. zurückzuführen. Dabei sollte er insbesondere diejenigen Gründe anführen, die außerhalb des Verantwortungsbereichs des Heranwachsenden liegen, um demobilisierende Schuldzuweisungen zu vermeiden.

### 2.3.2 Planen auf der Grundlage verfahrensbezogener Aktivitäten

Im Unterschied zu bildenden Maßnahmen sind verfahrensbezogene Aktivitäten nicht auf die eigene Person, sondern primär auf ausbildende Institutionen gerichtet, etwa um die Einwilligung für eine angestrebte Ausbildung zu erzielen. Zu diesen Aktivitäten sind zu zählen das Bewerben, das Anmelden, das Beantragen, das Durchführen von Eignungstests etc.. Diese Aktivitäten können im Beratungsgespräch als Mittel für einen Handlungsplan entworfen, sie können aber auch selbst zum Bildungsziel gemacht werden, beispielsweise wenn es darum geht, bestimmte Aktivitäten einzuüben oder zu perfektionieren wie etwa das Bewerben. Der Berufsberater kann in diesem Fall dem Berufswähler aus der Palette möglicher Bildungsmaßnahmen für das Bewerben beispielsweise ein Bewerbungstraining, aber auch autodidaktische Maßnahmen wie die Zeitungslektüre, oder aber Ratgeberliteratur offerieren bzw. vorstellen.

Der Fall Petra zeigt, dass das Entwerfen eines Handlungsplans zur kniffligen Aufgabe werden kann. In diesem Fall zeigt der Berufsberater der Berufswählerin einen Weg auf, wie sie drohende für sie negative Gesetzesänderungen (mit der Konsequenz der Verschärfung des Numerus Clausus des favorisierten Studiengangs) aus dem Weg gehen kann, indem sie noch im Voraus ihres geplanten Auslandsaufenthalts sich für ihren Studiengang einschreibt, allerdings um den Preis einer formal längeren Studienzeit.

Um die jeweils adäquaten, verfahrensbezogenen Aktivitäten für den Einzelfall zu ermitteln, sind die Berufsberater u. U. gefordert, den gegenwärtigen Stand der Berufswahlentscheidung zu erfassen. Dazu der Fall Lisa:

**BB: Wie haben sie denn die Bewerbung erstellt (?)**

**RS: oh (lachen) ist schon länger her**

**BB: hatten sie ne Anleitung (-) sie ham so das Gefühl das war ganz so in Ordnung gewesen die schriftliche Bewerbung**

**RS: ja**

**BB: okay und wie war es im Test (?)**

**RS: sehr (undeutlich) schlecht**

**BB: wo sind sie da gescheitert beim&haben sie das mal gesehen wo der Test schlecht war oder was war das Problem mit dem Test**  
**RS: ich weiß es nicht .. ich hab keine Ahnung**  
**BB sie haben auch nicht noch mal nachgefragt**  
**RS: nein**  
**BB: schade ähm weil man kann manchmal durch Nachfragen noch mal erfahren wenn man nicht genommen werden warum nicht**  
**RS: mhm ja**  
**BB: mhm gut (,) also mit dem Test (,) es wäre halt wichtig dass sie sich je nach .. Art des Berufs**  
**RS: mhm**  
**BB: noch mal in die Bibliothek gehen oder zu Hugendubel oder irgend so einer Buchhandlung ne größeren es gibt nämlich Testbücher richtig für Berufe für Kaufmännische Berufe für naturwissenschaftliche Berufe dann müssten sie sich wirklich diese Bücher kaufen und diese Tests üben mal so zwei Wochen intensiv üben [...]**  
**RS: mhm mhm**  
**BB: Kamen da auch allgemeinbildende Fragen so politischer Art oder (-)**  
**RS: nein kann ich mich nicht**  
**BB: kam nicht vor (.) gut dass ist dann oft im Vorlesungs äh Vorstellungsgespräch ähm dass hieße da müssten sie auf jeden Fall Zeitung lesen mal intensiv so zwei Wochen vorm eine Woche vorm Vorstellungsgespräch Zeitung lesen damit sie wissen was so politisch wirtschaftlich passiert Fernseh reicht da nicht aus**

Hier macht der Berufsberater sich nicht nur ein Bild darüber, was die Berufswählerin bereits unternommen hat, um ihren Berufswunsch zu erfüllen, sondern versucht auch evaluativ diese Leistungen zu reflektieren, um mögliche Schwächen und Defizite aufzuspüren, und darauf aufbauend, ihr mögliche Aktivitäten zur deren Perfektionierung vorzuschlagen.

### *Bedingungen*

Inwieweit der jeweilige Heranwachsende sich die im Berufsberatungsgespräch thematisierten Aktivitäten in Form eines Handlungsplans zu eigen macht, hängt davon ab, inwieweit sein berufsbiographischer Entwurf motivationsmäßig relevant für ihn ist, d. h., welche Wichtigkeit er der Aufgabe der Realisierung einer Berufslaufbahn beimisst und welche Rolle er für sich selbst dabei zuschreibt. Auf die motivationale Relevanzsetzung des Subjekts kann im Beratungsgespräch nur begrenzt Einfluss ausgeübt werden, weil berufslaufbahnhinführende Motive nicht einfach kurzfristig erzeugt werden und weil vorhandene berufslaufbahnvermeidende Motive nicht einfach eliminiert werden können, da sie in der Regel eine gewisse Festigkeit besitzen.

Die Berufsberater können im Fall mangelnder Motivkraft des Berufswählers für die Realisierung seines berufsbiographischen Entwurfs dieses in der Beratung thematisieren und dabei versuchen, Motivkraft beim Heranwachsenden zu erwecken. Beispielsweise kann im Rahmen der Thematisierung eines Motivdefizits dem Heranwachsenden Verantwortung und Macht für seine berufliche Zukunft zugeschrieben werden. Die Berufsberater können an die Pflicht des Heranwachsenden zur Selbstbildung appellieren und ihm entsprechende Selbstverpflichtungsbekundungen abringen, wie dies beispielsweise im Eckfall Wallenstein geschieht. In diesem Zusammenhang können auch anwesende Signifikante Andere, wie Klassenlehrer, zum Adressaten einer Bearbeitung werden (vgl. den Eckfall Wallenstein, bei dem die Berufsberaterin die Klassenlehrerin namentlich nennt und auf ihre Rolle in diesem Zusammenhang Bezug nimmt).

Infolge einer Absichtserklärung des Berufswählers im Beratungsgespräch, seine Relevanzsetzungen gegenüber seines zukünftigen Lebens- bzw. Bildungsverlauf zu ändern, werden Signifikante Andere bzw. Pädagogisch-Professionellen gegenüber möglichen Verhaltensänderungen des Heranwachsenden potentiell sensibilisiert und bei ihnen eine bestimmte Erwartungshaltung gegenüber dem Berufswähler erzeugt. Diese erzeugte Erwartungshaltung kann für eine faktische Verhaltensänderung des Heranwachsenden förderlich sein, da der Berufswähler aufgrund der besonderen selektiven Aufmerksamkeit, die ihm hinsichtlich seines zukünftigen Verhalten zuteil wird, unter einem gewissen Erfolgsdruck gerät.

Im Fall, dass fehlende Motivkraft aus konfligierenden Motiven und Interessen herrührt, der Heranwachsende also sein Interesse an einer beruflichen Bildung anderweitigen Interessen unterordnet, beispielsweise einem gesteigerten Interesse einer bestimmten Peergroup anzugehören, deren Zusammenhalt sich durch das generelle Opponieren gegenüber schulischen Institutionen und deren Vertretern (Lehrern) begründet, kann es sein, dass es dem Heranwachsenden nur schwer gelingt, sich Aktivitäten anzueignen, beispielsweise bezogen auf schulische Leistungen, um sich die Möglichkeit einer autonomen Berufswahlentscheidung nicht zu verbauen. Ein Beispiel dafür gibt der Fall Luka, in dem der Berufswähler wieder-

holt über seine Gemeinschaft mit den Peers berichtet und den daraus resultierenden Konsequenzen für seine schulischen Leistungen.

**BB: woran lag es denn in der Fichtenwalder Realschule dass es in der nicht funktioniert hat (?)**  
**RS: auch so jetzt wie jetzt (,) nur (-)**  
**BB: Verhalten**  
**RS: ja nur Verhalten ich weiß auch nicht wieso weil die Leute hab ich gekannt mich mit den Scheiße gebaut**  
**BB: und die jetzt kennst du auch**  
**RS: ja (Lachen)**  
**BB: mhm**  
**RS: weil am Anfang was ja nicht so weil & Frau Müller sagt auch so hat zu mir gesagt (,) werd wie am Anfang dann läuft alles prima dann schaffst du die Prüfung .. locker (,) ich hab keinen gekannt und jetzt ist alles (,) wieder wie früher**

Die einer autonomen Berufswahlentscheidung im Wege stehenden Motive können zwar durch die Berufswahlberatung nicht getilgt werden, die Berufsberater können aber versuchen, dass die Heranwachsenden diese Motive zukünftig anders gewichten und die Motive, die für einen beruflichen Bildungsweg stehen können, größere Bedeutung zuerkennen.

Als Praktik dazu kommt das Problematisieren einer in dieser Weise gelagerten Motivlage des Heranwachsenden in Frage, in deren Folge dem Heranwachsenden die ihn bestimmenden Motive und deren wahrscheinlichen Konsequenzen bezogen auf seinen zukünftigen Lebenslauf ins Bewusstsein gerückt wird. Dabei kann der Berufswähler Wissen von anwesenden involvierten Professionellen oder Signifikanten Anderen nutzen oder den Heranwachsenden zu einer Selbstreflexion bezogen auf sein problematisches Verhalten für seine beruflichen Bildung führen.

### **2.3.3 Expertisieren von Bildungsaktivitäten**

Neben dem Erstellen von Handlungsplänen können bei der Berufswahlberatung zudem bereits bestehende Handlungspläne der Klienten zur Realisierung einer Berufslaufbahn zum Gegenstand der Bearbeitung werden. Im Eckfall Aida beispielsweise, in dem die Heranwachsende offenkundig sich noch nicht auf einen ausgezeichneten berufsbiographischen Entwurf

festlegen konnte, ziehen die Klienten eine Bildungsmaßnahme für die Berufswählerin in Betracht (die Schullaufbahn bis zum erweiterten Hauptschulabschluss fortsetzen).

Eine Praktik, die sich auf berufslaufbahnrelevante Pläne richtet, ist das *Expertisieren*, mit der u.a. ermittelt wird, ob für eine in Betracht gezogene Bildungsmaßnahme auch tatsächlich ausreichend Motivkraft beim Berufswähler besteht und über welche relevanten subjekteigenen Merkmale der Berufswähler verfügt, um einzuschätzen zu können, wie die Chancen für das Gelingen der Maßnahme stehen. Ein weiterer zu prüfender Aspekt ist, welche Erwartungen die Klienten mit einer bestimmten Aktivität verbinden. Bei der abschließenden Beurteilung der Maßnahme durch den Berufsberater kommt es darauf an, dass dabei festgestellt wird, inwiefern sich diese tatsächlich zielführend auswirken kann, welche Kosten (Nachteile) mit ihr verbunden sind und wie es um deren Realisierungswahrscheinlichkeit bestellt ist, um bestehende (falsche) Erwartungen bei den Klienten zu modifizieren (vgl. dazu den Eckfall „Aida“, in dem falsche Erwartungen zumindest bei der betreuenden Sozialpädagogin korrigiert werden konnten).

## **D. Die Komponente Kontaktlösung**

### **1. Anforderungen der Komponente Kontaktlösung**

Um das Handlungsschema Berufswahlberatung abzuschließen, muss der bestehende Kontakt der Interaktanten gelöst werden. Ziel der Kontaktlösung ist aber nicht nur das Beenden des Berufsberatungsgesprächs, sondern auch ein Wiedererlangen der uneingeschränkten Handlungsfähigkeit, die durch die Beteiligung an der Berufswahlberatung und ihren Regeln und Anforderungen eingeschränkt wurde.

Die Zwecksetzung der Berufswahlberatung bringt es mit sich, dass der Zeitpunkt zur Kontaktlösung bei der Berufswahlberatung nicht im Voraus festgelegt werden sollte, etwa indem nach Verstreichen einer definierten Zeitspanne eine Aufforderung an die Akteure dazu ergeht (beispielsweise angezeigt durch ein akustisches Signal, wie im Schulbetrieb), denn das Arbeitsaufkommen ist bei einer Berufswahlberatung, je nach Fall, sehr unterschiedlich, und die Berufswahlphase unterliegt der Verfallszeit. Es herrscht häufig Zeit- bzw. Handlungsdruck. Die Interaktanten sind von daher gefordert, den geeigneten Zeitpunkt für das Beenden des Berufsberatungsgesprächs selbst zu bestimmen. Dabei können sie sich am auftretenden Schwund des Interesses bzw. des Konzentrationsvermögens des Berufswählers (z.B. Eckfall Wallenstein) oder am entstehenden Mangel an relevanten Beratungsaufgaben (z.B. Eckfall Aida) orientieren.

Um Brüche und Konsternation der Akteure zu vermeiden, die das Ablösen voneinander tendenziell erschweren, aber auch um der Zwecksetzung der Berufswahlberatung willen und um die angerührten intendierten Aneignungs- und Transformationsprozesse der Klienten nicht zu gefährden und dadurch den Erfolg der Berufswahlberatung aufs Spiel zu setzen, sind

die Interaktanten gefordert, die Kontaktlösung einvernehmlich zu gestalten.

Das vorrangige Recht, das Beratungsgespräch zu beenden, kommt den Berufswählern zu, denn diese können als primärer Agens (Hilfesuchende) der Beratung darüber bestimmen, inwieweit und wie lange sie als Patiens (Hilfeannehmende) bei der Berufswahlberatung zur Verfügung stehen, während der Berufsberater, der als Professioneller zur Hilfe verpflichtet ist, die Beratung nicht ohne dringenden Grund beschließen kann.

Das Lösen des Kontaktes beinhaltet nicht nur den physischen Akt des Sich-Voneinander-Wegbewegens, sondern auch den mentalen Akt der Defixierung und Defokussierung, deren Maß sich danach richtet, inwieweit die eröffnete (Arbeits-) Beziehung über die gegenwärtige Berufswahlberatungssitzung hinaus Bestand haben soll, eventuell um noch weitere Beratungsgespräche folgen zu lassen. In diesem Zusammenhang sind auch mögliche in der Beratung initiierte Bearbeitungsaktivitäten relevant, die im Anschluss der Beratungssitzung durch die Klienten erfolgen sollen, da diese aus dem Berufsberatungsgespräch heraus entwickelt wurden, dieses also noch zum gewissen Grad präsent bleiben muss.

## **2. Praktiken der Komponente Kontaktlösung**

### ***2.1 Resümieren und Evaluieren der Beratungsinteraktion***

Die Berufsberater verfügen zwar nicht über das Recht, das Berufsberatungsgespräch zu beenden, sie haben aber die Möglichkeit, während der Beratung auf die Klienten in der Weise einzuwirken, dass deren Bereitschaft zur Beendigung wächst. Aber auch in entgegengesetzter Richtung können sie darauf hinwirken, dass eine Kontaktlösung zunächst zurückgestellt wird, beispielsweise im Fall, dass sie noch dringenden Beratungsbe-



darf feststellen oder beim Klienten einen Zustand besonderer Aneignungsfähigkeit vorherrschen sehen. Dann können sie beispielsweise versuchen, das Interesse der Klienten zu stimulieren, etwa indem sie Vorschläge zu wichtigen noch zu bearbeitenden Aufgaben für die Beratung unterbreiten. Eine Praktik, mit der die Berufsberater den beteiligten Akteuren des Beratungsgesprächs signalisieren, dass sie den richtigen Zeitpunkt für gekommen sehen, es zu beenden, ist das *Resümieren und Evaluieren des Interaktionsverlaufs*.

Die Praktik beinhaltet es, dass der Berufsberater nach Möglichkeit Ergebnisse der Beratung formuliert, um den Nachweis zu erbringen, dass infolge des Berufsberatungsgesprächs der Berufswähler nun in die Lage versetzt ist, sein Berufswahlentscheiden fortzuführen, bestimmte Barrieren, z.B. Wissensdefizite oder problematische Einstellungen also aus dem Weg geräumt wurden. Bei der Praktik wird festgestellt, dass die in der Beratung vorgebrachten Aufgaben hinreichend bearbeitet wurden, somit also kein dringlicher Grund mehr für die Fortführung der Beratung besteht. Beim *Resümieren* werden die wichtigsten Bearbeitungsaktivitäten zusammengefasst und die (möglichen) Wirkungen, die dabei für die Klienten erzielt wurden, aufgeführt. Das führt nicht nur dazu, dass evaluiert wird, ob die Bearbeitung auch tatsächlich in der intendierten Weise einen Aneignungsprozess der Klienten initiiert hat, sondern ermöglicht es auch, Ziele für eine mögliche weitergehende Bearbeitung im Anschluss der Beratung zu formulieren.

Die Praktik schließt Ratifizierungsaktivitäten der Klienten mit ein (in beiden Eckfällen wurden diese durch die Berufsberater explizit eingeholt), damit abschließende Gesprächsbeendigungsaktivitäten wie das *Verabreden* oder *Verabschieden* erfolgen können.

### *Bedingungen*

Gesprächsbeendigungsaktivitäten wirken sich im Allgemeinen destabilisierend auf den Kontakt aus und neutralisieren tendenziell die Kohäsionskräf-

te der Interaktanten untereinander.<sup>70</sup> Diese gegenseitigen Anziehungskräfte der involvierten Akteure, die aus dem gemeinsamen Interesse an der Berufswahlproblematik des jeweiligen Falls herrühren, schwinden zwar reziprok mit dem Abarbeiten der Aufgaben in der Beratung, bei dem sich Zustände von Ungewissheit und Unsicherheit der Klienten auflösen bzw. abschwächen oder bei dem sich die Erwartungsenttäuschung breit macht, dass die Berufswahlberatung keine Hilfe zu leisten vermag – der Kontakt beginnt sich also durch die Erfüllung der Zwecksetzung von selbst aufzulösen – die Interaktanten haben sich aber während der Berufswahlberatung aufeinander eingestellt und eine Wir-Gemeinschaft gebildet, so dass eine Bindung entstanden ist, die andere Interessen und Motive in der Beratungsinteraktion zu Tage treten lassen können. Dieses führt dazu, dass die Akteure die Interaktion ungeachtet der Zwecksetzung der Berufswahlberatung fortführen, agentenseitige Aktivitäten zur Kontaktlösung also indiziert sein können. Als Beispiel sei hier der Eckfall Aida angeführt, wo die Sozialpädagogin am Gespräch festhält und zunehmend beratungsfremde Themen anschlägt, die sie im Kontext ihre eigenen beruflichen Tätigkeit interessieren.

## ***2.2 Planen und Verabreden weiterer Bearbeitungsaktivitäten***

Im Fall, dass die Interaktanten während der Berufswahlberatung zum Schluss gelangen, dass eine Weiterführung der Arbeitsbeziehung über die aktuelle Sitzung hinaus sinnvoll sein könnte, so in der Beratungssitzung darauf hinwirken, dass die Arbeitsbeziehung nach dem Beschließen der Interaktion virulent bleibt.

Das Konservieren der Arbeitsbeziehung über die aktuelle Beratungssitzung hinaus kann beispielsweise dadurch erzielt werden, dass Verabre-

---

<sup>70</sup> Die Kohäsionskräfte, die sich durch Kommunikation bilden, verleihen Interaktion ihren Systemcharakter. Die „autopoetische“ Tendenz von Kommunikation lässt sich durch den Reizcharakter von kommunikativen Äußerungen begründen. Kommunikative Äußerungen stellen einen Reiz dar und stimulieren den Hörer mit einer Äußerung darauf zu reagieren. Diese Reaktion ist selbst wieder Stimulus, die eine Reaktion des Gegenübers befördert u. s. f..

---

dungen getroffen werden, wie und wann die Arbeitsbeziehung fortgeführt wird (Im Eckfall Aida in der Mitte und im Eckfall Wallenstein am Ende des Beratungsgesprächs), beispielsweise indem der Berufsberater dem Klienten weitere Angebote der Unterstützung unterbreitet oder eine Agenda verabredet wird.

Eine Praktik, die die Durchführung zukünftiger Berufsberatungsgespräche begünstigt, insbesondere dann, wenn anderen Personen in der Rolle des Berufsberaters agieren und damit erneut eine gewisse Unvertrautheit die Arbeitsbeziehung belastet, ist das *Protokollieren relevanter Sachverhalte*. Diese Praktik ermöglicht nicht nur, dass der Berufsberater sich im Vorfeld der Beratung ein Bild über den Klienten machen und sich dementsprechend auf ihn einstellen kann, was sich tendenziell vertrauenserweckend auf die Klienten auswirkt, sondern auch, dass die Gesprächszeit gewonnen wird, die beim Rekapitulieren und dem Herstellen der gemeinsamen Wissensbasis verloren geht.

## 4. Schlusswort

Ziel der Arbeit war es, mit Hilfe des gegenstandsbezogenen Ansatzes der Grounded Theory ein Modell zu entwickeln, das die konstitutiven bzw. essentiellen Momente und Dimensionen der Berufswahlberatung darzustellen vermag und das als Systematik für Praktiken zur der Umsetzung dienen kann. Durch die mikroanalytische Untersuchung konnten vielfältige Aktivitäten der Akteure erfasst werden, die auf spezifische Anforderungen der Berufswahlberatung und auf Kunstfertigkeiten der Professionellen schließen ließen. Die untersuchten Berufsberatungsgespräche brachten zum Vorschein, welche Schwierigkeiten ein autonomes Berufswahlentscheiden für den Heranwachsenden bedeuten kann. Diese Schwierigkeiten, aber auch die Fraktionierung des Klientels sowie der produktive Umgang mit involvierten Pädagogisch-Professionellen können als die zentralen Herausforderungen, die das Handlungsfeld Berufswahlberatung an die professionellen Berater stellt, angesehen werden.

In Anbetracht der gesellschaftlichen Bedeutung von Berufswahl und der diffizilen Aufgabe, eine produktive Berufsberatung hervorzubringen, mutet die gegenwärtige begriffliche Verfremdung der Berufswahlberatung als sog. Vermittlungsgespräch abstrus und unverständlich an. Die damit zum Ausdruck kommende Missachtung des bei der Realisierung einer Berufslaufbahn zentralen Aspekts des autonomen Berufswahlentscheidens muss wohl auf die zunehmende Knappheit von adäquaten Arbeits- und Ausbildungsplätzen zurückgeführt werden, die nicht nur objektiv den Entscheidungsspielraum vieler Heranwachsenden einschränkt, sondern auch anti-liberale Stimmung hervorruft.

Um so wichtiger erscheint es, dass durch erziehungswissenschaftliche Forschung pädagogisch arbeitende Professionelle unterstützt werden, damit diese sich im Rahmen ihrer Spielräume autonom, d.h. entsprechend den gesellschaftlich verankerten Wertvorstellungen und Grundsätzen sowie bezogen auf die Sachhaltigkeit des jeweiligen Einzelfalls rational

---

verhalten können. Der hier praktizierte Ansatz, systematisch auf der Grundlage der Feldforschung Anforderungen zu rekonstruieren, die die Berufswahlberatung an deren Akteure stellt, und darüber hinaus passende Praktiken zu konstruieren, könnte, so meine ich, ein gangbarer Weg dafür sein, um für die Praktiker im o.g. Sinn relevantes Wissen hervorzubringen, werden hierbei doch begriffliche Vorstellungen darüber gewonnen, welche Anforderungen bei der Durchführung einer Berufswahlberatung unter bestimmten gesellschaftlich verankerten Wertsetzungen gestellt werden und welche Mittel (Praktiken) dafür in der Praxis verwendet werden können.

Auch wenn das in der Arbeit entworfene Theoretische Modell empirisch fundiert und gesättigt ist, muss doch schon aufgrund des begrenzten Korpus eingeräumt werden, dass dem Modell eher grundlegender Charakter zukommt. Offen bleibt eine weitergehende, gezielte und differenzierte Auseinandersetzung mit einzelnen Anforderungen und Praktiken der Berufswahlberatung. Dazu können weitere Forschungsanstrengungen unternommen werden, um weitere Gesprächsprotokolle zu erhalten und das Modell weiter auszudifferenzieren. Es können aber auch gedankenexperimentelle Überlegungen angestrengt werden, etwa um weitere entsprechend den Anforderungen geeignete Praktiken zu entwerfen.

## 5. Anhang

### *Transkriptionsregeln*

(?) Frageintonation

(.) senkende Stimme

(´) hebende Stimme

(-) Stimme in Schweben

unterstrichenes Wort betontes Wort

(..) unverständliche Wort(e)

(,) kurzes Absetzen der Stimme

& schneller Anschluss

.. / ... zwei/drei Sekunden Pause

(Worte in Klammer) Beschreibungen des Protokollanten

*Quellenangaben*

**Arnold, W.:** Berufsberatung. In: Lexikon der Pädagogik 148-150. Erster Band. 1970

**Ballauff, Theodor:** Philosophische Begründung der Pädagogik. Duncker & Humblot: Berlin, 1966

**Berbig, Helga:** Die Berufsberatung in der Bundesanstalt für Arbeit. Diss.: Würzburg, 2002

Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Hrsg.: Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, 1997

**Boos-Nuening, Ursula:** Berufswahl türkischer Jugendlicher. Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 111. B.F.A Nürnberg:1989

**Bührig, Kristin:** Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 1996

**Deppermann, Arnulf:** Gespräche analysieren. Eine Einführung in die Konversationsanalyse. Qualitative Sozialforschung. Leske + Budrich Verlag: Opladen, 1999

**Dimbath, Oliver:** Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Westdeutscher Verlag: Opladen, 2003

**Ehlich, Konrad:** Interjektionen. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1986

**Euchner, Walter:** Karl Marx. Verlag C.H. Beck: München, 1982

**Ertel, Bernd-Joachim / Seidel, Gerhard:** Informationsstrukturen und Problemtypen im beruflichen Beratungsgespräch – Ansätze für eine praxisbezogene Begleitforschung. In: Theorie und Praxis der Beratung 203-235. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 203. BfA: 1996

**Fietz, Lothar:** Möglichkeiten und Grenzen einer Semiotik des Lachens. In: Semiotik, Rhetorik und Soziologie des Lachens 7-20. Hrsg.: L. Fietz, J. O. Fichte u.a. .Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1996

**Friebertshäuser**, Barbara: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 503-534. Juventa: Weinheim, 1997

**Gabriel**, Carola: Berufsberatung als gesellschaftliche Institution. In: Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft 243-261. Hrsg.: E. Lange / G. Büschges. Aspekte Verlag: Frankfurt a.M., 1975a

**Gabriel**, Carola: Beratung und Beratungsorganisation: Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft 263-303. Hrsg.: E. Lange / G. Büschges. Aspekte Verlag: Frankfurt a.M., 1975b

**Gehlen**, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 12. Auflage. Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion: Wiesbaden, 1978

**Gehlen**, Arnold: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Frankfurt/Bonn, 1957

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, 1982

**Grimme**, Max: Berufswahlfreiheit und Berufsnachwuchslenkung. Kerle Verlag: Heidelberg, 1954

**Hegel**, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. 5.Auflage. Stw: Frankfurt a.M., 1996

**Heitger**, Marian: Pädagogische Autorität. In: Staatslexikon Bd.1 500-505. Hrsg.: Görres-Gesellschaft. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Herder Verlag: 1985

**Henne**, Helmut / **Rehbock**, Helmut: Einführung in die Gesprächsanalyse Dritte Auflage. Walter de Gruyter Verlag: Berlin / New York, 1995

**Heuberger**, Frank: Zur Handlungs- und Erkenntnistheorie von George Herbert Mead, Alfred Schütz und Charles Sanders Peirce. Campus Verlag: Frankfurt / New York, 1992

**Hillmert**, Steffen: Berufswahl, Jugend, Kultur. Zur Konzeption und Anwendung eines integrativen soziologischen Forschungsansatzes. Roderer Verlag: Regensburg, 1996

**Höffe**, Otfried: Aristoteles. Beck: 1996

**Höffe**, Otfried: Immanuel Kant. Beck: 1996

**Hughes**, E. C.: Men and their work. Greenwood press: 1958



**Jaeger**, Werner: Paidea. Die Formung des Griechischen Menschen. Erster Band, 4. Auflage. Walter de Gruyter: Berlin 1959

**Kade**, Jochen / **Seitter**, Wolfgang: Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003), H (4) 602-617

**Kade**, Jochen / **Seitter**, Wolfgang: Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Ungewissheit 50-72. Hrsg.: W. Helsper u.a.. Velbrück: Weilerswist, 2003

**Kade**, Jochen: Mit dem Nichtwissen leben. Über den (berufs-) biographischen Umgang mit der Schattenseite des Lernens. In: Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien S.131-147. Hrsg.: D. Nittel / W. Marotzki. Schneider Verlag: Hohengehren, 1997

**Kallmeyer**, Dieter / **Schütze**, Fritz: Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1-38. Hrsg.: D. Wunderlich. Scriptor Verlag: Kronberg/ Ts., 1976

**Kallmeyer**, Werner: Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Dialogforschung Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache 89-127  
Hrsg.: Peter Schröder und Hugo Steger. Pädagogischer Verlag Schwann: Düsseldorf, 1981

**Kallmeyer**, Werner: Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag (1983) 81-122. Hrsg.: E. Güllich. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 1983

**Kant**, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Reclam: Stuttgart 1961

**Kant**, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Reclam: Stuttgart 1984

**Kaempfer**, Wolfgang: Zeit. In: Vom Menschen Handbuch Historische Anthropologie 179-198. Hrsg.: C. Wulf. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1997

**Klauer**, Joseph: Revision des Erziehungsbegriffs. Schwann: Düsseldorf, 1973

**Krämer**, Reinhard: Die Berufsberatung in Deutschland. Von den Anfängen bis heute – eine historische Skizze. In: ibv; Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation Nr. 16, 2001

**Knobloch**, Clemens: Nomination: Anatomie eines Begriffes. In: Nominati-  
on- fachsprachlich und gemeinsprachlich 21-55. Opladen: Westdeutscher  
Verlag, 1996

**Kohli**, Martin: Die berufliche Laufbahn. In: Aspekte der Berufswahl in der  
modernen Gesellschaft 131-167. Hrsg.: E. Lange / G. Büschges. Aspekte  
Verlag: Frankfurt a.M., 1975

**Lange**, Elmar: Berufswahl als Entscheidung. In: Aspekte der Berufswahl in  
der modernen Gesellschaft 243-261. Hrsg.: E. Lange / G. Büschges. As-  
pekte Verlag: Frankfurt a.M., 1975

**Lange** Elmar / **Becher**, Ursula: Evaluierung der Berufsberatung der Bun-  
desanstalt für Arbeit – Pilotstudie am Beispiel der ersten Schulbespre-  
chungen. Beitr. AB 62. Nürnberg, 1981

**Langner**, Michael: Zur kommunikativen Struktur der Abschwächung  
Pragma- und soziolinguistische Untersuchungen. Studium Sprachwissen-  
schaft Beiheft 23. Nodus Publikationen: Münster, 1994

**Lau**, Ephrem Else: Interaktion und Institution. Duncker&Humblot: Berlin  
1976

**Leischner**, Dietmar: Bildungsberatung. In: Wörterbuch der Erziehung 69-  
75. Hrsg.: Christoph Wulf. 3. Aufl. 1976

**Lewandowski**, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. 6.Auflage. UTB:  
Heidelberg; Wiesbaden, 1996

**Litschel**, Erwin: Die Berufsberatung durch die Bundesanstalt für Arbeit.  
Goldener Turm Verlag: Regensburg, 1988

**Luhmann**, Niklas: Soziologische Aufklärung. 6. Die Soziologie und der  
Mensch. Westdeutscher Verlag: Opladen, 1995

**Manstetten**, Rudolf: Das Berufsberatungsgespräch. Eine empirische  
Analyse der beruflichen Einzelberatung in der Berufswahl- und Berufsbe-  
ratungssituation Jugendlicher. Wirtschafts- und berufspädagogische Ab-  
handlungen. Hrsg.: J. Baumgardt und M. Schmiel  
Band 2. Spee-Verlag: Trier, 1975

**Meyer-Haupt**, Klaus: Berufsberatung. 2. Neubearb. Auflage. Kohlhammer  
Verlag: Stuttgart, 1995

**Mead**, George Herbert: Sozialpsychologie. Hrsg.: Anselm Strauss. Luch-  
terhand Verlag: Neuwied, 1969

**Nittel**, Dieter: Von der Kreissäge zur Weiterbildung eines Großkonzerns -  
das berufsbiographische Portrait eines (un-) gewöhnlichen Erwachsenen-

---

bildners. In: Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien S.12-35. Hrsg.: D. Nittel / W. Marotzki. Schneider Verlag: Hohengehren, 1997

**Nittel**, Dieter: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: DIE. Bertelsmann: Bielefeld, 2000

**Nittel**, Dieter: Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit. Dargestellt am Beispiel eines freiberuflichen Erwachsenenbildners und einer Rechtsanwältin. In: Ungewissheit 297-317 Hrsg.: W. Helsper u.a.. Velbrück: Weilerswist, 2003

**Nittel**, Dieter: „Verschüttete Innovationen in der Weiterbildung“. Über das Verschwinden pädagogischer Neuerungen aus professionstheoretischer Sicht. Schriftliche Fassung eines Vortrags anlässlich des 1. Workshops des interdisziplinären Forschungsschwerpunktes „Innovation als sozialer Prozess“ an der Johann W. Goethe-Universität Frankfurt. Frankfurt a.M., September 2005

**Nothdurft**, Werner: Das Muster im Kopf? In: Kommunikationstypologie Handlungsmuster Textsorten Situationstypen 92-116. Hrsg.: W. Kallmeyer Schwann Bagel Verlag: Düsseldorf, 1986

**Nothdurft**, Werner / **Spranz-Fogasy** Thomas: Gesprächsanalyse von Schlichtungs-Interaktion. Methodische Probleme und ihre Hintergründe. In: Verbale Interaktion 223-239. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik. Hrsg.: Dieter Flader. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart, 1991

**Nothdurft**, Werner: Kompetenz und Vertrauen in Beratungsgesprächen. In: Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge 184-227. Hrsg.: W. Nothdurft. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 1994

**Oevermann**, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Pädagogische Professionalität 70-182. Hrsg.: Combe / Helsper. Stw: Frankfurt a.M., 1999

**Oevermann**, Ulrich: Ein Modell der Struktur von Religiosität. In: Biographie und Religion 27-102. Hrsg.: Monika Wohlrab-Sahar. Campus Verlag: Frankfurt a.M., 1995

**Oevermann**, Ulrich: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Unveröffentlichtes Manuskript März 1996

**Parsons**, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M., 1981

---

**Paul**, Hermann: Deutsches Wörterbuch. 10., überarbeitete und erweiterte Auflage. Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 2002

**Piaget**, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Stw: 1979

**Plessner**, Helmuth: Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Reclam: 1982

**Plett**, Heinrich: Einführung in die rhetorische Textanalyse. 9. aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg: Buske Verlag, 2001

**Proske**, Matthias: Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. Die Bildung des Erwachsenen 143-165. Hrsg.: D. Nittel / W. Seitter. Bielefeld, 2003

**Redder**, Angelika: Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: >>denn<< und >>da<<. Linguistische Arbeiten 239. Hrsg.: H. Altmann u.a.. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1990

**Rehbein**, Jochen: Zum Modus von Äußerungen. In: Grammatik und mentale Prozesse 91-142. Hrsg.: A Redder / J. Rehbein. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1999

**Röhrs**, Hermann: Berufsberatung als pädagogische Grundaufgabe (1986). In: Gesammelte Schriften, Außerschulische Forschungsbereiche Bd.6 209-222. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 1996

**Röhrs**, Hermann: Die Zukunft der Berufsberatung (1989). In: Gesammelte Schriften, Außerschulische Forschungsbereiche Bd.6 235-254. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 1996

**Schröder**, Helmut: Der Nutzen der beruflichen Beratung aus der Sicht der Berufswähler. Anmerkungen zu einem Forschungsdesiderat. In: Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle 287-308. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 202. Hrsg.: Karen Schober, Maria Gaworek. BFA: Nürnberg, 1996

**Schütz**, Alfred: Das Problem der Relevanz. Stw: Frankfurt a.M., 1982

**Schütze**, Fritz: Prozessstrukturen des Lebenslaufs. Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Hrsg.: Matthes / Pfeiffenberg / Stosberg. Nürnberg, 1981

**Schütze**, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/83, 283-293. Darmstadt, 1983

**Schütze**, Fritz: Symbolischer Interaktionismus. In: Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft

---

520-552. Hrsg.: U. Ammon u. A.. Walter de Gruyter: Berlin; New York 1987

**Searle**, John R.: Sprechakte. Stw: Frankfurt a.M., 1996

**Steiner**, Christine: Bildungsentscheidungen als sozialer Prozess. Eine Untersuchung in ostdeutschen Familien. VS Verlag: Halle, 2004

**Stets**, W.: Berufsberatung. In: Pädagogisches Lexikon 72-74. Hrsg.: H.-H. Groothoff und Martin Stallmann.1961

**Strauss**, L. Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Hrsg.: Grathoff, Richard und Waldenfels Bernhard. Wilhelm Fink Verlag: München, 1991

**Strauss**, L. Anselm: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Stw: Frankfurt a.M., 1968

**Tobey**, Miriam / **Czock**, Siegfried: Anforderungsprofile für Facharbeiter  
In: Die berufsbildende Schule (59) 9-14. 2007

**Ulrich**, E.: Arbeitspsychologie. Poeschel: Stuttgart:1991

**Ulrich**, Joachim Gerd: Attributionstheoretische Anmerkungen zur Evaluierung beruflicher Lernorte und Beratungsinstitutionen durch Jugendliche. In: Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle 269-286. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 202. Hrsg.: K. Schober, M. Gaworek. BfA: Nürnberg,1996

**Weber**, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. 9. Auflage. J. C. B. Mohr Verlag: Tübingen, 1988

**Weber**, Max: Staatsoziologie. 2. Auflage. Duncker & Humblot: Berlin, 1966

**Weber**, Max: Soziologische Grundbegriffe. In: gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. J. C. B Mohr: Tübingen, 1973