sciendo
Swiss Journal of Sociology, 45 (3), 2019, 299–316

Selbstständigkeit als Antizipation der Arbeitswelt in der Schule

Judith Hangartner*, Angela Kaspar* und Regula Fankhauser**

Zusammenfassung: Schulen der Sekundarstufe I stehen zunehmend unter Druck, SchülerInnen auf den Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung vorzubereiten. Im Zentrum steht dabei nebst der Berufswahlvorbereitung insbesondere die Vermittlung von Selbstständigkeit als überfachlicher Kompetenz. Ausgehend von einer ethnographischen Studie diskutiert der Beitrag, wie Selbstständigkeit als zentrale Anforderung der Arbeitswelt in der Schule installiert wird. Im analysierten Beratungsgespräch offenbart sich dabei eine Engführung von Selbstständigkeit auf das selbstverantwortete Ausführen von Aufträgen.

Schlüsselwörter: Sekundarstufe, Selbstständigkeit, Arbeitswelt, Übergangsregime

L'autonomie comme anticipation du monde du travail à l'école

Résumé : Une pression croissante pèse sur les écoles secondaires afin qu'elles préparent leurs élèves au passage à l'enseignement post-obligatoire. Outre l'accompagnement au choix professionnel, l'accent est mis sur la capacité des élèves à être autonome. Basé sur une étude ethnographique, l'article examine comment l'autonomie apparaît dans les écoles comme une exigence centrale du monde du travail, tandis que l'analyse d'« entretiens de conseil » met en évidence une conception de l'autonomie individuelle comme obéissance volontaire à des contraintes imposées.

Mots-clés : Enseignement secondaire, autonomie, monde du travail, régime de transition

Autonomy as Anticipation of the World of Work at School

Abstract: Schools are under increasing pressure to prepare students for the transition to post-compulsory education and vocational training. Beyond the support of the students' professional orientation, the focus is on students' learning of soft skills. Based on an ethnographic study in schools of the lower secondary level, the article discusses how in school, autonomy is anticipated in school as a central requirement of the world of work. The analysed counselling interview reveals a narrowing of autonomy to the self-responsible execution of orders.

Keywords: Secondary School, autonomy, world of work, transition regime

* Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern, CH-3012 Bern, judith.hangartner@phbern.ch, angela.kaspar@phbern.ch

** Institut für Weiterbildung und Medienbildung, Pädagogische Hochschule Bern, CH-3012 Bern, regula.fankhauser@phbern.ch

DOI 10.2478/sjs-2019-0014
© 2019. This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 License. (CC BY-NC-ND 4.0)

1 Einleitung

«Peter, du hast es in der Hand. Du!»

So adressiert eine Lehrerin einen Schüler in einem Beratungsgespräch, ein halbes Jahr nachdem der Schüler in die Sekundarstufe I übergetreten ist. Niemand anders ausser ihm selbst, suggeriert die Anrufung, ist für das, was kommen mag, verantwortlich. Wie bei der Analyse des Gesprächs später gezeigt werden soll, adressiert diese den Schüler nicht nur als verantwortlich für seine Leistungen in der Schule, sondern ebenfalls für den Übertritt in die weitere Schul- oder Berufslaufbahn. Wie die Normen der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung in einer Schule der Sekundarstufe I gefüllt und wie sie in Bezug gesetzt werden zur Arbeitswelt, ist das Thema dieses Beitrags.

Als Folge der institutionellen Segmentierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im deutschsprachigen Raum blieb die Allgemeinbildung bis Ende des 20. Jahrhunderts weitgehend arbeits- und berufsfern, und auch der Übergang in die Berufsausbildung und Erwerbsarbeit wurde bestenfalls stiefmütterlich behandelt (Baethge 2014). Im Kontext des Übergangs zur globalen Wissensökonomie wird nun schulische Bildung zunehmend auf die Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet: Die Schule soll heute jungen Menschen Kompetenzen vermitteln, die von der Arbeitswelt gefordert werden, und zudem mehr Verantwortung für den Übergang in die weiterführende (Berufs-)Ausbildung übernehmen (Kayser und Ziegler 2014). So steht die Sekundarstufe I heute in der bildungspolitischen Pflicht, die SchülerInnen in einem strukturierten Prozess der «Beruflichen Orientierung» auf den Übergang in die Sekundarstufe II vorzubereiten (Schröder et al. 2015; Nägele und Schneitter 2016).[1] Damit wird zum einen das Ziel verfolgt, angesichts steigender Anforderungen der Arbeitswelt die Zahl der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II und so das (Aus-)Bildungsniveau zu erhöhen (EDK 2006). Zum andern sollen dadurch, angesichts der Aussicht auf eine prekarisierte Erwerbsarbeit, die SchülerInnen beim zunehmend als risiko- und krisenhaft erlebten Übergang unterstützt werden (Stolz und Gonon 2008; Sauer-Schiffer und Brüggemann 2010).

Über die schulische Begleitung der Wahl einer beruflichen Bildung hinaus werden die Anforderungen der Arbeitswelt zunehmend in den Curricula und dem Unterricht der Schule antizipiert. An zahlreichen Schulen werden die SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I individuell auf die geforderten Kompetenzen der gewählten (Aus-)Bildungen vorbereitet oder sie verbringen einen Teil der Schulzeit in betrieblichen Lernorten (Thielen 2011; Balzer 2018). Ganz generell manifestiert sich im schulischen Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung der Anspruch, SchülerInnen gezielter auf die Anforderungen der Arbeitswelt in der Wissensökono-

1 Es existieren unterschiedliche Begriffe mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für diese Aktivitäten der Schule, z. B. Berufswahlvorbereitung, Berufswahlunterricht, und heute vermehrt berufliche Orientierung.

mie vorzubereiten (Höhne 2007). Insbesondere die Hervorhebung von Selbst- und Sozialkompetenzen spiegelt den Einfluss der Arbeitswelt auf schulische Leistungsorientierungen (Maag Merki 2004). Allerdings bleibt weitgehend ungeklärt, was mit diesen *soft skills* gemeint ist, welche Form sie in der Arbeitswelt annehmen und welchen Interessen sie dienen (Heid 1995; Gonon 1996; Reichenbach 2007).

Die Ausrichtung der Schule auf die Arbeitswelt manifestiert sich also weit über die Steuerung des Übergangsprozesses hinaus im Bemühen, die Selbstständigkeit als Selbstorganisations- und Selbstregulationsfähigkeit der jungen Menschen zu aktivieren (Karl und Schröer 2006). Im Hinblick auf das lebenslange Lernen in einer entgrenzten Arbeitswelt erscheint Selbstständigkeit als Kompetenz, sich nicht nur einmalig auf den Übergang in eine Berufsausbildung und die Arbeitswelt vorzubereiten, sondern darüber hinaus spätere Um- und Neuorientierungen vorwegzunehmen, um sich dem erwarteten Wandel der Arbeitswelt anpassen zu können (Meyer 2014). Allerdings bringt die intensivierte Vorbereitung der SchülerInnen auf den Übergang dessen blinde Flecken zum Vorschein: Sie entspricht einer Individualisierung des Übergangs, welche die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt und den institutionellen Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Übergang ausblendet (Maier 2013). So ist der individuelle Berufswahlprozess der Jugendlichen (Herzog et al. 2006) erheblich durch gesellschaftliche Strukturen, wie etwa das konjunkturell verfügbare Angebot an Ausbildungsstellen, die soziale und ethno-nationale Herkunft der Lehrstellensuchenden oder das Geschlecht der Ausbildungswilligen kanalisiert (für die Schweiz u. a. Imdorf 2005; Buchmann und Kriesi 2012; Neuenschwander et al. 2012; Hupka-Brunner et al. 2016). Statt die sozialen Mechanismen der Ausgrenzung und der Verstetigung von Herkunftsvor- und -nachteilen aufzudecken, befördern die aktuellen Bemühungen um die Berufsorientierung den Mythos der Leistungsgerechtigkeit und damit die Botschaft, dass Erfolg, und damit auch Scheitern, alleine von den individuellen Bildungsanstrengungen abhängig sei (Lehmkuhl et al. 2013).

In unserem Beitrag fragen wir danach, wie die Arbeitswelt in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen präsent wird und welche Rolle dabei der Selbstständigkeitsimperativ, welcher an die SchülerInnen herangetragen wird, spielt. Der Artikel basiert auf einem kürzlich begonnenen ethnographischen Forschungsprojekt zum Dispositiv der Selbstständigkeit in Schulen der Sekundarstufe I, die ihren Unterricht auf Formen des selbstständigen Lernens ausgerichtet haben.[2] Die folgenden Ausführungen diskutieren erst das Konzept der Selbstständigkeit in Relation zur Arbeits- und Berufswelt auf dem theoretischen Hintergrund der an Foucault anschliessenden Gouvernementalitätsstudien. Danach wird dargelegt, wie eine Schule, die sich mit selbstständigem Lernen profiliert, die SchülerInnen auf den Übergang vorbereitet; anhand des einleitend angesprochenen Elterngesprächs wird analysiert, wie das Ziel des Übertritts in die berufliche Bildung bereits zu Beginn der

2 Das Projekt wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der PHBern finanziert.

Sekundarstufe I verfolgt, wie dieses mit dem Selbstständigkeitsimperativ verbunden und mit welchen Mitteln versucht wird, den Schüler zu diesem Ziel zu führen.

2 Selbstständigkeit, Selbstoptimierung und deren Führung

Im Kontext der Wissensgesellschaft, in der Wissen produktiv auf Arbeit ausgerichtet wird, ist es nicht länger primäre Aufgabe von Bildungsinstitutionen, SchülerInnen ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, sondern SchülerInnen sollen in erster Linie das Lernen lernen. Damit sollen sie auf ein lebenslanges Lernen vorbereitet werden, welches dazu ermächtigt, auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen zu reagieren und sich diesen anzupassen (Simons 2002). Gefragt ist damit nach einer Subjektposition des unternehmerischen Selbst, das aktiv, kreativ und flexibel seine Lebensgestaltung in die Hand nimmt (Bröckling 2007). Mit der Figur des unternehmerischen Selbst beschreibt Bröckling nicht einen empirisch vorfindbaren Typ, sondern eine Subjektivierungsform als «Ensemble der Kräfte, die auf die Einzelnen einwirken und ihnen nahelegen, sich in einer spezifischen Weise selbst zu begreifen, ein spezifisches Verhältnis zu sich selbst zu pflegen und sich in spezifischer Weise selbst zu modellieren und zu optimieren» (Bröckling 2012, 131). Das unternehmerische Selbst adressiert Individuen als selbstverantwortlich und innovativ, die befreit von hierarchischer Bevormundung, bürokratischen Zwängen und konformistischer Anpassung in ihre eigene Selbstoptimierung investieren, um ihr Selbst als risikofreudig, kreativ und einzigartig im Marktwettbewerb zu positionieren (Bröckling 2012).

Zum unternehmerischen Selbst gehört der Vergesellschaftungsmodus durch den Vertrag, der Subjekte voraussetzt, die zwischen Alternativen wählen und den Austausch mit den Mitmenschen aushandeln können (Bröckling 2007, 143–145). Im Kontext der Institution Schule impliziert die Vertragslogik einen Wandel von erziehen und disziplinieren hin zu vereinbaren und (sich selbst) kontrollieren (Dzierzbicka 2006, 244). Dahinter steht – so die Argumentation – ein Marktmodell von Unterricht: Lehrpersonen sind Anbietende von Lerngelegenheiten, während es in der Selbstverantwortung der SchülerInnen liegt, was sie davon annehmen und was sie lernen: «Die eingeforderte Eigenverantwortung [des Kontraktualismus] ist immer die Eigenverantwortung des Selbst-Unternehmers, der implizit bereits die Regeln der Konkurrenzgesellschaft akzeptiert hat » (Pongratz 2010, 72). Der Vertrag verheisse die formale Gleichheit der Parteien und die Autonomie der Subjekte, welche das dem Vertrag innewohnende Machtdispositiv nicht nur verschleiern, sondern auch legitimieren würden (Bröckling 2007, 147–148): Obwohl der Kontraktualismus in der Schule suggeriere, die Verträge und Entscheidungen lägen im Ermessen des betroffenen Schülers, habe dieser keine Möglichkeit, das Arrangement an sich oder die Position der Lehrperson als Regulierungsbehörde in Frage zu stellen (Pongratz 2010, 74).

SchülerInnen als SelbstmanagerInnen ihres Lernens zu adressieren, impliziert, dass sich SchülerInnen quasi freiwillig einer permanenten Qualitätskontrolle und Selbstoptimierung aussetzen: Die «freiwillige Selbstkontrolle» verflicht dabei die Selbsttechnologien des Selbstmanagements mit gouvernementalen Kontrollstrategien, die mitnichten das disziplinierende Schuldispositiv ablösen, sondern dieses transformieren (Pongratz 2004, 254): Während die Disziplinargesellschaft auf Einschliessung, auf Ge- und Verboten fusst (Foucault 1977), operiert die fluide, modulare Macht der Kontrollgesellschaft in offenen Milieus und kontrolliert die Individuen subtiler durch Zielvereinbarungen und die Anforderung zur permanenten Selbstoptimierung (Deleuze 1992; Balzer 2015, 22–23). Durch die Aufforderung zum Selbstmanagement werde nicht nur Selbstbestimmung auf eine sozio-technische Selbststeuerung reduziert; darüber hinaus würden die SchülerInnen umfassender in die Schule eingebunden, was sie verletzbarer und schutzloser mache (Pongratz 2004).

Die Diskursfigur des unternehmerischen Selbst und deren gouvernementalitätstheoretische Verankerung soll im Folgenden um eine praxeologische Perspektive erweitert und relativiert werden. Dem gouvernementalitätstheoretischen Zugriff auf diskursive Subjektformationen wohnt die Tendenz inne, das Aussen der Selbstverhältnisse und damit die konkreten Manifestationen von Herrschaft, Zwang und Staatsgewalt zu vernachlässigen und den Prozess der Subjektivierung, in dem sich Fremd- und Selbsttechnologien vielfältig aufeinander beziehen, auszublenden (vgl. Reh 2013; Wimmer 2013 u. a.). Stattdessen ist daran zu erinnern, dass Foucault dazu aufforderte, Subjektivierung als Verschränkung von Selbsttechnologien und Herrschaftspraktiken zu sehen, und zu analysieren, wie «die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt» (Foucault 1993, 203; übersetzt in Lemke et al. 2000, 29). Damit ist eine Perspektive eröffnet, welche den Finalismus eines vorausgesetzten sich selbst führenden Subjekts umgehen kann. Gemäss der praxeologischen Grundannahme (Reckwitz 2003), ist die Praxis nicht durch Programmatiken determiniert; sie eröffnet sich stattdessen, einschliesslich ihrer Widersprüche, Ambivalenzen oder Modi der Verweigerung, erst im Vollzug. Es genügt also nicht zu konstatieren, dass das Paradigma der Selbstführung ein Instrument von Regierung ist (Bröckling 2007), sondern es geht darum, empirisch zu erforschen, «wie denn Machtverhältnisse und Selbstverhältnisse aufeinander bezogen und ineinander verwoben sind» (Ricken 2008, 9).

3 Die Arbeitswelt an einer Schule der Sekundarstufe I

Die hier resümierten Perspektiven einschliesslich der angebrachten kritischen Einwände, liegt eine ethnographische Studie zugrunde, in welche im Folgenden ein Einblick gegeben werden soll. Das laufende Forschungsprojekt untersucht Formen

der Führung und Selbstführung, die unter dem Dispositiv des selbstständigen Lernens im Unterricht und in der Schule als Organisation hervorgebracht werden. Die ethnographischen Feldstudien werden vergleichend in fünf Schulen der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen organisatorischen Konzepten von Selbstständigkeit in der Deutsch- und der Westschweiz durchgeführt. Die folgende Diskussion ist ein erster Versuch, die Frage, wie die Arbeitswelt in unserer Studie antizipiert wird und wie dies mit dem Imperativ der Selbstständigkeit verknüpft ist, aufzunehmen.

Die anschliessenden ethnographischen Beschreibungen und die Analyse eines Beratungsgesprächs basieren auf der ersten Phase der Feldforschung in der Hauptstudie,[3] in der sich die Arbeitswelt als Referenzgrösse der Schule zeigte. In den kleineren Vergleichsstudien hat die Feldforschung eben erst begonnen, so dass diese nicht in die Analyse miteinbezogen werden können. Erste Eindrücke aus den initialen Feldforschungswochen deuten aber darauf hin, dass sich auch diese Schulen für den Übergang engagieren, dass aber die Arbeitswelt in unterschiedlichem Ausmass in den symbolischen Repräsentationen und Praktiken der Schule präsent ist. Für die Hauptstudie konnte eine grössere städtische Schule gewonnen werden, in deren Einzugsgebiet sowohl sozial privilegierte wie auch deprivilegierte und gemischte Quartiere liegen. Während der ersten Felderkundungen ging es darum, die Schule mit ihren unterschiedlichen Unterrichtssettings und individuellen Betreuungsformaten der SchülerInnen kennenzulernen. Die Forscherin folgte insbesondere drei Lehrpersonen durch ihren Schulalltag. Aufgrund der Beobachtungen wurden zudem erste SchülerInnen ausgewählt, auf die in der weiteren Feldforschung fokussiert und dabei auch an deren Beratungsgesprächen teilgenommen werden soll. Die Feldforschung umfasst die teilnehmende, (wo möglich) durch Audioaufnahmen unterstützte Beobachtung, offene ethnographische Interviews sowie die Analyse von relevanten Dokumenten.

Das Dispositiv der Selbstständigkeit strukturiert den Schulalltag der Untersuchungsschule massgeblich und zog auch architektonische Anpassungen mit sich: So weisen die Stundenpläne nebst den geführten Unterrichtssettings auch acht bis zwölf wöchentliche Selbstlernstunden aus, die in einer Art Grossraumbüro – das «Lernbüro» genannt wird – stattfinden. Das Lernbüro ist Herzstück der sogenannten «Lernlandschaft», einem räumlichen Ensemble, welches neben dem Lernbüro auch einen Inputraum und einen Gruppenraum umfasst. Im 200 Quadratmeter grossen Lernbüro lernen 60 Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgänge und Leistungsniveaus an ihren personalisierten Arbeitsplätzen. An drei Seiten mit weissen Trennwänden versehen, bilden diese eine Art moderne Arbeitskojen, welche die Jugendlichen zu ihren NachbarInnen abschirmen und so konzentriertes selbstständiges Arbeiten unterstützen sollen. Das Innere dieser Kojen präsentiert sich unterschiedlich ordentlich und vermittelt den Eindruck individueller Gestaltungsfreiheit: die weissen Kojenwände können mit persönlichen Fotos, Accessoires und Statements

3 November 2017–Juni 2018; 32 Feldbesuche.

bestückt werden. Der Platz, welcher für die Selbstlernstunden vorgesehen ist, bietet sich damit auch als semiprivater Rückzugsort an. Im Lernbüro herrscht – so die Regel, welche prominent an der Wand prangt – eine strenge Flüsterkultur, welche auch nicht unterbrochen werden darf, wenn die Lernenden die eigene Arbeitsinsel verlassen, um sich mit der Lehrperson zu besprechen oder flanierend den Kontakt zu den Mitlernenden zu suchen.

Nicht nur die Planung und Strukturierung, sondern v.a. auch die Kontrolle dieser Selbstlernprozesse verlangt eine ganze Reihe neuer Instrumente. Didaktisch unverzichtbar ist dabei die Aufbereitung des Lernstoffs in vorab ausgehändigten Aufträgen, welche die Lernenden in den folgenden Wochen selbstständig zu lösen und danach selbst zu kontrollieren haben. Diese Aufträge werden als «Lernjobs» bezeichnet. Überdies sind die SchülerInnen dazu angehalten, in «Lernjournals» ihre Aufgaben und die nächsten Arbeitsschritte zu notieren. Weiter finden regelmässige Coachinggespräche mit dem «Lerncoach» statt, welche von den Lernenden auf entsprechenden Formularen vorbereitet werden müssen und in denen die Arbeitsweise evaluiert und nach Verbesserungspotentialen gesucht werden soll.

Verweisen bereits die Architektur des Grossraumbüros und die pädagogische Begrifflichkeit des «Lernjobs» und des «Lerncoach» auf eine gewisse Nähe zur Arbeitswelt, verdeutlicht sich die Ausrichtung daran auch in der Selbstdarstellung der Schule auf ihrer Homepage: Als zentrales Anliegen wird hier formuliert, den SchülerInnen mit ihren Stärken und Schwächen gerecht zu werden, um ihnen möglichst gute Voraussetzungen für den Übertritt in die Berufslehre oder eine weiterführende Schule zu schaffen. Wichtige Pfeiler sind dafür die überfachlichen Kompetenzen: Selbstständigkeit fungiert neben der Fähigkeit zu Reflexion und Selbstevaluation und neben sozialen Kompetenzen wie Kooperation und Teamarbeit als übergeordnetes Ziel der schulischen Bildung. Damit soll der Anschluss an weiterführende Schulen und Ausbildungswege geschafft werden. Im Konzept der Schule ist demnach Selbstständigkeit eng mit den Anforderungen der weiterführenden Ausbildungen verknüpft.

Die Ausrichtung an der Arbeitswelt ist auch bei schulkulturellen Regeln, Einrichtungen und Ritualen erkennbar: Beim Eintritt in die Eingangshalle informiert die elektronische Anzeigetafel nicht nur über Veranstaltungen, sondern weist ebenfalls die Zahl der SchülerInnen aus, die bereits eine Lehrstelle gefunden haben. Dem Flur entlang geht es am «Berufsberaterinnen-Büro» vorbei zur Lernlandschaft, in der an Wänden und Tafeln «Berufswahlfahrpläne» prangen. In einer fachübergreifenden Unterrichtseinheit im Lernbüro wurde auf das Thema Teamarbeit fokussiert, weil das auch bei der späteren Berufstätigkeit von Relevanz sei. Und selbst die Schulregeln verweisen auf die Arbeitswelt: Hier wird der Dresscode mit dem Hinweis gerechtfertigt, dass die SchülerInnen bereits in der Schule lernen müssten, sich arbeitsmarktkonform zu kleiden. Wie wichtig die Orientierung an der Berufswelt ist, lässt sich auch an der Anerkennung ablesen, die aus einer erfolgreichen Lehr-

stellensuche folgt: So wurde eine Schülerin nach der Zusage für ihre Lehrstelle mit einer Gratulationskarte und einem kleinen Kuchen feierlich ausgezeichnet.

Nebst den symbolischen Repräsentationen der Arbeitswelt lassen sich auch umfassende Bemühungen für einen gelingenden Berufseinstieg beobachten. Zentral sind dabei der Berufswahlunterricht sowie die niederschwelligen Gesprächsangebote durch spezialisierte LehrerInnen. Sie lassen ihre SchülerInnen Berufsmessen und Gewerbebetriebe besuchen, fördern Schnupperlehren, führen Projektwochen zur Berufsorientierung durch, trainieren Vorstellungsgespräche, helfen beim Schreiben von Bewerbungen und vermitteln SchülerInnen an weitergehende Unterstützungsangebote (wie z. B. das Programm Lift). Schließlich werden die Eltern im wöchentlichen Elternbrief auch über anstehende Ereignisse der Berufswahlvorbereitung wie etwa Betriebsbesichtigungen informiert und gleichzeitig aufgefordert, ihre Kinder vermehrt zu Schnupperlehren anzuregen.

Dieses Sample von Einrichtungen und Massnahmen, welches als Best Practice bezeichnet werden kann (Nägele und Schneitter 2016), liegt im ersten Schuljahr der Sekundarstufe I noch in relativ weiter Ferne. Es wird nun aber zu zeigen sein, dass die Orientierung an der Berufswelt bereits hier ein Horizont ist, der sich abzeichnet und mit dem die Lernenden konfrontiert werden. Das Coaching-Gespräch, das im Folgenden analysiert werden soll, ist kein Berufswahlgespräch, sondern ein normales Beratungsgespräch, welches mit allen SchülerInnen gegen Ende des ersten Semesters durchgeführt wird. Die enge individuelle Begleitung der SchülerInnen durch regelmässige Beratungsgespräche ist in dieser Schule ein zentrales pädagogisches Instrument zur Förderung der Selbstständigkeit. Gleichzeitig ist sie genuiner Teil einer Transformation, welche die Lehrperson zunehmend als Lerncoach begreift. Mit der Wahl eines Coachinggesprächs für die folgende detaillierte Analyse fokussieren wir deshalb auf eine Praktik, die sich explizit auf das Ziel der Selbstständigkeit bezieht. Es handelt sich beim ausgewählten Gespräch um die erste individuelle Beratung, an der wir teilnehmen konnten. Wir wählten dieses Gespräch aus, weil in diesem das Verhalten des Schülers problematisiert wird; gerade die Bemühungen, den Schüler zu einer Veränderung seines Verhaltens zu führen, offenbaren, wie die Norm der Selbstständigkeit, welche einen Grundpfeiler des pädagogischen Konzepts der Schule ausmacht, zitiert und deren Bezug zur Berufswelt expliziert wird. Anhand dreier Sequenzen aus dem Gespräch soll im Folgenden analysiert werden, welche Normen von Selbstständigkeit angerufen werden, mit welchen Techniken der Schüler zur Selbstführung geführt wird und wie sich dabei Fremd- und Selbstführung verschränken.

4 Selbstständigkeit und Berufswelt in einem Beratungsgespräch

Am Elterngespräch nehmen Peter, seine Mutter (Frau P.) und die Lehrerin Frau Keller teil. Wir haben Frau Keller in der ersten Phase der Feldforschung als engagierte und energievolle Lehrerin kennengelernt, die viel Verantwortung für das Team und die SchülerInnen übernimmt. In ihrem Unterricht kommen die eigene Freude an der «Sache» bzw. an den Lerninhalten wie auch die Faszination am Vermitteln zum Ausdruck. In den Begegnungen mit den SchülerInnen tritt Frau Keller fürsorglich, aber auch fordernd und geradlinig auf: Die SchülerInnen sollen lernen und leisten und dafür sind Regeln nötig, die für alle jederzeit gleichermassen gelten. Das Wohlergehen wie auch das Reüssieren der SchülerInnen in der Schule und hinsichtlich ihrer weiteren (beruflichen) Zukunft – so unser Eindruck – sind Frau Keller wichtig. So zeigt sich auch im analysierten Elterngespräch deutlich das Engagement der Lehrerin, ihrem Schüler eine möglichst gute Ausgangslage für den Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung zu ermöglichen.

Der Schüler Peter trägt stets etwas Schalk in den Augen und wirkt aufgeweckt. Er scheint interessiert am Geschehen, das um ihn herum passiert, und an den Menschen, die ihm dabei begegnen. Peter ist in das mittlere der drei in der Schule angebotenen Lernniveaus eingeteilt, wobei seine Lehrpersonen durchblicken lassen, dass er als « schwacher Schüler » dieser Kategorie eingestuft wird. Peter ist vor drei Jahren aus Osteuropa in die Schweiz gekommen. Aufgrund der sprachlichen Voraussetzungen von Peter und seiner Mutter wird das Gespräch in Hochdeutsch geführt. Als Gesprächsort ist ein fensterloser Raum im Parterre des Schulhauses gewählt, der mit dem Flur durch eine Glasfront verbunden ist. Im Gespräch hat die Lehrerin den grössten Sprechanteil; sie wird assistiert von gelegentlichen Einwürfen der Mutter. Peter selber kommt dabei nur punktuell zu Wort; in seinem Gesichtsausdruck spiegeln sich aber Freude über Lob oder Verletztheit bei Tadel.

Für die Analyse des Transkripts wurde erst die narrative Struktur des Gesprächs herausgearbeitet; anschliessend wurden Schlüsselsequenzen identifiziert und diese einer Feinanalyse unterzogen. Das Gespräch gliedert sich in drei Phasen: zu Beginn wird ein Problem identifiziert, nämlich dass Peter seine Aufträge nicht erledigt bzw. die Aufgaben nicht macht. Eine Verbesserung seines Arbeitsverhaltens soll mit einem strengeren Kontrollregime erreicht werden. In einer zweiten Phase wird ihm deutlich gemacht, dass aus seiner mangelnden Selbstständigkeit Folgen resultieren: Erstmal hinsichtlich der Noten und damit des Zeugnisses, aber in letzter Konsequenz auch für die berufliche Zukunft. In der letzten Gesprächsepisode werden Ziele und Massnahmen definiert. Diese Struktur soll jetzt anhand dreier Schlüsselszenen expliziert werden.

4.1 Selbstständigkeit und Kontrolle

> *Frau Keller: Das ist genau das, oder, wir haben das jetzt probiert, seit dem letzten Gespräch war ganz klar ‹ das muss sich verbessern ›, wir haben das jetzt laufen lassen, weil wir wussten, wir sehen uns sowieso Ende Januar zum nächsten Gespräch. Aber das bedeutet halt jetzt wirklich, Peter, für dich, dass du da noch nicht genug selbstständig bist, dass du das noch nicht alleine kannst, dass wir dir da noch helfen müssen und zwar helfen mit strengeren Regeln und mehr Kontrolle. Das ist die Konsequenz. […]*
>
> *Frau P: Er hat nicht gerne Regeln, gell!*
>
> *Frau Keller: Genau, aber das ist jetzt halt die Konsequenz. Wir haben gesagt, das muss besser werden, du musst das zuhause zeigen, du kannst nicht so viele Lernjobs vergessen oder unvollständig oder schlecht abgeben, und da kommt jetzt halt wirklich der nächste Schritt.*

Rund vier Minuten nach Beginn des Gesprächs diagnostiziert Frau Keller die mangelnde Selbstständigkeit von Peter, welche ein neues, verstärktes Kontrollregime verlangt. Sie erinnert daran, dass während einer Probephase versucht worden sei, «das» – gemeint ist das zuverlässige Erarbeiten von Lernjobs – zu verbessern. In einem Dreischritt legt Frau Keller dar, was aus ihrer Sicht aus dem Scheitern an dieser Vorgabe folgt: Zuerst deklariert sie, dass Peter die Norm der Selbstständigkeit noch nicht (ausreichend) erfülle. Aus der Etablierung der Selbstständigkeitsnorm produziert sich damit Peters Unselbstständigkeit (vgl. Reh 2013). Ausgehend von diesem «Mangelzustand» wird in einem nächsten Schritt Peters Hilfsbedürftigkeit abgeleitet. Als notwendige Hilfe werden schliesslich «strengere Regeln und Kontrolle» in Aussicht gestellt. Diese «Hilfe» ist zugleich eine Konsequenz, die daraus resultiert – an dieser Stelle wird die Problembeschreibung auch im Zitat explizit –, dass Peter seine Lernjobs nicht oder in mangelnder Qualität einreicht.

Der Begriff der Selbstständigkeit bekommt bereits in dieser Eingangssequenz klare Konturen: Es geht darum, Arbeitsaufträge gemäss spezifischen Vorgaben zu erledigen. Peter gelingt dies noch nicht in passabler Weise, weil er – so führt Frau Keller in den vor dem Zitat liegenden Minuten aus – seine Aufträge nicht im dafür vorgesehenen Journal notiert und seine Mutter nicht über die anstehenden Aufträge und den aktuellen Lern- und Arbeitsstand informiert. Der Begriff der Selbstständigkeit erfährt hier eine Engführung: Peter ist noch zu wenig selbstständig, weil er über zu wenig Selbstkontrollfähigkeiten verfügt, welche zur erfolgreichen Auftragserledigung notwendig sind. Hier muss seiner ungenügenden Selbstführung mit Fremdführung nachgeholfen werden. Frau Keller folgert, dass zwecks Förderung von mehr Selbstständigkeit bisherige Kontrollmechanismen verstärkt und neue eingeführt werden müssen. Für Peter bedeutet die Sequenz, dass ihm eine Führungstechnik,

die er offenbar nicht mag («er hat nicht gerne Regeln»), als logische und notwendige Konsequenz, ja gar als Hilfe kommuniziert wird.

Mit den Bestrebungen Frau Kellers, Peter durch mehr «Regeln und Kontrolle» zu mehr Selbstständigkeit zu führen, gehen Verschiebungen auf verschiedenen Ebenen einher. Auf einer ersten Ebene findet eine Verschiebung von einem apersonalen Führungsinstrument, dem Lernjournal, zu personaleren Führungsmodi statt. Die Erledigung der Aufgaben wird nun wieder von Mutter und Lehrerin kontrolliert. Diese als Hilfe deklarierte Personalisierung der Führung entspricht einer Disziplinierung des Schülers, die mit dem Ziel, Peters Selbstständigkeit zu erhöhen, die Selbstverantwortung des Schülers beschränkt. Auf einer zweiten Ebene zeichnet sich eine Veränderung hinsichtlich der Subjektposition der Lehrerin ab. Indem sie den Schüler als hilfebedürftig adressiert und die Kontrolle als Hilfe definiert, wird sie selber zu einer unterstützenden Figur. Die Ansprüche, die sie kraft ihres Amtes stellt, und der Sanktionscharakter der Intervention werden dadurch verschleiert. Auf einer dritten Ebene schliesslich versucht Frau Keller, die Mutter von Peter ins schulische Kontrollregime einzubinden. Damit findet eine Entgrenzung der Schule statt: die Zuständigkeit für das Erfüllen schulischer Aufträge wird auf die Eltern ausgedehnt (vgl. Fegter und Andresen 2008).

4.2 Die Berufswelt als Referenzgrösse

Gleichsam mit dem Festhalten, dass die Gewöhnungsphase nun zu Ende ist, wird die «eigentliche» Richtgrösse eingeführt: die Berufswelt. Der folgende Auszug aus dem Auftakt der zweiten Phase des Gesprächs verdeutlicht, wie Peter an die Berufswelt als allumfassendem Erwartungshorizont herangeführt wird. Es handelt sich um eine Sequenz, in der «unentschuldigte Absenzen» diskutiert werden:

> *Frau Keller: Das ist wichtig und das ist der nächste Schritt, Selbstverantwortung, gell. Weil wir Lehrpersonen, wir tragen [die unentschuldigten Absenzen in das Absenzenprotokoll] ein und dann sagen wir nix mehr. Und er muss jetzt wirklich und das gehört dazu, Peter, auch dass du selber daran denkst, dass du das entschuldigen musst. […] Weil Peter, das ist nicht so schön, warum nicht? Nicht wegen mir und auch nicht wegen deiner Mutter, warum sonst ist das nicht so schön, wenn du unentschuldigte Absenzen hast, hast du eine Idee?*
>
> *Peter: Nein.[LEISE]*
>
> *Frau Keller: Weil mir ist das egal. Und deine Mutter, okay, die sagt ‹ Ja, auch nicht schön ›, aber wem musst du das Zeugnis bald einmal noch zeigen, ausser mir und deiner Mutter?*
>
> *Peter: Mir selbst [EHER LEISE].*

Frau Keller: Dir selbst und wem, so nächstes Schuljahr, übernächstes Schuljahr spätestens? Was machst du nach der Schule?

Peter: Ich weiss eben noch nicht. [STIMME BLEIBT LEISE; PETER LÄCHELT]

Frau Keller: Was?

Peter: Eine Lehre.

Frau Keller: Eine Lehre. Genau. Und für eine, damit man eine Lehre bekommt, muss man was machen?

Peter: Gut sein.

Frau Keller: Sich be- [DEHNT DIE SILBE IN DIE LÄNGE] werben.

Peter: Ahh

Frau Keller: Sich bewerben. Und bei der Bewerbung legt man das Zeugnis bei und etwas, was die immer anschauen, nebst den Noten sind diese Zahlen da. Weil wenn man jemanden einstellt [KLOPFT BEIM SPRECHEN AUF DEN TISCH], will man nicht, dass derjenige zu spät kommt, und man will auch nicht, dass der einfach so unbegründet fehlt. […] Aber im Sommer spätestens sollte hier null sein. Und da auch. […] Peter, du hast es in der Hand, du!

Aufhänger in der ausgewählten Sequenz bildet der Begriff der Selbstverantwortung. Bezugspunkt sind die unentschuldigten Absenzen, deren Entschuldigung Peter – eben selbstverantwortet – vornehmen soll. Dann wird Peter dargelegt, warum diese Entschuldigungen von Relevanz sind: Es geht darum, ein makelloses Zeugnis vorweisen zu können, damit das eigentliche Ziel, nämlich eine Lehre zu machen, erreicht werden kann. Als zentrale Tugenden, um in der Arbeitswelt bestehen zu können, benennt Frau Keller – das Klopfen auf den Tisch unterstreicht deren Bedeutsamkeit – Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Am Ende der Sequenz wird Peter nochmals auf seine Selbstverantwortlichkeit verwiesen. «Es», d. h. letztlich seine berufliche Zukunft, liege in seiner «Hand».

Peter begegnet dieser Präsentation vorerst unbedarft und scheint die Logik nicht begriffen zu haben. Mit rhetorischen Fragen wird er aber von der Lehrerin kontinuierlich in die Argumentation miteinbezogen und getreu der Trichtermethode an die Denkweise herangeführt. Nicht ganz passende Antworten, wie z. B. der Vorschlag, mit dem Zeugnis vor sich selber bestehen zu müssen, oder für eine Lehre «gut», also kompetent, sein zu müssen, werden mit einer nächsten Frage übergangen. Als selbst diese eng gesteckten Fragen versagen, steigert sich die Intensität der Steuerung nochmals: Um Peter in die Denklogik einzubinden, lässt Frau Keller nun den Wortteil be … in der Luft hängen und wartet auf die Vervollständigung des Wortes

durch Peter. Erst als dieser nicht umgehend reagiert, beendet sie das Wort selber. Peter quittiert das mit einem «Ahh»; er scheint jetzt die Logik verstanden zu haben.

Peter erlebt hier eine Art Initiation: Ihm wird vorgeführt, wohin sein Weg führt bzw. was das eigentlich Ziel der Sekundarstufe I ist, nämlich der anschliessende Einstieg in die Berufswelt. Das Einführen der Richtgrösse Berufswelt erscheint in dieser Sequenz eingebettet in Verweise auf Selbstverantwortung. War in der ersten Analysesequenz der Begriff der Selbstständigkeit zentral, steht nun die Selbstverantwortung im Fokus. Inhaltlich werden die beiden Begriffe aber gleich gefüllt: Beide gehen darin auf, dass Aufträge nach Vorschrift ausgeführt werden müssen. Selbstverantwortung und Selbstständigkeit bilden damit gewissermassen die Voraussetzungen, um reüssieren zu können. Somit lautet die Botschaft an Peter: Verhalte dich regelkonform, dann werden sich dir die Türen zur Arbeitswelt öffnen.

4.3 Der Vertrag

Die bisherige Analyse hat verdeutlicht, dass Peter als Hauptverantwortlicher für sein Tun und damit auch für seine berufliche Zukunft adressiert wird. In der letzten Gesprächsphase geht es um Zielsetzungen, die bis zum nächsten Zeugnis erreicht werden sollen:

> *Frau Keller: Also. So, jetzt kommen wir zu den Zielen, und das ist wichtig, weil das ist jetzt schriftlich. Das halten wir jetzt fest. Zwei Sachen will ich aufschreiben und ich schlage mal vor nach dem Ganzen, Jesses Gott Peter, du hast sonst sehr viel gehört, sag uns du die Ziele. Worauf, was, was machen wir ab? Was überprüfen wir? Bei diesen Zielen geht es um Überprüfung, schau. Ich überprüfe, deine Mutter überprüft, du überprüfst. Und das Ziel ist am Schluss des Semesters da ein Gutzeichen zu machen: Ziel erreicht, Ziel erreicht. Also nicht jetzt sagen, für ne 6 in Mathe, das wird schwierig. Also, Peter, überleg gut. Sag mir einen Satz und ich schreib ihn auf. Du bist der Boss jetzt. Peter: Ich will lernen, mehr selbstständig zu arbeiten.*

Frau Keller strebt hier an, dass Peter Ziele benennt und dass diese in einem Vertrag festgehalten werden, den sie später mit «Weg zur Selbstständigkeit» überschreiben wird. Im gemeinsamen Aufsetzen des Kontrakts spiegelt sich der Subjektmodus des unternehmerischen Selbst: Es gilt, sich selbst Ziele zu setzen und sich an diesen zu orientieren. Im vorliegenden Beispiel wird allerdings schnell klar, dass Peters Etablierung als eigenständiger Vertragspartner auf einer formalen Ebene bleibt.

So geht es nämlich darum, dass Peter die Ziele, die im Lauf des Gesprächs definiert wurden, zu seinen eigenen macht. Das passiert schrittweise: Erst spricht Frau Keller noch von einem «wir», das Ziele festhält, wobei vorerst offenbleibt, wen sie alles unter dieses Wir subsumiert. Dann hält sie fest, dass Ziele einer Prüfung bedürfen und führt als Kontrollinstanzen zuerst sich selbst, dann die Mutter und zuletzt Peter auf. Das heisst, Peter soll, was bereits durch die Lehrerin und die Mutter

kontrolliert wurde, nochmals nachvollziehen. Die Zielformulierung scheint hingegen ganz in der Verantwortung des Schülers zu liegen: Als Boss apostrophiert, wird Peter zum Auftraggeber erklärt. Allerdings wurde der Inhalt des Auftrags im Verlauf des Gesprächs unmissverständlich expliziert, so dass Peter nur noch zusammenfassen muss: Ziel ist selbstständiges Arbeiten im Sinne von vorgabegemässem Arbeiten. Peter scheint verstanden zu haben, was von ihm erwartet wird, und formuliert entsprechend, dass er lernen möchte, «mehr selbstständig zu arbeiten». In der Folge weist Frau Keller Peter durch Nachfragen und Eingrenzen der Antwortmöglichkeiten dahin an, Selbstdisziplinierungstechniken, wie das konsequente Einschreiben der Lernjobs und den Rapport an seine Mutter, als Massnahmen zu formulieren, um dieses Ziel zu erreichen. Nach Vertragsabschluss, nur wenige Stunden nach dem Gespräch, wird Peter eigenwillig agieren und damit ein erstes Mal den «Vertrag» nicht einhalten. Er wird es nämlich wenige Stunden nach dem Gespräch versäumen, wie beauftragt beim Sportamt Skikleider für das Skilager abzuholen.

5 Fazit

Durch die erhöhte Verantwortung, möglichst alle Jugendlichen an die nachobligatorische Bildung anschlussfähig zu machen, erhalten nicht nur die Vorbereitung auf die Berufswahl, sondern auch auf die Arbeitswelt ausgerichtete Kompetenzen im Alltag der Sekundarstufe I mehr Gewicht. Damit wird die Arbeitswelt in der Schule stärker antizipiert. Da SchülerInnen weder formal zur nachobligatorischen Ausbildung verpflichtet sind noch ein Anrecht auf einen Ausbildungsplatz haben, verstärkt die bildungspolitische Forderung, die Anschlussfähigkeit zu verbessern, überdies die individuelle Verantwortung der Jugendlichen (Sacchi und Meyer 2016, 9). Das bildungspolitische Ziel ist damit mit einer Responsabilisierung sowohl der Jugendlichen als auch der Schulen der Sekundarstufe I verbunden. Ausgehend von Beobachtungen und der Analyse eines Coachinggesprächs aus einer ethnographischen Studie werden hier Thesen zu den Implikationen dieser Responsabilisierung gewagt:

Im analysierten Elterngespräch, das ein halbes Jahr nach Eintritt in die Sekundarstufe I anberaumt ist, wird die Arbeitswelt als eigentliche Zielgrösse der Schule evoziert. Als relevante Kompetenzen, die zur Berufswelt hinführen sollen, werden Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gesetzt. Selbstkontrolliertes und gleichzeitig auftragsgemässes Handeln führen zu einem Zeugnis, mit dem man sich erfolgreich im Markt für eine Lehrstelle bewerben soll. Dabei erfahren die Konzepte eine Engführung: Selbstständig zu sein und selbstverantwortlich zu handeln erschöpfen sich darin, Aufträge adäquat zu erfüllen und sich als zuverlässig und pünktlich darzustellen. Dies entspricht den Erwartungen von Berufsbildenden in der Schweiz (Neuenschwander et al. 2012, 147–148). So werden Selbstständigkeit

und Selbstverantwortung reduziert auf Arbeitsmarkttugenden, wie sie weniger in der Wissensgesellschaft, als vielmehr in der Industriegesellschaft gefordert sind.

Die Adressierung des Jungen als eines Schülers, der «es in der Hand hat», erinnert vorerst an die Figur des «unternehmerischen Selbst» von Bröckling: impliziert wird ein Schülersubjekt, das selbstverantwortet sein Leben in die Hand nimmt und adaptiv und flexibel auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts reagiert. Die Diskursfigur des «unternehmerischen Selbst» wird in der von uns beobachteten Praxis jedoch neu beleuchtet und relativiert: es geht in unserem Beispiel nämlich weniger um ein kreatives und risikofreudiges Selbst als um eines, welches sich eine verstärkte Selbstkontrolle auferlegt und darin vielmehr an eine Subjektposition in der «service class» (Reckwitz 2017) erinnert. Gleichzeitig wird der Schüler mit der Vertragsunterzeichnung responsabilisiert, für seinen Erfolg – und damit auch für sein Scheitern – selbst die Verantwortung zu übernehmen. Mit der gouvernementalen Adressierung der Selbstverantwortung für den Anschluss an die Arbeitswelt wird die Bedeutung struktureller Bedingungen an der Schwelle zur Sekundarstufe II wie die Regulierung des Übergangs und der weiteren (Aus-)Bildungswege, die soziale Herkunft und das Geschlecht der SchülerInnen oder der schulische Beitrag zur Verteilung von Chancen ausgeblendet.

Der Führungsmodus, der in der Position des Coaches zur Anwendung kommt, transformiert die Subjektivation der Lehrperson. Das disziplinierende Gebieten und Verbieten, das das Schuldispositiv lange kennzeichnete, wird überlagert durch ein Kontrollregime, welches sich als Hilfeleistung im Projekt der Selbstoptimierung versteht. Zielvereinbarungen, welche in Form von Vertragspartnerschaften getroffen werden, ersetzen direkte Forderungen und Befehle. Durch diese Transformation wird die grundsätzliche Asymmetrie der pädagogischen Situation verdeckt. Gleichzeitig werden auch die Lehrpersonen responsabilisiert: die intensivierte Verantwortung der Schule für einen geglückten Anschluss an die nachobligatorische Bildung verstärkt die Allokationsfunktion der Sekundarstufe I. Die Stufe droht damit an Eigenständigkeit zu verlieren und sich zunehmend in ein Instrument des Übergangsregimes zu verwandeln.

Die hier formulierten Thesen wurden auf der Grundlage einer schmalen empirischen Datenlage gewonnen. Dennoch deuten die ethnographischen Beobachtungen und das analysierte Gespräch auf die Transformationen hin, die das Dispositiv der Selbstständigkeit gegenwärtig in der Schule initiieren, um die Schule besser an die Veränderungen der Arbeitswelt anzuschliessen. Gleichzeitig macht das Beispiel auf die Widerständigkeit und die Widersprüche aufmerksam, die das Dispositiv hervorruft. Diese sind ein Hinweis darauf, dass das Dispositiv der Selbstständigkeit das Disziplinarregime der Schule nicht ersetzt, sondern vielmehr überlagert und transformiert.

6 Literatur

Baethge, Martin. 2014. Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *Unterrichtswissenschaft* 42(3): 224–243.

Balzer, Lars. 2018. *Evaluation des «Jugendprojekt LIFT», Evaluationsbereich A.* Zollikofen.

Balzer, Alexander Daniel. 2015. *Im Netz der Kontrolle. Gilles Deleuze' Kontrollgesellschaft im Blick der Governmentality Studies.* Bamberg: University of Bamberg Press.

Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich. 2012. Der Ruf des Polizisten. S. 131–144 in *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung,* hrsg. von Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchmann, Marlis und Irene Kriesi. 2012. Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. S. 256–280 in *Soziologische Bildungsforschung,* hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Deleuze, Gilles. 1992. Postscript on the Societies of Control. *October* 59: 3–7.

Dzierzbicka, Agnieszka. 2006. *Vereinbaren statt anordnen: Neoliberale Gouvernementalität macht Schule.* Wien: Löcker.

EDK. 2006. *Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe I.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Fegter, Susanne und Sabine Andresen. 2008. Entgrenzung. S. 832–840 in *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch,* hrsg. von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel. 1993. About the Beginning of the Hermeneutics of the Self. *Political Theory* 21(2): 198–227.

Foucault, Michel. 1977. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gonon, Philipp (Hrsg.). 1996. *Schlüsselqualifikationen kontrovers.* Aarau: Sauerländer.

Heid, Helmut. 1995. Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption. S. 49–65 in *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Rolf Dubs zum 60. Geburtstag,* hrsg. von Christoph Metzger und Hans Seitz. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Herzog, Walter, Markus P. Neuenschwander und Evelyne Wannack. 2006. *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendiche auf ihren Beruf vorbereiten.* Bern etc.: Haupt.

Höhne, Thomas. 2007. Der Leitbegriff «Kompetenz» als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. S. 30–43 in *Bildung – Wissen – Kompetenz,* hrsg. von Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer. Bielefeld: Janus Software.

Hupka-Brunner, Sandra, Robin Samuel und Manfred Max Bergman. 2016. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf postobligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. S. 45–74 in *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE,* hrsg. von Katja Scharenberg, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Manfred Max Bergman. Zürich: Seismo.

Imdorf, Christian. 2005. Schulqualifikation und Berufsfindung. *Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Karl, Ute und Wolfgang Schröer. 2006. Fördern und Fordern – Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. S. 41–56 in *«Risikobiographien».*

Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, hrsg. von Anke Spies und Dietmar Tredop. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kayser, Hans und Birgit Ziegler. 2014. Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110(2): 216–256.

Lehmkuhl, Kirsten, Guido Schmidt und Cornelia Schöler. 2013. «Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.» – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. S. 115–130 in *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf,* hrsg. von Maja S. Maier und Thomas Vogel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lemke, Thomas, Susanne Krasmann und Ulrich Bröckling. 2000. Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien: Eine Einleitung. S. 7–40 in *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen,* hrsg. von Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Maag Merki, Katharina. 2004. Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(2): 202–222.

Maier, Maja S. 2013. «Schule ist Schrott» – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang. S. 203–223 in *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf,* hrsg. von Maja S. Maier und Thomas Vogel. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Meyer, Rita. 2014. Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 27. https://www.bwpat.de/ausgabe/27/meyer (04.02.1019)

Nägele, Christoph und Janine Schneitter. 2016. *Schul- und Berufsorientierung in den Kantonen. Schlussbericht.* Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

Neuenschwander, Markus P., Michelle Gerber, Nicole Frank und Benno Rottermann. 2012. *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pongratz, Ludwig A. 2010. Einstimmung in die Kontrollgesellschaft: Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. *Pädagogische Korrespondenz* 41: 63–74.

Pongratz, Ludwig A. 2004. Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. S. 243–259 in *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren,* hrsg. von Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, Andreas. 2017. Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. S. 13–52 in *Ästhetik und Gesellschaft,* hrsg. von Andreas Reckwitz, Sophia Prinz und Hilmar Schäfer. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas. 2003. Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4): 281–301.

Reh, Sabine. 2013. Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken. S. 189–200 in *Techniken der Subjektivierung,* hrsg. von Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken. München: Wilhelm Fink Verlag.

Reichenbach, Roland. 2007. Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. S. 64–81 in *Bildung – Wissen – Kompetenz,* hrsg. von Ludwig Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer. Bielefeld: Janus Presse.

Ricken, Norbert. 2008. Bildung als Dispositiv. Systematische Anmerkungen zum Einsatz der *"studies of governmentality"* in den Erziehungswissenschaften. S. 6–21 in *Die Macht der Bildung: Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft,* hrsg. von Norbert Ricken und Andrea Liesner. Bremen: Systematische Bildungsforschung, Universität Bremen.

Sacchi, Stefan und Thomas Meyer. 2016. Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology* 42(1): 9–39.

Sauer-Schiffer, Ursula und Tim Brüggemann (Hrsg.). 2010. *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention.* Münster: Waxmann.

Schröder, Rudolf, Rebecca Stabbert, Beate Faulborn, Insa Gerjets, Jonas Grüner und Jonas Witthoeft. 2015. *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004–2015.* Güterlsoh: Bertelsmann Stiftung.

Simons, Maarten. 2002. Governmentality, Education and Quality Management: Towards a Critique of the Permanent Quality Tribunal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5(4): 617–633.

Stolz, Stefanie und Philipp Gonon. 2008. Das «Übergangsregime» in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. *Arbeit* 17(3): 298–310.

Thielen, Marc (Hrsg.). 2011. *Pädagogik am Übergang.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wimmer, Michael. 2013. Das Selbst als Phantom. S. 295–321 in *Inszenierung und Optimierung des Selbst: Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien,* hrsg. von Ralf Mayer, Christiane Thompson und Michael Wimmer. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.