QUEM-Materialien

67

Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung

Berlin 2006

Impressum

Das Material „Individuelle Tätigkeits- und Lernverläufe sowie Unterstützungsformen zur Kompetenzentwicklung für aktive Arbeits- und Lebensgestaltung“ entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die Autoren.

Projektnehmer: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V. (IRIS e. V.)

Projektteam: Thomas Kreher, Andreas Oehme

Projektbetreuung: Dr. Ingeborg Bootz

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./
Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management
Storkower Straße 158, 10407 Berlin

Alle Rechte beim Herausgeber.

Inhalt

Einleitung 4

1 Entgrenzungsprozesse im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft 8

1.1 Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft 8

1.2 Entgrenzung von Leben und Arbeit 14

1.3 Entgrenzung von Jugend und die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters 18

1.4 Entgrenzung und Segmentierung der Bildungs- und Übergangsstrukturen 22

1.4.1 Probleme an der ersten und zweiten Schwelle 23

1.4.2 Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen 26

2 Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung 35

2.1 Kompetenzentwicklung und das soziale Umfeld 36

2.1.1 Bemerkungen zur Diskussion und kritische Absetzung 36

2.1.1.1 Verhältnisbestimmung zum Qualifikations- und zum Bildungsbegriff 39

2.1.2 Anschlusspunkte für einen subjektorientierten Lernbegriff 42

2.1.2.1 Kompetenzentwicklung als Form von Selbstorganisation 43

2.1.2.2 Neue Verhältnisbestimmung zwischen formellen und informellen Lernprozessen 45

2.1.2.3 Kompetenzentwicklung als subjektiv sinnstiftender Prozess 48

2.2 Aneignung und Tätigkeit 49

2.2.1 Rekonstruktion des tätigkeitsorientierten Aneignungsansatzes 50

2.2.2 Aneignung heute: Anschlusspunkte und Grenzen des Leontjewschen Aneignungsansatzes 57

2.3 Lebensbewältigung und Lebenslage 65

3 Vermittlungsregime und Bewältigungsmilieus in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft 70

3.1 Biografisierung der Übergänge und Versozialräumlichung von Vermittlung 71

3.1.1 Biografie und ihre sozialräumliche Einbettung 71

3.1.2 Vom Statuspassagenmodell zum Modell biografischer Übergänge 74

3.2 Vermittlungsregime 75

3.3 Bewältigungsmilieus 78

4 Anlage, Methode und Verlauf der Untersuchung 81

4.1 Methodologische Grundannahmen 81

4.2 Erste Phase 84

4.2.1 Lernkontext selbstorganisierte Jugendinitiative 85
4.2.1.1 Fragebogenerhebung 85
4.2.1.2 Problemzentrierte Interviews mit Erwachsenen 86
4.2.1.3 Biografische Interviews mit jungen Erwachsenen 88
4.2.1.4 Zur Sekundäranalyse 92
4.2.2 Lernkontext arbeitsweltbezogene Maßnahme 92
4.2.2.1 Biografische Interviews mit jungen Erwachsenen 93
4.2.2.2 Tagesverlaufsbeobachtungen 95
4.2.2.3 Fragebogenerhebung bei den institutionellen Akteuren 96
4.3 Zweite Phase 97
4.3.1 Biografische Interviews 97
4.3.2 Sozialraumkarte 99
4.3.3 Fragebogen zur Erfassung der ökonomischen Situation 100
4.3.4 Auswertung der Daten 101
4.4 Anmerkungen zu Anonymisierung und Zitierweise 102
5 Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Jugendinitiativen 103
5.1 Selbstorganisierte Jugendinitiativen 103
5.1.1 Charakterisierung im Überblick 103
5.1.2 Drei Einzelbeispiele für selbstorganisierte Initiativen 106
5.2 Biografische Verläufe, Lernorte und Kompetenzentwicklung – drei Fallskizzen 109
5.2.1 Claudia – Vorsitzende des Vereins vom Jugendclub Bärenbraun 109
5.2.2 Sebastian – Mitorganisator und inoffizieller Kassenwart des Jugendkulturzentrums FAKT 112
5.2.3 Lars – Organisator des Schülerradios FREESTYLE 116
5.3 Kompetenzentwicklung in selbstorganisierten Jugendinitiativen 119
5.3.1 Zusammenhang von Bewältigungshandeln, Lebenslage, und Kompetenzentwicklung 119
5.3.2 Produktive Lernorte und Kompetenzentwicklung 121
5.3.2.1 Regionale Einbindung und Freiräume 121
5.3.2.2 Kollektive Prozesse und Netzwerkbildung 124
5.3.2.3 Entwicklungszusammenhang zwischen Biografie und Lernort 124
5.3.2.4 Bezüge zur Arbeitswelt 125
5.3.2.5 Intergenerationenbeziehungen im sozialen Umfeld 126
5.3.3 Lernprozesse zwischen den Generationen 127
6 Kompetenzentwicklung in institutionalisierten arbeitsweltbezogenen Massnahmen 134
6.1 Arbeitsweltbezogene Maßnahmen 134

6.2 Biografische Verläufe, Lernorte und Kompetenzentwicklung – drei Fallskizzen 136

6.2.1 Christoph: Leistung zählt 136

6.2.2 Monika: Auf der Suche nach „was Richtigem“ 140

6.2.3 Micha: Harte Arbeit für richtiges Geld 144

6.3 Kompetenzentwicklung in den Maßnahmen 149

6.3.1 Exkurs: Zum Vergleich der Erzählungen von jungen Erwachsenen aus selbstorganisierten Initiativen und aus institutionalisierten Beschäftigungsmaßnahmen für junge Erwachsene 149

6.3.2 Zusammenhänge zwischen Lebenslage, Bewältigungshandeln und Kompetenzentwicklung 153

6.3.3 Lernort Maßnahme: Widersprüchliche Wahrnehmungen aus verschiedenen Blickwinkeln – Ergebnisse aus der Befragung institutioneller Akteure und aus den Tagesverlaufsbeobachtungen 156

6.3.4 Lückenhafte Verbindungen zwischen Biografie und Lernort 161

6.3.4.1 Raum für Bewältigungsaufgaben der jungen Erwachsenen in den Maßnahmen 161

6.3.4.2 Biografische Bezüge und Gestaltungsfreiräume 163

6.3.4.3 Bezüge zwischen Lernort und Arbeitswelt und Übergänge in Arbeit: 165

6.4 Zwischenfazit: Konturen einer Typologie des Lernortes 167

7 Lern- und Tätigkeitsverläufe junger Erwachsener in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft 172

7.1 Typologie zur Betrachtung von Lern- und Tätigkeitsverläufen in ihren sozialräumlichen Vermittlungsstrukturen 172

7.1.1 Typ I: Anschlüsse zwischen informellen und formellen Vermittlungsstrukturen 176

7.1.1.1 Micha: Von der Schwarzarbeit zur Selbständigkeit 176

7.1.1.2 Charakteristik des I. Verlaufstyps 182

7.1.2 Typ II: Aneignung in der Informalität 188

7.1.2.1 Grit: Tischlerin ohne Perspektiven 188

7.1.2.2 Charakteristik des II. Verlaufstyps 192

7.1.3 Typ III: Geteilte Arbeitsidentität 197

7.1.3.1 Sebastian: Festgefahren auf den Beruf 197

7.1.3.2 Charakteristik des III. Verlaufstyps 201

7.1.4 Typ IV: Diskontinuierliche Integration 205

7.1.4.1 Karin: Gelernte Malerin wird ungelernte Industriefalzerin 205

7.1.4.2 Charakteristik des IV. Verlaufstyps 209

7.2 Vergleichende Betrachtung: Verläufe in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft 212

8 Ansatzpunkte für eine Diskussion zur Gestaltung von Übergängen in Arbeit 218

Literatur *Fehler! Textmarke nicht definiert.*

EINLEITUNG

Die Entgrenzung von Arbeit stellt neue Herausforderungen an die Übergangsstrukturen für junge Erwachsene und lässt das institutionalisierte und versäulte Bildungswesen an seine Grenzen stoßen. Bisher sind die jungen Erwachsenen in diesem Kontext vor allem einem Bündel biografischer Anforderungen ausgesetzt, aber ein empirisch rückgebundener neuer Vermittlungsmodus von Jugend und Arbeit sowie neue Übergangsformen für das Jugend- und Junge-Erwachsenen-Alter sind nach wie vor nicht erkennbar. Die gesellschaftliche Herausforderung besteht gegenwärtig darin, die bildungs- und beschäftigungsorientierte Infrastruktur für junge Menschen in dem Vergesellschaftungskontext der Ökonomie des 21. Jahrhunderts neu zu entwerfen und institutionell neu zu rahmen.

In kaum einem pädagogischen Feld führt der gegenwärtige Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft zu größeren Herausforderungen als beim Übergang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Arbeit und Beschäftigung. Dieser Bereich wird auf ganz unterschiedlichen Ebenen mit den Entgrenzungstendenzen konfrontiert, die zunehmend das gesellschaftliche Erscheinungsbild prägen. Wie in einem Brennglas ziehen sich die Herausforderungen in diesem Bereich zusammen. So bricht das Jugendbild auf, an das sich die arbeitsweltbezogenen pädagogischen Einrichtungen in der Vergangenheit orientieren konnten. Auch das bildungstheoretische Rahmenkonzept für Beschäftigungshilfen, das im Kern auf eine Qualifizierung für den Beruf fixiert war, greift nicht mehr. Schließlich finden sich die Einrichtungen nicht nur in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft wieder, sondern auch der sozialstaatliche Rahmen, in dem sie eingefasst waren, wird neu justiert.

Bisher war das im Bildungswesen institutionalisierte Verständnis der sog. Qualifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion an dem Modell der sozialstaatlich regulierten industriellen Arbeitsgesellschaft ausgerichtet. Doch mit dem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft erscheint diese Grundausrichtung überholt. Die pädagogische Infrastruktur für junge Menschen muss heute in dem Vergesellschaftungskontext der Ökonomie des 21. Jahrhunderts neu entworfen und institutionell neu gerahmt werden. Dabei machen die gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen deutlich, wie begrenzt eine auf die Steigerung der Lehr-Lerneffizienz und Vermittlungserfolge fixierte Perspektive ist. Die Herausforderung erscheint umfassender: Lernorte und Lernzeiten haben sich pluralisiert. Dabei hat die Schule ihre Monopolstellung im Bildungswesen faktisch eingebüßt, obwohl sie sie institutionell noch aufrechterhält. Bis heute wird

immer noch übersehen, dass „Lernen und Schulbesuch keine Synonyme sind“ (Abbott zit. n. Dalin 1997, S. 208). Als zentrales Problem stellt sich dabei heraus, dass das deutsche Bildungsregime relativ versäult und starr gegliedert ist, einen hohen Selektionscharakter hat und wenig flexible Übergänge und altersspezifische Umleitungen zulässt.

Dabei ist ein Phänomen zu beobachten, das in anderen Zusammenhängen – z.B. in der Familienforschung – als „Modernisierungsfalle“ bezeichnet wird: Je mehr das herkömmliche System der auf den Aufbau und die Karrierestruktur der Arbeitsgesellschaften ausgerichteten Bildungsgänge und Statuspassagen dadurch in Frage gestellt ist, dass es das Lernen im sozialen Umfeld offensichtlich ausgrenzt und – aufgrund seiner gestiegenen Selektivität angesichts des Schrumpfens der Erwerbsarbeit – sich das Risiko des Scheiterns erhöht, desto stärker klammern sich die Bildungsinstitutionen an die traditionelle Struktur des Bildungswesens.

Dessen ungeachtet entwickelt sich auch in Deutschland bereits neben der Säule des allgemeinbildenden und hochschulorientierten Schulsystems ein zweites Feld eigenständiger multipler Bildungsoptionen. Kulturelle Projekte werden in diesem Feld genauso eigenwertig gehandelt wie unternehmerische Initiativen des „dritten Sektors“ neben dem herkömmlichen Arbeitsmarkt und Dienstleistungsbereich. Insgesamt geht es darum, eine Bildungsperspektive zu entwickeln, in der das Konzept der Statuspassagen (trajectories), das den Bereich der Sozialisations- und Bildungsforschung traditionell geprägt hat, durch das Konzept der Übergänge (transitions) strukturell erweitert wird (Hagestad 1991). Die Übergangsperspektive rückt den Aspekt der prinzipiellen biografischen Offenheit und damit die Bewegung der Biografie in den Mittelpunkt, während die Perspektive der Trajekte zwangsläufig die Frage nach dem Gelingen oder Scheitern mit sich bringt. Unschwer ist zu erkennen, dass die Perspektive des Trajekts eher qualifikationsbezogen, die des Übergangs hingegen kompetenzorientiert ausgerichtet ist.

Erst in diesem Rahmen kann auch die Beschäftigungsförderung im sozialen Umfeld ihre eigenständigen Anteile an der Förderung von Biografien in den Vordergrund stellen. Auch die „klassische“ Perspektive der Jugendberufshilfe, in der Jugendliche, die mit der linearen Schulperspektive nicht zurechtkommen oder am Zugang zum herkömmlichen Arbeitsmarkt scheitern, zuerst Selbstwert und soziale Anerkennung gerade auch außerhalb der üblichen Gratifikationssysteme erlangen können, ist in diesem zweiten, biografisch orientierten Feld neu verwirklichbar.

Die Beschäftigungsförderung für Jugendliche und junge Erwachsene ist in diesem Kontext bereits dem Randdasein im Bildungswesen entwachsen und zu einem neuen Kristallisationspunkt pädagogischer Arbeit geworden. Sie umfasst nicht mehr nur kompensatorische Hilfen und eine nachholende oder begleitete Berufsausbildung und -

beratung sowie qualifikationsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen. Gegenstand der Beschäftigungsförderung sind heute die Übergangsstrukturen im Kontext des Arbeits- und Beschäftigungsregimes.

Der Begriff der „Regime“ ist dabei aus der Sozialpolitik entlehnt und bezieht sich auf die sozial verankerten Bedeutungs-, Interpretations- und Kommunikationsmuster, die Produktions- und Arbeitsbeziehungen vorstrukturieren und bei ihrer symbolischen Reproduktion eine wichtige Rolle spielen (Heidenreich 1997). Ein offener Beschäftigungsdiskurs kreist also in diesem Sinne nicht nur um das institutionelle Bildungssystem, um dies zu lockern und zu öffnen, sondern bezieht sich auch auf das soziale Umfeld, die regionalökonomischen Deutungen und überregionalen Diskurse, die die Beschäftigungsstruktur prägen. Darum gilt es, konzeptionelle Ausrichtung, institutionelle Form und sozialpolitische Rahmung der Beschäftigungsförderung im zukünftigen Bildungswesen systematisch neu herzuleiten. Nur so kann sie ihre Aufgabe in der heutigen sozialen und pädagogischen Infrastruktur und den regionalen Ökonomien erfüllen. Lernen im sozialen Umfeld wird dann von der Art und Weise abhängen, wie in den Bildungs- und Übergangsregimes unterschiedliche Lern- und Qualifikationsorte aufeinander bezogen und vernetzt werden können.

Vor diesem Hintergrund wurden zwei Lernorte – selbstorganisierte Jugendinitiativen und institutionalisierte arbeitsweltbezogene Maßnahmen – von jungen Erwachsenen in Bezug auf die Kompetenzentwicklungsprozesse untersucht. Angesichts der Diskussionen um neue Lernkulturen und Übergangsstrukturen bestand die Gefahr einer vorschnellen Aufwertung von selbstorganisierten Projekten im sozialen Umfeld und den beteiligten Akteuren (in dem Sinne, dass sie eine Aktivierung der Beteiligten bewirken) oder umgekehrt einer pauschalen Stigmatisierung von institutionalisierten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen und ihren Teilnehmern (in dem Sinne, dass sie individuelle, gesellschaftlich erzeugte Ansprüche und Bedürfnisse „abkühlen“, in der Diskussion als „cooling out“ bezeichnet).

Die vorliegende Untersuchung ergibt dagegen, dass Lernkultur und Kompetenzentwicklung nicht an den Individuen oder Lernorten an sich „festgemacht“ werden können. Weder sind die Lernorte noch die Beteiligten als Individuen an sich zu problematisieren, sondern es muss die Wechselwirkung zwischen der biografischen Entwicklung der jungen Erwachsenen, deren Lebenslagen und Lernorten betrachtet werden. Die Effektivität von Lernorten ist aus diesem Blickwinkel im Wesentlichen von der produktiven Einbindung der jungen Erwachsenen mit ihren Biografien in den Lernort abhängig. Die Wirksamkeit selbstorganisierter Lernarrangements beruht darauf, dass sie ein Ort zur nachhaltigen Bewältigung des Alltags der beteiligten jungen Erwachsenen sind, der an ihre Lebenslage nicht nur anschließt, sondern die Handlungsspielräume erweitert. Institutionalisierte arbeitsweltbezogene Maßnahmen bewirken umgekehrt dann

keine Lerneffekte, wenn sie keine Ansatzpunkte für die jungen Erwachsenen bieten, die aus ihrer Lebenslage erwachsenden biografischen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Insgesamt kann aus dieser Perspektive festgehalten werden, dass im Bildungs- und Übergangsregime der Lernort eine Schlüsselfunktion zwischen der Lebenslage der jungen Erwachsenen und den arbeitsgesellschaftlichen Herausforderungen hat. Dies bedeutet, dass der Lernort innerhalb der Lebenslage des jeweiligen Menschen eine biografisch öffnende Funktion übernehmen und damit die Spielräume zur Bewältigung der arbeitsgesellschaftlichen Herausforderungen, wie sie sich in den Biografien der einzelnen Menschen darstellen, erweitern sollte.

Die Analyse der verschiedenen Lernorte wurde in einer zweiten Projektphase um die Untersuchung der Tätigkeits- und Lernverläufe junger Erwachsener erweitert. Hierbei relativierte sich die im Forschungszugang vorgenommene Unterscheidung in selbstorganisiert vs. institutionalisiert. Mit Blick auf die Verläufe der jungen Erwachsenen wird deutlich, dass die Anschlüsse der jeweiligen Lern- und Tätigkeitsorte und somit die Übergänge in Arbeit insgesamt mehr oder weniger alle von den interviewten jungen Erwachsenen selbstorganisiert werden (müssen), da die institutionalisierte Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsstruktur diese Anschlüsse nicht mehr so gewährleistet, wie es ihrem eigentlichen Modell entspricht. In Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen entstehen somit sehr induvidualisierte Verläufe, die hier typologisch nach den Kriterien geordnet werden, inwieweit verschiedene Lern- und Tätigkeitsprozesse, die als biografisch sinnvoll erlebt werden, aneinander anschließen und wie die Strukturen, in denen diese Prozesse eingebettet sind, zueinander in Beziehung stehen.

1 ENTGRENZUNGSPROZESSE IM STRUKTURWANDEL DER ARBEITSGESELLSCHAFT

Arbeit ist der zentrale Vergesellschaftungsmodus der heutigen westlichen Gesellschaft. Dementsprechend stellen die Übergänge in Arbeit einen entscheidenden Teil des gesellschaftlichen Integrationsmechanismus dar und können nicht losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Situation betrachtet werden. Im Folgenden wird nun der gesellschaftliche Rahmen, auf den sich eine Gestaltungsperspektive für Übergänge in Arbeit notwendigerweise beziehen muss, mit Hilfe des Diskurses um den Strukturwandel und die Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft umrissen. Dabei wird deutlich, dass sich mit dem gesellschaftlichen Wandel die Verhältnisse im gesamten Übergangsgefüge (zwischen Bildung und Arbeit) verschieben und sich die Bezüge zwischen Lernen, Arbeiten und Leben der Menschen insgesamt neu austarieren müssen. Die Entgrenzung von Strukturen, die die arbeitsgesellschaftliche Integration bislang gewährleisteten und an denen sich das Handeln der Menschen orientierte, erfordert, das Übergangsgeschehen als Vergesellschaftungsprozess aus der subjektiven Perspektive heraus zu analysieren (siehe Kapitel 1.2). Auf dieser Ebene gilt es dann zu berücksichtigen, wie sich die Entgrenzungs- und Segmentierungsprozesse im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft im Alltag und im Handeln der Menschen niederschlagen.

1.1 STRUKTURWANDEL DER ARBEITSGESELLSCHAFT

Erwerbsarbeit hat sich mit der industriekapitalistischen Moderne zum „normalitätskonstituierenden Fokus“ (Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 107) der Lebensführung und zum Medium der sozialen Integration entwickelt. Sie ist in modernen Gesellschaften, die aus dieser Perspektive als „Arbeitsgesellschaften“ zu bezeichnen sind (vgl. Galuske 2002, S. 33ff.) nach wie vor das entscheidende und „unverzichtbare“ (Galuske 1998, S. 535) Element gesellschaftlicher Ordnung. Die materielle Absicherung der Menschen baut bisher weitestgehend auf das Einkommen aus Arbeit und die daran gekoppelten sozialen Versicherungsleistungen auf (vgl. Offe in Pongs 1999). Über Erwerbsarbeit konstituiert sich Identität und gesellschaftliche Teilhabe der Menschen (vgl. Jahoda 1995) sowie gesellschaftliche Institutionen und Strukturen. Private wie öffentliche Erziehung und Bildung orientiert sich letztendlich an einer Integration in die

Arbeitswelt. Auch der Lebenslauf in seiner Unterteilung in eine Vorbereitungsphase, eine Zeit der Erwerbsarbeit und die Ruhephase danach bezieht sich sowohl im subjektiven Verständnis der Menschen als auch in der Konstruktion der daran gekoppelten Institutionen (vom Kindergarten über Schule, Ausbildung, Arbeitsverhältnisse und Rentensystem) auf Erwerbsarbeit. Darüber hinaus bestimmt sie weitgehend die Zeitstruktur für das öffentliche und private Leben: Die Tages- und Wochenrhythmen konstituieren sich weitgehend nach den Arbeitszeiten der Menschen (vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1975). Die soziale Schichtung der Gesellschaft und mithin ein entscheidender Teil gesellschaftlicher Anerkennung realisiert sich über die differenzierte Berufsstruktur. Zugleich unterliegt bzw. unterlag die moderne Arbeitsgesellschaft einer weitgehenden Geschlechterteilung: Das Zentrum bildete die überwiegend und vor allem „normalerweise“ von Männern verrichtete Erwerbsarbeit, während die Reproduktion der Gesellschaft hauptsächlich als weibliche und weitgehend private Arbeit geleistet wurde (vgl. Böhnisch 2004).

Diese Strukturen unterliegen gegenwärtig einem tief greifenden Wandlungsprozess. Die aktuelle Diskussion um Arbeit und Arbeitsgesellschaft, die in den 90er Jahren durch die Kontroverse um das Ende der Arbeit (vgl. Rifkin 1997) bestimmt war, konzentriert sich inzwischen auf den strukturellen Wandel, der sich mit der Entwicklung von einer weitgehend industriell produzierenden Arbeitsgesellschaft hin zu einem „digitalen Kapitalismus“ (vgl. Böhnisch/Schröer 2001) vollzieht. Dieser hat vielfältigste Auswirkungen auf die soziale Struktur der Gesellschaft, von denen im Folgenden nur die wichtigsten umrissen werden: Die Entkopplung von Wachstum und Beschäftigung, der Wandel der Qualifikationsanforderungen, die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, die Segmentierung des Arbeitsmarktes und das Entstehen struktureller Massenarbeitslosigkeit.

Die technologischen Entwicklungen und Rationalisierungen entkoppeln zunehmend das Wirtschaftswachstum vom Beschäftigungsvolumen, so dass ein Hauptinstrument deutscher Wirtschafts- und Sozialpolitik, die gezielte Wirtschaftsförderung nach keynesianischem Vorbild (wie es sich im „Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft“ von 1967 ausdrückt), nicht mehr greift. Wie Tabelle 1 veranschaulicht, konnte sich trotz des kontinuierlichen wirtschaftlichen Wachstums die Zahl der Erwerbslosen bestenfalls auf hohem Niveau konsolidieren und stieg von diesem aus weiter an, weil das insgesamt nachgefragte Erwerbsarbeitsvolumen durch die anhaltende Produktivitätssteigerung sinkt. Zudem wächst die Erwerbsneigung insgesamt, d.h. immer mehr Leute drängen auf den Arbeitsmarkt und das Arbeitskraftangebot nimmt zu. Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) stieg in Deutschland von 1991 – 2004 kontinuierlich von 1.710,8 auf 2018,2 Mrd. EUR, d.h. um 18% in 14 Jahren. Die Arbeitsprouduktivität stieg im gleichen Zeitraum ebenfalls um 18%, d.h. pro Jahr um etwa 1% (vgl.

Statistisches Bundesamt 2005). Währenddessen änderte sich die Zahl der Erwerbstätigen abgesehen von einigen Schwankungen nur sehr geringfügig, aber ihr Gesamtarbeitsvolumen nahm – zumindest statistisch – deutlich ab. Es ging in den 11 Jahren von 1991 – 2001 um etwa 2,79 Mrd. Arbeitsstunden zurück, was etwa 1,3 Mill. Vollzeitstellen entspricht (vgl. zur langfristigen Entwicklung auch Galuske 1998, S. 544 und Kommission für Zukunftsfragen 1996, S. 18).

Jahr	Bruttoinlands-produkt, real in Preisen von 1995	Arbeitsproduktivität je Erwerbstätigem im Inland, real in Preisen von 1995	Arbeitsvolu-men aller Erwerbstätigen	Erwerbstätige Personen	Arbeitslose, bezogen auf abhängig zivile Erwerbspersonen	
	in Mrd. EUR	in EUR	in Mio. Arbeitsstunden	in 1000	in 1000	in %
1991	1.710,8	44.500	59.253,8	38.454	2602,2	7,3
1992	1.749,1	46.200	58.976,0	37.878	2978,6	8,5
1993	1.730,1	46.300	57.426,3	37.365	3419,1	9,8
1994	1.770,7	47.500	57.287,8	37.304	3698,1	10,6
1995	1.801,3	48.200	56.835,6	37.382	3611,9	10,4
1996	1.815,1	48.700	55.994,4	37.270	3965,1	11,5
1997	1.840,4	49.500	55.655,7	37.208	4384,5	12,7
1998	1.876,4	49.900	56.010,2	37.616	4280,6	12,3
1999	1.914,8	50.300	56.323,5	38.071	4100,5	11,7
2000	1.969,5	50.800	56.705,8	38.748	3889,7	10,7
2001	1.986,0	51.000	56.468,6	38.922	3852,6	10,3
2002	1.987,6	51.400		38.696	4061,3	10,8
2003	1.985,2	51.800		38.314	4376,8	11,6
2004	2.018,2	52.500		38.442	4381,0	11,7

Tabelle 1: Bruttoinlandsprodukt, Arbeitsvolumen, Erwerbstätige, Arbeitszeit und -produktivität 1991 – 2004 in Deutschland. Quelle: Statistisches Bundesamt (2005), Datenreport 2004; IAB (2002a), Zahlenfibel.

Der kaum beschäftigungswirksame Produktivitätsanstieg ist die Folge technologischer und organisatorischer Rationalisierung in der Wirtschaft. In der Dynamik zwischen einer zunehmend global agierenden Ökonomie und dem durch neoliberale Reformpolitik betriebenen Umbau bzw. Abbau des Sozialstaates verschärft sich die Konkurrenz um die immer knapper werdenden Arbeitsplätze genauso wie zwischen Unternehmen, die dadurch zu weiteren Rationalisierungen getrieben werden. In dieser Entwicklung steigt der Wert der Produktionsfaktoren Wissen und Kapital, während die Bedeutung des Faktors Arbeit, der immer leichter zu ersetzen bzw. auszulagern ist, tendenziell abnimmt und damit unter Druck gerät. Hieraus resultieren insbesondere Probleme für gering oder gar nicht qualifizierte Personen. Obwohl diese Personengruppe in den letzten 60 Jahren kontinuierlich und stark abgenommen hat, gerät sie heute zunehmend unter Druck (vgl. Solga 2004). Die „Suboptimalen“ (Kaufmann 1997) werden zu den Verlierern des Strukturwandels.

Der technologische Wandel (z.B. durch Informations- und Kommunikationstechnologien) und die Neuorganisation von Arbeitsprozessen sowie der Wandel in den Wirtschaftssektoren überhaupt (von der Produktions- zur „Dienstleistungsgesellschaft“) verändert aber auch insgesamt die nötigen Qualifikationen und Kompetenzen. Tendenziell steigt dabei das nachgefragte Qualifikationsniveau[1]. Zugleich erfordert die neue Ökonomie eine hohe Flexibilität in jeder Hinsicht: Arbeitszeiten werden flexibilisiert, Arbeitsorte ändern sich je nach Standortbedingungen und es werden kurzfristig Qualifikationen benötigt, die als Qualifikationsprofil kaum existieren. Die Diskrepanz zwischen Arbeitskraftangebot und -nachfrage in regionaler und qualifikatorischer Hinsicht wird oft als so genanntes „Mismatch-Problem“ (vgl. z.B. Franz 1998) diskutiert: Einerseits können offene Stellen oder Ausbildungsstellen nicht mit geeigneten Bewerbern besetzt werden und es entsteht ein Fachkräftemangel bei hoher Arbeitslosigkeit, andererseits finden ganze Gruppen von gering oder „falsch“ qualifizierten oder wenig mobilen, aber potenziellen Arbeitskräften keinen Arbeitsplatz. Diese Probleme verweisen darauf, dass sich die wirtschaftlichen Umwälzungen von der sozialen Entwicklung und den bestehenden Übergangsstrukturen abkoppelt.

Der Arbeitsmarkt ist zudem nicht homogen und durchlässig, wie es zuweilen angenommen wird, wenn etwa das Mismatch-Problem als Erklärung für die bestehende Arbeitslosigkeit herangezogen wird. Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in Teilarbeitsmärkte mit unterschiedlichen Funktionslogiken hat sich in den letzten Jahren verschärft (vgl. z.B. Heinz 1995; Lex 1997, Steinmetz 1997, Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 112). Der primäre Sektor, zu dem die berufsfachlichen und die betriebsspezifischen Teilarbeitsmärkte zählen, ist gekennzeichnet durch stabile und gut entlohnte (Normal-)Arbeitsverhältnisse. Der sekundäre oder Jedermannsarbeitsmarkt verbindet sich mit ungesicherten und gering entlohnten Beschäftigungsmöglichkeiten. Die Segmente sind insbesondere in Deutschland relativ abgeschlossen gegeneinander, werden gesellschaftlich sehr unterschiedlich bewertet[2] und schränken die Spielräume für Berufsverläufe und Beschäftigungschancen ein.

Diese Segmentierung steht weitgehend mit dem Phänomen in Zusammenhang, das als Erosion des Normalarbeitsverhältnisses bezeichnet wird. Neben das Beschäftigungsverhältnis im 8-Stunden-Tag mit unbefristeter Perspektive und weit gehender sozialer Absicherung, das zumindest für männliche Arbeitnehmer in der Nachkriegszeit zum normativen Leitbild wurde (vgl. z.B. Böhnisch 2004; Kreher 2005),

---

[1] zumindest in den westlichen Industrienationen. Man darf dabei nicht übersehen, dass diese auch verstärkt ihre einfacheren Arbeiten in „Billiglohnländer“ auslagern, die „sauberen“ und anspruchsvolleren Arbeiten aber im Lande bleiben.

[2] Der Anspruch auf eine Entlohnung, die ein durchschnittliches Lebensniveau sichert, ist beispielsweise im primären Sektor eine Selbstverständlichkeit, wird aber im sekundären Sektor vielfach als „unrealistische“ Anspruchshaltung bewertet.

treten mehr und mehr andere Beschäftigungsformen und stellen den Leitbildcharakter des Normalarbeitsverhältnisses in Frage. Dabei erhärten sich die empirischen Befunde, dass dieses durch Dauerhaftigkeit, Vollzeitbeschäftigung, ausreichende Bezahlung und soziale Absicherung geprägte Arbeitsverhältnis zunehmend durch flexiblere Arbeitsverhältnisse in Form von Teilzeit- und befristeter Beschäftigung, Leih- und Zeitarbeit, geringfügiger oder gering entlohnter und ungeschützter Beschäftigung ersetzt wird (vgl. u.a. Bonß 2002, Hoffmann/Walwei 2002, Galuske 2002)[3]. Diesen Trend dynamisiert nicht zuletzt die aktuelle Arbeitsmarktpolitik durch die Lockerung von Kündigungsrechten, der Erhöhung von Überlassungshöchstdauern für Leiharbeiter (vgl. Galuske 2002) und der Einführung von Instrumenten wie der „Jobrotation“ und der Ich-AG.

Mit der Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse wird auch die zur Normalität gewordene Form sozialer Sicherung abgebaut. Beschäftigung jenseits eines Normalarbeitsverhältnisses ist vielfach, aber nicht unbedingt geringer entlohnt. Vor allem aber sichert sie die Menschen in der Regel in geringerem Maße im Falle von Krankheit und Arbeitsunfähigkeit, im Alter und bezüglich der beruflichen Zukunft überhaupt ab. Die Befristung und allgemein die geringere Dauer von Beschäftigungsverhältnissen wirft zudem ein „Vermittlungsproblem“ auf, weil die „richtige“ Arbeit mit den entsprechend geeigneten Personen besetzt werden muss bzw. umgekehrt die Arbeitnehmer zum entsprechenden Zeitpunkt wieder neue Arbeit brauchen. Weder die Sicherungs- noch die Vermittlungsproblematik ist bislang gesellschaftlich gelöst, weshalb das Normalarbeitsverhältnis weiterhin das Ideal aller Beschäftigung darstellt, obwohl es damit mehr und mehr zur „herrschenden Fiktion“ (Osterland 1990, S. 351) wird.

Die Passungsprobleme auf dem Arbeitsmarkt, dessen zunehmende Segmentierung und die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses wird in der gesellschaftlichen Wahrnehmung bei weitem durch die strukturelle Arbeitslosigkeit (vgl. Steinmetz 1997, Kaufmann 1997) überschattet, die mit dem Strukturwandel neben Fluktuationsarbeitslosigkeit, saisonaler und konjunktureller Arbeitslosigkeit entsteht und die selbst in konjunkturellen Hochzeiten nicht schwindet. Das Missverhältnis zwischen angebotener und nachgefragter Arbeitskraft ist seit Anfang der 90er Jahre stetig gewachsen und erreicht inzwischen eine Höhe, die nur mit den Zeiten der Weltwirtschaftskrise Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre vergleichbar ist. Für

[3] Demgegenüber gibt es immer wieder Stimmen, die diesen Trend empirisch nicht nachvollziehen können. So kommt etwa Konietzka zu dem Schluss, dass „die zu beobachtenden empirischen Veränderungen der Übergangsmuster in den Beruf als ‚Entstrukturierung’ oder ‚Entkopplung’ kaum adäquat zu begreifen sind“ (Konietzka 2004, S. 117). Eine Erhebung aus dem BIBB und IAB bestätigt einen leichten Trend hin zur Diskontinuität in den Erwerbsbiografien (vgl. Hall/Jansen/Ulrich 2004). Bei beiden Untersuchungen besteht aber das gravierende methodologische Problem, dass sie sich auf eine „in mehrfacher Hinsicht positiv selektierte“ Konietzka 2004, S. 111) Untersuchungsgruppe beziehen: nämlich letztlich nur auf das arbeitsgesellschaftliche Kernsegment. Inwieweit aus diesem Segment und neben ihm neue diskontinuierliche und unsichere Beschäftigungsformen entstanden sind, lässt sich mit diesem Herangehen nicht nachweisen.

Deutschland ist die deutliche Spaltung des Arbeitsmarktes in Ost und West mit jeweils erheblichen regionalen Unterschieden charakteristisch. So ist die Arbeitslosenquote in den neuen Bundesländern anhaltend etwa doppelt so hoch wie in den alten. Sie betrug im Jahresdurchschnitt 2004 20,1 % im Osten gegenüber 9,4 % im Westen Deutschlands bei einem Bundesdurchschnitt von 11,7 %, was einer absoluten Zahl von etwa 4,4 Millionen entspricht (BA 2005). Innerhalb der Länder zeigen sich wiederum erhebliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen, z.B. für 2004 zwischen 15,7 % in Dresden (Stadt) und 25,9 % in Hoyerswerda (vgl. BA 2005). Neben den offiziellen Zahlen ist die verdeckte Arbeitslosigkeit in der Form von Arbeitsbeschaffungs- und Strukturanpassungsmaßnahmen (ABM, SAM), Umschulung und Fortbildung, Altersteilzeit, Kurzarbeit und die „stille Reserve“ nicht registrierter Personen mit zu bedenken. Diese Zahl wurde für 2001 insgesamt auf etwa 1,73 Millionen geschätzt (vgl. Das Parlament vom 14. 12. 2001, S. 14). Seit 2005, mit den so genannten Hartz IV-Reformen des SGB II, werden allerdings wieder Arbeitslose, die bislang durch das Abrutschen in die Sozialhilfe aus der Arbeitslosenstatistik herausfielen, zum Großteil wieder als arbeitslos verzeichnet. Den Anstieg der Arbeitslosenzahlen der letzten Zeit kann dieser Sachverhalt allerdings nicht alleine verursachen.

Mit Blick auf die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung im Osten Deutschlands wurde für die ausgehenden 90er Jahre die Tendenz der Herausbildung einer segmentierten „Zwei-Drittel-Gesellschaft neuen Typs“ (Vogel 1999, S. 16) beschrieben, in der sich unter „umgekehrten Vorzeichen“ (ebd.) nur mehr ein Drittel der Erwerbsbevölkerung in stabilen Erwerbsverhältnissen befindet, während zwei Drittel sich in den Segmenten der Instabilität und der Ausschließung befinden (pointiert auch Bittner 2000). Gleichzeitig gerät das Segment stabiler Erwerbsverhältnisse unter Druck, was etwa zum Abbau von Arbeitnehmerrechten oder niedrigen Löhnen führt. Im Rahmen der zwei Drittel zeichnet sich zudem eine „neue Soziallage der ‚Überzähligen‘“ ab (Vogel 1999 S. 17). Angesichts der aktuellen Beschäftigungszahlen und Wirtschaftsdaten für Ostdeutschland muss von einer Verstärkung dieses Trends ausgegangen werden; die Spaltung in Inhaber und Nichtinhaber von Arbeitsplätzen nimmt auch unter den jungen Erwachsenen zu (vgl. Lutz 2001; siehe S. 24). Die aufgezeigten Entwicklungen haben insgesamt eine Dynamisierung der Erwerbsbiografien und eine damit verbundene erwerbsbiografische Unsicherheit zur Folge. Die anhaltende Beschäftigungsproblematik setzt Individuen und Gesellschaft unter Druck, wobei die Konkurrenz um Arbeitsplätze auch auf diejenigen zurückwirkt, die einen Arbeitsplatz haben.

Die beschriebenen strukturellen Veränderungen der arbeitsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen infolge ökonomischer Rationalisierungsprozesse sind mit Blick auf die Veränderungen der sozialen Strukturierungen als Entgrenzungs- und Segmentierungsprozesse zu beschreiben (vgl. Gottschall/Voß 2004). Der Begriff der

Entgrenzung bezeichnet dabei Auflösungstendenzen von gesellschaftlichen Strukturelementen der fordistisch geprägten Industriegesellschaft, etwa dem Normalarbeitsverhältnis, auf unterschiedlichen Ebenen. Damit verbunden ist die Freisetzung der Menschen aus ehemals klar bestimmbaren, eben begrenzten gesellschaftlichen Strukturen. Diese Prozesse werden bis heute vielfach als Befreiung aus den alten strukturellen Zwängen der industriellen Arbeitsgesellschaft betrachtet und tendenziell mit Freiheit verwechselt. Mit den Entgrenzungsprozessen entstehen aber auch Neuregulierungen und soziale Segmentierungen, die der scheinbaren Grenzenlosigkeit neue Schranken setzen und damit die Handlungsspielräume der Menschen auf neue, ganz andere Weise einschränken. Dies wird in dem gesamten Bereich der Jugendberufshilfe und der Benachteiligtenförderung als einem (intern nochmals segmentierten) Segment des Übergangs junger Erwachsener in Arbeit sehr deutlich (siehe S. 26).

Dieser folgenreichen Seite der Medaille wird im gegenwärtigen Entgrenzungsdiskurs bisher zu wenig Beachtung geschenkt, denn es besteht ein erheblicher Unterschied zwischen Gruppen von jungen Erwachsenen, denen sich in Folge der arbeitsgesellschaftlichen Wandlungsprozesse Gestaltungsoptionen eröffnen und Anderen, die in weitgehend irreversible Ausschließungsprozesse geraten und damit sozial benachteiligt werden. Gerade in Bezug auf die Übergänge in Arbeit junger Erwachsener finden heute „Grenzverschiebungen“ (Jurczyk/Oechsle 2002, S. 5) statt, durch die neue und ambivalente Bewältigungskonstellationen entstehen. Im Folgenden sollen nun drei Aspekte gesellschaftlicher Entgrenzung genauer betrachtet werden: die Auflösung der Grenzen zwischen Arbeit und Leben, die Veränderung der sozialen Gestalt Jugend und die damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen der Bildungs- und Übergangsstrukturen.

1.2 Entgrenzung von Leben und Arbeit

Infolge der strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt kommt es zu einer Erosion der ehedem relativ stabilen Trennlinien zwischen öffentlicher Arbeitswelt und privater Lebensführung, Erwerbsarbeit und Familie, Person und Arbeitskraft etc., die sich als Entgrenzung zwischen Arbeit und Leben charakterisieren lässt. Dieser Aspekt der Entgrenzung wird auch als Subjektivierung von Arbeit beschrieben. Diese ist bisher

> „ein Kulminationspunkt von Entgrenzungsprozessen und der hierin angelegten Verschränkung von Arbeit und Leben […]. Die These der Subjektivierung von Arbeit rekurriert auf die partielle Ablösung des für fordistisch-tayloristische Rationalisierungsstrategien konstitutiven Prinzips der Trennung von Person und Arbeitskraft im Arbeitsprozess“ (2003, S. 56).

Arbeit subjektiviert sich nun in einem doppelten Sinne: Zum einen weitet sie sich mehr und mehr in den bisher weitgehend abgegrenzten Freizeitbereich aus. Arbeitszeiten und -Orte werden flexibler, projektförmig organisierte Arbeit mit ihrer reinen Ergebnisorientierung erschwert die Abgrenzung zwischen Arbeit und Freizeit, weil viel mehr das erbrachte Ergebnis zählt als die abgeleisteten Stunden: Der Arbeitnehmer muss dabei selbst Verantwortungen übernehmen, die bisher klar auf Arbeitgeberseite lagen. Er wird „ganzheitlicher", d.h. auch als Person, gefordert. Selbst wo Arbeit an einen festen Arbeitsplatz (im Einzelhandel, der industriellen Warenproduktion usw.) gebunden bleibt, wird die weitgehend kollektive Arbeitszeitstruktur (z.B. in bis zu 3 Arbeitsschichten) heute flexibilisiert, was Auswirkungen auf die Struktur des gesamten Alltagslebens hat[4]. Zum anderen spielen auch immer mehr Bereiche, die bislang eher außerhalb von Arbeit lagen (wie Motive zur Selbstverwirklichung, Netzwerkressourcen, aber auch private Sorgen, Ängste, Stress, psychische Probleme usw.), in den Arbeitsprozess hinein. Nicht zuletzt steigen die Ansprüche vor allem der jüngeren Menschen an eine Arbeit: Wenn man mehr von sich in die Arbeit einfließen lassen muss, so wird sie umgekehrt auch stärker zu einem Lebensbereich, der subjektiven Sinn stiften muss. So durchdringt nicht nur „der Beruf die Familie, sondern die Familie auch das Berufsleben, das Öffentliche wird privat und das Private öffentlich" Jurczyk/Oechsle 2002, S. 5). Die Entgrenzung zwischen Arbeit und Leben hat also insgesamt eine Verstärkung der kulturellen Dominanz von Erwerbsarbeit in Richtung einer „Verarbeitlichung des Alltags" zur Folge (ebd.).

Gleichzeitig wird in der Arbeitsmarktpolitik das Leitbild des vollzeitbeschäftigten abhängigen Arbeitnehmers abgelöst durch den für sich selbst verantwortlichen flexiblen „Arbeitskraftunternehmer" (Voß/Pongratz 1998). Die Autoren verwiesen in ihrer Studie noch auf die besondere Bedeutung und durchaus auch auf die Problematik des „Arbeitskraftunternehmers" als normativen Leittypus. Die aktuelle hohe strukturelle Ausbildungs- und Beschäftigungsproblematik wie auch die arbeitsmarktpolitischen Aktivierungsstrategien durch Instrumente des „Forderns und Förderns" oder der „Ich-AG" haben seitdem den normativen und faktischen Einfluss verstärkt. Die Betonung der Eigenaktivität und der Unternehmerkomponente der Menschen bei der „Herstellung", „Erhaltung" und „Vermarktung" ihrer Arbeitskraft läuft heute vielfach auf einen neuen Sozialtypus des unternehmerischen Menschen hinaus, der für Erwerbsarbeit und Daseinsvorsorge allein verantwortlich ist – und das vor dem Hintergrund massiver Strukturumbrüche und Freisetzungsprozesse (vgl. Baethge 1999).

[4] So bringt z.B. Galuske Beispiele dafür, wie die Einführung des flexiblen Arbeitszeitkontos das soziale Leben verändert. So ist z.B. Wolfsburg weitgehend vom Arbeitszeitrhytmus der VW-Fabrik abhängig; die Umstrukturierung des Werkes von dem 3-Schichten-System hin zu einem völlig flexibilisierten Zeitmodell setzte die bisherige alltägliche Synchronisation des sozialen Lebens außer Kraft (vgl. Galuske 2002, S. 231 ff.).

Der Prozess der „Entgrenzung“ und „Subjektivierung“ von Arbeit wird durch diese Dynamik zwischen strukturellem Wandel und normativen Leitbildern, die im sozialen Umfeld wie in der Sozialpolitik Einzug halten, verstärkt. Das Verhältnis von Ökonomie und Lebensführung, von privaten Lebens- und Sorgeverhältnissen zum Erwerbsarbeitssektor wird dabei grundsätzlich neu ausgelotet:

> „Die Entgrenzungen der alltäglichen Lebensführungen führen dazu, dass sich die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit und zwischen privater (Eigen-)Arbeit und Erwerbsarbeit reduzieren und durchlässiger werden. Arbeits- und private Lebensorte durchmischen sich, private und betriebliche Arbeitsmittel werden wechselseitig gebraucht. […] Zwischen privater und beruflicher Arbeit bilden sich diffuse Sozialformen und -normen und ein Geflecht multivalent nutzbarer sozialer Beziehungen heraus.“ (Kirchhöfer 2001, S. 101)

Klassische „nine-to-five-jobs“ im Angestelltenverhältnis oder die Figur des fordistischen Arbeiters lösen sich demnach zunehmend auf. Euphorisch wird darum mitunter die Befreiung des Menschen aus den Fesseln der industriellen Erwerbsarbeit konstatiert. Die strukturellen Wandlungsprozesse ließen nun zu, Ideen aus den „theoretischen Debatten der 70er Jahre“ um ein „Anders arbeiten – anders wirtschaften“ zu verwirklichen (vgl. Mutz 2001). Wie schon in diesen Debatten ginge es heute um die Suche nach Erwerbsformen mit einem höheren Grad an Selbstständigkeit und Elementen von Selbstverwirklichung. Neu sei heute lediglich,

> „dass die Notwendigkeit (oder der Wunsch) zur Arbeitsgestaltung nun aus der Mitte der Gesellschaft kommt und nicht als ‚alternativ’ oder ‚anders’ apostrophiert wird. Es ist nicht der Gegenentwurf zur entfremdeten Lohnarbeit, der von (selbst ernannten) Außenseitern der Gesellschaft formuliert wird, sondern ein Formwandel der Organisation gesellschaftlicher Arbeit, der im Kern stattfindet und sowohl von hoch qualifizierten Eliten als auch von gering Qualifizierten praktiziert wird.“ (Mutz 2002, S. 2)

Der Mensch entwickle sich unter diesen Bedingungen vom Arbeitnehmer hin zum Arbeitsgestalter (vgl. ebd.), und könne damit auch umgekehrt seine sozialen Tätigkeiten in die Erwerbsarbeit hineintragen und auch in diesem Rahmen verwirklichen (vgl. Enquête-Kommission 2002). Der soziale Widerstand, der sich gegen die „kulturelle Dominanz“ von Arbeit im Alltag regt, wird aus dieser Perspektive zu „Verharrungstendenzen gegen eine Entgrenzung der Arbeit“ (Mutz 2002, S. 3).

Hier muss jedoch kritisch darauf hingewiesen werden, dass sich die Entgrenzungstendenzen die Lebensführung zunächst auf den Erhalt der beruflichen Existenzgrundlage und die biografischen Selbstbehauptung der Menschen beziehen. Denn mit den neuen Entwicklungen in der Ökonomie, die durch Digitalisierung und

intensivierter Nutzung bzw. Ausbeutung der Arbeitskraft geprägt sind, wird nur ein Teil des Humankapitals angezogen und gebraucht; der andere Teil wird dabei abgestoßen, ökonomisch unter Druck gesetzt, verschärft ausgebeutet und z.T. unter ökonomischen Gesichtspunkten schlicht überflüssig (vgl. Krafeld 2000; Böhnisch/Schröer 2001; Schröer 2004b). Da viele Menschen nur geringe Chancen haben, in die ökonomisch-gesellschaftlichen Kernbereiche der Erwerbsarbeit zu gelangen, entstehen neue gesellschaftliche „Zonen der Verwundbarkeit“ (Castell 2000). Viele Menschen befinden sich in prekären Arbeitsverhältnissen, viele geraten in eine „permanente Zwischenposition“ der „lebenslänglichen Eingliederung“ (vgl. ebd., S. 377) oder bleiben ganz in sozialen Randlagen hängen. Zumindest für diese dürfte der Begriff des „Arbeitsgestalters“ (Mutz 2002) unzutreffend sein, weil sie aufgrund ihrer prekären Existenz bzw. ihrer arbeitsgesellschaftlichen Ausgrenzung überhaupt kaum Spielräume zur Gestaltung von Arbeit haben. Mit der Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft geht ihre Segmentierung einher, so dass die soziale Selektivität vor die soziale Durchlässigkeit tritt (vgl. Böhnisch/Schröer 2001).

In diesem Zusammenhang hilft es auch kaum weiter, von „Entscheidung“ als erzwungener Antwort auf Entgrenzung zu sprechen (vgl. Beck/Lau 2004): „Je mehr Entgrenzung, desto mehr Entscheidungszwänge, desto mehr provisorisch-moralische Grenzkonstruktionen, das heißt Grenzpolitik“ (Beck/Bonß/Lau 2004, S. 15). Was hier Grenzkonstruktionen als Entscheidungsgrundlage genannt wird, stellt sich heute sozialstrukturell als Segmentierung dar und unterliegt bei weitem nicht der Rationalität, die mit dem Begriff der Entscheidung verbunden ist. Das eigentliche Problem des Strukturwandels besteht vielmehr darin, dass sich mit ihm die alten Grenzen einer rational einsichtigen Gesellschaftsstruktur (im Sinne einer Theorie reflexiver Modernisierung: die Unterscheidungen) auflösen bzw. sie in Widerspruch zueinander geraten, aber dabei *keine* neue Struktur entsteht, die als Grundlage von rational herbeizuführenden „Entscheidungen“ dienen könnte. Die Gesellschaft wird mehr und mehr von der Ökonomie bestimmt und nach ihren Gesichtspunkten überformt. Vergesellschaftungsprozesse, in denen sich neue Strukturen als Entscheidungs- und Handlungsbasis herausbilden, haben in dieser Entwicklung zunehmend weniger Raum. Dagegen entstehen heute gesellschaftliche Segmente, die sich gegeneinander abschließen, so dass Zonen der Verwundbarkeit und Ausgrenzung entstehen, in denen es nur noch wenig zu entscheiden gibt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich der Diskurs um die Entgrenzung und Subjektivierung der Arbeit eher auf eine Sphäre von Erwerbsarbeit bezieht, die prinzipiell von allen erreichbar ist. Die Diskussion entwickelte sich im Kontext eines industriesoziologischen Diskurses (vgl. Döhl u.a.), der diese Phänomene zunächst nur innerhalb der Erwerbsarbeitsverhältnisse beschrieb. Die mit der Entgrenzung einher

gehenden Spaltungs-, Segmentierungs- und Freisetzungsprozesse und ihre sozialen Folgen werden dabei nach wie vor zu wenig thematisiert. Ebenfalls bleiben die subjektiven Perspektiven gerade der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in diese neuen Verhältnisse hineinwachsen, sich in ihnen „einrichten“ müssen und dabei mit solchen Leitbildern wie dem des „Arbeitskraftunternehmers“ konfrontiert werden, unterbelichtet.

Bevor hier von „Arbeitsgestaltung“ gesprochen wird, wäre deshalb das Kräfteverhältnis zwischen Arbeit und Kapital genauer zu betrachten und danach zu fragen, inwieweit die ökonomischen Bedingungen dem sozialen Leben der Menschen Raum geben. Von der Entgrenzung dieser Trennlinien aus auf eine Harmonisierung bzw. ineinander greifende „Überlappung“ der ehedem gegeneinander gerichteten Machtsphären zu schließen ist vorschnell und übersieht im Grunde den Urkonflikt kapitalistischer Gesellschaften zwischen Arbeit und Kapital (vgl. Heimann 1980, Marx 1972). Die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen dem Leben der Menschen und ihrer Arbeit gestaltet bzw. wie es gestaltet werden kann, muss sehr differenziert untersucht werden, weil es heute einer viel größeren Komplexität und Dynamik unterliegt als zu Zeiten eines sozialstaatlich weitgehend regulierten Normalarbeitsverhältnisses. Insbesondere im Jugend- und jungen Erwachsenenalter entsteht mit der Entgrenzung von Arbeit und Leben eine Situation, die neue gesellschaftliche Transformationsprozesse herausfordert. Denn die Entgrenzung der Gesellschaft löst nicht nur die Trennlinien zwischen Arbeit und Leben auf, sondern sie verändert auch die soziale Gestalt von Jugend grundlegend, und sie unterhöhlt die Bildungswege, auf denen junge Menschen bislang Zugang zu Erwerbsarbeit erhielten.

1.3 Entgrenzung von Jugend und die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters

In den letzten zwanzig Jahren vollzog sich ein rapider Wandel in der Themenstruktur der Jugendforschung, der mit den Entgrenzungsprozessen der Arbeitsgesellschaft in engem Zusammenhang steht. Während in den achtziger Jahren die Jugendkultur und das Freizeitverhalten von Jugendlichen im Mittelpunkt standen, richtete sich die Aufmerksamkeit seit den 1990er Jahren auf den Zusammenhang von Jugend und Arbeit (vgl. Schröer 2004b). Beschäftigung, Arbeit und Beruf ist als eine zentrale biografische Dimension in der Jugendforschung wieder entdeckt worden (vgl. Fend 1991; Voskamp 1990; Heinz 1995; Krüger 1991; Hurrelmann 1995; Straus/Höfer 1998; Krafeld 2000). Gleichzeitig hat das Thema Arbeit im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenwärtig einen hohen Stellenwert. Die Mehrheit der Jugendlichen wünscht sich,

später über Erwerbsarbeit ein ausreichendes Einkommen zu erzielen und eine gesicherte Berufsperspektive zu entwickeln, die Raum für ein privates Leben und die Gründung einer Familie lässt.

Die Shell-Jugendstudie 1997 hat mit ihrer viel zitierten Aussage „Die Krise der Arbeitsgesellschaft hat die Jugend erreicht“ die Tendenzen zusammengefasst, die sich bereits vielfach angedeutet hatten (vgl. Jugendwerk 1997; Arnold 2002). Allerdings wird dieser Zusammenhang, den inzwischen nahezu jede neuere Jugenduntersuchung aufnimmt, in der Bildungspolitik bisher kaum systematisch thematisiert. Überhaupt betrachtet man das Thema Jugend und Arbeit als einen „Einflussfaktor“, der vor allem gesellschaftliche Randgruppen betrifft und der mit der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen ausreichend zu berücksichtigen wäre. Es wird nur selten gesehen, dass der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft ebenfalls die soziale Gestalt „Jugend“ insgesamt erreicht und diese grundlegend verändert hat: Die neue Ökonomie und Arbeitsgesellschaft am Anfang des 21. Jahrhunderts schafft sich auch eine neue Vergesellschaftungsform von Jugend (vgl. Schröer 2002).

In diesem Kontext bricht nun der gesellschaftliche Jugendbegriff, der durch die Einrichtung eines Jugendmoratoriums (vgl. Zinnecker 1991) bestimmt war, auf. Danach war Jugend als Lebensphase „aus dem Bereich der Produktion ausgegliedert – ‚separiert’“ (Böhnisch 1982, S. 83), um in diesem Schonraum auf die Integration in die Arbeitsgesellschaft durch entsprechende Entwicklung und Qualifizierung vorbereitet und mit dem so gewonnenen Status in die Gesellschaft eingegliedert zu werden. Da die heutige Ökonomie nicht wie bisher auf die Verwertung der insgesamt zur Verfügung stehenden Arbeitskraft angewiesen ist (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999), entsteht neben der bildungs- und entwicklungsbezogenen (individuellen) Integrationsfrage auch das Problem der strukturellen Integration. Dieses lässt sich allerdings nicht innerhalb des Moratoriums lösen, stellt aber seine Funktion grundsätzlich in Frage. Jugend als Schlüsselphase im institutionalisierten Lebenslauf ist somit in den Sog der Entgrenzung geraten (vgl. Böhnisch/Schröer 2002).

Der Begriff institutionalisierter Lebenslauf beschreibt, dass in der modernen Industriegesellschaft den Lebensaltern unterschiedliche gesellschaftliche Erwartungen zugeordnet sind, die die Funktionserfordernisse der Lebensphasen für den industriegesellschaftlichen Prozess widerspiegeln: Identitätsentwicklung in der Kindheit und frühen Jugend, Qualifikation in der mittleren und späten Jugendphase, Erwerbstätigkeit im Erwachsenenalter, Entberuflichung im Alter (vgl. Kohli 1985; 1991). Traditionelle Grundlage dieses Lernmodells war, dass der Mensch in seinem Leben Entwicklungsstufen durchläuft und abschließt und auf diesen aufbauend sich in einer neuen Entwicklungsphase entfaltet (vgl. Havighurst 1951). Auf diese Ablaufstruktur des institutionellen Lebenslaufs waren Lernprozesse und Bildungsinstitutionen – so zum

Beispiel Jugend als Lern- und Sozialisationsphase bzw. Schule oder Ausbildung als institutionelle Orte dafür – ausgerichtet (vgl. Böhnisch 1999). Die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen bildeten dabei ein Gefüge mit bestimmten vorstrukturierten Bildungswegen, die zu dem „Ziel“ der arbeitsgesellschaftlichen Integration hinführten und dieses prinzipiell auch gewährleisteten.

Die Entgrenzung der Jugendphase schlägt sich gegenwärtig auch in Theorien zur Identitätsbildung dergestalt nieder, dass hier die Jugendphase kaum noch als entscheidende generative Position in der Biografie angesehen wird. Eher rückt die Erwerbsarbeit als eine „Schlüsselfrage der Identitätsarbeit“ in den Mittelpunkt und es wird beschrieben, wie deren Krisen in das Jugendalter hineinreichen und von den Jugendlichen bewältigt werden müssen (vgl. Keupp u.a. 2002).

Die neuere Jugendforschung zeigt zudem, dass der Begriff Jugend nicht die Spannbreite dieser Lebensphase zu charakterisieren vermag. Die Lebensphase Jugend scheint sich auch zeitlich zu entgrenzen. Seit den neunziger Jahren wird daher von der Jugendphase das so genannte junge Erwachsenenalter unterschieden (vgl. Stauber/Walther 2002). Diese Lebensphase, die nicht mehr dem Jugendalter, aber auch noch nicht dem Erwachsenenalter zurechenbar ist, wenn man den Status der ökonomischen Selbständigkeit als Maßstab heranzieht, hat für viele junge Menschen immer noch Übergangscharakter, sie sind aber schon deutlich status- und einkommensorientiert. Ist die Jugendphase noch weitgehend durch das Bildungswesen reguliert, strukturieren derzeit die Entgrenzungstendenzen das junge Erwachsenenalter grundsätzlich um.

So ist zu der Gruppe der Studierenden, die schon immer einen Sonderstatus zwischen Jugend und Erwachsenenalter hatte, heute eine wachsende Anzahl von Männern und Frauen gekommen, die noch oder wieder in der Ausbildung, der Berufs- und Beschäftigungsförderung oder eben arbeitslos sind. Diese Gruppe junger Erwachsener ist immer weniger in eine definierte Übergangsperspektive und ein sozial und kulturell strukturiertes und statusdefiniertes Umfeld eingebettet. Darum erscheint die Lebensphase „Junges-Erwachsenen-Alter“ gegenwärtig als die Sozialisationsphase, die am umfassendsten durch den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft geprägt wird. Viele – insbesondere nicht studierende – junge Erwachsene sind in eine Lebensphase freigesetzt, in der der Übergangscharakter diffus und fragil ist und soziale Modelle der Lebensführung und sozialen Integration, wie sie für die Studierenden noch am ehesten vorhanden sind, fehlen. Jungunternehmer stehen neben Studierenden, die weiterhin davon ausgehen, dass ihr Studium einen hohen gesellschaftlichen Status bringen wird, junge Mütter und Väter mit Halbtagsjobs, die die Sorge um ihre Kinder als gleichwertige Beschäftigung ansehen, finden sich genauso wie arbeitslose Singles, die für sich glauben, dass ihre Chancen ohnehin schon vertan sind; klassische Männerberufe werden genauso

angestrebt wie Auswanderungswünsche formuliert. Hier realisieren sich die Veränderungen in der Arbeitswelt in den Biografien, und die Frage nach den Übergangsstrukturen in der entgrenzten Jugendphase wird offenkundig. Unter diesen Bedingungen ist „von einer neuen Form des Übergangs auszugehen, deren bestimmende Merkmale ihre Offenheit und Ungewissheit sind“ (Walther 2000, S. 59).

Diese Situation der Offenheit und Ungewissheit kann auch im Kontext jener grundlegenden Wandlungsprozesse interpretiert werden, die als Informalisierung der Strukturen des sozialen Zusammenlebens und sozialer Sicherung beschrieben worden sind. Vor dem Hintergrund der jugendpolitischen Erfahrungen im vergangenen Jahrhundert wurde nun darauf hingewiesen, dass eine Informalisierung der Übergangsstrukturen den jungen Menschen selbst zugute kommen könne, da die Jugend im 20. Jahrhundert immer wieder politischen Instrumentalisierungen ausgesetzt war, die ihr Streben nach Selbstorganisation unterdrückten. Aus dieser Perspektive war Jugend immer auch dadurch geprägt, neue informelle Räume im sozialen Umfeld zu erstreiten und Selbstorganisationspotentiale auszutesten. Die Informalisierung von Übergangsstrukturen würde somit den Jugendlichen endlich die biografische Souveränität bringen, die ihnen im 20. Jahrhundert durch die formalen Strukturen des Bildungswesens und die Institutionalisierung des Lebenslaufs verwehrt wurde.

Diese Perspektive übersieht aber den gewandelten Charakter der Arbeitsgesellschaft und der sozialstaatlichen Einbettung von Jugend. In der sozialstaatlich regulierten industriellen Arbeitsgesellschaft war Jugend durch die entsprechende Sozialisationsphase des Moratoriums eingebunden. Informalisierungsbestrebungen von jungen Menschen richteten sich immer wieder gegen das transportierte Bild von Jugend, um Freiräume für jugendliches Eigenleben einzufordern und eine Öffnung und generative Anpassung der institutionalisierten Vergesellschaftung von Jugend zu erreichen. Sie bezogen sich damit immer auf die Begrenzungen bzw. die zu eng geratenen gesellschaftlichen „Eingrenzungen“ der Jugend. Dieses Sozialisationsmodell ist nun jedoch im Schwinden begriffen. Die gegenwärtige Informalisierungstendenz ist daher nicht mehr auf die Öffnung des Bildungs- und Übergangsregimes (vgl. Böhnisch/Schröer 2002) gerichtet, sondern unterliegt einer Tendenz zur Privatisierung der Übergangsstrukturen und der Biografisierung der Übergänge (siehe dazu S. 71).

Entsprechend spürt heute ein Großteil der jungen Erwachsenen, dass die Arbeitswelt gegenwärtig nicht an transparente Übergangs- und Erreichbarkeitsstrukturen gebunden ist. Für viele ist die Lebensphase bereits der Beginn eines „dauerhaft-transitorischen Zustandes“ oder einer „permanenten Zwischenposition“ (Castel 2000, S. 377; vgl. auch Galuske 2002). Dabei werden gerade im jungen Erwachsenenalter die Vorstellung eines selbstorganisierten Arbeitslebens und die Möglichkeit von neuen Beschäftigungs- und Lernarrangements offen angenommen (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2004). Aber in dieser

Lebensphase zeigt sich auch, ob diese Vorstellung biografisch verwirklicht werden kann und die sozialräumlich-gebundenen Arbeits- und Lebensbedingungen sie im Ernstfall sichern können.

Insgesamt ist bisher vor allem ein Bündel neuer Anforderungen an die Jugendlichen und jungen Erwachsenen herangetragen worden, aber ein empirisch rückgebundener neuer Vermittlungsmodus von Jugend und Arbeit sowie neue Übergangsformen für das Jugend- und junge Erwachsenenalter sind nicht erkennbar. Es ist somit nicht nur eine Ausdifferenzierung und Verlängerung dieser Lebensphase zu beobachten, in der der Druck, sich in der Arbeitsgesellschaft zu etablieren, zur dominierenden Aufgabe geworden ist. Im Kontext des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft muss auch der gesellschaftliche Ort des sozialen Ermöglichungsraumes Jugend (Böhnisch 1999) neu definiert werden.

1.4 Entgrenzung und Segmentierung der Bildungs- und Übergangsstrukturen

Die soziale Gestalt von Jugend wird also gegenwärtig stark durch die ungelöste arbeitsgesellschaftliche Integrationsfrage bestimmt. Dabei spielt die Entgrenzung der Bildungs- und Übergangsstrukturen, die als eigentlicher Kopplungsmechanismus zwischen Jugendphase und Arbeitswelt fungieren, eine entscheidende Rolle. Denn die Entgrenzungen in der Arbeitswelt bedingen Ausdifferenzierungs- und Segmentierungsprozesse im Bildungs- und Übergangssystem und stellen dessen gesellschaftsintegrative Funktion zu weiten Teilen in Frage. So wird die Übergangsphase in Ausbildung und Beschäftigung für einen wachsenden Teil der Heranwachsenden in unterschiedlicher Ausprägung immer brüchiger, prekärer und länger oder wird zum Dauerzustand. Die Integrationskraft des dualen Systems der Berufsausbildung sinkt und es entsteht daneben ein schwer zu durchschauendes, hochkomplexes und in sich selektives System von Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen, in dem sich weitere Segmentierungsprozesse abzeichnen (vgl. Lex 1997). Die damit verbundenen Maßnahmekarrieren sind teilweise schon im Schulsystem angelegt, in dem es für die Absolventen von Haupt-, Sonder- bzw. Förderschulen zunehmend unmöglich wird, eine Perspektiven eröffnende Ausbildungsmöglichkeit zu erlangen (vgl. Solga 2004). Ein anderer Teil der Heranwachsenden hat zwar gute Integrationsperspektiven, gerät aber gleichzeitig unter einen hohen Mobilitäts- und Mithaltedruck. Die Entgrenzungen der Bildungs- und Übergangsstrukturen reichen inzwischen bis tief in die bildungsbürgerlichen Mittelschichten der Gesellschaft hinein, wenngleich sie sich sehr schichtspezifisch auswirken und sehr unterschiedlich abgefangen werden können. Der

Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft erfasst bzw. produziert nicht nur „gesellschaftliche Randgruppen“, sondern mit ihm wandelt sich insgesamt das Bild der Arbeitswelt, was soziale Auswirkungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen nach sich zieht.

1.4.1 Probleme an der ersten und zweiten Schwelle

Seit Mitte der 70er Jahre traten in der Bundesrepublik die ersten Schwierigkeiten im Bereich von Ausbildung und Beschäftigung junger Erwachsener auf, die sich vor allem als Ausbildungsprobleme zeigten. Später setzten sich die Schwierigkeiten auch bei der Integration in den Arbeitsmarkt nach der Ausbildung fort. Die Probleme sind seitdem – abgesehen von konjunkturellen und demographischen Schwankungen – nicht nur ungelöst geblieben (vgl. Reisch 1998, Christe 2001, S. 117ff., Arnold 2002), sondern sie haben sich in erheblichem Maß bis heute zugespitzt. Gerade in den neuen Bundesländern, aber auch in den so genannten „strukturschwachen“ Gebieten in Westdeutschland (z.B. Teile des Ruhrgebietes, Bremen) wird in dramatischer Weise deutlich, dass diese Situation einen strukturellen Kern enthält. Die deutsche Situation des Übergangs in die Arbeitswelt ist dabei insgesamt gekennzeichnet durch die starke Strukturierung in einen Ausbildungssektor (1. Schwelle, vornehmlich duales System) und einen Beschäftigungssektor (2. Schwelle).

Die offiziellen Statistiken liefern nach wie vor die einzigen Zahlen, die einen flächendeckenden Vergleich und zeitlichen Entwicklungsverlauf der Übergangsprobleme zulassen. Dabei ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass die Jugendlichen, die nicht mehr aktiv nach Ausbildung oder Arbeit suchen oder die sich in den zahlreichen arbeitsmarktpolitischen Angeboten und Sonderprogrammen „aufhalten“ bzw. aufhielten (wie dem Jugendsofortprogramm „Jump“ den schulischen „Ausbildungen“ ohne Abschluss usw.), in dieser Statistik nicht erfasst werden. So hat z.B. das „Jump-Programm“ der Bundesregierung die Jugendarbeitslosigkeit zumindest statistisch gesenkt. Ohne das Sofortprogramm hätte sie z.B. nach Schätzungen in Thüringen Ende der 90er Jahre ca. ein Viertel über den Werten der vorhergehenden Jahre gelegen (vgl. Jugendberufshilfe Thüringen 2000). Für die sächsischen Zahlen wurde seitens der Arbeitsverwaltung ausgeführt, dass es „durch offensiven Instrumenteneinsatz einschließlich Jugendsofortprogramm gelang, die Jugendarbeitslosigkeit im Jahresdurchschnitt 2001 nur um 1617 Personen gegenüber dem Vorjahr ansteigen zu lassen“ (Landesarbeitsamt Sachsen 2001, S. 2). In den überregionalen Befunden zu „Jump“ wurde eingeschätzt, dass „die Wirkungen demographischer Wellen, konjunktureller und sektoraler Entwicklungen sowie regionaler Strukturdefizite selbst durch den beachtlichen Umfang des Jugendsofortprogramms nur ansatzweise

ausgeglichen werden können“ (IAB Materialien 3/2001, S. 13). Neben dem Jump-Programm ist aber auch die Zahl der SchülerInnen in den Berufsgrundbildungsjahren und des Berufsvorbereitungsjahrs, in die vor allem diejenigen Jugendlichen hineinvermittelt werden, die nach dem Schulabschluss keine Lehrstelle erhalten, sowie die der Berufsfachschulen seit 1993 von insgesamt 363.531 auf 574.950 gestiegen (vgl. BMBF 2004, S. 674).

Trotzdem erlauben die statistischen Angaben einen Einblick in die Problematik, insbesondere hinsichtlich der Größenordnungen und der regionalen Unterschiede, etwa zwischen den alten und neuen Bundesländern. Die folgende Tabelle zeigt das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, aufgeschlüsselt nach verschiedenen Bundesländern. Die Zahlen entstammen der Europäischen Datenbank und sind für den europäischen Vergleich harmonisiert. Durch die Zeitreihe wird sehr deutlich, dass trotz so großer Sonderprogramme wie Jump und Jump Plus, die zwischen 1999 und 2004 mit teilweise über einer Milliarde Euro pro Jahr gefördert wurden, der kontinuierliche Anstieg der Arbeitslosigkeit nicht verhindert werden konnte.

	Deutschl. geamt		Baden-Würtemberg		Schleswig-Holstein		Sachsen		Sachsen-Anhalt	
Jahr	in 1000	**in %**	in 1000	**in %**	in 1000	**in %**	in 1000	**in %**	in 1000	**in %**
1999	392.2	**8.6**	30.1	**5.3**	13.2	**9.5**	33.2	**11.0**	20.7	**12.2**
2000	382.1	**8.4**	30.4	**5.2**	10.7	**7.9**	37.3	**12.8**	21.2	**13.1**
2001	377.3	**8.3**	25.4	**4.3**	13.3	**9.5**	39.7	**13.9**	22.1	**13.8**
2002	450.5	**9.9**	35.7	**5.9**	15.5	**10.8**	44.0	**15.6**	24.6	**15.3**
2003	525.9	**11.6**	48.8	**8.0**	16.3	**11.1**	48.8	**16.7**	26.2	**15.9**
2004	559.1	**12.6**	55.7	**9.2**	19.6	**14.1**	46.3	**16.5**	29.6	**18.0**

Tabelle 2: Arbeitslose unter 25 (im Jahresdurchschnitt). Quelle: Europäischer Datenservice EDS, Eurostat (http://epp.eurostat.cec.eu.int)

Neben der Beschäftigungskrise existiert nach wie vor auch die Problematik einer anhaltenden Ausbildungskrise, wiederum mit erheblichen regionalen Unterschieden. Abgesehen von demographischen Einflüssen verbirgt sich dahinter eine Krise des dualen Systems mit dem Rückgang an betrieblichen Ausbildungsstellen, wie er besonders in den neuen Bundesländern zu verzeichnen ist. Dieser schlägt sich nicht nur als quantitativer, sondern auch als qualitativer Mangel an Ausbildungsstellen nieder. Die Lage auf dem ostdeutschen Ausbildungsmarkt wurde bereits im Jahr 2000 als anhaltend „katastrophal“ bezeichnet (vgl. BMBF 2001c). 2001 stellte die „freie“ Wirtschaft in den neuen Ländern 2001 nur 60 % der notwendigen Ausbildungsplätze zur Verfügung (vgl. BMBF 2002, S. 16f.). Für 2004 wird dieses Verhältnis mit 72,3% angegeben (vgl. BMBF 2005, S. 9). Dieser Anstieg ist jedoch nur zu einem geringen Teil auf die größere Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zurückzuführen, die zudem auf eine erhebliche

Förderung betrieblicher Ausbildung durch Bund und Länder zurückgeht[5]. Dazu kommt der recht starke Abbau der außerbetrieblichen Ausbildungsplätze (um ca. 5000 bzw. 13% gegenüber 2003 und eine gegenüber 2001 um etwa 5% zurückgegangene Quote der Angebots- Nachfragerelation insgesamt (vgl. ebd., S. 7ff). Noch im Berufsbildungsbericht 2004 wird angegeben, dass rund 32% der Jugendlichen „im Rahmen der Benachteiligtenförderung sowie der Reha-Ausbildung nach dem SGB III, des Bund-Länder-Ausbildungsplatzprogramm Ost 2003 sowie von Sonderprogrammen der neuen Länder oder des Jugendsofortprogramm (Artikel 4) oder in Betrieben der alten Länder ausgebildet“ wurden (BMBF 2004, S. 38). Zusammen mit dem Überhang von etwa 10% an Lehrstellensuchenden, die im Osten jährlich keinen Ausbildungsplatz erhalten, ergibt sich rein statistisch (ohne Berücksichtigung der Abwanderung bzw. dem Verbleib in anderen Ersatzmaßnahmen usw.) ein Anteil von etwa 40% (über 50.000) Jugendlichen, die allein durch eine öffentliche Finanzierung eine Ausbildung erhalten bzw. erhalten müssten.

Trotz des erheblichen Einsatzes öffentlicher Mittel und der starken Abwanderung in die alten Bundesländer klafft in den neuen Bundesländern Jahr für Jahr eine Lücke zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Das rechnerische Defizit ergibt sich aus der Zahl der unbesetzten Stellen und der unvermittelten Bewerber, der Angebots-Nachfrage-Relation.

	Alte Länder				Neue Länder			
Jahr	Angebot	Nachfrage	**Relation**	Überhang	Angebot	Nachfrage	**Relation**	Überhang
1997	473.435	479.116	**98,8**	-5.681	139.946	155.822	**89,8**	-15.876
1998	491.507	491.029	**100,1**	478	144.426	157.175	**91,9**	-12.749
1999	504.870	500.730	**100,8**	4.140	149.584	159.650	**93,7**	-10.066
2000	507.842	497.296	**102,1**	10.546	139.541	148.039	**94,3**	-8.498
2001	503.801	492.145	**102,4**	11.656	134.970	142.553	**94,7**	-7.583
2002	464.549	460.606	**100,9**	3.943	125.779	135.100	**93,1**	-9.321
2003	448.741	457.014	**98,2**	- 8.273	123.733	135.635	**91,2**	-11.902
2004	461.425	478.553	**96,4**	- 17.128	124.949	139.003	**89,9**	-14.054

Tabelle 3: Angebot und Nachfrage an Ausbildungsstellen nach Neuen und Alten Bundesländern. Quelle: Burufsbildungsbericht 2005 (BMBF 2005, S. 7).

Trotz dieser Situation wird jedes Jahr mehr als jeder 5. aller neugeschlossenen Ausbildungsverträge vorzeitig wieder gelöst: 2003 im Osten 22,8% (21,6% in Westdeutschland), 2002 waren es im Osten sogar über 26% (vgl. BMBF 2005/2004). Dies lässt einerseits die Vermutung zu, dass die Qualität der Ausbildungsplätze vielfach unzureichend ist, andererseits deutet es auch darauf hin, dass die Vermittlung zwischen Bewerbern und Stellen gerade in qualitativer Hinsicht nur ungenügend gegeben ist.

[5] Das Land Sachsen fördert beispielsweise die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen in Betrieben mit Zuschüssen von 13,8 Millionen Euro im Jahr 2004 (vgl. BMBF 2005, S. 368).

1.4.2 Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen

Mit den Reaktionen des Bundes, der Länder und der Kommunen, aber auch weiterer gesellschaftlicher Akteure (z.B. Stiftungen) auf die schwindende Integrationsfähigkeit der Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen entwickelte sich seit den 70er Jahren neben dem dualen System der Berufsbildung ein komplexes und ausdifferenziertes System von Übergangshilfen an der ersten und zweiten Schwelle[6]. Dieses „Ersatzsystem“ von Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen war unter der normativen Orientierung am damals vorherrschenden Modell eines bildungsbezogenen Jugendmoratoriums und einer Arbeitsgesellschaft mit Vollbeschäftigungshorizont als kompensatorischer Ausfallbürge für das Regelsystem (duales System) des Übergangs in Arbeit und die Erwachsenenwelt angelegt.

Die anhaltenden und sich verschärfenden strukturellen Verwerfungen auf den Ausbildungs- und Beschäftigungsmärkten führten dann zu einer zunehmenden Ausweitung und Ausdifferenzierung hin zu einem „Parallelsystem“ (vgl. Braun 2002) an Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen für Jugendliche und junge Erwachsene. Obwohl mittlerweile programmatisch als „integraler Bestandteil“ des Bildungssystems ausgewiesen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002), folgen die Angebote nach wie vor einer Grundlogik des vollbeschäftigungsorientierten „Fitmachens“ der einzelnen Betroffenen für den ersten Arbeitsmarkt, was dazu führt, das die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wie das gesamte System in einem stigmatisierenden Status des Defizitären verbleiben und sich Ausgrenzungs- und Segmentierungsprozesse noch verschärfen (vgl. z.B. Lex 1997, Solga 2004).

Obwohl sich die Integrationsprobleme des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes seit den Anfängen des Beschäftigungshilfesystems in den 70er Jahren bis heute mit einigen Schwankungen sukzessive verstärkt haben, vertraut man weiterhin darauf, dass sich die Probleme mit ansteigender Konjunktur gewissermaßen von alleine lösen und dass man die „Durststrecken“ mit kurzfristigen Maßnahmen und vorübergehenden Aktivitäten überwinden könnte. Die „corporate identity“ der Beschäftigungshilfen lässt sich nach wie vor auf die Formel „Brücke zur Arbeitswelt“ verdichten (vgl. Galuske 1999, S. 70f.). Das betrifft die konzeptionelle Ausrichtung, das Muster der Problemwahrnehmung und die Förderung der Träger und Adressaten.

Galuske beschreibt dieses Modell von Beschäftigungshilfen mit Hilfe von vier Grundbausteinen:

---

[6] Mit diesem Terminus ist hier das gesamte System der Übergangshilfen gemeint, was die Angebote der „klassischen“ Benachteiligtenförderung nach SGB III genauso umfasst wie spezielle arbeitsweltbezogene Angebote im Schnittfeld von Jugend- oder Sozialhilfe und Arbeitsmarktpolitik oder bundes- und kommunalpolitische Sonderprogramme. Dieses System unterliegt verschiedenen politisch-administrativen Verantwortlichkeiten, Ansprüchen und Zielorientierungen mit entsprechend unterschiedlichen Handlungslogiken auf der Praxisebene.

- Der Ausgangspunkt ist die zentrale normative und faktische Bedeutung der Erwerbsarbeit für die gesellschaftliche Integration und persönliche Entwicklung von jungen Erwachsenen.
- Arbeitslosigkeit wird aus dem Blickwinkel der individuellen Zugangsvoraussetzungen, umschrieben im Benachteiligtenbegriff, betrachtet.
- Entsprechend sind die Lösungsansätze auf die Bekämpfung dieser individuellen Defizite ausgerichtet, um damit eine Integration in das reguläre Erwerbssystem möglich zu machen.
- Die innere Logik der Angebote entspricht damit (in abgeschwächter und vermittelter Form) den Strukturen und Bedingungen des regulären Arbeitsmarktes, was sich z.B. in der Betonung der klassischen Arbeitstugenden in vielen Projekten findet (vgl. Galuske 1999).

Die Philosophie der Beschäftigungshilfen bauen vor dem normativen Hintergrund von standardisierten Übergängen im dualen System auf einen Benachteiligtenbegriff auf, der speziell in Deutschland die Ursachen von gescheiterten Übergängen in Arbeit in der betroffenen Person sieht: „Man ist nicht benachteiligt, weil man arbeitslos ist, sondern: man ist arbeitslos, weil man benachteiligt ist“ (Walther 2000, S. 285). Soziale Benachteiligung wird also weniger als Folge sozialer Problemlagen wahrgenommen, von denen bestimmte Menschen betroffen sind, sondern eher als in der Person manifestierte Eigenschaft, die vor dem Hintergrund der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt bestimmte Personengruppen gegenüber anderen benachteiligt. Mit dieser Sichtweise richtet sich nun der Fokus nicht etwa auf das soziale Problem, dass bestimmten Gruppen benachteiligt sind, weil ihnen Zugänge zu Ausbildung und Beschäftigung gesellschaftlich verwehrt werden, sondern auf ihre individuelle Fähigkeit bzw. Unfähigkeit, sich im gegebenen Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. Böhnisch/Schröer 2002, 2004).

Die aktuellen theoretischen Konzepte und politischen Handlungsstrategien sind dem defizitorientierten Benachteiligtenbegriff entsprechend und trotz aller Kritik (vgl. z.B. Galuske 1993, 1998; Krafeld 2000; Böhnisch/Schröer 2002, 2004; Arnold 2002; Braun 2002) nach wie vor weitgehend auf die pädagogische Bearbeitung der individuellen Defizite ausgerichtet. Es scheint weitgehend Einigung darin zu bestehen, dass das Phänomen Arbeitslosigkeit ein Problem des jeweils Betroffenen ist: „Die Probleme der Jugendlichen liegen […] in der Regel gar nicht so sehr bzw. nicht primär im Bereich des Lernens, sondern im Bereich des persönlichen und sozialen Verhaltens…“ (Richter/Sardei-Biermann 2000, S. 25). In der Programmschrift zur Benachteiligtenförderung wird treffend der „‘Run‘ auf betriebliche Ausbildungsplätze mit einem Wettrennen“ verglichen, bei dem die „Chancen, eine Ausbildungsstelle zu gewinnen, unter allen Bewerber(inne)n […] sehr ungleich verteilt“ sind (BMBF 2001a, S. 14). Jugendliche, denen es an den auf dem Arbeitsmarkt gefragten

„‘berufsübergreifenden‘ Qualifikationen“ mangelt, haben „schlechtere Startchancen“ (ebd., S. 15) und werden somit zu Benachteiligten. Das staatliche Förderprogramm zur Abfederung der Ausbildungsmisere heißt dem entsprechend „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF) und hat zum Ziel, „jungen Menschen, die unter besonders schwierigen Bedingungen ihren Lebens-, Bildungs- und Ausbildungsweg antreten müssen, zu einer beruflichen Qualifikation zu verhelfen und ihnen *damit* die Voraussetzungen für Beschäftigung und eine selbständige Lebensführung zu schaffen“ (BMBF 2001b, S. 4, Herv. durch d. A.). Als seien individuelle Merkmale der Grund für Ausbildungs- und Arbeitsplatzmangel, zielt die Förderung auf diejenigen Jugendlichen, „die auf Grund persönlicher oder sozialer Gegebenheiten benachteiligt sind und *deshalb* nur schwer Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung finden“ (ebd., Förderrichtlinien, S. 1; Herv. durch d. A.).

Neben diesen individuellen Defiziten werden auch seit Jahren Steuerungsprobleme mit ihren Folgen von Maßnahmekarrieren etc. im Feld der Benachteiligtenförderung und der Beschäftigungshilfen als zentrales Problem ausgemacht und entsprechende Kooperations- und Koordinationsmodelle initiiert, um diese Steuerungsprobleme zwischen den einzelnen beteiligten Einrichtungen zu lösen (vgl. Schulte 2002; Kupferschmidt 2002). Ziel ist dabei letztendlich, das „System“ von Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen so zu optimieren, dass seine einzelnen Teile möglichst reibungslos ineinander greifen und z.B. Mehrfachförderungen oder Maßnahmeketten verhindert werden.

Ein weiterer inhaltlicher Bestandteil der Übergangshilfen waren und sind sozialräumliche Perspektiven im Sinne einer Orientierung an Lebenswelten bzw. Lebensorten der Adressaten zum einen sowie einer Orientierung an lokaler und regionaler Koordination und Kooperation bzw. der Vernetzung der unterschiedlichen Akteure zum anderen. Aktuell stehen diese beiden Perspektiven im Mittelpunkt der Ansätze zur Überwindung der Ausbildungs- und Beschäftigungsprobleme von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere bezogen auf soziale Brennpunkte und die Steuerungsproblematik auf lokaler und regionaler Ebene (vgl. Gericke u.a. 2002: Teil III; Neue Förderstruktur und Neues Fachkonzept (vgl. INBAS 2001/2004); BA-Presseinfo 106).

Neben diesen eher territorial ausgerichteten Ansätzen versuchten Paul Fülbier und Richard Münchmeier (2001) eine programmatische Bestimmung sozialräumlicher Perspektiven im Rahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit. Sie forderten angesichts der postmodernen gesellschaftlichen Entwicklungen und der gewandelten Situation junger Menschen in unserer Gesellschaft, in deren Folge für „biografische Verläufe nicht mehr die Bildungsidee zentral ist, sondern die Idee der sozialräumlichen Mobilität“ (ebd., S. 848), sozialräumliche Orientierung als Prinzip in der

Jugendsozialarbeit ein, denn „die institutionellen Systeme (Schule, Ausbildungssystem, Laufbahn), die in der Regel linear und vertikal ausgerichtet sind, decken diese horizontale und pluralisierte Dimension nicht mehr ab“ (ebd.). Für die Umsetzung der sozialräumlichen Perspektiven in der Jugendsozialarbeit bedarf es dann vor allem einer veränderten Fachlichkeit, d.h. einer im Wesentlichen auf die alltägliche Lebensbewältigung von Jugendlichen und jungen Erwachsen zielende sowie sich infrastrukturell (im Stadtteil) öffnende Arbeit der Professionellen.

Allerdings verbleiben die Konzeptionen sowie die eher ortsbezogenen Ansätze in der Praxis in der Perspektive auf das Binnen- bzw. Parallelsystem der Übergänge in Arbeit, ohne die strukturellen Transformationsprozesse der Arbeitsgesellschaft ausreichend zu reflektieren und in die Überlegungen bzw. die Praxis einzubeziehen. System und Philosophie der Hilfen beim Übergang in Arbeit haben sich immer mehr in einer institutionellen Eigenlogik weiterentwickelt (darin eingeschlossen auch die sozialräumlichen Perspektiven), die sich auf den industriegesellschaftlichen Horizont der 1970er und 80er Jahre der alten Bundesrepublik rückbezieht. Dabei wurden die Probleme prinzipiell als Integrationsschwierigkeiten bestimmter Randgruppen definiert, die in einem gesonderten pädagogischen Rahmen zu lösen wären. Bis heute sind die strukturellen Wandlungsprozesse der Arbeitsgesellschaft nicht systematisch in die Philosophie der Beschäftigungshilfen eingeflossen. Die Konzeptionen reagieren nur auf aktuelle Weiterentwicklungen in der Arbeitswelt und die daran geknüpften Anforderungen an die Individuen, aber sie ordnen diese weiterhin in den Horizont einer Industriegesellschaft mit tendenzieller Vollbeschäftigung ein.

Angesichts der strukturellen Defizite des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes gerät die Beschäftigungsförderung für junge Erwachsene in dieser konzeptionellen Ausrichtung unter Druck, indem sie die vorgegebenen Ziele und Hoffnungen real kaum erreichen und einlösen kann. Die Kompensierung des Ausbildungsnotstandes durch überbetriebliche und staatlich geförderte Ausbildung führt unweigerlich zu einem „Stau an der zweiten Schwelle“ (vgl. Lutz 2001). Gleichzeitig entfällt der an betriebliche Ausbildungsplätze gekoppelte Ernstcharakter, was mit der Gefahr der Stigmatisierung als Ausbildung „zweiter Klasse“ oder bedarfsungerechter Fehlqualifizierung einhergeht. Mit der Aussichtslosigkeit auf dem ostdeutschen Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt hat sich für die Jugendlichen der Druck zu regionaler Mobilität und Flexibilität verstärkt, was eine anhaltende Wanderungsbewegungen in die alten Bundesländer zur Folge hat[7]. Dieser „biografische Kraftakt“ (Arnold 2002) gelingt wiederum eher den gut

[7] Im Jahr 2004 pendelten 10.677 Jugendliche zwecks Aufnahme eines Lehrverhältnisses aus den neuen Bundesländern in die alten; umgekehrt betrug die Pendelzahl von West nach Ost 261 (vgl. BMBF 2005, S. 42. Das bedeutet, dass zusätzlich zu den etwa 10% Jugendlichen, die im Osten eine Lehrstelle nachfragen, aber keine bekommen, weitere ca. 7% in die alten Bundesländer pendeln bzw. abwandern und auf diese Weise die Statistik (auf ostdeutscher Seite) entlasten.

qualifizierten Jugendlichen mit entsprechendem sozialen und sozioökonomischen Rückhalt, etwa seitens der Familie, wobei die sozioökonomische Basis der Jugendlichen im Osten nicht sehr stark ist (vgl. auch Steiner 2001). Der Kampf um die raren Ausbildungs- und Arbeitsplätze führt aber nicht nur zu einem erhöhten Mobilitätsdruck, sondern auch zu einer passgenauen Bewerberselektion und einem Verdrängungskampf zuungunsten der (formal) schlechter Qualifizierten (vgl. etwa Preiß u.a. 1999, S. 96). Überlagert wird der ‚intra-generationelle Konkurrenzkampf' von dem inter-generationellen, dessen Auswirkungen sich ebenfalls am schärfsten in Ostdeutschland zeigen.

Mit dem Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen geht insgesamt eine starke Fixierung auf Erwerbsarbeit und eine hohe Arbeitszentrierung des sozialen Status einher (vgl. Preiß u.a. 1999, S. 55f. und 68ff., Lutz 2001, S. 33ff.). Erfolg versprechende Bildungsinstitutionen und Normalarbeitsverhältnisse sind heute mehr denn je Instanzen der gesellschaftlichen Integration, weil sie zu knappen Gütern werden und bislang kaum Alternativen existieren, auf gesellschaftlich anerkannte Weise eine perspektivisch gesicherte Existenzgrundlage zu erhalten. So konstatiert Felber für die Zeit nach der Wende die Lebensperspektive Jugendlicher in ostdeutschen Projekten der Jugendberufshilfe: „Berufsarbeit hat eine starke Aufwertung erfahren, weil sie als praktisch alternativlose Existenzform dasteht und über die Platzierung im breiter werdenden Spektrum der Lebensqualitäten entscheidet" (Felber 1997b, S. 111). Hier muss man sich einerseits die bei den Jugendlichen verinnerliche Normalbiografie der Eltern vor Augen halten, die nach der Wende auf völlig neue und andersartige Verhaltensnormen und Anforderungen traf. Andererseits eröffnet eine erwerbsarbeitszentrierte Gesellschaft auch keine alternativen Handlungsorientierungen. Mit dem normativen Fokus auf „reguläre Arbeit" verengen sich die „Spielräume" beim Übergang in Arbeit (vgl. Walther 2000) immer mehr, weil mit den aktuellen Entwicklungen die arbeitsgesellschaftlichen Orientierungsmuster Übergangsperspektiven vorgaukeln, die oftmals nichts weiter als „ungedeckte Cheques" für die Zukunft sind. Felber stellte bereits für die ostdeutsche Situation Anfang der 90er Jahre fest, dass die „transformationsbedingte Dramatik […] vielmehr im Widerspruch zwischen den Normalitätsansprüchen und den schwindenden Chancen, diese auch einzulösen" besteht (1997b, S. 112). Diese Aussage ist bis heute aktuell, wobei es sich gegenwärtig weniger um ein Transformationsproblem zwischen West und Ost als vielmehr um den Transformationsprozess im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft handelt.

Hinsichtlich der Übergangsprobleme und biografischen Optionen junger Erwachsener gibt es zudem „interne" Schwierigkeiten im System der Übergangshilfen bzw. der Beschäftigungsförderung: Die Intransparenz der verschiedenen Angebote geht mit einem „Förderwirrwarr" und neuerdings mit permanenten Reformen einher, die

ständig neue Bezeichnungen für Variationen der alten Maßnahmen hervorbringen, so dass man eher von einem Maßnahmedschungel als von einem „System“ sprechen kann. Dazu kommt die steigende und von politischer Seite unter dem Label „mehr Wettbewerb“ aktiv betriebene Trägerkonkurrenz (etwa durch das zentrale Ausschreibungsverfahren für die Durchführung von berufsvorbereitenden Maßnahmen), die sowohl die Preise als auch die Qualität der Maßnahmen erheblich gesenkt haben. Weiterhin wird seit Jahren die Förderung immer stärker befristet, so dass inzwischen ½ Jahr für Maßnahmen ohne Ausbildungsabschluss zur Regel geworden sind. Zudem hat diese Förderung weitestgehend Maßnahmecharakter (statt z.B. einen Projektcharakter), beschränkt sich vielfach auf ein enges Ausbildungs- und Beschäftigungsspektrum und orientiert sich überwiegend an den vorhandenen institutionellen Angeboten statt am Bedarf der Jugendlichen oder des Arbeitsmarktes (sofern dieser überhaupt besteht). Durch diese Probleme innerhalb des Beschäftigungshilfesystems verstärkt sich die Gefahr von Maßnahmekarrieren, Sackgassen, Abbrüchen und Demotivationen auf Seiten der jungen Erwachsenen. Diese Schwierigkeiten treten angesichts der strukturellen Problemlagen in Ostdeutschland ungebrochen in Erscheinung.

Die im Laufe von 25 Jahren in den alten Bundesländern gewachsenen Förder- und Trägerstrukturen sowie Modellprogramme und die an individuellen Defiziten orientierte Philosophie der Benachteiligtenförderung insgesamt wurden angesichts der eintretenden Ausbildungs- und Beschäftigungskrise nach der Wende flächendeckend und meist unreflektiert auf den Osten übertragen (vgl. z.B. INBAS 1997; Krügel/Pakulat 2001; Fähndrich 2001). Dies erfolgte „unter erheblichem politisch gesetzten Zeitdruck und ohne Berücksichtigung der vielfach gravierend anders beschaffenen Rahmenbedingungen“ mit der Folge von „anhaltenden Friktionen zwischen den Vorgaben und den lokalen Handlungsbedingungen und -realitäten“ (Felber 1997a, S. 14). So war z.B. die Jugendberufshilfe Ost zum „Reagieren und gleichzeitigem Experimentieren“ gezwungen (vgl. ausführlich Arnold 2002, Arnold/Böhnisch 2001), und das vor dem Hintergrund anderer soziokultureller Normen und verschärfter struktureller Problemlagen. Unter dem Einsatz erheblicher öffentlicher Mittel entwickelte sich ein bedeutsamer und stabiler Markt für Bildung und Beschäftigung. „Maßnahmeunternehmer“ (Otto 1999) traten auf den Plan, wobei die großen etablierten Träger ihre Rolle spiel(t)en. Als Fixpunkt dieses Systems fungierten die Arbeitsämter bzw. die Bundesagenturen mit ihrer auf die Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt ausgerichteten Funktionslogik sowie neuerdings die „ARGEn“, die zuständig für die Maßnahmen für unter 25-Jährige sind. Inwieweit diese oder auch die im Rahmen von Hartz IV so genannten „Optionsmodelle“, in denen die Kommunen die Steuerung der SGB-II-Maßnahmen übernehmen, einen grundlegend anderen Kurs einschlagen werden, bleibt abzuwarten. Bisher zeichnet sich keine Veränderung der Grundphilosophie ab, die

Sozialausgaben möglichst gering zu halten, in dem die ALG-II-Empfänger möglichst schnell und mit entsprechendem Druck in den ersten Arbeitsmarkt „abgeschoben“ werden. Zusätzlich besteht mit der Hartz-Reform die Gefahr, dass schleichend Arbeitsplätze in den Kommunen bzw. Wohlfahrtsverbänden durch sogenannte 1-Euro-Jobs ersetzt werden. Die entsprechenden Loyalitäts- und Legitimationszwänge für die Träger, die auf die „Aufträge“ von öffentlicher Hand angewiesen sind, werden sich auch aktuell kaum verringern. Denn das System der Beschäftigungshilfen bildet – insbesondere im Osten – selbst einen Arbeitsmarkt, der bislang auch vielfach auf ABM-Basis angestellte und nicht entsprechend ausgebildete Mitarbeiter aufnahm (und dies in Zukunft wahrscheinlich verstärkt durch die Einrichtung von „Arbeitsgelegenheiten“ bzw. „Mehraufwandsentschädigungen (MAE), genannt „1-Euro-Job“, realisieren wird), und der einem starken Konkurrenzdruck unterliegt (vgl. Krügel/Pakulat 2001). Biografieorientierte Ansätze und vor allem sozialpolitische Perspektiven fristen in diesem Feld ein „inferiores“ Dasein (Arnold/Böhnisch 2001, S. 94), was noch durch die engen kommunalpolitischen Handlungsspielräume in den neuen Ländern verstärkt wird.

Die kompensatorischen Konzepte und die damit verbundenen Schwierigkeiten werden in der aktuellen Debatte mit dem Argument relativiert, dass sich die gegenwärtigen Probleme mit dem Auslaufen der geburtenstarken Jahrgänge in den nächsten Jahren quasi von selbst erledigen bzw. sogar umkehren (vgl. z.B. BMBF 2005): Man prognostiziert bereits Fachkräftemangel aufgrund der nur spärlich nachrückenden Generation. Dem wird jedoch entgegen gehalten, dass selbst bei Eintreffen dieser Szenarien große Teile der heutigen Jugendgeneration durch einen dauerhaften Ausschluss von der arbeitsgesellschaftlichen Normalität zu leiden haben. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind aktuell betroffen (vgl. Lutz 2001) und brauchen nicht erst in unbestimmter Zeit, sondern aktuell tragfähige Perspektiven. Zudem wird die These selbst vielfach in Zweifel gezogen (vgl. z.B. Engler 2003): Das so genannte „demografische Argument“ ignoriert im Grunde die These vom Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und verlängert einfach die industrielle Wirklichkeit in die Zukunft. Es übergeht die Tatsache, dass „die Arbeitsgesellschaft […] insgesamt ungewisser, prekärer, in sich differenter, widersprüchlicher, polarisierter“ wird (Engler 2003, S. 51). Das Problem der fehlenden Arbeitsplätze liegt in seinem Kern nicht in einem vorübergehend hohen Arbeitskraftangebot, sondern in einer global agierenden und digitalen Ökonomie, die dazu tendiert, wesentlich weniger Arbeitskräfte als Konsumenten zu benötigen. Zudem zielt Englers Kritik auf die quantitative Logik selbst: Die Verringerung der nachwachsenden Kohorte kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern ist Teil der gesellschaftlichen, „sich fortpflanzenden Schwundphänomene“ (ebd., S. 52), die – bedingt durch einen geringeren Bedarf, etwa an Schulen, Ausbildung und Waren überhaupt – einen Abbau von Arbeit nach sich ziehen. Auch dieses Phänomen

lässt sich in Ostdeutschland gut studieren: Die relativ hohe Abwanderung von Menschen, die hier keine Arbeit oder Ausbildung fanden, konnte nicht verhindern, dass die Arbeitslosigkeit sukzessive gestiegen ist und der betriebliche Ausbildungsmarkt zu einen großen Teil praktisch nur noch durch staatliche Förderung existiert, zu einem weiteren Teil jedoch gänzlich zusammengebrochen ist.

Dagegen deuten einige Anzeichen darauf hin, dass der gegenwärtige Stau an der zweite Schwelle und die Arbeitslosigkeit im jungen Erwachsenenalter in Ostdeutschland eine historisch neue Situation mit „Modellcharakter“ darstellt (vgl. Lutz 2001), für die im Bildungs- und Übergangsregime bisher kein adäquates System von Bildungs- und Beschäftigungsoptionen entwickelt wurde. Auf dieses Problem einfach institutionelle Zugänge zu übertragen, die sich vor anderen gesellschaftlichen Hintergründen herausgebildet und bewährt haben, wird der neuen Herausforderung nicht gerecht. Beschäftigungshilfen als Teil der Lebenslage junger Erwachsener (siehe S. 68) bilden auf diese Weise selbst einen Segmentierungsmechanismus, der zusammen mit dem versäulten Schulsystem eher einen „’kontinuierlichen Weg ins diskontinuierliche Aus’“ (Solga 2004, S. 120) bahnt und den Druck auf die Menschen erhöht, ohne neue Perspektiven zur Lösung des Problems – auf gesellschaftlicher wie auf subjektiver Ebene – zu erschließen. Die ausbildungs- und beschäftigungspolitischen Anstrengungen nach „altbewährtem Muster“ geraten heute in ein „Orientierungsdilemma“ (Galuske 1993), weil sie sich am Bild eines institutionell verfassten Übergangssystems orientieren, das durch die gegenwärtigen arbeitsgesellschaftlichen Wandlungsprozesse unterhöhlt wird. Die heute bestehenden Übergangsstrukturen können insgesamt zunehmend weniger gewährleisten, was sie ihrem gesellschaftlichen Auftrag gemäß versprechen (müssen). Sie bilden immer weniger die Ordnung, über die die Menschen zur Integration in die Erwerbsarbeitsgesellschaft geführt werden.

Das damit entstehende strukturelle Vakuum bedeutet jedoch für die Menschen nicht automatisch eine Handlungsoption, sondern es wird durch neue, ökonomische und hauptsächlich unsoziale Zwänge ausgefüllt. Aus dieser Sicht „befindet sich der Beobachter […] in der prekären Situation, bildlich gesprochen dem Untergang der Titanic nicht vor dem Fernseher, sondern auf dem Promenadendeck beizuwohnen“ (Galuske 2002, S. 294). Die Untergangsmetapher ist allerdings nicht ganz passend, denn sie suggeriert, dass es rings um das sinkende Schiff nur kaltes Wasser gäbe. Auf diese Weise ist der Blick immer noch auf die Strukturen verengt, auf die Sozialpolitik wie auch soziale Arbeit in der Bundesrepublik nach dem Krieg aufbaute und die die Konfliktlinien und das professionelle Selbstverständnis bestimmten. Dass sich diese Strukturen entgrenzen, ist heute offensichtlich. In dieser Situation ist es jedoch wenig hilfreich, wenn auch nahe liegend, von einem allgemeinen Untergang und von Auflösung zu sprechen. „Auflösung zu diagnostizieren bedeutet, neue gesellschaftliche Entwicklungen

mit alten Instrumenten zu analysieren […]. Nur die Schaffung neuer Begriffe, Modelle und Methoden macht aber neue Strukturen sichtbar“ (Hradil, zit. nach Böhnisch 1994, S. 203). Deshalb wird im Folgenden die Perspektive gewechselt und nach neuen Begriffen gesucht, mit denen die Übergangsproblematik aus Sicht der Menschen selbst beschrieben werden kann. Indem die Betroffenen wieder zu Akteuren werden, soll das Thema weniger als Problem denn als Aufgabe begriffen und sollen neue Handlungsperspektiven auf den verschiedenen Akteursebenen erschlossen werden.

2 KOMPETENZENTWICKLUNG, ANEIGNUNG UND BEWÄLTIGUNG

Im Kontext der gesellschaftlichen Entgrenzungsprozesse ist es notwendig, ein theoretisch und empirisch operationalisierbares Modell zu entwickeln, in dem die Handlungsperspektive nicht programmatisch gesetzt wird, sondern die Subjekte als Akteure beschreibbar und Gesetzmäßigkeiten ihres Handelns erkennbar werden. Schon im Diskurs zur Subjektorientierung in den Sozialwissenschaften in den 1980er Jahren wurde darauf aufmerksam gemacht, dass ein theoretisches Konzept, welches die „subjektiven Äußerungsformen“ nicht „begreifen“ kann, unweigerlich in ein „moralisch-empiristisch verkürztes Verständnis von Subjektivität“ münden muss (Wahl/Gravenhorst/Honig 1982, S. 228).

Wie der Diskurs über die Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft zeigt, stehen Jugendliche und junge Erwachsene zunehmend vor ambivalenten und in ihrer Kontur diffuser werdenden Strukturen und Handlungsorientierungen. Daraus erwachsen Bewältigungskonstellationen, die immer mehr in Eigenregie bewältigt werden müssen, weil es keine „Standartrezepte“ mehr gibt, die gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen und Hilfeleistungen aber noch weitgehend auf den industriegesellschaftlichen Handlungsrahmen hin ausgerichtet sind. Mit der Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft löst sich der einheitliche Handlungshorizont, das bindende „symbolische Universum“ (Alheit/Hanses 2004) auf, auf das sich menschliches Handeln bezog und beziehen musste. Damit entstehen nun auch mehrere „Normalitäten“ (vgl. Altvater/Mahnkopf 2002), die zwar für sich gültig sein, aber gegeneinander in Widerspruch treten können[8]. Deshalb kann die Übergangsproblematik auch nicht wie bisher von einem einzigen normativen Standpunkt aus betrachtet und von diesem aus „einheitlich“ gelöst werden, weil es mit den aktuellen Entgrenzungsprozessen keinen auf gesellschaftlicher Ebene bestimmbaren und allgemein gültigen handlungsleitenden Rahmen mehr gibt. Der Ort, an dem die Ambivalenzen der heutigen Arbeitsgesellschaft letztendlich zusammenkommen und bewältigt werden müssen, ist die subjektive Handlungsebene.

Um die Übergänge in Arbeit unter diesen Bedingungen begrifflich zu fassen und einen Ansatz zu ihrer Erforschung zu suchen, muss diese Handlungsebene systematisch erschlossen werden. Im Folgenden werden deshalb Begriffe gesucht, mit denen die Übergänge in Arbeit in der entgrenzten Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Menschen

[8] Diese Entwicklung hat bereits Marx als die Quintessenz der Entfremdung im Kapitalismus beschrieben (vgl. Vranicki 1972).

beschrieben werden können. So wird der Blick auf die Handlungen bzw. auf die Handlungsmöglichkeiten gelenkt, die den Menschen zur Bewältigung des Übergangs in Arbeit zur Verfügung stehen. Dabei soll nicht etwa die strukturelle Ebene ausgeblendet werden. Es geht an dieser Stelle vielmehr darum, die subjektive Perspektive unter den Aspekten der Lernprozesse, der Sinnkonstellationen und der Bewältigungsaufgaben im Alltag einzunehmen und sie von hier aus mit der strukturellen Ebene in Bezug auf das soziale Umfeld, auf die Tätigkeitsstruktur und die Lebenslage der Menschen zurückzubinden. Denn letztendlich geht es darum, die wechselseitigen Verknüpfungen der subjektiven und strukturellen Ebene zu verstehen, um im Anschluss eine Untersuchungsperspektive zu erarbeiten, die sich nicht auf eine vergangene, sondern auf die gegenwärtige gesellschaftliche Realität bezieht.

2.1 KOMPETENZENTWICKLUNG UND DAS SOZIALE UMFELD

Die gegenwärtige Diskussion über Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklung bildet den aktuellen Bezugspunkt bei der Suche nach einem Begriff, der sich zur Untersuchung von Lern- und Tätigkeitsverläufen junger Erwachsener in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft eignet. Ein Überblick über die Diskussion zeigt, dass bislang keine Konzeption existiert, die diesem Anspruch gerecht wird. Deshalb werden dann die Bezugspunkte aus der Debatte herausgearbeitet, die Relevanz für die entsprechende empirische Untersuchung haben. Die Fragen, die aus dem Kompetenzdiskurs heraus nicht ausreichend beantwortet werden konnten, werden später mit Hilfe des Aneignungskonzeptes tiefer gehend beleuchtet.

2.1.1 Bemerkungen zur Diskussion und kritische Absetzung

Die Literatur, die sich in irgendeiner Weise mit Kompetenzentwicklung beschäftigt, ist inzwischen kaum noch überschaubar und lässt sich nicht ohne weiteres einem „Kompetenzdiskurs“ zuordnen. Im weitesten Sinne ist diese Diskussion mit der Frage beschäftigt, welche Lerninhalte und -formen die heutige Gesellschaft erfordert oder aber – als empirische Tatsache – bereits herausbildet. Bislang fehlt allerdings eine weitgehend akzeptierte genauere begriffliche Fassung. Von Kompetenzentwicklung spricht man heute in den verschiedensten Bereichen – von der betrieblichen Weiterbildung über die Beschäftigungshilfen bis hin zum bürgerschaftlichen Engagement usw. – und verbindet damit ebenso verschiedene Bedeutungen. Allein in der Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung beinhaltet die Diskussion die gegensätzlichsten Auffassungen. „Kompetenz“ wird hier einmal als Nachfolgebegriff der „Qualifikation“ verstanden

(Erpenbeck/Sauer 2001), teils wird der Begriff als bloßes Synonym für „Bildung“ (Vonken 2001) oder gar als Zugriffsversuch auf die Persönlichkeit des Arbeitnehmers (z.B. Bolder 2002) ganz abgelehnt. In einer konstruktiveren Perspektive geht es eher darum, weder den Kompetenzbegriff vorzeitig zu verwerfen noch ihn unter dem Aspekt der Verwertung auf dem Arbeitsmarkt zu benutzen, sondern Kompetenzentwicklung als biografischen Lernprozess (vgl. Alheit 2003) bzw. als Bewältigungsprozesse (Böhnisch/Schröer 2002) oder von der „Lernhaltigkeit“ der sozialen Umwelt her (Kirchhöfer 2001) zu fassen. Über alle Widersprüche hinweg liegt jedoch der gemeinsame Kern der Debatten ganz offensichtlich darin, dass die Veränderungen der heutigen Arbeitsgesellschaft auch andere Bildungsprozesse erfordern, die über eine Umgestaltung, Ergänzung bzw. Neufassung der überkommenen, institutionalisierten Lernformen und -inhalte ermöglicht werden sollen.

Allein durch diese Problemstellung berührt die Diskussion Grundfragen heutiger Bildungs- und Beschäftigungspolitik. Dabei geht es längst nicht mehr nur um die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des institutionellen Bildungs- und Ausbildungssystems, sondern um dessen grundsätzliche Gestaltung überhaupt. Zugleich ist aber der Kompetenzbegriff auch von arbeitsmarktpolitischer Seite mit hohen Erwartungen besetzt. Die erhöhten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und die statistisch nachweisbare Benachteiligung von geringer qualifizierten Arbeitnehmern führten dazu, das stetig ansteigende Arbeitslosigkeitsproblem verstärkt als Bildungs- und Qualifizierungsproblem zu betrachten. Mit der Orientierung an Schlüsselqualifikationen (vgl. u.a. Mertens 1974) und später an Kompetenzen sollte dabei den Anforderungen an Flexibilität auf einem Arbeitsmarkt Rechnung getragen werden, auf dem sich Qualifikationsanforderungen zu schnell ändern und die Handlungsfähigkeit auf einem Arbeitsfeld auch nicht mehr hinlänglich als Qualifikationen, sondern als „berufliche Handlungskompetenz“ (vgl. Dehnbostel 2004) zu beschreiben sind.

Der Kompetenzbegriff findet sich dem entsprechend – zumindest als Ausdruck – seit einigen Jahren in den Finanzierungsprogrammen der verschiedenen Beschäftigungs- und Ausbildungshilfen für Jugendliche wieder. Im Auftrag der Bundesregierung bzw. der Bundesagentur lief bereits eine Vielzahl von Forschungs-, Gestaltungs- und Modellprojekten, die sich mit dem Thema befassen und z.T. der Gestaltung politischer Programme zuarbeiten. Im Prinzip tendiert die Arbeitsmarktpolitik in Deutschland – sofern sie neben tief greifenden Umstrukturierungen und Kürzungen noch konstruktive Lösungswege geht – insgesamt dahin, Arbeits- und Ausbildungslosigkeit über die individuelle Kompetenzentwicklung zu bekämpfen. Das größte aktuelle Programm zur Benachteiligtenförderung Jugendlicher (BQF) heißt „Kompetenzen fördern – berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BMBF 2001b), ein Projekt des BMBF zur Unterstützung von Berufswahlentscheidungen „Förderbedarf

erkennen – Kompetenzen fördern“ (vgl. INBAS 2004a), es werden „Kompetenzagenturen“ (vgl. www.kompetenzagenturen.de, Kupferschmidt 2002) entwickelt usw.

Kennzeichnend für diese neuere politische Programmatik ist, dass sie bei Weitem nicht die Breite der deutschen bzw. der international geführten (vgl. Alheit 2002; Dohmen 2001, Kap. 5; Bolder 2002) Diskussion aufnimmt. Aus der eher engen Perspektive, die sich auch in der neuen Gesetzeslage ausdrückt (so in den Hartzreformen bzw. dem Bundesprogramm zur Benachteiligtenförderung), stellt sich das zu lösende Problem etwa folgendermaßen dar: Die wirtschaftliche Situation wird durch verschärfte Konkurrenz im globalisierten Wettbewerb, Rationalisierungs- und Flexibilisierungsdruck sowie eine Entwicklung hin zur Dienstleistungsgesellschaft gekennzeichnet, wodurch sich das Anforderungsniveau an Arbeitnehmer erhöht, Einfacharbeitsplätze wegfallen usw. Diese Entwicklung erfordert neue Fähigkeiten des Subjekts wie z.B. seine Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstdarstellungsfähigkeit, Reflexivität oder „soziale Kompetenzen“, die es sich mit Hilfe neuer Lernformen aneignen muss. „Je flexibler Arbeitskräfte auf die Dynamik des Strukturwandels reagieren, umso niedriger ist die Arbeitslosigkeit“ (Schickler 2002, S. 473). Lerninhalte werden dabei meist als Kompetenzen bzw. „richtige Qualifikation“ (ebd.) bestimmt, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden, bzw. – in der Defizitperspektive – als „Vermittlungshemmnisse“ und „Wettbewerbsnachteile“ (ebd., S. 492), die sich letztendlich als „Berufsunreife“ (vgl. INBAS 2004b) niederschlagen, identifiziert. Mit Hilfe von Profiling- oder Assessmentverfahren soll dann ein Vermittlungsprofil erstellt werden, dass die individuellen Vermittlungshemmnisse – d.h. neben fehlender Motivation und Bildungsfähigkeit usw. vor allem noch fehlende, aber zur Chancenerhöhung notwendige Kompetenzen – diagnostiziert (vgl. Rudolph 2004). In entsprechend „flexibilisierten“ Förderlehrgängen (vgl. die Konzeption der „Neuen Förderstruktur“, Inbas 2001 bzw. das „Neue Fachkonzept“ für berufsvorbereitende Maßnahmen der BA, Inbas 2004b, BMBF 2004, S. 30) sollen sich die Jugendlichen je nach den „Lücken“ in „ihrem“ Profil die fehlenden Kompetenzen aneignen. Die Hoffnung ist, dass damit der Arbeits- oder Ausbildungslose schnell und passgenau kompetent und in den ersten Arbeits- und Ausbildungsmarkt vermittelt wird.

In diesem Verständnis spiegelt sich also die bisherige Förderphilosphie der Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen wider. Kompetenzen werden nicht nur als – je nach Anforderung zu vermittelnde – Eigenschaften der Individuen aufgefasst, sondern auch deren „Benachteiligung“ wird nach wie vor als zwar sozial bedingte, aber individuell manifestierte Eigenschaft begriffen, die mit der entsprechenden individuellen Förderung und Forderung hin zum konkurrenzfähigen Niveau auszugleichen wäre. Mit dieser Philosophie setzen die arbeitsmarktpolitischen Instrumente vor allem an den

individuellen Defiziten der Jugendlichen an und richten sich auf deren Feststellung und Bearbeitung. Unbeachtet bleibt dabei meist, dass man von Defiziten nur mit Blick auf die Arbeitsmarktanforderungen sprechen kann, die sich wiederum heute entgrenzen und immer mehr einer allgemeinen Bestimmung entziehen.

Damit wird jedoch auch das eigentliche konstruktive Potenzial des Kompetenzentwicklungsansatzes vergeben. Über ihn lassen sich nämlich gerade die Stärken der Menschen – in diesem Fall der sozial Benachteiligten – in einen neuen Bezugsrahmen stellen, anerkennen und weiter entwickeln. Hier geht es vielmehr darum, die Potenziale zu fördern bzw. erst zu wecken, die aufgrund von sozialer Benachteiligung bisher nicht entwickelt werden konnten (vgl. Böhnisch/Schröer 2002). Implizit geht also der heutige arbeitsmarktpolitische Ansatz davon aus, dass den betroffenen Personen ein individueller Mangel anhaftet und sie *deswegen* benachteiligt, d.h. ausbildungs-, arbeitslos oder „berufsunreif“ sind, während der Kompetenzentwicklungsansatz gerade die Möglichkeit bietet, eine konstruktive, nicht stigmatisierende Perspektive einzunehmen: Die soziale Benachteiligung von Jugendlichen ist eine Form „verwehrter sozialer Erreichbarkeit und Zugänge“ (Böhnisch/Schröer 2004), die die Lebenschancen der Betroffenen beeinträchtigt (vgl. Kreckel 2001). Sie führt dazu, dass sie ihre (Handlungs-) Potenziale nicht entfalten können, und die Aufgabe von öffentlichen Einrichtungen besteht darin, diese Potenziale in einer (Kompetenz-) Entwicklung zur Entfaltung zu bringen.

2.1.1.1 Verhältnisbestimmung zum Qualifikations- und zum Bildungsbegriff

Die Frage, wie dieser – im doppelten Sinne defizitäre – Kompetenzbegriff für die arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente bestimmend werden konnte, lässt sich über eine Absetzung vom Qualifikationsbegriff näher beleuchten. Bisher wurde zwar der Qualifikationsbegriff z.T. ausgetauscht, aber der Kompetenzbegriff ist nach wie vor der Idee der Vermittelbarkeit unabhängig vom Subjekt und von seinen konkreten Handlungszusammenhängen identifizierbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten – sprich Qualifikationen – verhaftet.

Im Gegensatz zum Bildungsbegriff, der sich stärker auf das Ideal einer „ganzheitlich“ gebildeten Persönlichkeit bezieht, umfasst der Qualifikationsbegriff eher einen bestimmten Canon an Wissen und Fähigkeiten, die zur Ausübung eines Berufs notwendig sind. Hier rückt also der Aneignungsgegenstand in den Mittelpunkt, der standardisiert, überprüfbar und zertifizierbar war. Eine Qualifikation kann vom Subjekt „erworben“, also angeeignet werden, aber es gibt sie auch unabhängig von ihm. Was beispielsweise ein Dreher können muss, ist in Deutschland klar geregelt, und dass seine Qualifikation nur in einer entsprechenden Werkstatt zum Tragen kommen kann, gehört

zu den Geltungsbedingungen des Qualifikationsbegriffs. Dieser abstrahiert weitgehend von individuellen Unterschieden (biografische Besonderheiten, Vorlieben, Einstellungen usw.) wie von den jeweiligen Anwendungskontexten, die er schlicht voraussetzt. Er ist gerade dadurch geeignet, Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu vermitteln, aber eben nur unter der Bedingung, dass das berufliche Können einerseits und die Kontexte seiner Anwendung andererseits klar bestimmt sind. Nur mit dem Bezug auf eine solche transparente und rational einsichtige Struktur, die die notwendigen gesellschaftlichen Verbindungen zwischen Lernen und Tätigkeit herstellt, kann eine Qualifikation als individuell sich anzueignender Gegenstand fungieren, der gesellschaftlich anerkannt ist. Diese Struktur verleiht ihr eine eindeutige gesellschaftliche Bedeutung, die in einem ebenso klar abgrenzbaren gesellschaftlichen Rahmen (i.d.R. ein Nationalstaat mit einheitlichem Bildungssystem) allerorten gleich ist.

Mit dem arbeitsgesellschaftlichen Wandel zerfällt nun zumindest teilweise dieser stabile Rahmen. Die Segmente, in denen diese Vermittlungsstruktur zwischen Qualifikation und Arbeit gilt, werden kleiner, die Arbeit, die in der industriegesellschaftlichen Form als Qualifikation zu beschreiben ist, nimmt ab. Zudem unterliegen die Qualifikationsprofile einer beschleunigten Wandlung; ihre „Halbwertszeit“ nimmt rapide ab, sie entstehen und veralten z.T. schneller als eine institutionelle Ausbildung reagieren kann, ganz zu schweigen von der damit verbundenen Entwertung des „Humankapitals“ auf Seiten des Subjekts. Darauf wurde folgerichtig mit der Einführung des Kompetenzbegriffs reagiert, was allerdings bislang ohne die erforderliche Konsequenz geschah, das Verhältnis zwischen Lernen und Arbeiten neu zu bestimmen und zu organisieren. Statt dessen versuchte man nun, Kompetenzen ganz im Sinne des Qualifikationsbegriffs unabhängig von den konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen der Individuen zu bestimmen (zunächst völlig allgemein als Sozial-, Methoden- oder Fachkompetenz usw., vgl. Erpenbeck 1997), sie zu messen (vgl. z.B. Albrecht 1997, Erpenbeck/Rosenstiel 2003) und über Zertifikate marktfähig zu machen (vgl. z.B. Faulstich 1997). All diese Ansätze bewegen sich nach wie vor in der rationalen Vermittlungslogik eines ersten Arbeitsmarktes, dessen Nachfrageseite sich qualitativ bestimmen lässt, obwohl gerade dieser die Desintegration bestimmter gesellschaftlicher Segmente erzeugt, die Gegenstand der Arbeitsmarktpolitik ist. Im Prinzip ist also der Perspektivwechsel hin zu einer an Kompetenzentwicklung orientierten Beschäftigungspolitik bis heute nicht vollzogen worden.

Mit dieser Klärung wird auch die Kritik entschärft, „’Kompetenzentwicklung’ [sei] kein neues Paradigma“ (Bolder 2002, S. 665), sondern rücke nur erneut die Persönlichkeit über den Begriff der Selbstorganisation in den Mittelpunkt (vgl. Vonken 2001) und stelle somit die seit längerem bekannte Bedeutung subjektiver Lernprozesse unter ein normatives Programm (vgl. Bolder 2002; Kade 1997, Hendrich 2000). Diese

Kritik ist nur zutreffend, solange Kompetenzentwicklung in den Grenzen der bisherigen, auf Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt orientierten Qualifizierungs- und Vermittlungslogik diskutiert wird (prominent für diese Perspektive: Erpenbeck/Heyse 1999, Erpenbeck/Rosenstiel 2003).

Die Kritik an der Verwertung des ganzen Subjekts über den skizzierten verkürzten Kompetenzentwicklungsbegriff mündet oft mehr oder weniger explizit in den Verweis auf den Bildungsbegriff, der immer schon auf die allseitige, ganzheitliche Persönlichkeitsbildung zielte, sich dabei jedoch von dem Aspekt der gesellschaftlichen Verwertbarkeit bzw. der auf dem Arbeitsmarkt (vgl. z.B. Vonken 2001) frei hielt. Aus dieser Perspektive sind Kompetenzen eher ein Subbegriff von Bildung (vgl. Rauschenbach/Otto 2004) und Lernprozesse (etwa in der Schule) werden kaum in Verbindung mit dem – aus subjektiver Perspektive zukünftigen – Übergang in Arbeit thematisiert, sondern auf ein universelles Bildungsideal bezogen. Die laut Pisa-Studie vergleichsweise schwachen Leistungen deutscher Schüler werden dann schnell als Problem der Erziehung zu Werten angesehen und daraus die basale Aufgabe der Sozialpädagogik bzw. der Jugendhilfe abgeleitet, „Erziehung sicher zu stellen, d.h. Rahmenbedingungen für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen und zu verwirklichen, durch welche sie zu Bildungsleistungen befähigt werden“ (Winkler 2004, S. 76).

Hier wird das eigentliche Problem eines Bildungsbegriffs deutlich, der nicht nur in Hinblick auf aktuelle Problemstellungen unbestimmt bleibt (vgl. Bock 2004), sondern nach wie vor am humanistischen Bildungsideal verhaftet ist und das bildungsbürgerliche Ideal des ganzheitlich gebildeten und autonomen Subjekts transportiert. Damit geht auch eine gewisse „Kognitivitätslastigkeit“ einher: Bildung bezieht sich in diesem Verständnis vielmehr auf die Aneignung „geistiger“ und „kultureller“, möglichst zweckfreier Güter als auf die Fähigkeiten, körperlich tätig zu werden[9]. Generell wurden Fragen in Bezug auf Arbeit und die Gestaltung von Übergängen bislang weniger als Bildung denn als berufliche Qualifikation diskutiert. Auf diese Weise ließ sich der Bildungsdiskurs von der Verwertungsproblematik des „Bildungskapitals“ unter den Bedingungen einer kapitalistischen Arbeitsgesellschaft „reinhalten“. Dieser Vorzug gerät jedoch spätestens dann zum Nachteil, wenn die Balance zwischen Selbstbestimmtheit des Subjekts und der gesellschaftlichen Verwertung seiner Arbeitskraft gestört ist und neu austariert werden muss. Dann nämlich lässt sich über einen humanistisch geprägten Bildungsbegriff auch aus der Subjektperspektive heraus keine kritische Position zur arbeitsgesellschaftlichen

[9] „Belesenheit“ im Sinne der Kenntnis vieler Bücher ist zweifellos ein Bildungsideal; eine breite Erfahrung im Kochen und Backen ist es dagegen kaum. Ebenso kann man Lesen und Schreiben lernen mühelos der Bildung zuordnen, aber das Wissen über Werkstoffeigenschaften, Spanbeschaffenheiten und Kühlverfahren, das sich ein Dreher im theoretischen Unterricht aneignet, lassen sich kaum als Bildung verstehen. Nahezu unmöglich ist es, das Erlernen der Handgriffe und Verfahren, die das Drehen selbst ausmachen, zu einer Frage von Bildung zu erheben.

Verwertung der menschlichen Arbeitskraft entfalten, ohne diese gänzlich zu negieren. Die kapitalistische Verwertungslogik kann so zwar umgangen, aber nicht gelöst werden.

Damit wird deutlich, dass die Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft ein erweitertes Verständnis von Bildung notwendig macht. Die Beharrung auf überkommene Begriffe von Qualifikation und Bildung, die sich einerseits in der Übertragung der begrifflichen Logiken auf den und andererseits in der Gegenstellung zu dem Kompetenzbegriff zeigt, hilft hier nicht weiter. Vielmehr muss das Verhältnis zwischen Kompetenzentwicklung, Qualifikation und Bildung neu bestimmt werden. So lässt sich zum einen Kompetenzentwicklung nicht einfach als Nachfolgebegriff von Qualifikation verstehen, sondern als ein neues Rahmenkonzept von Lernprozessen überhaupt: Fachliche Qualifikationen werden mit den neuen Entwicklungen nicht einfach obsolet. Tendenziell werden sie sicherlich weniger die alte Form der beruflichen Qualifikation haben, sondern eher als kleinteiligere Qualifizierungsbausteine in den Lernverlauf der Menschen einfließen. Aber mit der Entgrenzung der Ausbildungs- und Übergangsstrukturen wird generell eine neue Organisation von Qualifizierungsprozessen nötig, da nun Leben, Lernen und Arbeiten nicht mehr institutionell geordnet und aufeinander bezogen werden. Bildung wäre daher zum enderen neu zu konkretisieren bzw. zu „operationalisieren“, um den Zusammenhang von Lernen und Arbeiten zu thematisieren: Es muss wieder empirisch greifbar werden, wie sich Menschen in einer sich entgrenzenden Arbeitsgesellschaft Wissen, Tätigkeiten und Handlungsweisen aneignen, durch die sie ihr Leben realisieren können.

2.1.2 Anschlusspunkte für einen subjektorientierten Lernbegriff

Der Begriff der Kompetenzentwicklung muss daher weiter zu einem Lernbegriff ausgearbeitet werden, der unter den Bedingungen einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft empirisch brauchbar ist. Anschlusspunkte dazu bieten sich durch die Thematisierung der Selbstorganisation der Subjekte sowie durch den erweiterten Blick auch auf informelle Lernprozesse bzw. auf das soziale Umfeld als Lernort neben den Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus wird mit dem Kompetenzbegriff – bislang meist nur implizt – die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Menschen gestellt. Alle drei Anschlusspunkte bedürfen einer weiteren Klärung, die bisher im Kontext des Diskurses um Kompetenzentwicklung zu kurz gekommen ist. Sie wird hier später mit Hilfe des Aneignungs- sowie des Bewältigungskonzeptes vorgenommen.

2.1.2.1 Kompetenzentwicklung als Form von Selbstorganisation

Gegenwärtig wird in der Forschung zu Bildung und Beschäftigung der Fokus in erster Linie auf institutionelle Prozesse und Verfahren (Vermittlung, Beratung, Diagnose) sowie die Ausgestaltung der Lernorte und ihre Didaktik gerichtet. Dabei wird das Lernen im sozialen Umfeld häufig auf die einfache Frage begrenzt, wie informelles Lernen zertifiziert und damit wiederum in den Kanon der institutionalisierten Bildungslandschaft eingeholt werden kann. Darüber hinaus wird kaum gefragt, inwieweit die Selbstorganisation ein Strukturprinzip der Gestaltung der Lernorte im sozialen Umfeld oder von Tätigkeits- und Lernverläufen ist. Bisher gibt es nur wenig empirische Untersuchungen, in denen die Auswirkungen der Entgrenzungstendenzen auf die Lernkultur im sozialen Umfeld untersucht wurden (vgl. dagegen: Lernen im sozialen Umfeld... 2001, 2003). So verwundert es kaum, dass weiterhin die entsprechende Bildungs- und die Weiterbildungsforschungen nicht miteinander verbunden sind und z.B. die jungen Erwachsenen nur selten als Gestalter ihrer Lernorte und diese als wesentliche Bestandteile einer Bildungs- und Übergangsstruktur gesehen werden.

Betrachtet man die Diskussion um „Selbstorganisation“, die in der Forschung zur Kompetenzentwicklung eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999), im Kontext der Jugendforschung, so kann festgestellt werden, dass die Idee der „eigenen Gestaltbarkeit der Lebensverhältnisse“ von den jungen Menschen durchaus aufgenommen wird (vgl. Bitzan 2000). Bisher scheint aber die Frage systematisch vernachlässigt, wie sich „Selbstorganisation“ in den jeweiligen Lebensverhältnissen der Menschen widerspiegelt und welche Möglichkeiten hier bestehen, selbstorganisiert zu handeln. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht damit nur selten das Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Lebensverhältnissen, die sich durch die Entgrenzungstendenzen der Arbeitsgesellschaft verändern, und der „Politik“ der Selbstorganisation, wie sie in der derzeitigen Bildungs- und Übergangsstruktur Platz hat.

Dieses Spannungsverhältnis wird in der Forschung zum Lernen im sozialen Umfeld mitunter theoretisch überdeckt, in dem in Anlehnung an Anthony Giddens (1992) auf die Dualität von ‚Struktur und Handeln‘ verwiesen und eine Strukturanalogie in den Gestaltungsprozessen von Gesellschaft angenommen wird (vgl. Hoff 2003). Dabei wird Handeln auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen dem Konstrukt der Zweckrationalität unterstellt, wie es in der industriellen Moderne insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorherrschend war (vgl. Weber 1972) und auch das Verhältnis von Ökonomie und Lebensführung prägte. Die gegenwärtigen Diskurse über Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit zeigen aber, dass das Verhältnis von Ökonomie und Lebensführung neu justiert wird. So wird die den bisherigen Ansätzen von Lebensführung zugrunde liegende Vorstellung von Zweckrationalität ebenfalls entgrenzt

und durch eine „Vielzahl von Rationalitätssemantiken“ (Kocyba/Schumm 2002, S. 53) abgelöst. Auch die europäischen Diskussionen um Employability, Kompetetiveness und Governance verweisen ja gerade darauf, dass die überkommenen Verknüpfungen von Struktur und Handeln, von Ökonomie und Lebensführung sowohl im Beschäftigungs- als auch im Marktsektor sowie in sozialen und politischen Gestaltungsprozessen nicht mehr greifen (vgl. Böhnisch/Schröer 2001)[10].

Entsprechend gilt es nicht nur, das Verhältnis zwischen Micro- und Macro-Ebene, das mit dem Zugang von Struktur und Handeln thematisiert wird, differenziert aufzuschließen und die soziale Reichweite der Dualität von Struktur und Handeln in den jeweiligen Lebensverhältnissen und Segmenten der Gesellschaft zu analysieren, um die tatsächlichen Handlungsoptionen im gegenwärtigen Bildungs- und Übergangsregime auszuloten. Es gilt genauso, von einer Vorstellung Abstand zu nehmen, die bereits eine bestimmte Grundstruktur in der Lebensführung a priori setzt. Vielmehr muss das ambivalente Verhältnis von Ökonomie und Lebensführung betrachtet werden, wie es gegenwärtig im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft freigesetzt wird.

Das Verständnis von Selbstorganisation muss damit erweitert und präzisiert werden. Es reicht nicht aus, die Selbstorganisation der Subjekte bzw. ihre selbstbestimmten Lernprozesse vom Standpunkt einer bestehenden institutionellen Lern- oder Arbeitsstruktur aus zu betrachten. Vielmehr muss dieser Standpunkt selbst und damit der Blickwinkel gewechselt werden: Erst aus der Perspektive der Subjekte lässt sich begreifen, was Selbstorganisation in den subjektiven Lebenszusammenhängen, d.h. in den Sinnkonstellationen der alltäglichen Lebensführung ist. Nur so lassen sich die Konflikte zwischen den verschiedenen „Rationalitätssemantiken“ und die verschiedenen Handlungsreichweiten erschließen, durch die heutige Lernprozesse zwangsläufig bestimmt werden.

In diesem Zusammenhang führt allerdings die vielfach vertretene Idee nicht weiter, Selbstorganisation als „Disposition“ des Individuums (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999) bzw. das Subjekt als autonomen „Träger“ von Kompetenzen (vgl. z.B. Icking 2004) zu verstehen. Auch in seiner eigenen Lebensführung organisiert sich ein Individuum nicht mit sich selbst, sondern in einem gesellschaftlichen Kontext, von dem es auch ein Teil ist. Der Blick auf Dispositionen führt letztlich zur individuellen Zuschreibung von Kompetenzen als manifeste Eigenschaft, die nur zur Anwendung gebracht werden muss.

[10] Damit klärt sich auch die Frage, inwieweit Kompetenzen dem Subjekt bewusst sein müssen (vgl. Hoff 2003) und die „Selbststeuerung“ des Lernens als bewusstes Zielsetzen zu verstehen ist (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999). Diese Vorstellungen gehen letztendlich ebenfalls vom Idealbild eines rationalen Subjekts in einer rational strukturierten Welt aus, in der sich Lernverläufe planen lassen. Ohnehin ist es eher für eine Analyse von Persönlichkeitsstrukturen wichtig, ob bewusst oder unbewusst gelernt und entschieden wird, nicht aber für den Zusammenhang von Lernen und Arbeiten. In jedem Berufsfeld und in allen Schichten wird mehr oder weniger bewusst gelernt und bestimmen mehr oder weniger bewusste Komponenten in ihrem Zusammenspiel die Tätigkeit eines Menschen.

Hier ist der Hinweis auf Chomskys Unterscheidung von Kompetenz und Performanz hilfreich (vgl. Dehnbostel 2004, Kirchhöfer 2004): Während Kompetenz hier das „Können“ (bei Chomsky das grammatikalische Regelsystem einer Sprache) bezeichnet, ist mit Performanz die empirisch wahrnehmbare Tätigkeit unter den konkreten Bedingungen gemeint. Beide Bedeutungen stecken in dem aktuell diskutierten Kompetenzbegriff, weshalb Kirchhöfer von einer notwendigen Begriffserweiterung spricht (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 64). Anzumerken wäre jedoch, dass Chomsky dabei das Regelsystem einer Sprache als objektiv bestimmbar annahm, während heute nicht nur die Handlungsbedingungen entgrenzt sind, sondern jenseits der konkreten Handlungsrahmen auch nicht zu bestimmen ist, was genau Kompetenzen sind.

Damit wird deutlich, dass sich Kompetenzen wie auch die Selbstorganisation der Subjekte nur im Zusammenhang mit den Handlungen innerhalb der gesellschaftlichen Beziehungen, die Menschen im Handeln eingehen, betrachten lassen. Kompetenzen beschreiben natürlich einerseits die Handlungsweisen des Subjekts, aber sie verbleiben ja nicht beim Subjekt, sondern sie sind bzw. sie werden Teil einer überindividuellen Handlungspraxis. Präziser muss man sagen, dass Kompetenzentwicklung ein Produkt gesellschaftlicher Beziehungen ist, ein Produkt der kommunikativen Sphären, die durch die menschlichen Handlungen konstituiert werden. Kompetenzen lassen sich nicht ohne diese Beziehungen begreifen, in denen sie entstehen, in denen sie (im Sinne von Performanz) zum Ausdruck kommen und in denen sie als solche überhaupt anerkannt werden. Selbstorganisation ist in diesem Sinne als die Organisation der Handlungsbezüge durch die Subjekte selbst zu verstehen. Sie bezieht sich gleichermaßen auf die Entwicklung von Kompetenzen (d.h. der Lernprozesse) wie die der Lern- und Tätigkeitsstrukturen. Dieser Zusammenhang wird später mit Hilfe des Aneignungsansatzes genauer zu betrachten sein.

2.1.2.2 Neue Verhältnisbestimmung zwischen formellen und informellen Lernprozessen

Mit der Entgrenzung von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen richtet sich in letzter Zeit der Blick vielfach auf Lern- und Bildungsprozesse, die außerhalb der institutionalisierten Einrichtungen verlaufen. Diese Perspektive ist vor allem mit dem Begriff „soziales Umfeld“ (vgl. Kirchhöfer 2001, 2004) in die Kompetenzentwicklungsdiskussion eingeflossen. Kirchhöfer fasst dieses als „Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse außerhalb der Sphäre der institutionell organisierten Erwerbsarbeit, d.h. außerhalb des Funktionssystems der erwerblichen Wirtschaftsstruktur“ (2004, S. 78). Die „gesellschaftlichen Verhältnisse“ werden bei Kirchhöfer vor allem als Tätigkeiten der Subjekte begriffen, die „in einem konkreten Raum als Akteure agieren“ (ebd.). Das

soziale Umfeld der Menschen hat somit einen regionalen Bezug und lässt sich als eine Interessensphäre der Subjekte verstehen.

Durch die Einführung des Programmbereichs „Lernen im sozialen Umfeld“ (vgl. Meyer-Dohm 2002) im Forschungsprogramm des BMBF[11] ist prinzipiell ein entscheidender Anstoß vollzogen worden, Kompetenzentwicklungsprozesse nicht mehr an institutionelle Vermittlungsstrukturen zu binden, sondern sie aus der Subjektperspektive im regionalen Bezug zu erforschen. Dabei ist auch mehrfach herausgearbeitet worden, dass Kompetenzentwicklungsprozesse an konkrete soziale bzw. regionale (vgl. z.B. Prösel 1995, Schröter 1999) und biografische (vgl. Alheit u.a. 2003) Kontexte anknüpfen und somit nicht ohne weiteres in institutionellen Lernorten „herbeizuführen“ sind. Allerdings sind solche Erkenntnisse im Diskurs um eine Gestaltung von Lernorten oder gar von Übergangsstrukturen bisher zu wenig beachtet worden. Dies mag einerseits daran liegen, dass hier zwar Lernprozesse und ihre Bedingungen erforscht wurden, aber die Frage des Übergangs in Arbeit wenn überhaupt dann letztendlich doch nicht aus der subjektorientierten Perspektive des sozialen Umfeldes, sondern aus der des institutionellen Übergangssystems behandelt wurde. Andererseits dreht sich auch der Diskurs um die Gestaltung von Beschäftigungshilfestrukturen für Benachteiligte (im Bereich der Jugendberufshilfe) oder insgesamt der Übergangsstrukturen bisher weitgehend um die institutionelle Perspektive. Das Lernen im sozialen Umfeld fließt hier bestenfalls als Ressource für institutionalisierte Übergangsstrukturen ein. Dass es auch eine Eigenwertigkeit und Eigenlogik diesen gegenüber hat, wird dabei größtenteils vernachlässigt.

Neben den Arbeiten zum Lernen im sozialen Umfeld – und sich z.T. mit ihnen überschneidend – etabliert sich zur Zeit eine Diskussion um informelle Lernprozesse bzw. Lernorte (vgl. z.B. Hungerland/Overwien 2004, Otto/Rauschenbach 2004, Kirchhöfer 2005), die weitgehend dahin tendiert, aus der Diagnose der Unzulänglichkeit formeller Lernprozesse, insbesondere in Schulen, nach „neuen“ (informellen) Lernorten zu suchen. Auch hier wird größtenteils nach Möglichkeiten gesucht, formelles Lernen mit dem „informellem Fundus“ im sozialen Umfeld zu „unterfüttern“, d.h. das informelle Lernen im Wesentlichen auf formale Bildungsprozesse rückzubeziehen (vgl. z.B. Europäische Kommission 2001). Ausgehend von den mit den Pisa-Studien nachgewiesenen unbefriedigenden Lernleistungen deutscher Schüler werden z.B. informelle Lernprozesse als Ressource bzw. als Rahmenbedingung für formelle Bildung betrachtet, an die diese anzuknüpfen hätte (vgl. Rauschenbach/Otto 2004, Winkler 2004).

Dem widerspricht die Erkenntnis, dass sich Jugendliche heute in vielfältigen „Lernwelten“ bewegen, die in ihrem Alltag nebeneinander stehen und die sie miteinander

[11] Das Programm wird vom Qualitätsentwicklungsmanagement (QUEM) der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) verwaltet.

arrangieren müssen (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2004). Die institutionellen Bildungseinrichtungen erhalten damit auch eine andere Rolle und Bedeutung in den jeweiligen Lernverläufen. Sie sind nach wie vor die traditionellen Vermittlungsinstanzen von standardisiertem Wissen, aber neben ihnen entstehen andere Lernräume, in denen auf andere Weise gelernt wird. Es ist deshalb überzeugender, von einer „Parallelisierung von Lernwelten“ (ebd., S. 208) zu sprechen und davon ausgehend die Frage zu stellen, wie sich heute das Verhältnis zwischen formellen und informellen Lernorten gestaltet bzw. wie es gestaltet werden muss, um Kompetenzentwicklungsprozesse zu ermöglichen.

Eine „Lücke“ in der gegenwärtigen Diskussion um informelle Lernprozesse besteht also in der unzureichenden Analyse des Zusammenhangs von Lernen und Tätigkeit: Zwar öffnet sich der Blick für informelle Lernprozesse, aber diese werden immer wieder auf den formellen Übergang in Arbeit rückbezogen. Überhaupt werden hier im allgemeinen Bildungsprozesse und -strukturen unabhängig von der Beschäftigungsfrage diskutiert, als ob sich die Bildungsstandards des Schulsystems allein aus diesem System erklären ließen. Selbst wo Schule ihren Platz im Jugendmoratorium als Vorbereitung auf das Leben zugewiesen bekommt, wird meist das Thema Arbeit in diesem (zukünftigen) Leben kaum thematisiert. Genau das steht aus der Perspektive vieler Schüler jedoch in Frage, und zwar nicht durch ihre mittelmäßigen Lesekompetenzen, sondern durch die strukturelle Verknappung von Erwerbsarbeit auf dem Arbeitsmarkt, für den die Schule letztendlich auch „fit“ macht, sowie durch die Entgrenzung der Strukturen, die bislang die Verwertbarkeit von Wissen und Können und damit deren gesellschaftlichen Wert gewährleisteten.

Mit der Bedeutungszunahme von informellen Lernprozessen stellt sich also über eine neue Verhältnisbestimmung zwischen informellen und formellen Lernorten hinaus die Frage, wie die vielfältigen und z.T. informellen Lernprozesse in Bezug zu gesellschaftlich anerkannter Arbeit gesetzt werden können. Es ist unzureichend anzunehmen, dass sich zwar die Lernprozesse und -orte pluralisieren und auf informelle Bereiche ausdehnen, aber zum gegebenen Zeitpunkt – wenn sozusagen alle nötigen Kompetenzen im Subjekt vereint sind – alle informelle Vielfalt wieder in institutionalisierte Arbeit am regulären Markt einmündet. Die gesellschaftliche Entgrenzung endet nicht mit der Schulbildung bzw. dem Jugendalter, und sie ist generell nicht nur auf Lernprozesse beschränkt; deshalb ist im Bereich der Übergänge und in der Arbeit selbst differenziert zu betrachten, welche Prozesse hier mittlerweile informalisiert ablaufen und wie das Verhältnis zwischen formellen und informellen Prozessen zu bestimmen ist. Dazu bedarf es zunächst eines Ansatzes, der nicht nur Lernen, sondern auch Arbeit von ihrem gesellschaftlichen Grundprinzip her begreifen kann, d.h. in einer Form, die *hinter* institutionalisierten Lern- und Arbeitsprozessen steht, ohne zwingend

daran gebunden zu sein. Auch dies steckt mit dem Begriff der gegenständlichen Tätigkeit im weiter unten ausgeführten Aneignungsansatz.

2.1.2.3 Kompetenzentwicklung als subjektiv sinnstiftender Prozess

Der Aspekt der Sinnhaftigkeit von Lernprozessen ist im Kompetenzentwicklungsdiskurs bislang eher nur implizit thematisiert worden. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass zwar von Selbstorganisation gesprochen wird, diese aber meist nur im Rahmen einer ökonomischen Verwertungslogik gemeint ist (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999). Auf welche Ziele hin Lernprozesse „selbst“ organisiert werden und inwieweit diese als subjektiv sinnstiftend empfunden werden können, wird dabei ausgeblendet. Ähnlich verhält es sich mit dem Lernen im sozialen Umfeld, das selten aus den Sinnkonstellationen der Subjekte, sondern aus der Logik der Institutionen heraus betrachtet wird. Auch die Frage, wie Lernprozesse an die biografischen Erfahrungen der Menschen anschließen müssen, um in die subjektive Sinnkonstruktion der Biografie eingefügt zu werden, wurde bislang nur wenig untersucht (vgl. dagegen: Alheit 2003, Alheit u.a. 2003).

Allerdings ist eine Betrachtung der Sinnzusammenhänge, in denen Kompetenzentwicklungsprozesse stehen, unerlässlich, da die bisherigen gesellschaftlichen Sinnstrukturen mit den Entgrenzungsprozessen zerfallen. Eine berufliche Qualifikation erhielt bislang ihren Sinn im individuellen Lebenszusammenhang über das weitgehend institutionalisierte Übergangssystem, dass den Übergang in Erwerbsarbeit gewährleisten konnte. Die Voraussetzung für eine arbeitsgesellschaftliche Integration der Menschen (insbesondere der männlichen Erwerbsbevölkerung), für ihre finanzielle Unabhängigkeit und ein als selbstbestimmt empfundenes Leben war vor diesem Hintergrund der Erwerb einer entsprechenden Qualifikation. Mit der Entgrenzung der Bildungs- und Übergangsstrukturen verliert nun der Erwerb von Bildung und Qualifikationen zumindest teilweise seinen bisherigen gesellschaftlichen Sinnbezug; es steht zunehmend in Frage, welchen Sinn z.B. eine berufliche Qualifikation für das weitere Leben hat. Damit müssen Sinnbezüge für Lernprozesse insgeamt neu entstehen und neu erforscht werden. Das berührt nicht nur die Frage, welchen Sinn Lernen aus der subjektiven Perspektive hat, sondern hier geht es insgesamt um die Transformation zwischen den gesellschaftlichen Sinnstrukturen und den subjektiven Sinnbezügen in den konkreten Lebenszusammenhängen der Menschen.

In engem Zusammenhang mit der Frage nach dem Sinn von Lernprozessen steht auch die der Gerechtigkeit. Das Verhältnis zwischen formellen und informellen Bereichen des Lernens und Arbeitens ist nicht nur durch harmonische Synergie geprägt, sondern auch durch gesellschaftliche Ausgrenzung. Im Zuge der gegenwärtigen Wandlungsprozesse und einer Neuordnung der Übergänge in Arbeit werden auch

Lernchancen und die daran gekoppelten Beschäftigungsmöglichkeiten neu verteilt. Das hat Auswirkungen darauf, wie und in wie weit die verschiedenen Gruppen dabei ihre Vorstellungen und Interessen einbringen und ihre Bedürfnisse verwirklichen können. Denn es liegt keineswegs in den Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen selbst begründet, den menschlichen Bedürfnissen, die nicht losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten bestehen, Raum zu geben. Bereits die Arbeitslosenstatistik verdeutlicht, dass unter den heutigen Bedingungen des Strukturwandels die Interessen und Erfordernisse, die aus der ökonomischen Verwertung von Kapital erwachsen, von denen der Menschen zu weiten Teilen entkoppelt sind. Die heutige Idee einer „gesunden Wirtschaft“ nimmt generell die Perspektive des Kapitals ein, weil ihre Wachstumsorientierung allein an Geldwerten bemessen wird (in der einfachsten und gebräuchlichsten Variante an der Steigerung des Bruttoinlandsprodukts). Dieses Wachstum ist allerdings nur im Modell eines „sozialen Kapitalismus“ (Sennett 2005), der industriegesellschaftlich rückgebunden ist, mit den Bedürfnissen der Menschen gekoppelt. Mit dessen Erosion ist nun Kapitalwachstum nicht mehr an einen Zuwachs von Erwerbsarbeit und Wohlstand, besseren Bildungsbedingungen usw. gebunden, sondern steht ihm vielfach entgegen (siehe S. 9).

Die aktuelle Diskussion um Kompetenzentwicklung hat die Bedürfnisse sowohl der lernenden Subjekte als auch ihre Transformation in eine gesellschaftliche Tätigkeitsstruktur, in der sie zum Gegenstand menschlicher Tätigkeit werden, bisher nicht systematisch einbezogen. Der Zielpunkt sowie der subjektive Sinn von Kompetenzentwicklungsprozessen wird offensichtlich mit einer gelungenen Verwertung der erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt gesetzt. Dessen selektive und ausgrenzende Funktion, die er bei der Umsetzung ökonomischer Interessen ausübt und die oft den sozialen Bedürfnissen der Arbeitenden entgegen steht, ist in der Diskussion kaum systematisch berücksichtigt worden. Auch diese „konzeptionelle Lücke“ wird im Folgenden mit dem Rückgriff auf das vorherrschende pädagogische Lernmodell der Industriegesellschaft, das die subjektive zur gesellschaftlichen Sinnebene grundsätzlich in Beziehung setzt, geschlossen und im Weiteren über den Bewältigungsansatz wieder auf die heutige Arbeitsgesellschaft rückbezogen.

2.2 Aneignung und Tätigkeit

Bei den bisherigen Versuchen zu einer umfassenderen Betrachtung von Kompetenzentwicklungsprozessen, die insbesondere die Bedeutung von gesellschaftlichen Strukturen für die Entwicklung von tätigkeitsbezogenen Fähigkeiten in den Blick bekommt, ist der Aneignungsbegriff, wie ihn der Psychologe Leontjew in den

60er und 70er Jahren aus der marxistischen Theorietradition heraus entwickelt hat[12], kaum zum Tragen gekommen. Dabei wird gerade mit diesem Ansatz systematisch zugänglich, in welcher Weise individuelle wie gesellschaftliche Lernprozesse zu gesellschaftlicher Arbeit in Beziehung stehen, ohne diese Frage gleich in die Formen eines bestimmten institutionalisierten Systems zu pressen. Zudem bietet Leontjews Lernbegriff für die heutige Diskussion weite Anschlussmöglichkeiten: Die Frage, wie sich Menschen Erfahrungen zu eigen machen, so dass diese wieder in gesellschaftliche Arbeit einfließen, d.h. auf einer gesellschaftlichen Ebene Wirkung entfalten, berührt ein Grundproblem von Kompetenzentwicklungsprozessen. In diesem theoretischen Kontext wird Leontjews Aneignungsansatz also gerade deshalb interessant, weil er von der „Kategorie gegenständliche Tätigkeit“ her begriffen wurde. Dieser hier entscheidende Zusammenhang wird in der heutigen Diskussion um Aneignung, die sich vielfach im Kontext des Sozialraumdiskurses bewegt (vgl. Deinet/Reutlinger 2004), kaum systematisch aufgegriffen.

Dabei ist es wichtig, das Aneignungskonzept als ein Modell zu verstehen, das zunächst die unentfremdete Vermittlung von Tätigkeit an die heranwachsenden Menschen im Blick hat. Von diesem pädagogischen Idealfall ausgehend können dann die verschiedenen Formen von Entfremdung bzw. heute eher der Entkopplung und die damit einhergehenden Probleme diskutiert werden. Das Konzept erhält seine analytische Kraft als sozialpädagogisches Modell von Lernprozessen gerade dadurch, dass hier die Sinnebenen von Gesellschaft und Individuum in Zusammenhang gebracht werden und ein Modell der Vergesellschaftung von Arbeit vorliegt, mit dem sich später Ansatzpunkte für die gesellschaftliche Transformation von Lernen und Arbeiten unter aktuellen Bedingungen finden lassen.

2.2.1 Rekonstruktion des tätigkeitsorientierten Aneignungsansatzes

Leontjews Begriff von gegenständlicher Tätigkeit ist weit komplexer als im heutigen Verständnis, z.B. im Sinne von „Berufstätigkeit“. Leontjew spricht einerseits von *allgemeiner* menschlicher Tätigkeit auf einer rein gesellschaftlichen Ebene, von dem „Gesamtstrom der Tätigkeit, der das menschliche Leben […] bildet“ (Leontjew 1979, S. 108). Dieser ist der abstrakte Oberbegriff für die *besonderen und gegenständlichen* Tätigkeiten der Subjekte. Der Gegenstand der Tätigkeit ist zugleich deren *Motiv*, das die Richtung der Tätigkeit bestimmt und hinter dem ein bestimmtes menschliches Bedürfnis steht. Der Begriff Gegenstand ist dabei zunächst nicht wie in unserem heutigen Sprachgebrauch dinghaft – etwa im Sinne von Arbeitsmaterial oder als Industrieprodukt

[12] Die Nähe der Leontjewschen Konzeption zu den Ökonomisch-philosophischen Manuskripten von 1844 (vgl. Marx 1988 bzw. Vranicki 1971) ist teilweise sehr deutlich.

– gemeint, auch wenn er das beinhalten kann, sondern als das, was dem Subjekt gegenüber steht (vgl. Leontjew 1973, S. 32).

Der Zusammenhang zwischen den Begriffen *Gegenstand, Bedürfnis und Motiv* erschließt sich über den Hinweis, dass es hier um die menschlichen Bedürfnisse in ihrer sozialen Form geht. Das vergesellschaftete Subjekt kann ein durch ganz „natürlichen" Hunger ausgelöstes Bedürfnis nach Nahrung nur auf bestimmte Weisen befriedigen, die gesellschaftlich entwickelt sind und für das Subjekt bereits existieren. Es kann sich die verschiedenen Möglichkeiten, die es kennt, vorstellen und seine Tätigkeit zur Befriedigung des Hungers darauf richten. Auf diese Weise ist das zunächst subjektive Bedürfnis vergegenständlicht, es ist mit Inhalt aus der gegenständlichen Welt des Subjekts „aufgefüllt" (vgl. Leontjew 1979, S. 89): Man möchte Fisch oder Gemüse essen, gebacken oder gedünstet, alleine oder in Gesellschaft, zu Hause oder auswärts. Die Gegenständlichkeit der menschlichen Bedürfnisse hat zur Folge, dass sich nicht nur Bedürfnisse auf bestimmte Gegenstände richten, sondern umgekehrt auch die Gegenstände einen Aufforderungscharakter zur Herausbildung subjektiver Bedürfnisse haben (ebd.). Deshalb sind die von einem Menschen verspürten Bedürfnisse, sobald sie sich auf einen Gegenstand zu ihrer Befriedigung richten, gesellschaftlich erzeugt (vgl. ebd., S. 169).

Hinsichtlich der Tätigkeit, durch die ein Bedürfnis befriedigt wird, hat dieser Gegenstand nun die Funktion des Motivs. Motive liegen damit nicht im Subjekt, wie im gegenwärtigen Sprachgebrauch mit Formulierungen wie „Arbeitsmotivation" oder „Lernmotivation" meist angenommen wird, sondern im Gegenstand des subjektiven Bedürfnisses. Dieser ist nun wieder ein gesellschaftliches Produkt, er ist in der gesellschaftlich geprägten Umwelt des Subjekts eingelagert. Leontjews Konzeption geht also davon aus, dass

> „…der Mensch in der Gesellschaft nicht einfach äußere Bedingungen findet, denen er seine Tätigkeit anpassen muß, sondern daß diese gesellschaftlichen Bedingungen selbst die Motive und Zwecke seiner Tätigkeit, deren Mittel und Verfahren in sich tragen; mit einem Wort, daß die Gesellschaft die Tätigkeit der sie bildenden Individuen produziert. (Leontjew 1979, S. 85)

Damit ist deutlich, dass die menschliche Tätigkeit auf der subjektiven Ebene mit den Bedürfnissen verknüpft ist, auf der gesellschaftlichen aber mit den Gegenständen, auf die sich diese Bedürfnisse richten. Verbunden werden beide durch das Motiv der Tätigkeit, das Teil der gesellschaftlichen Bedingungen ist, zugleich aber eine Verbindung mit dem Subjekt eingehen muss.

Innerhalb einer bestimmten Tätigkeit unterscheidet Leontjew weiterhin verschiedene Teilschritte und bezeichnet sie als *Handlungen*, die bestimmten Zielen dienen. So kann die Herstellung eines Fischernetzes das Ziel einer Handlung sein, dass wiederum dem

Tätigkeitsmotiv Nahrungsbefriedigung (durch Fischfang) untergeordnet ist. Damit wird es möglich, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Handlungen ausführen, die der selben Tätigkeit zugeordnet (d.h. auf das gleiche Motiv gerichtet) sind und die erst in deren Zusammenhang einen Sinn haben. Wer Netze herstellt, kann einem anderen das Fischen überlassen und führt dennoch eine Handlung für die Tätigkeit „Nahrungsmittelbeschaffung“ aus. Ohne diesen Tätigkeitsbezug hat die Handlung “Netze herstellen“ jedoch wenig Sinn, weil sie als solche nicht auf die Befriedigung eines menschlichen Bedürfnisses gerichtet ist (es sei denn, man stellt die Handlung in einen anderen Tätigkeitsbezug und betrachtet das Netz z.B. als ein Kunstwerk). Mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung richten sich die Handlungen der Einzelnen also nicht mehr unmittelbar nach dem Tätigkeitsmotiv, sondern mittelbar über die untergeordneten Ziele, d.h. auf Zwischenschritte, die dann erst im gesellschaftlichen Austausch der Bedürfnisbefriedigung für die Subjekte dienen.

> Deren „Bedürfnis wird nicht durch diese ‚Zwischen‘ergebnisse befriedigt, sondern durch den Anteil am Produkt ihrer gemeinsamen Tätigkeit, den ein jeder von ihnen kraft der im Arbeitsprozeß entstandenen und sie miteinander verbindenden Beziehungen, das heißt der *gesellschaftlichen* Beziehungen, erhält.“ (1979, S. 102)

Die Handlungen der einzelnen Subjekte in einer arbeitsteiligen Gesellschaft sind also in den größeren Zusammenhang bestimmter Tätigkeiten und letztendlich in die allgemeine gesellschaftliche Tätigkeit eingebunden, und erst durch diese Einbindung der einzelnen Handlungen vermitteln sich den Subjekten die Tätigkeitsmotive.

Wenn zum einen die Motive der Tätigkeiten in den gesellschaftlichen Gegenständen liegen, so werden zum anderen diese Gegenstände durch menschliche Tätigkeit geformt bzw. „produziert“. In diese Produkte fließen die menschlichen Erfahrungen ein, die sich im Tätigkeitsprozess über eine historische Entwicklungsspanne herausbilden. Sowohl die Tätigkeiten als auch ihre Produkte enthalten also die vergesellschafteten Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten einer Gesellschaft. Sie gehen einerseits vom Produkt in die menschliche Tätigkeit, die lebendige Arbeit über, andererseits objektivieren sie sich in den „ruhenden Eigenschaften“ des Produkts (vgl. 1979, S. 88). Leontjew sagt, dass sie im Produkt vergegenständlicht werden, wobei er wiederum nur meint, dass sie objektiviert werden und damit dem Subjekt gegenüber stehen. Sprache und Logik sind gleichermaßen Produkte wie der bekannte Leontjewsche Löffel oder andere Werkzeuge. Im Prinzip ist die gesamte menschliche Umwelt eine „Welt gesellschaftlicher Gegenstände“ (1973, S. 281), die durch menschliche Tätigkeit geformt wurde. Diese Welt muss umgekehrt durch einen Heranwachsenden in ihrer menschlichen Qualität, d.h. von ihrer *gesellschaftlichen Bedeutung* her erschlossen werden. Diesen Prozess bezeichnet Leontjew als *Aneignung*.

Der Gegenstand der Aneignung ist also die gesellschaftliche Erfahrung, die sich im Prozess menschlicher Arbeit in den Produkten verkörperte und die nun in Form von *Bedeutungen* dem Subjekt gegenübersteht. Sprache und Logik funktionieren in diesem Sinne genauso wie ein Löffel über die ihnen eigene gesellschaftliche Bedeutung. Der Löffel kann auch zum Klopfen auf einem Tisch verwendet werden, aber von seiner Bedeutung her ist er ein Esswerkzeug. Um diese spezifisch menschliche Qualität eines Gegenstandes zu begreifen, muss jeder Mensch an ihm „eine praktische oder kognitive Tätigkeit vollziehen“, die bspw. der im Löffel „verkörperten menschlichen Tätigkeit *adäquat* (obwohl natürlich mit ihr nicht identisch) ist“ (Leontjew 1973, S. 281; Herv. i. O.). Die *Bedeutung* des Löffels eignet man sich nur an, indem man ihn als Löffel benutzt und nicht etwa als „Klopfer“.

Der subjektive Gebrauch der Gegenstände entspricht somit den in ihnen verkörperten gesellschaftlichen Bedeutungen. Durch den Aneignungsprozess werden demnach gesellschaftliche Erfahrungen (in Form von Bedeutungen) über den Umgang mit der gegenständlichen Welt an die Individuen vermittelt und damit auch gesellschaftlich reproduziert. Diese Erfahrungen sind allerdings nur im Produkt vergegenständlicht, sozusagen „geronnen“; bei seiner Herstellung haben sie die Form von Handlungen bzw. Tätigkeiten, durch die das Produkt erarbeitet wird. Man kann daher auch sagen, dass die Bedeutungen für das Subjekt Handlungsmöglichkeiten sind, die es sich im Aneignungsprozess als seine eigenen zu erschließen hat (vgl. Holzkamp 1995, S. 206ff.) und dass dadurch insgesamt die Möglichkeiten gesellschaftlicher Tätigkeit reproduziert werden (vgl. Holzkamp 1973, S. 192). Die Tätigkeiten, die im Aneignungsprozess am Produkt vollzogen werden, d.h. die Lerntätigkeiten des Subjekts entsprechen denen, die im Herstellungsprozess ins Produkt eingeflossen sind.

Damit ist offenkundig, dass der Produktbegriff im Aneignungskonzept sehr weit gefasst ist. Er bezieht sich nicht einfach auf Produkte, die auf dem „Markt“ gehandelt werden, seien es industriell hergestellte oder vom Dienstleistungsgewerbe angebotene. Leontjew geht es vielmehr um die Form, in der man tätig werden und Bedürfnisse befriedigen kann. In dieser Perspektive ist bspw. auch die institutionalisierte Form eines Ausbildungsberufs als gesellschaftliches Produkt zu verstehen. Im industriegesellschaftlichen Kontext ist das Zertifikat, dass man nach entsprechender Ausbildungszeit und Prüfung der erworbenen Kenntnisse erwirbt, mitsamt dem Kanon an Fähigkeiten und Wissen, der einem bestimmten Beruf zugehört, ein gesellschaftliches Produkt, eine standardisierte Bedeutung. Die Aneignung dessen kann sich im Prinzip nur in der adäquaten Tätigkeit, der Lehre, vollziehen. Der Ausbildungsberuf bündelt bestimmte gesellschaftliche Erfahrungen zu einem „Produkt“, dass nun vom Subjekt her zu erschließen ist.

Gesellschaftliche Erfahrungen werden also in Form von Bedeutungen angeeignet, und als solche haben sie eine Doppelnatur: Sie existieren einerseits als objektive gesellschaftliche Bedeutung eines Gegenstandes, haben aber zugleich für das konkrete Subjekt eine eigene Bedeutung. Leontjew verdeutlicht das am folgenden Beispiel:

> „So verstehen zum Beispiel alle Schüler natürlich sehr gut die Bedeutung der Prüfungsnote und der sich daraus ergebenden Folgen. Dennoch kann die Note für das Bewußtsein eines jeden von ihnen wesentlich verschieden fungieren: sagen wir, als Schritt (oder Hindernis) auf dem Wege zum gewählten Beruf oder als eine Form der Selbstbestätigung in den Augen der anderen oder vielleicht als irgend etwas anderes.“ (1979, S. 140f.)

Da Bedeutungen als objektive wie als subjektive existieren, unterscheidet Leontjew vom Begriff der (gesellschaftlichen) *Bedeutung* den des *persönlichen Sinns*. Beide stehen sich jedoch nicht gegenüber; *persönlicher Sinn* bezeichnet nur die Bedeutungen im Lebenszusammenhang des konkreten Subjekts, während *Bedeutungen* unabhängig von ihm, also nur im „System der gesellschaftlichen Beziehungen“ (ebd, S. 143) bestehen.

Das Verhältnis zwischen objektiven Bedeutungen und persönlichem Sinn ist dadurch asymmetrisch. Im „Unterschied zum Sein der Gesellschaft ist das Sein des Individuums nicht ‚selbstredend‘, das heißt, das Individuum hat keine eigene Sprache, keine von ihm selbst erarbeiteten Bedeutungen“ (1979, S. 149). Es kann die Welt nur durch die angeeigneten gesellschaftlichen Bedeutungen erfassen und in *ihren* Zusammenhängen tätig werden.

> „Für das Subjekt selbst sind das Bewußtwerden und das Erreichen der konkreten Ziele sowie die Aneignung der Mittel und Operationen einer Handlung die Bestätigungsweise seines Lebens, die Art und Weise der Befriedigung und Entwicklung seiner materiellen und geistigen Bedürfnisse, welche in den Motiven seiner Tätigkeit vergegenständlicht und transformiert sind“ (1979, S. 141).

Das Subjekt muss deshalb die objektiven Bedeutungen auch auf die Realität seines eigenen Lebens beziehen und ihnen einen persönlichen Sinn verleihen, oder umgekehrt, es muss seinen persönlichen Sinn in gesellschaftlichen Bedeutungen verkörpern können. Erst durch den Bezug seiner individuellen Handlungen zu einer Tätigkeit befriedigt es seine Bedürfnisse als gesellschaftliches Wesen.

Das Verhältnis zwischen Bedeutungen und persönlichem Sinn unter kapitalistischen Bedingungen wird von Leontjew in der Tradition des marxistischen Entfremdungsbegriffs als problematisch beschrieben, weil die gesellschaftlichen Bedeutungen nur begrenzt Handlungsmöglichkeiten enthalten, in denen sich die subjektive Lebensrealität, d.h. der persönliche Sinn der Menschen, adäquat ausdrücken kann. Die gesellschaftlich hervorgebrachte Welt wird dem Subjekt fremd:

> „Der persönliche Sinn, der die Motive widerspiegelt, welche durch die tatsächlichen Lebensbeziehungen des Menschen erzeugt werden, kann unter diesen Bedingungen keine ihn adäquat verkörpernden objektiven Bedeutungen finden und beginnt dann gleichsam in fremder Kleidung zu leben“ (1979, S. 149).

Entfremdung drückt sich also mit den Leontjewschen Begriffen darin aus, dass z.B. ein Weber nur für den Lohn arbeitet, obwohl das eigentliche Motiv seiner Tätigkeit die Herstellung von Bekleidung ist. Seine konkreten Arbeitsbedingungen, die Form seiner Tätigkeit und Handlungen gestalten sich nur bedingt nach dem eigentlichen Tätigkeitsmotiv, weil diese durch die Interessen des Kapitals bestimmt werden, die nicht mit den menschlichen Bedürfnissen, die der eigentliche Gegenstand seiner Arbeit sind, übereinstimmen. Der Weber produziert zwar Stoff und Kleidung, aber diese werden im gesellschaftlichen Kontext für ihn und andere zur Ware. Die Fremdheit zwischen Bedeutungen und der subjektiven Lebensrealität ist in dieser Perspektive zugleich der Antrieb für die Bildung neuer Bedeutungen: Sie werden nicht einfach als gesellschaftliche Erfahrung, als Wissen und Tätigkeitsformen reproduziert, sondern die Differenz zwischen der subjektiven Lebensrealität und den gesellschaftlichen Bedingungen erzeugt eine Spannung, die pädagogisch und politisch wirksam wird. Die Subjekte lernen, erschließen und erkämpfen sich neue Handlungsmöglichkeiten, um, wie es Leontjew ausdrückte, „ein wahres Leben“ (1973, S. 251) leben zu können.

Die Entfremdung bezieht sich dabei nicht einfach auf den Unterschied, sondern auf die Widersprüche zwischen persönlichem Sinn und Bedeutung. Die Aneignung, das „Sich-zu-eigen-Machen“ gesellschaftlicher Bedeutungen kann sich im Prinzip nur vollziehen, wenn sich ein persönlicher Sinn in diesen Bedeutungen verkörpern kann, wenn sie ihm sozusagen Raum zur Verkörperung bieten. In dem Maße, in dem die gesellschaftlichen Bedingungen der subjektiven Lebensrealität entgegenstehen, können sich die Subjekte auch keine gesellschaftlichen Bedeutungen aneignen.

Die Diskrepanz zwischen subjektivem Leben und gesellschaftlichem Sein wird dabei nie endgültig aufgehoben, weil sie sich unter arbeitsteiligen Bedingungen immer reproduzieren muss. Grundsätzlich geht aber Leontjews Konzept davon aus, dass die Menschen Möglichkeiten haben, sich über den Umgang oder besser über die Auseinandersetzung mit ihrer gegenständlichen, gesellschaftlich geprägten Umwelt bestimmte Tätigkeiten anzueignen, sie in Form des Produkts bzw. seines Anteils daran (z.B. im Beruf) weiterzugeben und dass diese Tätigkeiten zugleich subjektiv sinnvolle Formen ihres individuellen Lebens sind. Die gegenständliche Tätigkeit ist also gleichermaßen der Bezugsrahmen für Arbeit wie für den Aneignungsprozess, in dem sich die Menschen gesellschaftlich „produzierte“ Bedeutungen und Handlungsweisen so aneignen, dass sie in ihnen ihr eigenes Leben verwirklichen können. Deshalb ist die

Integration der Menschen – auch wenn sie mittelbar ist, wie es z.B. im Jugendalter durch die „Anwartschaft“ auf einen Platz in der Erwerbsgesellschaft gegeben war – in eine gesellschaftliche Tätigkeitsstruktur die entscheidende Voraussetzung für das Funktionieren von Aneignungsprozessen überhaupt.

Neben der Entwicklung von Gesellschaft, die sich mit der permanenten Reproduktion gesellschaftlicher Produkte durch menschliche Tätigkeit vollzieht, formt sich im Aneignungsprozess zugleich auch das Subjekt, was Leontjew als Entwicklung der Persönlichkeit beschreibt. Ähnlich den Bedürfnissen, die in einem Vergesellschaftungsprozess zum Motiv menschlicher Tätigkeiten und somit gesellschaftlich „produziert“ werden, entsteht auch die Persönlichkeit durch die gesellschaftlichen Beziehungen eines Menschen.

> „Sowohl die Persönlichkeit als auch das Individuum sind ein Produkt der Integration von Prozessen, die die Lebensbeziehungen des Subjekts verwirklichen. [Das Gebilde der Persönlichkeit] wird durch die Natur jener Beziehungen bestimmt, die es erzeugen, und das sind für den Menschen die spezifischen *gesellschaftlichen* Beziehungen, die er in seiner gegenständlichen Tätigkeit eingeht.“ (1979, S. 171)

Das Subjekt transformiert sich in der „Selbstbewegung seiner Tätigkeit im System der gesellschaftlichen Beziehungen“ (ebd., S. 173), es gestaltet sich durch die Beziehungen zur Welt, die es in Form von Tätigkeiten realisiert. Leontjew will damit sämtliche statischen Kategorisierungen der Persönlichkeit wie genetische Merkmale, „natürliche Anlagen“ bis hin zu erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten usw. überwinden, d.h. er sucht überhaupt den Begriff einer Persönlichkeit als Bündel von Eigenschaften und Einstellungen usw. zu „entmystifizieren“. Diese sind damit nicht bedeutungslos, aber sie entfalten ihre Bedeutung erst auf der Ebene der Tätigkeiten: Die Grundlage der Persönlichkeit besteht in dem „System von Tätigkeiten“, die durch die individuellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Kenntnisse realisiert werden (1979, S. 178) und durch die sich umgekehrt der Mensch seine Fähigkeiten usw. aneignet.

> „Die Persönlichkeit hört somit auf, als Resultat der direkten Überlagerung durch äußere Einflüsse zu gelten. Sie gilt als das, was der Mensch aus sich macht, indem er sein *menschliches* Leben bewältigt. Er bewältigt es sowohl in den alltäglichen Dingen und im alltäglichen Verkehr als auch in den Menschen, denen er ein Stück von sich weitergibt…“ (ebd., S. 213)

Im Aneignungskonzept steckt also nicht nur eine Theorie zu Lern- und Tätigkeitsprozessen, sondern auch eine Erklärung der Entwicklung der psychischen Persönlichkeitsstruktur. Diese wird (als eigentlicher Zielpunkt der Arbeiten Leontjews) konsequenterweise als Produkt der Tätigkeit des Subjekts in seinen gesellschaftlichen

Bezügen gefasst. Mit diesem Ansatz ist also nicht etwa die entsprechende Entwicklung der Persönlichkeit (etwa jenseits der arbeitsgesellschaftlichen Vereinnahmung, wie es häufig mit dem humanistischen Bildungsbegriff impliziert ist) die Voraussetzung für eine Integration in Arbeit, sondern die Integration in gesellschaftliche Tätigkeitsbezüge ist umgekehrt die Voraussetzung für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit.

2.2.2 Aneignung heute: Anschlusspunkte und Grenzen des Leontjewschen Aneignungsansatzes

Leontjew war als Psychologe vor allem an der Formulierung einer umfassenden Theorie zur Analyse der menschlichen Persönlichkeit interessiert. Nicht zufällig beschäftigte er sich ausgehend vom Konzept der gegenständlichen Tätigkeit hauptsächlich mit Fragen der Lernpsychologie, d.h. eher mit der Seite der inneren Aneignungstätigkeit. Gleiches gilt für die weiterführenden Arbeiten, die im Rahmen der Kritischen Psychologie (vgl. exemplarisch Holzkamp 1995) sowie in der Pädagogischen Psychologie der DDR (vgl. z.B. Lompscher u.a. 1972; 1984) unternommen wurden. Vor dem Hintergrund der industriegesellschaftlichen Verhältnisse standen weniger die gesellschaftlichen Tätigkeitsstrukturen im Vordergrund als die Frage, wie sich in diesen Strukturen die Persönlichkeit eines Menschen im Aneignungsprozess konstituiert.

Da mit den heutigen Problemen struktureller Ausgrenzung vieler Menschen vom Zugang zu Erwerbsarbeit dieses gesellschaftliche Beziehungsgeflecht selbst nicht mehr fraglos existiert, wird im Folgenden verstärkt auch die Konstitution gesellschaftlicher Strukturen durch die Tätigkeiten der Menschen mit bedacht werden. Für die weiterführende Frage, wie sich Menschen mit der Aneignung von Tätigkeiten auch Gesellschaft aneignen, ist die oben angesprochene Transformation der Bedürfnisse in Tätigkeitsmotive von entscheidender Bedeutung. Die Bedürfnisse eines Menschen entwickeln sich in einem gesellschaftlich bestimmten Bedeutungshorizont, und sie sind über seine Tätigkeitsmotive in eine gesellschaftliche Tätigkeitsstruktur transformiert. Ohne diese Transformation funktioniert die Kopplung zwischen Bedürfnissen und Tätigkeit und somit der Integrationsmodus der Arbeitsgesellschaft nicht. Bedürfnisse werden auch in diesem Fall gesellschaftlich produziert, aber ihr Gegenstand kann nicht zum Motiv der entsprechenden Tätigkeit werden. Damit verbleiben diese Bedürfnisse sozusagen beim Subjekt und erfahren keine Transformation in gesellschaftliche Tätigkeitsstrukturen. Für das Subjekt bedeutet dies, von einer „Bestätigungsweise seines Lebens“, d.h. von der Möglichkeit der (mit persönlichem Sinn besetzten) Bedürfnisbefriedigung durch Tätigkeit und der zugehörigen gesellschaftlichen Anerkennung abgeschnitten zu sein, für die Gesellschaft, einen Teil der Menschen strukturell nur ungenügend einbinden zu können. Damit verarmt ihre

Vergesellschaftungsstruktur, weil diese letztendlich durch die Transformation von Bedürfnissen zu Tätigkeitsmotiven entsteht bzw. aus der gegenständlichen menschlichen Tätigkeit besteht.

Wenn hier von Vergegenständlichung der Bedürfnisse in den Tätigkeitsmotiven gesprochen wird, so heißt das, dass Bedürfnisse des Subjekts über eine Tätigkeit befriedigt werden, die wiederum Bedürfnisse von anderen Menschen zum Gegenstand hat. Vereinfacht gesagt befriedigen Menschen zugleich ihre eigenen Bedürfnisse durch Tätigkeit wie die von anderen, für die sie eine Leistung erbringen. Tätigkeitsmotive sind als vergesellschaftete menschliche Bedürfnisse zu verstehen: Sie sind sowohl auf der Seite derer, die tätig sind, d.h. im Prozess der „Produktion“ als auch auf der Seite derer, die bestimmte Tätigkeiten (d.h. Leistungen) in Anspruch nehmen (im Prozess der „Konsumtion“), gesellschaftlich vermittelt und vorstrukturiert. In diesem Zusammenhang erscheinen nun subjektive Bedürfnisse in keiner Weise als „Ansprüche“, wie es in der heutigen Arbeitsmarktpolitik vielfach üblich ist, sondern als die eigentliche Quelle von Beschäftigung.

Die Vorteile einer solchen Konzeption von Tätigkeit als Vergesellschaftungsmodus liegen vor allem darin, dass sie sämtliche Handlungen und (Aneignungs-)Tätigkeiten erfasst, die eine Tätigkeitsstruktur konstituieren, unabhängig vom Status institutionalisierter gesellschaftlicher Anerkennung etwa als Erwerbsarbeit. Im Prinzip liegt damit ein Konzept zur Analyse der Zusammenhänge von Lernen und Arbeiten auf der Alltagsebene vor, wie es mit den heutigen Entgrenzungsprozessen erforderlich wird. Der Tätigkeitsbegriff setzt die subjektive und Sinn stiftende Seite mit der gesellschaftsstrukturellen ins Verhältnis, macht Lernen und Bedürfnisverwirklichung als gesellschaftlichen Transformationsprozess verständlich und rückt damit die Potenziale und Ressourcen an gesellschaftlich anerkannter Arbeit in den Vordergrund. Andererseits wird mit diesem Konzept deutlich, dass Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung in einem Tätigkeitszusammenhang steht, in den die Individuen eingebunden sind und der sich ihnen biografisch vermittelt. Erst dann wird das Gelernte bzw. Angeeignete in einem gesellschaftlichen Rahmen als solches (an)erkannt, kann es den Subjekten bewusst werden *und* hat einen Sinn in ihrem konkreten Leben, den individuellen Biografien. Vor dem Hintergrund der heutigen Kompetenzdiskussion kann man nur betonen, dass Lernen, sofern es auf irgendeine Art relevant für Arbeit und Beschäftigung sein soll, nur möglich ist, wenn dieser Tätigkeitsbezug besteht. Wenn die gesellschaftlichen Formen von Arbeit für jemanden keine Realisationsbedingungen *seines* Seins beinhalten bzw. sie ihm unerreichbar sind (er sie also nicht mit persönlichem Sinn besetzen kann), dann kann er sich auch nicht die für gesellschaftlich anerkannte Arbeit notwendigen Handlungen aneignen (sie *sich zu eigen* machen), weil sie für ihn selbst, für seine eigene persönliche Entwicklung, keine Bedeutung haben.

Leontjew ging nun bei der Formulierung seines Konzepts von einer industriell geprägten Arbeitsgesellschaft aus, in der es in einem Vergesellschaftungsprozess objektivierte, unabhängig vom einzelnen Tun existierende Tätigkeitsformen (*Aneignungsgegenstände*) gab, die als Teil einer gesellschaftlichen Struktur transparent waren. Man dachte und handelte sozusagen in einer Kulisse, deren Gesamtform und Details man kannte. Gesellschaft ließ sich als einheitlicher, in sich strukturierter Raum verstehen, in dem Bedeutungen objektiv existierten. Sie erhielten im Aneignungsprozess ihren subjektiven (persönlichen) Sinn, waren aber an jedem gesellschaftlichen „Ort" für Jedermann als objektive Bedeutungen zugänglich. Dies war nur möglich, weil sich Tätigkeitsbezüge im gesellschaftlichen Raum in alle Lebensbereiche hinein vermittelten und damit nicht nur ökonomisch, sondern gleichermaßen sozial wirksam wurden. Auch Kinder und Jugendliche waren in dieser industriegesellschaftlichen Realität hauptsächlich über den Bezug zur Tätigkeit gesellschaftlich eingebunden. Bis in die frühen institutionalisierten Lebensphasen eines Jugendmoratoriums hinein vermittelten sich ihnen mehr oder weniger fraglos die Motive für ihre Tätigkeit als Schüler oder Lehrling usw. Diese Fraglosigkeit basierte im Wesentlichen darauf, dass Schule und Ausbildung Bildungswege strukturierte, die einen weitgehend sicheren Übergang in Arbeit gewährleisteten und auf diesen Wegen eine eigene Existenz, den Übertritt in den Erwachsenenstatus, Familienbildung usw. ermöglichten. Es gab also bestimmte gesellschaftliche Lebensentwürfe, die sich natürlich je nach sozialer Ausgangssituation und Lebenslage unterschieden, aber die sich gerade über die sozialen Mechanismen den Individuen vermittelten. Dass es natürlich immer wieder Menschen gab, die sich aus den verschiedensten Gründen in diesen Entwürfen – in Leontjews Sinne gesellschaftliche Bedeutungen – nicht einrichten konnten, ändert nichts daran, dass dies strukturell möglich war. Auch die sich in den 60er Jahren entwickelnde umfassende Kritik an bestimmten Lebens- und Arbeitsbedingungen baut im Prinzip auf diese generelle Integrationsfähigkeit der Bildungs- und Arbeitsstrukturen auf.

So konnte der Widerspruch zwischen Bedeutung und persönlichem Sinn nur als Entfremdung beschrieben werden, weil man von einer arbeitsgesellschaftlichen Struktur ausgehen konnte, die grundsätzlich die Formen für das subjektive Leben der Individuen beinhaltete. Axel Honneth hat am Beispiel von Hegels Rechtsphilosophie herausgearbeitet, dass Hegel

> „…nur dann systematisch von den negativen Folgen falscher Selbstkonzepte innerhalb der sozialen Wirklichkeit sprechen kann, wenn er unseren gesellschaftlichen Praktiken eine rationale Struktur unterstellt, die sich gegenüber Fehldeutungen nicht indifferent verhält; dann nämlich kann behauptet werden, daß ein falsches oder einseitiges Selbstverständnis, weil es gegen die Rationalität der sozialen

Wirklichkeit verstößt, zu praktisch folgenreichen Konsequenzen führen muß, die sich in einem ‚Leiden an Unbestimmtheit' widerspiegeln müssen." (Honneth 2001, S. 51f.)

Die gleiche Prämisse einer rationalen Gesellschaftsstruktur liegt der Formulierung Leontjews zugrunde, dass der persönliche Sinn unter kapitalistischen Verhältnissen „keine ihn adäquat verkörpernden objektiven Bedeutungen" findet und deshalb „in fremder Kleidung zu leben" beginnt (s.o.). Entfremdung ist hier einerseits der Indikator dafür, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit gegen ihre eigene rationale Struktur verstößt und infolgedessen soziale Verwerfungen aufweist, andererseits ist sie der Antrieb zur Veränderung, die gewissermaßen die gesellschaftliche Realität mit der Logik des sozialen Lebens in Einklang bringt. Aus dieser Spannung heraus entstand die Aufforderung zur Gestaltung von Gesellschaft, die gleichermaßen die sozialpädagogische Herausforderung enthielt, die Menschen zu einem „gelingenderen Alltag" (Thiersch 2002) zu befähigen.

Bei der Erforschung von Übergängen in Arbeit kann man unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zumindest auf drei zentrale Annahmen nicht mehr bauen. Zum einen erscheint es in diesem Zusammenhang schwierig, dass der pädagogisch wirksame Antrieb zur Gestaltung von Gesellschaft als Entfremdung der subjektiven Lebensumstände von den gesellschaftlichen Bedingungen beschrieben wurde. Diese produktive Spannung ist heute zu weiten Teilen nicht mehr gegeben. Problematisch erscheint zuallererst die massenhafte Ausbildungs- und Beschäftigungslosigkeit, weil Menschen, die gar nicht mehr am Arbeitsleben teilhaben, von dem entscheidenden Bereich gesellschaftlicher Einbindung und Gestaltungsmöglichkeit entkoppelt sind. Ihre Lebensbedingungen sind deshalb nicht über den Widerspruch zwischen kapitalbestimmten Arbeitsbedingungen und den menschlichen Motiven ihrer lebendigen Arbeit bestimmt, oder besser: sie sind es nicht innerhalb der Arbeitsbeziehungen, sondern über die Ausgrenzung von diesen. Daran ändert auch das heutige System der Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen wenig, weil es ohne die pädagogisch wirksame Spannung konstruiert wurde, die zur Gestaltung der eigenen Lebensrealität auffordern könnte. Den meisten jungen Erwachsenen, die sich in einer ABM o.Ä. befinden, fehlt dementsprechend die Erfahrung, dass diese „Maßnahme" ihnen eine konstruktive Möglichkeit gibt, sich beruflich zu entwickeln. Kollektive Prozesse, in denen junge Erwachsene die Miseren ihres Alltags als gesellschaftliche Problemlagen zum Ausdruck bringen und gar eine sozialpolitische Gestaltungsperspektive aus ihrer Betroffenheit entwickeln könnten, lassen sich praktisch im gesamten Beschäftigungshilfebereich nicht finden.

Solche Phänomene werden heute meist als ein Problem von gesellschaftlichen Randgruppen angesehen, aber sie zeigen letztendlich, dass sich die Ökonomie in ihrer

digitalisierten und globalisierten Form immer weiter von der menschlichen Arbeitskraft ablöst und sich gegenüber den sozialen Zusammenhängen verselbständigt, von ihnen abstrahiert (vgl. Böhnisch/Schröer 2001). Arbeit wird damit ökonomisiert und „entmenschlicht“, sie ist immer weniger eine Lebensform der Subjekte. Das wirkt sich, bedingt durch die heutige Spaltung der Gesellschaft in „Teilhabende und Versorgte“ (ebd., S. 153), auf unterschiedliche Weise aus: Die einen werden aus gesellschaftsintegrativen Strukturen freigesetzt, die anderen werden zu „abstract workers“, deren Leben vollständig in der Arbeitsökonomie aufgeht und keine eigene Wertigkeit mehr gegenüber einer ökonomischen Verwertungslogik hat. Tendenziell schwindet also auf beiden Seiten die bisher als Entfremdung beschriebene Spannung zwischen persönlichem Sinn und gesellschaftlichen Bedeutungen, die in der kapitalistischen Industriegesellschaft der Antrieb zur Gestaltung der eigenen Lebensrealität und darüber zur Gestaltung von Gesellschaft war. Die heutige Erwerbsarbeit verliert zunehmend den Charakter gesellschaftlicher Tätigkeit in dem von Leontjew gemeinten Sinn, verliert ihren sozialen Gehalt; sie ist immer weniger eine „Bestätigungsweise“ des subjektiven Lebens. Damit zerbricht auch das vergesellschaftete Sinngefüge: Die Strukturen, in denen die Menschen eine Form für ihr subjektives Leben fanden, vor deren Hintergrund sie es als mehr oder weniger sinnvoll empfinden und eine Bildungs- und Gestaltungsperspektive entwickeln konnten, zerfallen. Vor diesem Hintergrund erscheint die Diskussion um Kompetenz und Kompetenzentwicklung als Reflex auf verlorene Zusammenhänge zwischen Bildung und Arbeit und als Versuch, diese in neuer Form wieder herzustellen.

Zum Zweiten ist festzustellen, dass man heute kaum von einem Aneignungsgegenstand ausgehen kann, der in Leontjews Sinne gesellschaftlich und objektiv, d.h. unabhängig vom subjektiven Sein „selbstredend“ ist. Sowohl die Aneignungsgegenstände als auch ihre Vermittlung zwischen den Subjekten in einer gesellschaftlichen Struktur unterliegen heute Entgrenzungsprozessen. Es geht nicht nur der Kontext von bewährten Wissensbeständen und Handlungsstrategien verloren, die dadurch selbst in Frage gestellt und entwertet werden, sondern auch die gesellschaftlich-objektive Form der individuellen Lebensführung. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens stellen kein „einheitliches symbolisches Universum […], das die individuellen Entscheidungen synthetisiert und ordnet“ (Alheit/Hanses 2004, S. 10), dar. Das Leben der Einzelnen realisiert sich zwar nach wie vor auf irgendeine Weise in einem gesellschaftlichen Kontext, aber diese Weise hat viel mehr individuell-biografischen Charakter: Sie muss immer wieder neu erschlossen und „erarbeitet“ werden, sie liegt nicht mehr als individuell auszufüllende, aber gesellschaftlich bereits bestehende Lebensform vor einem, sondern muss aus der eigenen Biografie heraus entwickelt werden. Die gesellschaftlich standardisierte Normalbiografie mit ihren

vorstrukturierten Übergangswegen von der Schule über Ausbildung in Arbeit weicht einem biografisierten Lebenslauf, einer Verkörperung der Kontingenz verschiedener Möglichkeiten, die nun auf subjektiver Ebene zu einer halbwegs konsistenten Erzählung verarbeitet werden müssen (vgl. z.B. Sennett 1998, Alheit 1995).

Von daher erscheinen insgesamt Zugänge, die Lerngegenstände aus einer gesellschaftlichen Analyse heraus zu konkretisieren und sozusagen gesellschaftlich zu objektivieren versuchen, als fragwürdig. Mit den Worten von Honneth ausgedrückt liegt unseren heutigen gesellschaftlichen Praktiken keine rationale Struktur zugrunde, die solche Bestimmungen von Gegenständen zulässt und sich nicht indifferent gegen falsche Deutungen und Auffassungen verhält. Wir können eben nicht mehr davon ausgehen, dass dem Subjekt objektive „Produkte“, seien es Institutionen, zertifizierte Qualifikationen oder nur Maschinen gegenüberstehen und es an diesen im Aneignungsprozess für sich Handlungen bzw. Tätigkeiten erschließt, die im Kontext seines Lebens adäquat anzuwenden sind. Welche Aneignungsform integrativ wirkt, lässt sich heute kaum bestimmen, weil sich die gesellschaftliche Realität indifferent gegenüber den Aneignungshandlungen der Subjekte verhält.

So bauen die Bildungsinstitutionen darauf, dass sich die Subjekte bestimmte Handlungsweisen aneignen, die ihnen ihr Leben in der Arbeitsgesellschaft ermöglichen, aber dieses Versprechen wird durch die gesellschaftliche Wirklichkeit vielfach gebrochen, wenn z.B. trotz abgeschlossener Ausbildung der Übergang in Arbeit in Frage steht. Gleiches gilt für die Logik, die nach wie vor hinter den Beschäftigungshilfen steht: Man geht davon aus, dass sich für die Teilnehmer ein Tätigkeitszusammenhang (der als Chance auf „reguläre“ Beschäftigung verstanden wird) auftut, wenn sie nur die notwendigen Dinge lernen würden. Diese werden immer mehr als „objektive Anforderungen des Arbeitsmarktes“ zu bestimmen versucht, was bereits erhebliche Probleme verursacht, weil diese Anforderungen viel zu stark schwanken. Darüber hinaus fragt allerdings dieser Arbeitsmarkt bestimmte Kompetenzen nicht nach und verzichtet auf einen gewissen Anteil arbeitsfähiger Menschen sowohl in quantitativer als auch in „qualitativer“ Hinsicht. Die Aneignung von Kompetenzen gerät damit immer mehr zur Frage der individuellen Motivation. Vergessen wird dabei, dass sich Motivationen gerade nach dem Konzept institutioneller Bildung nicht einfach in den Individuen befinden, sondern viel mehr als etwas zu begreifen sind, das den Subjekten (im Sinne eines Fotomotivs) gegenüber steht und das sie zu erreichen suchen, weil sie darin ihr Leben realisieren bzw. „bestätigen“ (s.o.) können. Dazu muss es ihnen auch subjektiv erreichbar erscheinen und tatsächlich erreichbar sein. Diese Erreichbarkeit wurde, wie oben angedeutet, bisher über transparente, rational einsichtige Übergangsstrukturen den Menschen vor Augen gestellt: Ein institutionell vorstrukturierter Bildungsweg konnte als

biografischer Plan, als Perspektive fungieren. Mit der Entgrenzung der Übergangsstrukturen geht diese Transparenz allerdings verloren.

Zum Dritten ist heute nicht mehr klar zu bestimmen, dass Aneignungsprozesse überhaupt zu gesellschaftlicher Integration führen. Mit der arbeitsgesellschaftlichen Entgrenzung müssen notwendig die verschiedenen Aneignungsgegenstände zueinander in Widerspruch geraten. Natürlich verlief Aneignung auch im Rahmen eines Jugendmoratoriums z.T. widersprüchlich, so z.B. zur älteren Generation mit ihren Lebenserfahrungen usw., aber dies stellte nicht die gesellschaftsintegrative Wirkung der Aneignung selbst in Frage. Heute stehen sich jedoch verschiedene Aneignungskontexte gegenüber, ohne dass klar wäre, welcher Kontext wirklich integrativ wirkt. Es ist durchaus möglich, dass Aktivitäten und Netzwerkbildungen im sozialen Umfeld Zugänge zu Erwerbsarbeit verschaffen, während Schul- und Berufsausbildungen oder gar arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eine zeitweilige oder gar dauerhafte arbeitsgesellschaftliche Ausgrenzung – etwa durch stigmatisierende oder nicht nachgefragte Bildungsabschlüsse (vgl. Solga 2004) – zur Folge haben. Der umgekehrte Fall ist ebenfalls denkbar, und es ist zumindest aus subjektiver Sicht nicht rational erklärbar, warum die gleichen Aneignungsformen im einen Fall integrativ wirken, im anderen jedoch nicht, weil dabei weitaus mehr und unberechenbare Faktoren eine Rolle spielen als nur die individuelle Handlungsfähigkeit.

Aus diesem Grunde wirft die heutige Aneignungsthematik auch Fragen der gerechten Verteilung von Zugangsmöglichkeiten zur Gesellschaft auf. Wiederum im Rückgriff auf den philosophischen Vordenker des marxistischen Aneignungskonzepts lässt sich sagen,

> „…daß Hegel im Namen der individuellen Freiheit kommunikative Verhältnisse als das ‚Grundgut' auszeichnet, über das moderne Gesellschaften unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten im wesentlichen verfügen…" (Honneth 2001, S. 46)

Kommunikative Verhältnisse sind allerdings keine Güter, die im Sinne materieller Güter verteilt bzw. deren Verteilung staatlich geregelt werden könnten, sondern sie fallen „in die Klasse derjenigen Güter […], die nur durch gemeinsame Praktiken erzeugt und konserviert werden können, so dass wir allerhöchstens von der allgemeinen Bereitstellung der Bedingungen solcher Praktiken sprechen können." (ebd.). Die Teilhabe an dieser gesellschaftlichen Praxis ermöglicht erst den Menschen die Verwirklichung ihrer individuellen Freiheit in der gegenseitigen, gesellschaftlichen Anerkennung. Und mit Leontjew ist hinzuzufügen, dass diese Teilhabe Grundlage für die Entwicklung der Persönlichkeit ist. Die angesprochene Bereitstellung der Bedingungen ist zumindest nach Hegel Aufgabe des Staates; er hat die „verschiedenen kommunikativen Sphären" aufrechtzuerhalten, „die zusammengenommen jedem einzelnen Subjekt zur Selbstverwirklichung verhelfen" (ebd., S. 47).

Mit den vorherigen Ausführungen zum Aneignungskonzept ist offensichtlich, dass die gegenständliche Tätigkeit einem solchen kommunikativen Verhältnis entspricht, das die Gerechtigkeitsbasis moderner Gesellschaften bildet. Die Frage der gerechten Teilhabe stellt sich demnach nicht einfach im Sinne gerechter Verteilung gesellschaftlichen Reichtums bzw. gesellschaftlicher Arbeit. Gerechte Teilhabe bemisst sich daran, in welchem Maße sich der Einzelne in die gesellschaftlichen kommunikativen Sphären einbringen kann, d.h. in wieweit er Möglichkeiten hat, durch seine eigene Tätigkeit die kommunikative Praxis der Gesellschaft mitzubestimmen. In Leontjews Worten geschieht dies durch die Transformation menschlicher Bedürfnisse in Motive gegenständlicher Tätigkeit, weil die Menschen im Tätigkeits- und Aneignungsprozess ihre Erfahrungen und Bedürfnisse in die gesellschaftliche Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Bedeutungen einfließen lassen.

Der bereits oben herausgearbeitete Umstand, dass sich der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis kaum eine rational einsichtige Struktur unterstellen lässt, die sich gegenüber Fehldeutungen nicht indifferent verhält, führt also zur ungerechten Verteilung gesellschaftlicher Teilhabe und zu Ausgrenzungsprozessen, die nicht rational begründbar sind[13]. Eine gerechtere Struktur lässt sich aber nicht einfach durch entsprechende politische Maßnahmen herstellen, weil sie ein Produkt von Vergesellschaftungsprozessen ist, in das die Gerechtigkeitsvorstellungen der Menschen einfließen, d.h. in dem sie sich verkörpern müssen. Dieses Problem lässt sich nicht hinreichend durch eine gerechtere Verteilung materieller Güter lösen. Selbst wenn Arbeitslosigkeit ausreichend finanziell und auf nicht stigmatisierende Weise finanziell abgesichert wäre oder gar eine einkommensunabhängige Grundvergütung ausgezahlt würde, bliebe das Problem der gesellschaftlichen Partizipation auf der Handlungsebene bestehen. Denn an sich stellt eine gleiche Verteilung des gesellschaftlichen Einkommens noch keine gesellschaftliche Anerkennung innerhalb einer kommunikativen Praxis dar[14].

Die mit der heutigen Aneignungsproblematik in Verbindung stehenden Gerechtigkeitsfragen können also nicht jenseits einer neuen Vergesellschaftungsperspektive betrachtet werden. Die Aufgabe lässt sich nicht über

---

[13] Demgegenüber steckt in dem defizitorientierten und personenzentrierten Benachteiligtenbegriff (siehe S. 27) die implizite These, dass sich Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit und damit gesellschaftliche Ausgrenzung rational auf Entwicklungs- oder Bildungsdefizite zurückführen lassen.

[14] Dies korrespondiert mit der Position, dass Gerechtigkeit nicht nur in Bezug auf Gleichheit, sondern auch auf Freiheit hin betrachtet werden muss, wie z.B. in der von Honneth eingebrachten Weise der Verwirklichung von Freiheit in gegenseitiger Anerkennung. Das Bürgergeld selbst kann weniger als ein Arbeitseinkommen gesellschaftliche Anerkennung verschaffen, weil es ja gerade von der Tätigkeit und deren Leistung, die jeder erbringt, entkoppelt sein soll. Es lässt sich subjektiv kaum als Anteil am gesellschaftlichen Gesamtprodukt verstehen, wenn es unabhängig von dessen Produktion ausgezahlt wird. Deshalb verweist die Existenzgeldforderung „im Grunde auf die Notwendigkeit einer anderen Wirtschaft… […] Der gesellschaftlich produzierte Reichtum ist ein Kollektivgut, zu dessen Schöpfung der besondere Beitrag jeder und jedes Einzelnen heute noch weniger als je zuvor messbar ist“ (Gorz 2003, S. 80ff.). Dies läuft auf eine Entprivatisierung der Arbeitsprodukte hinaus.

einen theoretischen Entwurf lösen, der nach entsprechender Bestimmung der aktuellen gesellschaftlichen Verfassung etwa als „Zweite Moderne“ oder „Postmoderne“ usw. die institutionellen Bildungs- und Übergangsstrukturen den aktuellen Erfordernissen anpassen könnte. Die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen tragen längst nicht mehr für jeden Menschen „die Motive und Zwecke seiner Tätigkeit, deren Mittel und Verfahren in sich“ (siehe S. 51), wie es Leontjew annahm. Gleichwohl gibt es keine Aneignung und Tätigkeit jenseits von gesellschaftlichen Tätigkeitsbezügen. Es muss also nach neuen „Produktionsformen“ von Tätigkeit, d.h. nach einem neuen Vergesellschaftungsmodell von Arbeit gesucht werden. Für eine Analyse heutiger Lern- und Tätigkeitsverläufe heißt das zunächst, die verschiedenen auseinander fallenden gesellschaftlichen Praxen der Aneignung und Tätigkeit im Kontext des Alltags der Menschen neu zu erkennen. Andernfalls bliebe auch das Aneignungskonzept blind gegenüber den Lernformen, die nicht von vornherein als solche gesellschaftlich gekennzeichnet sind und würde die arbeitsgesellschaftliche Ausgrenzung reproduzieren, die zustande kommt, indem die Institutionen in zu geringem Maße Möglichkeiten der Aneignung und Tätigkeit bieten.

2.3 Lebensbewältigung und Lebenslage

Wie oben beschrieben bringen die Entgrenzungsprozesse der industriellen Arbeitsgesellschaft für das Aneignungskonzept das zentrale Problem mit sich, dass die Gegenstandsbedeutungen diffus werden und zunehmend in Widerspruch zueinander geraten bzw. in ihrer Widersprüchlichkeit nebeneinander her bestehen. Damit verlieren die menschlichen Bedürfnisse wie auch die Tätigkeitsmotive ihr klar zu bestimmendes Gegenüber, auf das hin sie sich richten. Während noch in einer überwiegend industriell geprägten Arbeitsgesellschaft der persönliche Sinn von Aneignung und Tätigkeit im Lebenszusammenhang jedes Menschen sich direkt auf die vergesellschafteten Gegenstandsbedeutungen bezog, wird er nun freigesetzt und sozusagen sich selbst überlassen. Die Freisetzung der Menschen durch die Entgrenzungsprozesse ist zugleich eine Freisetzung aus dem gesellschaftlichen Sinnhorizont. Die Aneignungsprozesse der Menschen verlieren dadurch ihren gesellschaftlichen Bezugsrahmen und somit den bisherigen Sinnzusammenhang.

Sinn und Motive von Aneignung müssen daher in einen anderen Bezugsrahmen gestellt werden. Dieser soll hier mit Hilfe des Bewältigungskonzepts erschlossen werden, dass sich grundsätzlich auf den Erhalt bzw. die Erweiterung subjetiver Handlungsfähigkeit bezieht. In der gesellschaftlichen Perspektive ist es eng mit dem Begriff der Entgrenzung verknüpft (vgl. Schröer 2004). Entgrenzungen stellen historisch-

gesellschaftliche Umbrüche dar, die so „einschneidende sozialstrukturelle Veränderungen mit sich bringen, dass die Menschen nicht mehr auf den gewohnten gesellschaftlichen Rationalitäts- und Verständigungsmustern aufbauen können, wenn sie sich in den neuen Verhältnissen zurechtfinden wollen“ (Böhnisch/Schröer 2002, S. 208). Es kann also weniger auf bisher Erfahrenem aufbauend ‚gelernt‘ werden; bekannte Rationalitätsstrukturen greifen nicht mehr. Die Entgrenzung der arbeitsgesellschaftlichen Strukturen lassen sich somit als Zustand gesellschaftlicher Anomie begreifen, in dem permanent die Gefahr besteht, „dass die Menschen die Gesellschaft nicht mehr verstehen und die Gesellschaft […] keinen Begriff vom Menschen mehr hat“ (Böhnisch 2001, S. 35). Dabei entsteht vor allem das Problem, dass die Menschen auf sich gestellt sind und hauptsächlich in diesem „biografischen Selbstbezug“ (ebd.) agieren müssen.

Die durch Entgrenzungsprozesse hervorgerufene Regellosigkeit setzt also eine permanente Bewältigungsaufforderung frei: Lebensbewältigung bedeutet in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in entgrenzten Lebenssituationen. Vier Grunddimensionen haben sich herauskristallisiert, an denen entlang die Bewältigungsproblematik in ihrer Komplexität aufgeschlossen werden kann: die Suche nach Selbstwert, nach sozialer Orientierung und nach Anerkennung sowie die Suche nach Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann (vgl. Böhnisch 1999, S. 41). In diesem Mehrebenen-Modell können unterschiedliche theoretische Konzepte (Theorien des Selbst, Anomietheorie, Alltagsparadigma, Konzepte zu Milieu und sozialer Unterstützung, sozialisationstheoretische Integritätskonzepte etc.) interdisziplinär aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden (vgl. Böhnisch 1999). Mit dem Konzept Lebensbewältigung werden also personale Betroffenheiten und sozialstrukturelle Gegebenheiten – bei Berücksichtigung der je eigensinnigen Subjektanteile – aufeinander bezogen.

In dem Zusammenhang von Aneignung und Kompetenzentwicklung in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft kann das Bewältigungskonzept nun nicht auf die Bewältigung von psychosozialen Krisen hin formuliert werden, wie es im Anschluss an das Copingkonzept geschehen ist (vgl. z.B. Böhnisch 2001). Die wirtschaftlichen Umwälzungen und Umbrüche sowie die Entgrenzung von Gesellschaft wirken tief in den Alltag der Menschen hinein, der dadurch selbst krisenhaft wird: „Lebensbewältigung heute ist nicht nur ein Krisenmanagement, sondern eine permanente Anforderung und Zumutung an die Subjekte“ (Lenz/Schefold/Schröer 2004, S. 12). Sie hat sich „veralltäglicht“ und damit ebenfalls entgrenzt (vgl. ebd.). Die Menschen werden in ihrem Alltag permanent vor krisenhafte Situationen gestellt, die sie zu bewältigen haben, ohne dass „danach“ eine Normalität in Sicht wäre.

Dieses Streben nach Handlungsfähigkeit im Alltag kann nun mit Bezug auf das Aneignungskonzept als subjektives Bedürfnis der Menschen in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft begriffen werden. Denn unter diesen Bedingungen kann man, wie oben aufgezeigt, nicht davon ausgehen, dass die menschlichen Bedürfnisse als Gegenstand von Aneignung und Tätigkeit in Strukturen vergesellschaftet und über diese zugänglich sind. Die Bedeutungen werden nun leer, sie geben keinen persönlichen Sinn. Aneignung verliert damit ihren sinngebenden Rahmen, sie wird auf sich selbst zurück verwiesen und findet ihren unmittelbaren Ausdruck nunmehr in der Bewältigung des Alltags. Mit anderen Worten ist der Aneignungsgegenstand, der eine gesellschaftliche Dimension enthält *und* mit persönlichem Sinn zu besetzen ist, der Alltag der Menschen (vgl. zum Alltagskonzept Thiersch 1992). Damit stellt sich die Frage, wie dieser Alltag in Form von Tätigkeit bzw. Arbeit bewältigt werden kann, so dass er mit „persönlichem Sinn“ besetzt werden kann.

Im Sinne eines verstehenden Konzepts können über den Bewältigungsansatz prinzipiell alle menschlichen Handlungen – so z.B. auch „Abweichendes Verhalten“ (vgl. Böhnisch 2001) – als Streben nach Handlungsfähigkeit begriffen und anerkannt werden. Bei der Verknüpfung von Aneignungs- und Bewältigungskonzept geht es nun darüber hinaus nicht um „irgendeine“ Bewältigungsform, sondern konkret um die Frage, wie heute Menschen ihre Handlungsfähigkeit und das Gefühl von Selbstbestimmtheit über eine Form von Tätigkeit erhalten können. Dem liegt die – schon im Bewältigungskonzept enthaltene – These zugrunde, dass das menschliche Grundbedürfnis nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit, Orientierung und Selbstwert im Grunde nur auf soziale Weise zu befriedigen ist, gleichwohl dieses Streben bei struktureller Verwehrung auch „parasoziale“ Bewältigungsformen wie Konsum oder Gewalt gegen sich und andere usw. suchen kann. Indem Lebensbewältigung als menschliches Bedürfnis verstanden wird, kommt auch die Möglichkeit in Betracht, dass dieses unzureichend oder nicht befriedigt werden kann: Bedürfnisse können, wenn sie keine Möglichkeiten zur Erfüllung finden, entweder bis zu einem gewissen Grad „abgekühlt“ werden oder in Bedürftigkeiten umschlagen. Bedürfnisse werden dabei zu Ansprüchen, die mit der Erwartung ihrer Erfüllung „von Außen“ gestellt werden, ohne dass dabei subjektiv eigene Handlungsmöglichkeiten gesehen werden. Alltagsbewältigung im Rahmen von Aneignung und Tätigkeit ist in diesem Fall kaum mehr möglich.

In der Verknüpfung zwischen Aneignungs- und Bewältigungsansatz geht es also vorrangig um die Sinn und Perspektive konstitutierende Wirkung von Bewältigungshandeln:

> „’Lebensbewältigung’ beinhaltet also mehr als das blose alltägliche ‚Über-die-Runden-kommen’. Lebensbewältigung weist vielmehr auf den Prozess des Aufbaus einer eigenen personalen

> Lebensperspektive hin, die […] nicht mehr ausreichend institutionalisiert gewährleistet, sondern in veränderten – nun stärker von den Individuen ausgehenden – Sozialbezügen neu aufgebaut werden muß.“ (Böhnisch 1990, S. 54)

Im Kontext des Aneignungsansatzes wurde die personale Integrität (bei Leontjew die Persönlichkeit) eines Menschen als dasjenige beschrieben, was durch seine Tätigkeit innerhalb der gesellschaftlichen Beziehungen entsteht, „was der Mensch aus sich macht, indem er sein menschliches Leben bewältigt“ (siehe S. 56). Da hierbei die subjektive Ebene mit der gesellschaftlichen verknüpft ist, geht es um die Frage, wie und unter welchen Bedingungen durch die Bewältigung des Alltags einerseits Strukturen entstehen können, in denen Menschen tätig werden und sich andererseits Kompetenzen entwickeln, die die Handlungsfähigkeit der Subjekte erweitern. Das Bewältigungskonzept „operationalisiert“ somit Kompetenzentwicklung als das Erlernen von Bewältigungsmustern, die die Handlungsfähigkeit der Menschen in ihrem Lebenszusammenhang erweitern, und den Zusammenhang von Aneignung und Tätigkeit als die Transformation dieser Bewältigungsmuster in soziale bzw. gesellschaftliche Strukturen. Die Frage ist, wie sich Menschen heute durch Lernprozesse und Tätigkeit Gesellschaft („die Welt“) aneignen und darüber ihren Alltag bewältigen können, und wie sich diese subjektiven Strategien in eine gesellschaftliche Bewältigungsform transformieren.

Der gesellschaftliche Kontext, in dem die Menschen handeln und auf den sich der Begriff subjektiver Handlungsfähigkeit bezieht, lässt sich mit dem Konstrukt der Lebenslage (vgl. Nahnsen 1975; Böhnisch 1982; Andretta 1991) begreifen, das auf die sozialökonomisch bestimmten Lebensverhältnisse als Spielräume individueller Lebensgestaltung verweist. Mit ihm können die jeweiligen Vergesellschaftungsformen auf die je individuell verfügbaren Muster der Bewältigung (strukturell) bezogen werden, individuelle Lebensbewältigung also an die gesellschaftliche Entwicklung rückgebunden werden.

Dabei kann die Lebenslage nicht auf ein ‚Set‘ von Ressourcen und Belastungen des Individuums begrenzt werden. Denn durch das Konzept der Lebenslage wird ebenso das Verhältnis zwischen den alltäglichen Handlungsspielräumen der Menschen, wie sie durch die sozialökonomischen Bedingungen gesetzt werden, und den Bildungs- und Anerkennungsstrukturen thematisiert. Lebenslagen als Gestaltungsspielräume schließen nicht nur die tatsächlich verfügbaren Handlungsressourcen, die sozialstrukturellen Verhältnisse (Institutionen, Machtstrukturen, Vorschriften usw.) und die sozialstaatliche Akzeptanz bestimmter Wertmuster und Handlungsweisen ein, sondern sie beinhalten auch die subjektiven Sinnzusammenhänge, in denen ein sinnhaftes Leben vorstellbar ist und sich gestalten lässt. „Lebenslagen sind vom Subjekt her besetzt mit einem

‚Lebenssinn‘, der die Suche nach personaler Identität in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bestimmt“ (Böhnisch 1982, S. 81).

Mit Hilfe der Konzepte Lebensbewältigung und Lebenslage lassen sich also Kompetenzentwicklung und Aneignung über den verkürzten Blick auf gesellschaftlich konstruierte Lernsettings hinaus betrachten. Die Vorstellung vom Gegenstand der Aneignung hat sich nun verändert: Der zu bewältigende Alltag ist ebenfalls ein gesellschaftliches Produkt und mit persönlichem Sinn besetzt, und seine Bewältigung ist, sofern sie die Handlungsspielräume der Subjekte in den Lebenslagen erweitert, eine Form von Aneignung. Die menschlichen Bedürfnisse lassen sich nun auf dieser Ebene stärker als *soziale* verstehen: Menschen streben in ihrem Tätigsein nach sozialer Anerkennung, nach sozialer Zugehörigkeit, der Erfahrung von Selbstwert und nach sozialer Orientierung, die ihnen Sicherheit im Handeln verleihen kann.

3 VERMITTLUNGSREGIME UND BEWÄLTIGUNGSMILIEUS IN DER ENTGRENZTEN ARBEITSGESELLSCHAFT

Mit den Konzepten Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung wurde bisher die subjektive Handlungsperspektive aufgeschlossen und immer auf eine überindividuelle Struktur rückbezogen. Der Kompetenzentwicklungsbegriff konnte mit Hilfe des Aneignungsansatzes und des Bewältigungskonzepts um die subjektiven Sinnkonstellationen erweitert und für die Problemstellung des Lernens in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft „operationalisiert“ werden. Diese Synthese, die bisher hauptsächlich auf der handlungstheoretischen Ebene erarbeitet wurde, soll nun im Folgenden auch in Bezug auf den gesellschaftlichen „Ort“ dieser Handlungsebene hergestellt werden. Denn die gesellschaftlichen Entgrenzungsprozesse und die Subjektivierung von Arbeit erfordern eine Untersuchungsperspektive, die nicht nur die Handlungen der Subjekte im Rahmen der einzelnen Lernorte in den Blick nimmt, sondern auch die Bedeutung dieser Lernorte im Gesamtzusammenhang des Übergangs in Arbeit. Die Reformulierung des Zusammenhangs von Aneignung und Tätigkeit auf der Handlungsebene muss daher in einen Kontext gestellt werden, der mehr als nur die institutionellen Übergangsstrukturen umfasst.

Die Bedeutung dieser Perspektiverweiterung zeigte sich erst im Verlauf der vorliegenden Untersuchung mit aller Klarheit. Bereits die Ergebnisse der ersten Projektphase (siehe Kapitel 5 und 6) zeigten, dass es nicht ausreicht, die Lernprozesse in Bezug zu den Lernorten zu setzen, sondern dass auch die Übergangsstrukturen insgesamt in den Blick genommen werden müssen. Die folgenden Ausführungen sind deshalb stärker als die vorherigen bereits in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material entstanden. Sie stellen den Versuch dar, die sozialen Strukturen begrifflich zu fassen, in denen heute Aneignungsprozesse „verortet“ werden können – d.h. in denen die Bezüge zwischen Subjekten und gesellschaftlicher Arbeit vermittelt werden. Wir kehren damit zur Betrachtung der entgrenzten Übergangsszenarien zurück, um im Anschluss daran die Begriffe Vermittlungsregime und Bewältigungsmilieu zu entwerfen.

3.1 Biografisierung der Übergänge und Versozialräumlichung von Vermittlung

Die Aneignung von Tätigkeiten wurde oben als Bewältigung des von Entgrenzung geprägten Alltags gefasst. Aneignung, so die These, findet heute immer weniger Platz in institutionellen Strukturen, die sich auf das alte industriegesellschaftliche Vergesellschaftungsmodell von Arbeit beziehen, und kann daher nicht von einem institutionellen „Ort“ her erschlossen werden. Bei der Suche nach einem strukturellen Ansatzpunkt für neue Vergesellschaftungsprozesse kommen zunächst die Biografien mit ihrer sozialräumlichen Einbettung in Betracht. Diese werden im Folgenden als subjektive Konstruktion verstanden, als die Struktur, die in Bewältigungsprozessen entsteht. Andersherum kann man sagen, dass sich Biografien und Sozialräume durch menschliche Handlungen konstituieren, die im Kontext des Aneignungsproblems als Bewältigungshandeln zu fassen sind.

Die Biografien und Sozialräume der Menschen sind natürlich in weitere strukturelle Bedingungen eingebunden, die bestimmte Bewältigungsstrategien ermöglichen oder beschränken, Perspektiven öffnen oder verschließen können. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, dass sich diese Bedingungen heute auf andere Weise niederschlagen als im industriegesellschaftlichen Kontext der 70er und 80er Jahre: Sie wirken weniger als sinnhafte Strukturierung des individuellen Lebens, sondern als oft bruchstückhafte und z.T. widersprüchliche Handlungskontexte, die erst in den subjektiven Konstruktionen eine biografische und sozialräumliche Form erhalten.

3.1.1 Biografie und ihre sozialräumliche Einbettung

Im industriegesellschaftlichen Modell, wie es sich in der Bundesrepublik nach dem 2. Weltkrieg entwickelt hat, waren die Übergänge in Arbeit dadurch gekennzeichnet, dass Lernen und Arbeiten weitgehend in institutionalisierten Strukturen geregelt und auch gewährleistet wurden. Diese institutionalisierten Bildungs- und Übergangswege strukturierten im Allgemeinen auch die alltägliche Lebensführung der Individuen. Jugendliche standen vor verschiedenen Bildungswegen, die zu bestimmten Beschäftigungsmöglichkeiten führten, und diese „Bahnen“ fungierten zum einen als Struktur für den eigenen Lebensentwurf und zum anderen rückblickend als Erzählstruktur eines eigenen Lebenslaufs. Ähnliches gilt für die sozialen Bezüge, mit denen sich ein solcher Lebenslauf verband. Familie, Ausbildung, Arbeit, Wohnumfeld usw. waren Teil von bestimmten Strukturen, die verschiedene soziale Anschlüsse boten, die es subjektiv auszufüllen galt. Die Gestaltung der Beziehungen zu anderen

Mitschülern, Kollegen oder Nachbarn war die subjektive Seite einer sozialen Struktur, in die ein Individuum im Allgemeinen integriert war.

Diese Strukturen werden durch die Entgrenzungs- und Segmentierungsprozesse tendenziell für alle, insbesondere aber für diejenigen jungen Erwachsenen, die aus dem System der Erwerbsarbeit ausgegrenzt werden, schwerer zugänglich und verlieren an Stabilität und Umfang. Die sozialintegrative Kraft von Erwerbsarbeit bzw. die Ausstrahlungskraft von Erwerbsarbeit auf soziale Formen ist im Schwinden begriffen (vgl. Böhnisch 1994, S. 66ff.). Mit der Freisetzung aus den festen Bezügen, die ein institutionalisierter Bildungsweg und ein Normalarbeitsverhältnis enthielt, verlagert sich das Gewicht von diesen institutionalisierten Strukturen, die Lebensläufe und soziale Bezüge rahmen, hin zu subjektiven Konstruktionen, durch die das Leben der Menschen einen Rahmen erhält bzw. erhalten muss (vgl. Marotzki 2000). Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen stehen zusehens weniger objektive – d.h. in institutionellen Strukturen vergesellschaftete – biografische und sozialräumliche Formen wie bestimmte Bildungswege oder Sozialstrukturen zur Verfügung, die sie sich aneignen könnten, um darin ihr subjektives Leben zu verwirklichen. Böhnisch spricht deshalb von einem Sozialisationsmodus der Individualisierung und Pluralisierung: Dieser

> „…ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, daß die Ausrichtung der Sozialisation im Jugendalter an einer allgemein vorgegebenen, institutionell abgesicherten und gewährleisteten Normalbiografie zurücktritt und eine für Jugendliche aktuell nicht überschaubarer Pluralität von Optionen und Risiken den jeweiligen Sozialisationshorizont bestimmt. ‚Individualisierung' meint in diesem Sinne also die sozialräumliche Pluralisierung der Biographien vor einem ‚Horizont der Erreichbarkeit', der nicht mehr durchgängig sozialstaatlich garantiert, sondern eher marktgesteuert und daher risikobehaftet ist. Die Individuen müssen den ‚Sinn' ihrer biographischen Verläufe selbst herstellen." (Böhnisch 1990, S. 52)

„Objektivierungen" in Form eines Lern- und Tätigkeitsverlaufs bzw. eines sozialen Raumes, in dem bzw. durch den sie tätig werden und ihren Alltag bewältigen können, müssen also in zunehmenden Maß – gleichzeitig jedoch in oft sehr beschränkten Spielräumen – subjektiv hergestellt werden.

Die Begriffe Sozialraum und Biografie sollen hier im Sinne dieser subjektiven Konstruktionen verwendet werden, womit beide Begriffe in ein enges Verhältnis rücken (vgl. Schumann 2004). Der Sozialraum von Menschen ist nicht einfach gegeben, sondern konstituiert sich in Prozessen, die durch die Biografien einen Rahmen erhalten. Zugleich besteht die Biografie nicht aus einer bloßen Abfolge von allein individuell bedeutsamen Ereignissen; man erzählt seine Lebensgeschichte entlang einer Zeitschiene, aber diese entsteht durch die Erfahrungen mit anderen Menschen, mit Bildungsinstitutionen usw. –

also im sozialen Raum. Neben der „Biographizität des Sozialen“ (Alheit 1995, S. 289) gibt es also auch so etwas wie eine „Sozialräumlichkeit der Biografie“.

Die subjektive Konstruktion von Biografie und Sozialraum darf dabei nicht einseitig als bloße Deutung der sozialen Wirklichkeit verstanden werden. Biografie enthält nicht nur die ganz spezifische, individuelle Synthese verschiedener Erfahrungen, sondern sie ist auch die „soziale ‚Hülle’ des Individuums, eine Art äußerliches Ablaufprogramm“ (Alheit 1995, S. 293). Ebenso muss man den Sozialraum eines Menschen einerseits als subjektive Sicht auf seine sozialen und gesellschaftlichen Bezüge und andererseits auch als objektiv bestehenden sozialen Raum verstehen, in dem sich dieser Mensch bewegt bzw. den er – als Teil des Raumes – selbst konstituiert. Löw hat diese beiden Seiten der Raumkonstitution als *Syntheseleistung* und *Spacing* bezeichnet. Im Prozess des Spacing werden soziale Güter und Menschen zueinander in Relation gesetzt, durch die Syntheseleistung werden sie in der Wahrnehmung der Menchen zu räumlichen Einheiten zusammengefasst (vgl. Löw 2001).

Die Eigenart der „objektiven“ Seite von Biografie und Sozialraum besteht heute darin, dass sie stärker vom Subjekt selbst konstituiert werden muss, während gesellschaftlich normierte Bildungswege oder stabile Sozialstrukturen (wie z.B. die Schule oder das Wohnviertel) eher als Gegenstände zu begreifen sind, die auch jenseits der einzelnen Subjekte eine eigenständige gesellschaftliche Existenz und Bedeutung haben. So hat schon Pierre Bourdieu in den 70er Jahren die soziale Produktion der Kapitalien, die Zugänge zu Arbeit und angesehenen Stellungen ermöglichen, im Modell eines dynamischen sozialen Raums dargestellt (vgl. Bourdieu 2003). In den jüngeren Konzepten zur Beschreibung von Sozialräumen bzw. sozialräumlicher Aneignung werden diese Konstitutionsprozesse z.B. im Anschluss an Löw als Spacing (vgl. Deinet 2004) beschrieben: Jugendliche eignen sich Räume an, in dem sie sie „umnutzen“, mit neuen Bedeutungen besetzen und in ihrer eigenen lebensweltlichen Logik miteinander verknüpfen. Christian Reutlinger hat mit dem sozialgeographischen Konzept der „Bewältigungskarten“ (vgl. Reutlinger 2003; Werlen/Reutlinger 2005) herausgearbeitet, dass die Sozialräume von Jugendlichen nicht aus der Logik öffentlicher Verwaltungseinheiten und sozialer Einrichtungen begriffen werden können, sondern von ihren alltäglichen Bewältigungsleistungen her erschlossen werden müssen. Der Sozialraum eines Menschen besteht in diesem Verständnis nicht einfach aus seinem Lebensort wie etwa dem Stadtviertel (vgl. z.B. Hinte/Groppe/Litges 2002), sondern aus der Synthese seiner sozialen Umwelt, in der er sich bewegt und auf die er eine ganz subjektive Sicht hat. Die Begriffe Biografie und Sozialraum umfassen daher einerseits die subjektiven „Binnensichten“ der Menschen auf soziale Konstrukte, andererseits aber auch die Konstitutionsprozesse, in denen diese Konstrukte „objektiviert“ werden, so dass sozialräumliche Beziehungen und biografische Erzählungen entstehen.

3.1.2 Vom Statuspassagenmodell zum Modell biografischer Übergänge

Mit dem sozialräumlichen und biografischen Ansatz werden junge Erwachsene als soziale Akteure begreifbar, die sich in ihrem Bewältigungshandeln nicht nur auf gegebene Strukturen beziehen, sondern sie auch verändern, in andere Zusammenhänge einbinden oder neue aufbauen können. Diese Perspektive wird gerade vor dem Hintergrund der zerfallenden Übergangs- und Arbeitsstrukturen entscheidend, weil sich damit die Übergangswege biografisieren und die dabei stattfindenden Vermittlungsprozesse zunehmend sozialräumlich strukturiert sind. Im Zuge dieser Freisetzung aus arbeitsweltlichen Strukturen ist die tätigkeitsorientierte Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt weniger als Aneignung eines Fähigkeits- und Wissenskanons innerhalb klar begrenzter institutioneller Strukturen, sondern vielmehr als Bewältigung des – durch gesellschaftliche Entgrenzung und Segmentierung geprägten – Alltags im sozialen Raum zu verstehen (vgl. Krisch 2005, der dies auch als Besonderheit der Aneignung im Jugendalter beschreibt).

Mit der Entgrenzung der Bildungs- und Ausbildungsstrukturen verliert deshalb das Konzept der Statuspassagen (vgl. Heinz 1991), das den Bereich der Sozialisations- und Bildungsforschung traditionell geprägt hat, an Tragfähigkeit. Es fokussiert vor allem auf die bestimmten Passagen im Sinne von institutionalisierten Lebensphasen, die ein Mensch erreicht und in denen er sich auf die nächste Statuspassage vorbereitet. Die Übergänge von einer Passage zur anderen treten hier in den Hintergrund und werden ebenfalls als institutionalisierte Anschlüsse, besetzt mit den entsprechenden „Gatekeepern“, betrachtet (vgl. Stauber/Walther 2004). Dieses Konzept bezieht sich auf den Erwerb von Qualifikationen in den entsprechenden Bildungseinrichtungen und bringt zwangsläufig die Frage nach dem Gelingen oder Scheitern mit sich.

Vor dem Hintergrund der strukturell bedingten Ausbildungs- und Beschäftigungsprobleme muss das Statuspassagenmodell durch das Konzept der biografischen Übergänge erweitert werden (vgl. Hagestad 1991, Stauber/Walther 2004). Die Perspektive der Übergänge rückt gegenüber dem Statuspassagenmodell den Aspekt der prinzipiellen biografischen Offenheit und damit die Bewegung der Biografie in den Mittelpunkt (vgl. Sackmann/Wingens 2001). Entscheidender als der Statuspassagenerwerb wird nun die subjektive Bewältigung der Übergänge in biografischer Perspektive (vgl. Kutscha 1991). „Eine gelungene berufliche Sozialisation […] heißt aus biographietheoretischer Sicht, die Brüche im Erwerbsverlauf zu antizipieren und zu bewältigen, damit die soziale und personale Identität des Individuums in einer konstruktiven Balance gehalten wird“ (Heinz 1995, S. 70). Dies wird nun sowohl in biografischer (vgl. Stauber Walther 2004) als auch in einer sozialräumlichen bzw. sozialökologischen (vgl. Tippelt 2004, Griebel 2004) Dimension bedeutsam.

Dabei kommt es allerdings nicht nur darauf an, Übergänge im Rahmen des Statuspassagenmodells zu betrachten, wie es aktuell vielfach mit der Thematisierung der verschiedensten Übergänge von Kindergarten über die verschiedenen Schularten bis zur Ausbildung und in den Beruf geschieht (vgl. Schumacher 2004). Dies setzt nach wie vor ein prinzipiell aufnahmefähiges institutionelles Übergangsgefüge voraus, wenn auch die Übergänge innerhalb diesen Gefüges problematisch werden. Es gilt zudem auch in Betracht zu ziehen, dass Übergänge in Arbeit nicht immer eine Aneinanderkettung von einzelnen Passagen ist, die als institutionalisierte Lernorte konzipiert wurden. Wenn sich Lernwelten pluralisieren und informelle Lernkontexte an Bedeutung für den Übergang in Arbeit erlangen, so müssen diese auch in ein Konzept des Übergangs einbezogen werden. Das lässt sich jedoch nur aus einer aneignungstheoretischen Perspektive bewerkstelligen. Diese Sicht fokussiert nicht die Übergänge zwischen verschiedenen Statuspassagen (auch wenn sie diese mit einschließt), sondern Übergänge in Arbeit bezeichnen nun die Aneignungsprozesse der Menschen, durch die sie lernen, in der Gesellschaft tätig zu werden. Dem entsprechend reicht es nicht aus, von der Bewältigung der Brüche im Erwerbsleben zu sprechen, sondern Bewältigung muss auch als Strukturierungshandeln verstanden werden: Das Bewältigungshandeln der jungen Erwachsenen muss in struktureller Hinsicht wirksam werden können, so dass darüber biografische Perspektiven sowie sozialräumliche Strukturen, die für den Übergang in Arbeit bedeutsam werden, aufgebaut werden können.

Bei der Betrachtung der Übergänge in Arbeit aus der bewältigungstheoretisch untersetzten Aneignungsperspektive entsteht nun zum einen die Frage, wie entlang der sozialräumlichen und biografischen Dimension verschiedene Settings zueinander in Bezug stehen und wie sich einzelne Sequenzen zu Lern- und Tätigkeitsverläufen verknüpfen. Dabei wirken bestimmte Vermittlungsstrukturen, die im Folgenden als Vermittlungsregime beschrieben werden sollen. Zum anderen ist – in Analogie zur Unterscheidung zwischen Aneignung und Bewältigung – das Verhältnis zwischen Vermittlungsstrukturen (Vermittlungsregimes) und Bewältigungsstrukturen, die nachfolgend mit dem Begriff des Bewältigungsmilieus gefasst werden, zu betrachten.

3.2 VERMITTLUNGSREGIME

Der Begriff Vermittlungsregime bezeichnet im weitesten Sinne das Gesamtsetting der sozialräumlichen Vermittlungsstrukturen – bestehend aus personellen wie institutionellen Bezügen –, auf das sich die jungen Erwachsenen in ihrer Aneignungstätigkeit beziehen. Es ist als Beschreibung eines sozialen Raumes zu verstehen, in dem Individuen Anschlüsse zu Handlungen und Tätigkeiten, d.h. zu Aneignungsgegenständen und -

prozessen erhalten. Dabei spielen nicht nur soziale Netzwerke eine Rolle, sondern auch formale soziale Dienste und Vermittlungsstrukturen wie Beratungsstellen, Maßnahmen, Arbeitsämter, Medien, Kammern und Betriebe usw. Der Regimebegriff fängt dabei auch die „gesellschaftlich verankerten Bedeutungs-, Interpretations- und Kommunikationsmuster, die Arbeitsbeziehungen vorstrukturieren und bei ihrer symbolischen Reproduktion eine wichtige Rolle spielen“ (Böhnisch/Schröer 2001, S. 183) ein. Im Vermittlungsregime sind also über die Bezüge zu sozialen Netzwerken und Infrastrukturen hinaus auch die sozialen Handlungs- und Kommunikationsmuster mit ihren Deutungen, Mythen, Denkweisen usw., wie sie im Vermittlungsregime vorherrschen, von Bedeutung. So ist bspw. das Bild vom Normalarbeitsverhältnis auf vielen Ebenen – sozialpolitisch bis hin zu persönlichen Überzeugungen – als Norm für „richtige Arbeit“ oder einen „guten Job“ präsent, vor deren Hintergrund andere Tätigkeitsformen im Allgemeinen geringer bewertet werden.

In Analogie zum Aneignungs- und Tätigkeitsbegriff, der sich nicht nur auf Lernen und Arbeiten in institutionalisierten Settings bezieht, sondern auf die tätige Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner gesellschaftlich gewordenen gegenständlichen Umwelt, soll auch der Vermittlungsregimebegriff formelle wie informelle Vermittlungsprozesse und -strukturen umfassen. In der gegenwärtigen Beschäftigungspolitik wird Vermittlung meist als punktueller und situativer Vorgang verstanden: als Vermittlung eines Arbeitslosen in Arbeit oder in eine (Bildungs-)Maßnahme sowie als Vermittlung klar umrissener Qualifikationen bzw. Kompetenzen an ein Individuum, sofern sie ihm fehlen, wie z.B. Computerkenntnisse oder „soziale Kompetenzen“ für Bewerbungsgespräche. Dies fängt jedoch nur die aktuelle formelle Logik ein, die im Grunde auf einen unentgrenzten institutionalisierten Anerkennungsrahmen von Qualifikationen baut. Demgegenüber wird heute zur Betrachtung sowie zur sozialpolitischen Gestaltung der Übergänge ein biografisch-sozialräumlich fundierter Begriff von Vermittlungsregime nötig, um die Anschlüsse bzw. die Passungen von Vermittlungsprozessen in der biografischen und sozialräumlichen Dimension betrachten zu können. Gerade im jungen Erwachsenenalter beschränkt sich Vermittlung nicht auf eine einzelne Situation mit begrenztem Zeitrahmen und fest umrissenen Inhalt, sondern sie verläuft als biografischer Prozess in einem sozialen Raum.

Damit liegt es nahe, einen formellen und einen informellen Bereich des Vermittlungsregimes voneinander zu unterscheiden. Formell sind vor allem Institutionen zur Vermittlung von Bildung, Qualifikationen und Arbeit (z.B. die Bundesagentur für Arbeit, die verschiedenen Einrichtungen der Ausbildungs- und Beschäftigungshilfen, Schulen usw.) bzw. die Logiken, die sich in ihren Vermittlungsaktivitäten ausdrücken. Neben diesen formellen Mechanismen wirkt aber auch ein informelles Curriculum der Vermittlung von Tätigkeit und ihrer Aneignung, das im Zuge einer

„Versozialräumlichung“ von Vermittlung an Bedeutung gewinnt. Dieses ist vor allem an nicht formalisierte sozialräumliche Bezüge wie Familie, Clique, informelle Netzwerke – mit dem Begriff aus der Kompetenzdiskussion: an das soziale Umfeld – gebunden, wenngleich es natürlich auch in die Institutionen hineingetragen wird oder solche Bezüge in institutionellen Vermittlungssettings entstehen können. Aus dieser Perspektive lässt sich beschreiben, wie formelle Vermittlungsmechanismen in das gesamte Vermittlungsregime eingelagert sind, in welchem Verhältnis sie zum informellen Vermittlungsbereich stehen und welche Wirkungen sie in den Vermittlungsprozessen entfalten.

In Hinblick auf Übergänge in Arbeit kann man davon ausgehen, dass Vermittlungsprozesse nachhaltig werden, wenn die einzelnen Lernsequenzen und Tätigkeiten an die Selbstorganisationsfähigkeit der Subjekte anschließen, d.h. wenn verschiedene soziale Kontexte, in denen sich die jungen Erwachsenen bewegen, und wenn einzelne Tätigkeits- und Lernsequenzen zu einer „biografischen Konstruktion“ (vgl. Alheit 2003) miteinander verknüpft werden können. Diese Verknüpfung ist einerseits wieder als Leistung des Subjekts zu begreifen, das eine eigene biografische Erzählung und einen sozialen Raum konstituiert (im Sinne einer „objektiv“ bestehenden Struktur) und konstruiert (im Sinne einer eigenen Sicht auf diese Strukturen). Andererseits vollziehen sich diese Konstitutions- und Konstruktionsprozesse nicht mit der freien Möglichkeit der Individuen, sich aus verschiedenen Sequenzen eine Biografie oder aus verschiedenen Lebensbereichen einen Sozialraum zu „basteln“. Die Menschen handeln immer schon in bestimmen Strukturen, die mehr oder weniger widersprüchlich sein und auf die sie nur bedingt einwirken können. Die subjektive Konstitution und Konstruktion von Biografien wird also entscheidend von den Handlungsrahmen beeinflusst, die durch die Lebenslagen der Subjekte strukturiert sind.

Vermittlungsregime sind also sozialräumlich strukturiert und bringen die subjektive Wirklichkeit der Menschen zum Ausdruck. Sozialräume (im Sinne des sozialen Umfelds) haben damit das Potenzial zur Vermittlung von Tätigkeit und zur Ermöglichung ihrer Aneignung, aber sie sind nicht per se Vermittlungsregime. Sie können unter bestimmten Bedingungen dazu werden, was sich daran zeigt, dass junge Erwachsene Zugänge zu Tätigkeiten finden und sie sich aneignen können. Welche Gestalt, welchen Umfang die Vermittlungsregime haben und inwieweit sie in Bezug auf den Übergang in Arbeit wirksam werden, hängt einerseits in entscheidendem Maße davon ab, wie sich die formellen zu den informellen Bereichen der Vermittlungsregime ins Verhältnis setzen. Andererseits spielt hierbei das Verhältnis zwischen Vermittlungsregimen insgesamt und den Sozialräumen in ihrer Eigenschaft als Bewältigungsmilieus eine wichtige Rolle. Vermittlungsregime „dienen“ schließlich aus subjektiver Sicht nicht einfach dem Übergang in Arbeit, sondern der Bewältigung des Alltags in der Form von Aneignung

bzw. Kompetenzentwicklung. Dem entsprechend ist nun auf der strukturellen Ebene zu fragen, wie Vermittlungsregime dem Bewältigungshandeln der Menschen Raum geben, oder umgekehrt, wie Bewältigungsmilieus die Form von Vermittlungsregimen annehmen können.

3.3 BEWÄLTIGUNGSMILIEUS

Milieus sind in diesem Zusammenhang keinesfalls im Sinne von „anrüchigen“ und „unmodernen“, kulturell engen Rückzugsräumen zu verstehen, sondern als „biographisch verfügbarer sozialräumlicher und sozialemotionaler Kontext, in dem sich Bewältigungskompetenzen entwickeln…“ (Böhnisch 1994, S. 222). Dieser „personal verfügbare[] Bewältigungskontext“ (ebd., S. 223) ist eine lebensweltliche Ressource zur Alltagsbewältigung; sie besitzt eine Eigenwertigkeit und lässt sich daher nicht einfach für institutionell „gewollte“ Lernprozesse oder etwa für eine Integration in den Arbeitsmarkt in Anspruch nehmen:

> „Für die Menschen sind Milieuzusammenhänge nicht mehr nur lebensweltliche Ressourcen, mit deren Hilfe die wechselnden Anforderungen der Arbeitsgesellschaft sozial bewältigt werden oder in denen sich traditionale Beschränkungen ausdrücken […], sondern auch immer mehr aktivierende sozialräumlich-lebensweltliche Kontexte, aus denen heraus der bedingungslosen gesellschaftlichen Vereinnahmung Widerstand entgegengesetzt wird, in denen sich nun auch Ideen und Perspektiven für ein anderes Leben in der Moderne […] entwickeln können.“ (ebd., S. 208)

Der Milieubegriff wird in Bezug auf Vermittlungsregime interessant, weil unter den heutigen Bedingungen von Segmentierung und Entgrenzung gerade in den „Randsegmenten“ der Arbeitsgesellschaft nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass die Vermittlungsregime ausreichend Raum für die Lebensbewältigung der Menschen bieten. Unter den aktuellen Bedingungen geht es nicht nur um eine gesellschaftliche Vereinnahmung der Menschen, sondern auch darum, dass sie massenhaft von Vermittlungsstrukturen zur Aneignung und Tätigkeit in der Gesellschaft entkoppelt und in die arbeitsgesellschaftliche Überflüssigkeit abgedrängt werden. Wenn institutionalisierte Bildungswege für viele Jugendliche keine biografischen Perspektiven bieten und somit Bildungsabschlüsse entwertet werden, dann vermitteln formelle Vermittlungsstrukturen den Subjekten wenig Handlungsorientierung und Selbstwert. Solche Bezüge müssen unter diesen Bedingungen im Milieu aufgebaut werden. Deshalb sind „Bewältigungsmilieus“ selbst in sozial regressiven Formen (wie z.B. gewalttätige Milieus) nicht von vornherein als defizitär und sozial „schädigend“ anzusehen, sondern

zunächst als soziale Praxis, die den Menschen Bewältigungsmöglichkeiten bietet, die ihnen an einem anderen gesellschaftlichen „Ort“ auf andere Weise verwehrt werden.

Der Milieubegriff bezieht sich also nicht wie der Vermittlungsregimebegriff auf Lern- und Tätigkeitsverläufe, sondern er nimmt soziale Strukturen aus der subjektiven Bewältigungsperspektive in den Blick. Während Vermittlungsregime vielmehr in Hinblick auf eine arbeitsgesellschaftliche Integration wirksam sind, haben Bewältigungsmilieus eher eine lebensweltlich-sozialintegrative Funktion. Dabei können sie verschiedene Ausprägungen annehmen: Böhnisch unterscheidet in sozial offene und regressive Milieus (vgl. ebd.); sie können sich zu weiteren gesellschaftlichen Strukturen hin öffnen oder sich ihnen gegenüber abschotten. Auch eine Drogenszene ist ein – im Segment der sozialen Benachteiligung nicht unwichtiges – Bewältigungsmilieu, dass den Jugendlichen Raum für ihr Streben nach Zugehörigkeit und Anerkennung gibt, auch wenn es in diesem Fall kaum gesellschaftlich integrativ wirkt. Ähnlich wie beim Bewältigungsbegriff interessiert hier in Zusammenhang mit der Übergangsthematik vor allem, inwieweit sich Milieus mit Vermittlungsregimen „überlappen“, wobei freilich ihre Spannkraft gegenüber einer arbeitsgesellschaftlichen Vereinnahmung bestehen bleibt. Das Verhältnis zwischen Vermittlungsregime und Bewältigungsmilieu ist nicht als eine Überformung zu sehen. Vielmehr soll untersucht werden, wie sich Bewältigungsmilieus hin zu Vermittlungsregimen öffnen können, so dass eine Verbindung zwischen Bewältigungs- und Aneignungsstruktur entsteht.

Über das Begriffspaar Vermittlungsregime/Bewältigungsmilieu kann somit die subjektive Handlungsebene mit ihren eigenen Sinnzusammenhängen in einer sozialpolitischen Gestaltungsperspektive betrachtet werden. Vermittlungsregime wie Bewältigungsmilieus sind zentraler Teil der Lebenslage: Sie unterliegen auf jeweils unterschiedliche Weise der sozialpolitischen Akzeptanz und konstituieren sich z.T. in Bezug auf sie, gleichzeitig sind sie aber dadurch – in gewissen Grenzen – sozialpolitisch gestaltbar. Sie beschreiben zum einen die gesellschaftliche Struktur, in der sich die Aneignung von Tätigkeit vollzieht, und sind zum anderen von Seiten der Subjekte mit einem „Lebenssinn“ besetzt (vgl. Böhnisch 1982), d.h. sie verkörpern den persönlichen Sinn im Lebenszusammenhang der Subjekte (vgl. Leontjew 1979).

Dass der gesellschaftliche „Ort“ von Aneignungsprozessen in einem Begriffspaar gefasst wird, dessen beide Pole in einer gewissen Spannung zueinander stehen, ist der von Entgrenzung und Segmentierung bestimmten gesellschaftlichen Lage geschuldet[15]. In Ermangelung einer gesellschaftlichen Tätigkeitsstruktur, die den Menschen prinzipiell eine Integration ermöglicht und damit allen eine (mit persönlichem Sinn besetzte)

[15] Die Spannung zwischen Aneignung und Bewältigung kennzeichnet natürlich nicht nur die heutige Situation, sondern sie ist im Prinzip jeder kapitalistischen Gesellschaft immanent. Die Freisetzung aus den gesellschaftlichen Arbeitsbezügen bewirkt allerdings heute, dass diese Spannung nicht mehr innerhalb der Arbeitswelt verortet werden kann, wie dies die klassische Entfremdungsthese annimmt.

Aneignungsperspektive eröffnet, muss nicht nur auf der Handlungs-, sondern auch auf der Strukturebene ein Unterschied zwischen Aneignung und Bewältigung gemacht werden. Der Begriff des Bewältigungsmilieus wird nötig, um den Ort zu beschreiben, an dem sich persönlicher Sinn fraglos verkörpern kann. Dass dieser nicht selbstverständlich in eins fällt mit der durch menschliche Arbeit geschaffenen „gegenständlichen Welt“, die sich die Menschen anzueignen haben um in ihr tätig zu werden, bezeichnet das Bildungs- und Beschäftigungsproblem der gegenwärtigen Gesellschaft.

4 ANLAGE, METHODE UND VERLAUF DER UNTERSUCHUNG

Die empirische Untersuchung der Aneignungsprozesse beim Übergang in Arbeit erfolgte in 2 Phasen und erstreckte sich über einen Zeitraum von insgesamt 4 ½ Jahren (2001 – 2005). Die Grundidee war dabei, sich an den komplexen Untersuchungsgegenstand im Sinne einer Feldforschung (vgl. z.B. Friebertshäuser 2003) zunächst mit breiten, eher explorativen Zugängen zu nähern und ihn im Verlauf der Untersuchung auf bestimmte Forschungsfragen hin zu konkretisieren. Das Forschungsdesign wurde während dieser Zeit entsprechend den Ergebnissen aus der 1. Forschungsphase, der damit einhergehenden theoretischen Reflexion und den Forschungsfragen, die sich im Verlauf der Untersuchung neu stellten, weiter entwickelt. So richtete sich während der 1. Phase der Fokus vorrangig auf konkrete Lernorte als Rahmenbedingung für Kompetenzentwicklungsprozesse sowie deren Einbettung in die biografischen Verläufe junger Erwachsener. Während der Auswertung des erhobenen Materials entstand die Idee, ausgehend von der zu Beginn eingefangenen „Momentaufnahme“ der biografischen Situation (wie sie sich in den Erzählungen darstellte) und der Lernorte die weiteren biografischen Verläufe sowie das soziale Umfeld weiter zu verfolgen. In der 2. Phase wurden deshalb die Lern- und Tätigkeitsverläufe untersucht, die sich aus den Lernkontexten, die in der 1. Phase den Forschungszugang bildeten, und die sich aus der damaligen biografischen Situation heraus entwickelten. Die Lernräume wurden nun in einer breiten sozialräumlichen Dimension erfasst. Die begriffliche Grundlage dafür bildete der Vermittlungsregimebegriff, der im Anschluss an die 1. Phase entworfen wurde.

4.1 METHODOLOGISCHE GRUNDANNAHMEN

Entsprechend dem theoretischen Zugang musste mit methodischen Instrumenten gearbeitet werden, über die die Tätigkeits- und Lernverläufe in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft aus der Logik der Subjekte sichtbar werden. Dafür eignete sich vor allem ein qualitativer Zugang über biografische Interviews. Diese bildeten das methodische Gerüst der Untersuchung. Die Interpretation dieser Interviews sollte zudem durch weitere Daten ergänzt und präzisiert werden, die mit flankierenden Instrumenten (wie Tagesverlaufsbeobachtungen oder eine Sekundäranalyse) erhoben wurden und die

einen zusätzlichen Einblick in die jeweiligen Lernorte bzw. die Lebenslagen der jungen Erwachsenen erlaubten. Damit sollte nicht etwa eine „objektive“ Datenlage gegenüber der subjektiven konstruiert werden, um diese zu kontrastieren. Die mit Hilfe der flankierenden Instrumente erhobenen Daten haben keine Priorität bzw. keinen „Wahrheitsvorsprung“ gegenüber den subjektiven Erzählungen, sondern sie helfen, diese Erzählungen und die Welt, die sie repräsentieren, zu verstehen.

In Bezug auf das Forschungsverständnis war die Untersuchung insbesondere durch das Konzept der grounded theory (vgl. Glaser/Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996; im Überblick Hildenbrand 2000) und die neuere Diskussion im deutschsprachigen Raum darüber inspiriert (vgl. z.B. Kelle/Kluge 1999, Strübing 2004, Truschkat/Kaiser/Reinartz 2005). Dies bedeutet keineswegs, dass das Konzept im Sinne eines methodischen Programms zur Grundlage des Forschens gemacht wurde, wie es insbes. Strauss und Corbin (1996) in ihrem Lehrbuch nahe legen. Vielmehr lässt sich mit grounded theory die Forschungshaltung bzw. den Forschungsstil kennzeichnen, von dem die Untersuchung geprägt war. Dies betrifft vor allem das „prozesshafte Verständnis von Theorie“ (Glaser/Strauss 1998, S. 18 und 41) und den Verzicht auf vorgängige Hypothesenbildung, die ein sehr hohes Maß an fundiertem Wissen über den Gegenstandsbereich vorausgesetzt hätte. Für die vorliegenden Problemstellungen traf dies jedoch nicht zu. Deshalb ging es darum, sich von der Praxis, d.h. vom Untersuchungsfeld „belehren“ zu lassen. Dabei galt das ‚Prinzip der Offenheit‘: Zum einen in Hinblick auf die Instrumente zur Datenerhebung, da „im Prinzip […] jede Form von Daten […] für die Generierung einer Theorie“ taugt (Glaser/Strauss 1998, S. 26); zum anderen in Bezug auf die Formulierung von Hypothesen im Rahmen der Fragestellung der Untersuchung (vgl. Flick 1995, S. 152). Die Hypothesenbildung erstreckte sich so über den gesamten Forschungsprozess. Sie hatte hier eine unmittelbar forschungsanleitende Funktion: Hypothesen fungierten als Suchrichtungen für relevant erscheinende Informationen und Perspektiven auf das erhobene Material, aber sie unterlagen einem ständigen Neuformulierungsprozess und wurden teilweise auch wieder verworfen.

Mit der Auswertung des Materials ergaben sich auch einige „Nachjustierungen der analytischen Perspektive“ (Strübing 2004, S. 21), so z.B. die immer stärkere Fokussierung der biografischen Lern- und Tätigkeitsverläufe statt einzelner Lernsituationen und Lernorte, von denen die Untersuchung zunächst ausging. Damit verbunden war die Durchführung einer zweiten Projektphase mit einem teilweise neuen methodischen Instrumentarium, in der die Erkenntnisse aus der ersten Phase eine entscheidende Rolle spielten. Ursprünglich sollte die zweite Phase zu einem Längsschnitt ausgeweitet werden, in dem die Übergangspfade über den gesamten Zeitraum des jungen

Erwachsenenalters begleitend erforscht werden sollten. Dieses Unternehmen scheiterte allerdings an den üblichen Finanzierungsengpässen.

Auch im Prozess der Theoriebildung war die Untersuchung stark von Ideen der grounded theory inspiriert (vgl. hier insbesondere Strübing 2004). Er war von Anfang an darauf orientiert, in einer möglichst breiten Auseinandersetzung mit der empirischen Realität eine konstruktive Perspektive in Bezug auf den Forschungsgegenstand zu erarbeiten und dabei immer die praktischen Konsequenzen dieser theoretischen Perspektive im Blick zu behalten. Daran knüpft sich auch das Verständnis von Theorie als immer nur vorläufig zu formulierende Sicht, als ein zu diskutierendes Angebot, die Dinge aus dieser Sicht zu betrachten, um neue Handlungsperspektiven zu gewinnen. Die theoretischen Ausführungen, die hier eher aus didaktischen Gründen am Anfang der vorliegenden Arbeit stehen, entstanden in einem kontinuierlichen Prozess, in dem einzelne Aspekte und Thesen zunächst in Memos und später in Einzelarbeiten verschriftlicht und sowohl mit der Praxis der Beschäftigungshilfen als auch mit Studierenden bzw. allgemein der Fachöffentlichkeit sowie den Auftraggebern der Untersuchung diskutiert wurden. Dabei ging es vor allem darum herauszufinden, ob die erarbeitete Perspektive in der Praxis weiterhilft und wo sie sich mehr auf die empirische Realität einlassen muss. Auf diese Weise vollzog sich die Ausarbeitung der theoretischen Erkenntnisse und ihre kommunikative Validierung über den gesamten Forschungszeitraum.

In den Auswertungsstrategien orientierte sich die Untersuchung am Programm einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (vgl. Soeffner 2000; Hitzler/Honer 1997). Hier wird davon ausgegangen, dass aus dem oberflächlichen Informationsgehalt des Textes in einem methodisch kontrollierten Verfahren „tiefer liegende“ (d.h. je nach Theorietradition subjektiv gemeinte oder latente) Sinn- und Bedeutungsschichten rekonstruiert werden müssen. Die Auslegung ist dabei stark am Einzelfall orientiert, um einzelne Aussagen und Daten im jeweiligen biografischen Kontext zu interpretieren und ihre Bedeutungen vor diesem Hintergrund rekonstruieren zu können. Im Prozess des Verstehens spielt der Zweifel eine entscheidende Rolle. Er richtet sich gegen die Selbstverständlichkeit und die Akzeptanz der Sinnvagheit im Alltag, gegen eine bloße Subsumtion unter mitgebrachte Denkmuster und die vorschnelle Plausibilität von Deutungen. Die Ereignisse in den zu untersuchenden Sinnwelten sollen als ‚fremd‘ bzw. ‚anders’ aufgefasst werden, um so Raum für deren Eigen-Sinn zu schaffen. Ziel der Rekonstruktion ist es, durch Vergleiche der Fallanalysen – manchmal auch schon aus einer Fallanalyse – zu fallübergreifenden Beschreibungsmustern zu kommen.

4.2 Erste Phase

Grundlegendes Merkmal des Forschungsdesigns ist die Unterscheidung von zwei Lernorten und damit von zwei Untersuchungsgruppen, über die der Forschungszugang realisiert wurde. In der ersten Forschungsphase wurden zum einen Jugendinitiativen untersucht, die sich weitgehend als „selbstorganisiert“ und „lebensweltbezogen“ kennzeichnen ließen, die keine enge institutionelle Anbindung hatten und die keinen arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen verpflichtet waren. Zum anderen ging es um institutionalisierte arbeitsweltbezogene Maßnahmen, die Teil der öffentlich geförderten Beschäftigungshilfen bzw. der staatlichen Benachteiligtenförderung waren und einen institutionellen Lernauftrag hatten. Auf diese Weise sollte ermöglicht werden, die im Zentrum der Beschäftigungsförderung und der Diskussion um Benachteiligtenförderung stehenden institutionalisierten Maßnahmen bezüglich ihrer Lernhaltigkeit mit den in diesem Kontext kaum wahrgenommenen Jugendinitiativen zu kontrastieren. Das Anliegen war dabei nicht ein einfacher Vergleich der beiden Lernorte bzw. der Untersuchungsgruppen. Es sollte vielmehr untersucht werden, inwieweit diese Lernorte die jeweiligen Lernpotentiale aufgreifen und verwirklichen konnten und auf welche Weise dies geschah. Der Vergleich war also auf der Ebene der situativen Bedingungen von Kompetenzentwicklungsprozessen angelegt.

Der Zugang zu dem auf diese Weise „verdoppelten“ Untersuchungsgegenstand erfolgte mittels verschiedener methodischer Instrumentarien. Ziel war dabei, die Lernorte aus verschiedenen Blickwinkeln möglichst umfassend zu betrachten und die einzelnen Sichtweisen gegenseitig triangulieren (vgl. Flick 2000) zu können. Das in beiden Lernkontexten gleichermaßen angewendete und zentrale Instrument waren biografische Interviews mit jungen Erwachsenen. Die Grundidee dabei war, dass sich aus den Erzählungen von Lebensgeschichten subjektiv bedeutsame Lernzusammenhänge rekonstruieren lassen (vgl. z.B. Marotzki 1999). Andererseits sollten aber auch bestimmte Erkenntnisse über die situativen Potentiale des jeweiligen konkreten Lernkontextes (selbstorganisiert lebensweltbezogen oder institutionalisiert arbeitsweltbezogen) gewonnen werden, die möglicherweise in der subjektiv-biografischen Bedeutungszuschreibung des Interviewten keine Rolle spielten bzw. nicht zum Ausdruck kamen. Beide Erkenntnisinteressen sollten mit weitgehend offenen leitfadenunterstützten und biografisch orientierten Interviews in Einklang gebracht werden. Der Idee des Vergleichs beider Gruppen und Lernorte entsprechend wurde *ein* Instrument, d.h. einen (teilweise leicht variierten) Leitfaden für beide Zielgruppen entwickelt. Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse wurden von weiteren Untersuchungsschritten, die sich vorrangig auf den jeweiligen Lernkontext und seine spezifischen Qualitäten sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen bezogen, flankiert.

Im Folgenden werden entsprechend dem zweifachen, teilweise unterschiedlichen Zugang zunächst die verschiedenen Instrumente und ihr Zweck im gesamten Untersuchungsdesign beschrieben. Die Auswertung wird hier ebenfalls dargestellt, was das Vorgehen in Bezug auf das jeweilige Instrument betrifft. Dabei ist zu beachten, dass die Auswertung der Daten kein vom gesamten Forschungsprozess isolierter Arbeitsschritt ist, sondern Ergebnisse im Verlauf der Untersuchung immer wieder einer Reinterpretation unterliegen, wenn dies neue Erkenntnisse erfordern. Zudem ist das Design so angelegt, dass die späteren methodischen Schritte auf die früheren aufbauen und diese teilweise integrieren.

4.2.1 Lernkontext selbstorganisierte Jugendinitiative

Der Zugang zum Feld selbstorganisierter Jugendinitiativen erfolgte über eine explorative **Fragebogenerhebung** bei Jugendinitiativen in Sachsen, die am so genannten „Jugendoscarwettbewerb“ der Körberstiftung Dresden (jetzt Bürgerstiftung) beteiligt waren und in Anlehnung an die Verleihung des amerikanischen Filmoscars ausgezeichnet bzw. mit Förderpreisen bedacht wurden.

Dieser Wettbewerb wurde in den Jahren 1995, 1996 und 1997/98 durchgeführt. Im Mittelpunkt standen dabei freie und selbstinitiierte Jugendinitiativen, die in ihrer großen Mehrzahl durch das Raster klassischer Förderpraxis fallen und die sich meist bewusst außerhalb bevormundender Strukturen bewegen (vgl. Körberstiftung 1998). Mit dieser Spezifik handelt es sich also um Initiativen Jugendlicher und junger Erwachsener, die im weitesten Sinne als selbstorganisiert bezeichnet werden können. Das inhaltliche und organisatorische Spektrum der Initiativen sowie ihre regionale Verteilung in Sachsen ist breit gefächert, die Initiativen engagieren sich u.a. in den Bereichen Umwelt, Soziales, Kultur (Musik, Theater) und Sport.

Über die Fragebogenerhebung konnten gleichzeitig **junge Erwachsene** für **biografische Interviews** und **Erwachsene**, die solche Initiativen unterstützt haben oder noch unterstützen, für **problemzentrierte Interviews** gewonnen werden. Zudem stellte die Bürgerstiftung Dresden sämtliches Material (Dokumentationen, Bewerbungen, Videos etc.) zum Jugendoscarwettbewerb für eine **Sekundäranalyse** zur Verfügung.

4.2.1.1 Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung sollte einerseits den Lernort „selbstorganisierte Jugendinitiativen“ überblicksartig charakterisieren und andererseits einen Zugang zu Interviewpartnern erschließen. Aufgrund der niedrigen Untersuchungsgesamtheit hatten die ermittelten Fakten vorrangig explorativen und beschreibenden Charakter und trugen

– wie auch die Sekundäranalyse der Bewerbungsunterlagen – dazu bei, die Aussagen über die Lernorte aus den Interviews zu verstehen bzw. in ihrem Bedeutungsgehalt abzuschätzen und ein umfassendes Bild von dem Lernort zu gewinnen.

Alle 110 Jugendinitiativen, die im Rahmen des Wettbewerbs der Bürgerstiftung Dresden in den Jahren 1995, 1996 und 1997/98 ausgezeichnet wurden oder Förderpreise erhielten, wurden angeschrieben und um die Beantwortung des Fragebogens gebeten. Ein Problem dabei war, dass ein Teil der Initiativen aufgrund der schon relativ lange zurückliegenden Wettbewerbsjahre nicht mehr existierte bzw. auch Adressen nicht mehr stimmen. Nach einer zweiten Runde mit Nachfragen und teilweise nachrecherchierten Adressen kam es zu einem Rücklauf von 40 Fragebögen. In 30 Fällen konnte die ungültige Adresse nicht mehr recherchiert werden, so dass ca. 80 Initiativen den Fragebogen erhalten haben und eine Rücklaufquote von 50 % zu verzeichnen ist. Die zurückgesendeten Fragebögen kamen zum überwiegenden Teil von noch existierenden Initiativen. Die Fragebogenerhebung richtete sich an einzelne Jugendliche in Jugendoscarinitiativen und fragte nach den Motiven und den Rahmenbedingungen, die zu einem selbstaktiven Engagement geführt haben. Diese grobe Fragestellung wurde in folgende Themenkomplexe mit dazugehörigen (größtenteils geschlossenen) Unterfragen aufgeschlüsselt (siehe detaillierter Bogen im Anhang):

A: Entstehung und Zusammensetzung der Initiative
B: Inhalte und Tätigkeiten der Initiative
C: Persönliche Erfahrungen (des Ausfüllenden)
D: Rahmenbedingungen und Unterstützung
E: Angaben zur Person.

Nach der Datenerfassung wurden zu jeder Frage die absoluten und prozentualen Häufigkeiten bestimmt. Um mögliche Zusammenhänge zwischen Variablen zu erkennen, wurden diese mit Hilfe von Kreuztabellen analysiert.

4.2.1.2 Problemzentrierte Interviews mit Erwachsenen

Der Zugang zu den Erwachsenen, die selbstorganisierte Jugendinitiativen unterstützt haben bzw. noch unterstützen, erfolgte über die Fragebögen an die Initiativen, d.h. es wurde ganz gezielt nach solchen Personen gefragt. In den 40 eingegangenen Fragebögen wurden insgesamt etwa 15 erwachsene Unterstützer genannt, von denen 10 für ein Interview gewonnen werden konnten. Was den Inhalt der unterstützten Initiativen und die regionalen Standorte, aber auch die Personen der Befragten (Alter, Berufsstatus, Geschlecht) betrifft, ergab sich eine breite Streuung. Die Interviews erfolgten zum Teil in

den Initiativen, etwa in Jugendclubs, zum Teil bei den Befragten zu Hause. Sie wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

Oew	anon. Name	Beschäftigung	Alter	Initiative/anonymis. Ort	Dauer des Interviews
I (m), 15.6.01	Herr Kempe	Rentner	74	Waldjugend (Naturschutz), Dorf	80 min
II (m), 16.6.01	Herr Bauer	Arbeiter	44	Veranstaltungsgelände/-betrieb, Kleinstadt	40 min
III (m), 27.6.01	Herr Bandoni	Beamter	43	Jugendclub, Dorf (Bärenbraun)	75 min
IV (w), 2.7.01	Frau Akkermann	Lehrerin	44	Umweltinitiative, Großstadt	30 min
V (m), 2.7.01	Herr Lorenz	Erwerbsloser	59	Radioinitiative, Großstadt	60 min
VI (w), 2.7.01	Frau Baldus	Angestellte	39		41 min
VII (m), 4.7.01	Herr Krause	Angestellter	34	Jugendfreizeitinitiativen, Kleinstadt	110 min
VIII (m), 9.7.01	Herr Franke	Lehrer	38	Theaterinitiative, Kleinstadt	75 min
IX (w), 14.7.01	Frau Kalle	Rentnerin	62	Literaturprojekt, Kleinstadt	45 min
X (w), 23.7.01	Frau Müller	Selbstständige		Jugendclub, Dorf	20 min

Tabelle 4: Interviews mit Erwachsenen, die selbstorganisierte Jugendinitiativen unterstützt haben („Oskar-Erwachsene“, Oew)

Mit den Erwachsenen wurden problemzentrierte leitfadengestützte Interviews (Witzel 1996, 2000; vgl. auch Schmidt 2000) mit dem Fokus auf die jeweilige Oscarinitiative, also auf das selbstorganisierte Engagement der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dessen Rahmenbedingungen und die Unterstützung seitens der Befragten durchgeführt. Der Interviewer hatte über den entsprechenden Fragebogen sowie kurze Projektbeschreibungen, die im Rahmen des Jugendoscarprojektes entstanden, schon erste Kenntnisse über die jeweilige Initiative. Als Einstieg in die Interviews wurden die Aussagen aus den Fragebögen genutzt, warum (nach Meinung der Jugendlichen) die jeweils genannten erwachsenen Unterstützer die Initiative unterstützt haben bzw. unterstützen. Folgende Themenkomplexe waren in den Interviews von Interesse und entsprechend als variabel einzusetzende Leitfragen (unterlegt mit einzelnen Beispielfragen) im Leitfaden notiert:

- Motivation und Rahmenbedingungen für selbstaktives Engagement von jungen Erwachsenen
- Werden die Aktivitäten der jungen Erwachsenen „nur“ als Form der Freizeitbeschäftigung/des Aufgehobenseins oder als eigenbestimmtes Lernarrangement zum Kompetenzerwerb wahrgenommen?
- (Lern-)Erfahrungen der jungen Erwachsenen
- Geschlechterperspektive

– örtliche Infrastruktur
– (Lern-)Erfahrungen des Befragten.

Die weitere Auswertung der Interviews erfolgte weitgehend inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2000, Meuser/Nagel 2003). Diese Auswertungskategorien ergaben sich zum einen aus den „Suchrichtungen“, die sich im Prozess der Untersuchung – vor allem aus den biografischen Interviews mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen – herauskristallisierten. Vor dem Hintergrund dieses Erkenntnisinteresses wurde hier analog dem Auswertungsverfahren für die biografischen Interviews Schwerpunktthemen aus den Interviews herausgefiltert und als Codes umschrieben, mit denen sämtliche Interviews codiert wurden. Diese bezogen sich auf
– Unterstützung(sformen) für die Jugendlichen
– Anfang der Initiative
– Motivation/Lernerfahrungen der Erwachsenen
– die Sicht der Erwachsenen auf die Jugendlichen
– Situationen der Kompetenzentwicklung bei den Jugendlichen
– lokale und regionale Bezüge der Initiative.

Die Analyse der Interviews bezog sich hauptsächlich auf diese thematischen Schwerpunkte, die im Weiteren fallübergreifend verglichen wurden. Den entscheidenden Bezug bildete dabei nicht die Biografie der Interviewten bzw. die Textstruktur des Interviews, sondern die jeweilige Initiative. Die Interviews mit Erwachsenen eröffneten somit eine weitere Perspektive auf den Lernort und ermöglichten, die hier verorteten Generationen übergreifenden Lernprozesse zu beschreiben.

4.2.1.3 Biografische Interviews mit jungen Erwachsenen

Der Zugang zu den jungen Erwachsenen erfolgte ebenfalls über die Fragebögen, die von den angeschriebenen Oskarinitiativen zurückgeschickt wurden. In diesen Fällen konnte man einerseits Unterstützungsbereitschaft und andererseits das Bestehen oder noch frische Erinnerungen bezüglich der Initiative vermuten.

Mit den jungen Erwachsenen wurden biografische Leitfadeninterviews durchgeführt, die durch die umfangreich beschriebene Methode des narrativen Interviews (vgl. Schütze 1987, Glinka 1998, Jakob 2003) „narrativ aufgeklärt“ (Lenz 1991) wurden. Insbesondere bei weniger redegewandten Jugendlichen, wie sie insbesondere im Kontext der arbeitsweltbezogenen Maßnahmen (siehe S. 149) anzutreffen waren, konnten mit den Leitfadeninterviews Schwierigkeiten umgangen werden, auf die die Technik des „reinen“ narrativen Interviews nach F. Schütze stößt, weil hierbei das Interview im

entscheidenden Teil nicht durch Fragen angeregt und gelenkt werden darf. Allerdings wurden die Überlegungen zum narrativen Interview (vgl. Glinka 1998) für eine Verbesserung der Leitfaden-Technik genutzt.

Als Eröffnung des Interviews wurde ein biografisch orientierter Stimulus genutzt, der den Impuls für eine möglichst ausführliche Eingangserzählung setzen sollte. Mit dem biografischen Einstieg sollte die Biografie als Rahmen der Erzählungen gesetzt werden und die Interviewten dazu geführt werden, auch bei den folgenden Fragen über den Lernort möglichst eine subjektive Erzählperspektive einzunehmen. Im Anschluss an die Eröffnungserzählung wurde durch immanentes Nachfragen unmittelbar an das Erzählte angeschlossen. Grundsätzlich wurde dabei versucht alle Fragen möglichst in den Gesprächsfluss der Befragten „einzupassen“, um so den Schwierigkeiten einer „Leitfaden-Bürokratie“ (Hopf 1978) zu entgehen. Der Gesprächsverlauf wurde so weitgehend dem Befragten überlassen. Als weitere Anregung aus dem narrativen Interview wurde versucht, die Fragen so zu gestalten, dass Narrationen (Erzählungen) angeregt werden.

Der Leitfaden, der das Interview im Anschluss an die offene biografische Einstiegserzählung stützte, wurde unter Berücksichtigung der Fragestellungen, denen mit der Untersuchung nachgegangen werden sollte, und der ersten Hinweise aus den Fragebögen sowie den zur Verfügung stehenden Informationsmaterialien über die Jugendoscarprojekte entwickelt. Die Anordnung der Themenkomplexe bzw. der Leitfragen folgte dem Prinzip der Offenheit und der Relevanzsetzung des Befragten, d.h. sie unterlagen keiner Gewichtung oder Reihenfolge und wurden im Verlauf des Interviews flexibel und in der Formulierung variabel eingesetzt. Zu den Leitfragen und Themenkomplexen wurden einzelne Beispielfragen formuliert. Von besonderer Bedeutung war die Übersetzung der Forschungsfragen in alltags- und interviewtaugliche Formulierungen. Der Leitfaden war für beide Lernkontexte ähnlich und bestand aus folgenden Themenkomplexen:

- wichtige (Lern-)Erfahrungen außerhalb der Jugendinitiative/Maßnahme
- wichtige (Lern-)Erfahrungen in der Jugendinitiative/Maßnahme
- Bedeutung von Schule und/oder Ausbildung für das Leben
- Voraussetzung und Motivation für das Engagement in der Jugendinitiative/Zugang zur und subjektiver Sinn der Maßnahme
- Persönlicher Ertrag des Engagements in der Initiative/ subjektiver Nutzen der Maßnahme
- Institutionelle Rahmenbedingungen/örtliche Infrastruktur der Initiative/der Maßnahme
- Zukunftsvorstellungen/Zukunftsperspektive

Die Auswahl der Interviewpartner war unabhängig davon, ob sich das Interview auf eine noch bestehende Initiative oder auf Erfahrungen in nicht mehr existierenden Initiativen bezog. Es wurde darauf geachtet, dass inhaltlich unterschiedliche Initiativen mit regionaler Streuung im Sample vertreten waren. Zudem sollten annähernd gleich viele männliche wie weibliche junge Erwachsene mit möglichst weiter Streuung im Alter, im Bildungs-, Ausbildungs- oder Berufsstatus interviewt werden.

In einem Fall wurden 2 Jugendliche einer Initiative befragt. Abgesehen von 3 Fällen (hier existieren die Initiativen nicht mehr) erfolgten die Interviews in den Räumlichkeiten der Initiative. Die Dauer der Interviews lag zwischen 30 und 120 Minuten. Insgesamt wurden 12 Interviews geführt und per Tonband aufgezeichnet, von denen 10 transkribiert und für die Auswertung verwertbar waren[16] (siehe Tabelle).

Oju	**anon. Name**	**Alter**	**berufl. Tätigkeit**	**Initiative/Bemerkungen**	**Dauer des Interviews**
I (m), 14.6.01	Karsten	22	Student	Schulradio, Großstadt	45 min
II (w), 16.6.01	Clara	20	Studentin	Veranstaltungsgelände, Kleinstadt	42 min
III (m), 18.6.01	Sebastian	24	Krankenpfleger	Jugendkulturzentrum FAKT, Kleinstadt	85 min
IV (m), 26.6.01	Lars	24	Medientechniker	Radioprojekt FREESTYLE, Großstadt	63 min
V (w), 27.6.01	Claudia	17/18	Schülerin	Jugendclub, Dorf (Bärenbraun)	60 min
VI (m), 27.6.01	Klaus	16	Schüler/Azubi	Jugendclub, Dorf (Bärenbraun)	28 min
VII (w), 26.6.01	Franziska	24	Studentin	soziale Initiative/ Hilfstransporte, Großstadt	58 min
VIII (m), 13.7.01	Gregor	27	Student	Kabarett, Kleinstadt	34 min
IX (m), 23.7.01	Rolf	26	Handwerker	Jugendclub, Dorf	60 min
X (m), 14.08.01	Johannes	26	Vermesser	Jugendkulturinitiative, Kleinstadt	120 min

Tabelle 5: Interviews mit Jugendlichen aus selbstorganisierten Jugendinitiativen („Oskarjugendliche“, Oju)

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an themenzentriert-komparative Verfahren (vgl. Lenz 1986, Alheit/Glaß 1986, Witzel 1996, Schmidt 2000). Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Dabei wurden diejenigen Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert, die für die Analyse wichtig erschienen (Betonungen, Räuspern, Versprecher, Dialekt, Pausen usw.). Die Auseinandersetzung mit dem Material erfolgte, soweit dies möglich war, in einem diskursiven Prozess im Team bzw. teilweise in Seminaren mit Studenten. Dabei wurde schnell deutlich, dass sich die Themen Lernen und Kompetenzentwicklung nur vor dem Hintergrund des Einzelfalls rekonstruieren

[16] Ein Interview kann aufgrund von technischen Problemen bei der Aufnahme nicht ausgewertet werden, in dem anderen Fall entzog ein Interviewpartner nachträglich seine Bereitschaft, das Interview weiter zu verwenden.

lassen. Daher wurde zunächst jeder Einzelfall für sich interpretiert und eine Kurzbiografie, die die wichtigsten Eckdaten des biografischen Verlaufs festhielt, sowie eine Fallspezifik erstellt.

In einem weiteren Schritt wurden die Interviews nach Themenkomplexen codiert, um eine Interpretationsebene herzustellen, von der aus themenspezifisch die einzelnen Fälle verglichen und thematische Gesamtaussagen erarbeitet werden konnten. Den Codierleitfaden, also die einzelnen Themenkomplexe, nach denen das Material codiert wurde, wurde aus den Fragestellungen an das Material – insbesondere Situationen der Kompetenzentwicklung einschließlich der relevanten Themen, die im Material liegen – in Zusammenarbeit mit einem weiteren Kollegen entwickelt. Dabei wurden in Anlehnung an das Verfahren des offenen Codierens (vgl. Strauss/Corbin 1996) Themen im Material gesucht, die in einem Code umschrieben und z.T. konzeptionalisiert wurden. Die Entwicklung des Codierleitfadens verlief prozesshaft, d.h. die einzelnen Themenkomplexe wurden in ständiger Auseinandersetzung mit dem Material und im Forscherteam auf ihre Relevanz für die Forschungsfragen präzisiert, verändert oder auch verworfen. Währenddessen wurden zugleich die Interviews codiert, indem der subjektiv gemeinte Sinn der Äußerungen des Befragten im jeweiligen Zusammenhang interpretativ rekonstruiert wurde. Dadurch wurden die entsprechenden Sequenzen aus den Einzelerzählungen vergleichend aufeinander bezogen, um auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen zu einer emergenten Kategorienbildung zu kommen.

Auf diese Weise ließen sich zunächst Lernsituationen herausfiltern, d.h. Sitautionen, in denen die Interviewten Lernerlebnisse hatten und zum Ausdruck brachten. Diese standen zugleich für verschiedene Aspekte des Zusammenhangs von Kompetenzentwicklung bzw. Aneignung und Bewältigung – ähnlich den von Alheit u.a. (2003) so bezeichneten „Lernfiguren“, wobei diese jetzt stärker auch als Bewältigungsmuster analysiert wurden. Im weiteren Interpretationsprozess wurden diese Situationen wieder verstärkt im Zusammenhang des jeweiligen biografischen Verlaufs betrachtet und nach übergreifenden Mustern gesucht, die sich in einer fallspezifischen Erzählung zeigen könnten. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse folgt dann der Idee, verschiedene Lern- und Bewältigungsmuster im Zusammenhang eines jeweiligen, exemplarisch zu verstehenden biografischen Verlaufs darzustellen.

Im Vergleich zu den biografischen Interviews mit den jungen Erwachsenen in arbeitsweltbezogenen Maßnahmen (siehe folgenden Abschnitt) waren die Erzählungen der jungen Erwachsenen in den selbstorganisierten Initiativen insgesamt sehr viel mehr auf die jeweilige Initiative oder das jeweilige Projekt bzw. das Agieren in diesem Kontext bezogen als auf ihre gesamte individuelle Lebensgeschichte. Von daher wurden

die Auswertungscodes hier stärker projektbezogen als biografiebezogen gebraucht (vgl. auch Exkurs Seite 149).

4.2.1.4 Zur Sekundäranalyse

Im ersten Schritt wurde sämtliches Material über den 1995, 1996 und 1997/98 stattfindenden Jugendoscarwettbewerb, das bei der Körberstiftung Dresden als damaligem Veranstalter dieses Wettbewerbs vorliegt, gesichtet. Dabei wurde deutlich, dass hier qualitativ und quantitativ höchst vielfältige Materialen in der Form von Dokumenten über die einzelnen 110 mit Auszeichnungen und Preisen bedachten selbstorganisierten Jugendinitiativen und den Wettbewerb insgesamt, d.h. Bewerbungsmappen, Pressemappen, Fotos, Videos, Beschreibungen etc., vorlagen. Die Fülle und Komplexität des Materials machte es erforderlich, eine Auswahl zu treffen. Deshalb wurde nur das Material hinzugezogen, welches die 16 selbstorganisierten Initiativen beschreibt, die im Rahmen der Einzelinterviews mit den jungen Erwachsenen und erwachsenen Unterstützern bereits in der Untersuchung einbezogen waren (vgl. Tabelle 4 im Anhang). Es wurde also möglich, die Aussagen aus den Interviews über den jeweiligen Lernkontext um eine Perspektive zu erweitern (zu triangulieren) und die verschiedenen Projekte und Lernkontexte damit besser zu charakterisieren.

4.2.2 Lernkontext arbeitsweltbezogene Maßnahme

Der Zugang zu den **jungen Erwachsenen** im Feld der arbeitsweltbezogenen Maßnahmen, mit denen **biografische Interviews** durchgeführt wurden, erfolgte über die Träger solcher Maßnahmen und Projekte, d.h. es wurden Träger, insbesondere solche, die auch Maßnahmen nach Art. 9 (Quali-ABM) des Jugendsofortprogramms (JuSoPro) der Bundesregierung anboten, angeschrieben und um Unterstützung des Forschungsvorhabens gebeten. In Einzelfällen wurden auch Jugendliche in ähnlich gelagerten Maßnahmen, die nicht nach Art. 9 JuSoPro gestaltet waren, in die Untersuchung einbezogen. Die Kriterien des Arbeitsweltbezugs, der Maßnahmeförmigkeit sowie der Beschäftigung und Qualifizierung waren in jedem Fall gegeben. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Maßnahmen, in denen Jugendliche befragt wurden, lagen in den Inhalten der Beschäftigung, in Inhalt und Anteil der Qualifizierung sowie in den Zugangskriterien. In jedem Fall handelte es sich um befristete einjährige, im Ausnahmefall zweijährige maßnahmeförmige Konstellationen. In ausgewählten Maßnahmen und Projekten wurden zudem **Tagesverlaufsbeobachtungen** durchgeführt.

Mit Hilfe einer **Fragebogenerhebung**, die sich an Verantwortliche und Projektleiter solcher Maßnahmen richtete, wurde der Blick auf den Lernkontext arbeitsweltbezogene Maßnahme ergänzt.

4.2.2.1 Biografische Interviews mit jungen Erwachsenen

Die Träger, die um Unterstützung bei der Gewinnung von Interviewpartnern gebeten wurden, sollten sich in verschiedenen Regionen innerhalb Sachsens, d.h. sowohl in großstädtischen Ballungsräumen wie in eher kleinstädtischen und ländlichem Milieu befinden. Im Rahmen der Interviews und der Besuche bei den Trägern vorab wurden Informationen erhoben, die zu einer Projektskizze verdichtet wurden, mit der bereits die Rahmenbedingungen von solchen Maßnahmesettings erhellt werden konnten.

Die Auswahl der einzelnen Jugendlichen erfolgte zum Großteil durch die Einrichtungen, in einzelnen Fällen wurden Jugendliche durch direkte Ansprache in den Maßnahmen gewonnen. Wichtigstes Kriterium war in jedem Fall das der Freiwilligkeit. Ein weiteres Auswahlkriterium unsererseits war der Einbezug von jungen Männern und jungen Frauen. Die Interviews fanden in der Regel in den Räumlichkeiten der Einrichtungen statt, oft in ruhiger und angenehmer Atmosphäre. Entsprechend des engen Bezugs zum Träger, was die Auswahl der Jugendlichen und die Durchführung der Interviews anbelangt, war die Zusicherung der Anonymität und Vertraulichkeit, besonders gegenüber den Mitarbeitern der Träger, von großer Bedeutung. Die Dauer der Interviews lag zwischen 30 und 120 Minuten. Insgesamt wurden 18 Jugendliche interviewt (vgl. Tabelle). Diese Datenbasis kam durch ein theoretical sampling zustande, weil einige Interviews wenige Aussagen über das soziale Umfeld der Jugendlichen bzw. überhaupt zu Kompetenzentwicklungsprozessen enthielten und eines aus aufnahmetechnischen Gründen nicht verwertbar war.

Juju	**anon. Name**	**Alter**	**Dauer des Interviews**	**tätig in anon. Maßnahme**	**Tätigkeiten in der Maßnahme/ Bemerkungen**
I	Karla	22	30 min	KLARA	Reinigungsarbeiten in sozialen Einrichtungen; z.T. Pflegebereich im Altersheim. 20% Bildungsanteil
II	Grit	21	40 min		
III	Micha	20	60 min	NEST	Arbeiten in einem Tierpark und im Haushaltsbereich (Reinigung, Instandhaltung, Küche), Malergruppe. Jugend-ABM ohne Qualifikations-Anteil.
IV	Berta	25	35 min		
V	Peter	23	30 min		
VI			*30 min*		*unverständl; ausgesondert*
VII	Marianne	19	120 min	IM FLUSS	wie Juju XIX/XV
VIII	Steffen	18	60 min	DIE WERK-STATT	Arbeitsbereiche Küche, Holz, Elektro, Computer usw. ca. Monatlicher Wechsel der Bereiche. Jugend-ABM ohne Bildungsanteil.
IX	Christoph	19	65 min		
X	Sven	19	55 min		
XI	Monika	20	30 min	TIERHEIM	Sanierungsarbeiten in einem Tierheim. 30% Qualifikations-Anteil.
XII	Jens	22	45 min		

XIII	Ralf	18	40 min		
XIV	Joe	21	40 min	IM FLUSS	Bau von Spielplätzen, Schutzhütten usw. aus Holz. Quali-Anteil, Zertifikate (Kettensängenschein usw.)
XV	Robert	21	80 min		
XVI	Karin	20	60 min	DER WEG	Garten- und Landschaftsbau; Denkmalpflege, Quali-Anteil, Zertifikate (Gabelstaplerschein)
XVII	Gert	22	30 min		

Tabelle 6: Interviews mit Jugendlichen in institutionalisierten Maßnahmen der Jugendberufshilfe („Jumpjugendliche“, Juju)

Das Erkenntnisinteresse bezogen auf Jugendliche in arbeitsweltbezogenen Maßnahmen lag analog zu denen in selbstorganisierten Initiativen in den Erfahrungen, die die Jugendlichen in solchen Lernarrangements und in ihrem sozialen Umfeld machten, etwa hinsichtlich subjektiv bedeutsamer Lernsituationen im Rahmen der Maßnahme und außerhalb von ihr. Des weiteren ging es um den subjektiv wahrgenommenen Nutzen solcher Maßnahmen und um deren Einbettung im gesamten Lernverlauf. Zudem sollten Strategien der Lebensbewältigung und die Vorstellungen über den weiteren Lebensweg erforscht werden. Wie bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Lernkontext selbstorganisierter Initiativen schon beschrieben, war der methodische Ansatzpunkt die erzählte individuelle Lebensgeschichte jedes Befragten oder jeder Befragten mit ihren unterschiedlichen Lern-, Tätigkeits- und Erfahrungszusammenhängen, die sich hier insbesondere auch auf die aktuelle arbeitsweltbezogene Maßnahme bezogen.

Für die Interviews mit den „Jumpjugendlichen“ (Juju) wurde ein weitgehend ähnliches Vorgehen sowie ein nur leicht variiertes Instrument wie für die Interviews mit „Oscarjugendlichen“ (Oju) verwendet (siehe S. 86). Die Erzählbereitschaft und das Erzählvermögen der einzelnen Befragten waren im Gegensatz zu den meisten „Oscarjugendlichen“ höchst unterschiedlich. Einige Interviews verliefen sehr zäh, anderen Interviewten schien die Situation einen Präsentationsraum zu eröffnen, um sich in sprachlich gewandter Weise auszudrücken. Insgesamt haben sich der methodische Ansatz und das entsprechende Instrument als geeignet erwiesen. Insbesondere bei den Interviews mit „Jumpjugendlichen“ bewährte sich die Interviewführung in Form eines leitfadengestützten Gesprächs, weil hier die vorherrschende Kommunikationsform offensichtlich eher die wechselseitige Rede statt eines narrativen Monologs ist. Im Vergleich zu den biografischen Interviews mit den jungen Erwachsenen aus selbstorganisierten Initiativen, die sich stark als die Akteure in den Projekten präsentierten, zeigten sich die Erzählungen sehr viel unmittelbarer an der individuellen Lebensgeschichte – zumeist sehr institutionenfixiert dargestellt – orientiert (vgl. Exkurs S. 149).

Die Auswertung der Interviews mit jungen Erwachsenen in arbeitsweltbezogenen Maßnahmen verlief analog zu den Interviews mit jungen Erwachsenen aus dem

Lernkontext selbstorganisierte Jugendinitiative, wobei der Codierleitfaden so variiert wurde, dass er den erwähnten Besonderheiten der Erzählungen gerecht wurde.

4.2.2.2 Tagesverlaufsbeobachtungen

Mit diesem Untersuchungsschritt sollte zum einen Material erhoben werden, mit dem sich die Bedeutungen der Interviewaussagen einzelner junger Erwachsener in Bezug auf die arbeitsweltbezogenen Maßnahmen genauer erschließen ließen. Zum anderen ging es hierbei um die Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten über Kompetenzentwicklungsprozesse außerhalb sprachlicher Äußerungen von jungen Erwachsenen über die Rekonstruktion von Verhaltensweisen und -mustern mittels Beobachtung. Ein erstes Ergebnis aus den Interviews mit jungen Erwachsenen hatte gezeigt, dass es in einzelnen Fällen nur sehr eingeschränkt möglich war, Kompetenzen und entsprechende Entwicklungsprozesse aus den Erzählungen der Befragten zu rekonstruieren. Zudem ließen sich durch die Beobachtung erweiterte Eindrücke über die Maßnahmen gewinnen, indem z.B. die Interaktionen zwischen Betreuern und jungen Erwachsenen beobachtet wurden. Weitere Beobachtungskategorien bezogen sich auf das Arbeiten der jungen Erwachsenen in den Maßnahmen (selbständig/unselbständig), auf Gruppenzusammenhänge und Kommunikationsprozesse oder bestimmte Lernsituationen (etwa formell/informell). Der Aufgabe angemessen erschien hier eine systematische Beobachtung mit vorgegebenen Beobachtungskategorien. Das Vorgehen und der Leitfaden wurden in Auseinandersetzung mit Literatur zur teilnehmenden Beobachtung (Girtler 1988, 1995; Heppner u.a. 1990; zusammenfassend Friebertshäuser 2003) zusammen mit Studenten ausgearbeitet (Beobachtungsleitfaden siehe Anhang).

Entgegen der ursprünglichen Intention, die Tagesverläufe einzelner Jugendlicher in arbeitsweltbezogenen Maßnahmen zu beobachten, fiel im Forschungsprozess die Entscheidung, den Lernkontext „arbeitsweltbezogene Maßnahme“ insgesamt zu beobachten, etwa das Zusammenspiel der verschiedenen beteiligten Personen, um so die subjektive Perspektive und die Aussagen über den Maßnahmealltag, die sich aus den biografischen Interviews ergaben, über einen zweiten Blickwinkel triangulieren zu können. Diesem Ansatz entsprechend wurden in fünf Maßnahmen Tagesverlaufsbeobachtungen durchgeführt und die Beobachtungen zu Projektskizzen verdichtet[17]. In vier von diesen fünf Fällen handelte es sich um Einrichtungen, in denen schon junge Erwachsene befragt wurden.

[17] In der „Landschaft“ der arbeitsweltbezogenen Maßnahmen war es alles andere als einfach, überhaupt Einblick in den Alltag solcher Maßnahmen zu bekommen.

4.2.2.3 Fragebogenerhebung bei den institutionellen Akteuren

Der Fragebogen wurde unter Einbezug der Ergebnisse aus den anderen Untersuchungsschritten, die sich auf den Lernkontext institutionalisierte arbeitsweltbezogene Maßnahme bezogen, entwickelt. Zielgruppe waren institutionelle Akteure in Sachsen, die für die Umsetzung bzw. Leitung und Koordination von Maßnahmen und Projekten der arbeitsweltbezogen Beschäftigung und Qualifikation von jungen Erwachsenen in verschiedenen Einrichtungen verantwortlich sind. Die Erhebung entsprechender Informationen erfolgte mittels schriftlicher Befragung der Leiter dieser Einrichtungen.

Im Mittelpunkt der Erhebung stand einerseits die Frage, inwieweit diese Maßnahmen und deren übergeordneten Träger untereinander verknüpft sind. Andererseits war von Interesse, ob und unter welchen Rahmenbedingungen eine Rückkopplung bzw. Einbettung in das soziale Umfeld der Jugendlichen zum Selbstverständnis der Maßnahmearbeit zählte. Nicht zuletzt ging es um die Frage, worin der Stellenwert der jungen Erwachsenen in diesem Gefüge bestand. Diese allgemeine Fragestellung wurde in 3 Themenkomplexe mit 20 Unterfragen unterteilt (siehe Fragebogen institutionelle Akteure im Anhang):

A: Rahmenbedingungen
B: Konzeption und Anspruch
C: Arbeit mit den Jugendlichen

Bei der Konzeption des Fragebogens wurde vorrangig die Form der geschlossenen Frage, konkret der Selektionstyp gewählt. Der Befragte konnte aus einer Reihe vorgegebener Antwortmöglichkeiten wählen bzw. in den meisten Fällen sich auf einer Skala von 1 („*trifft völlig zu*“) bis 5 („*trifft gar nicht zu*“) einordnen, wobei 1 und 2 als Zustimmung gewertet wurde, 4 und 5 als Verneinung oder Ablehnung. Auf diesem Weg sollte eine differenzierte Einschätzung der Intentionen der Maßnahmearbeit gegeben werden.

Es wurden sachsenweit 32 Arbeitsintegrationsprojekte angeschrieben. Die Adressen wurden zum einen aus zurückliegenden Forschungsprojekten und zum anderem aus eigenen Recherchen entnommen. Einschließlich einer zweiten Runde des Nachfragens bzw. Erinnerns konnten 17 Fragebögen in die Untersuchung eingehen. Dies entspricht einem Rücklauf von reichlich 53 %. Als Grundlage der Inhaltsanalyse dienten die nach der Datenerfassung zu jeder Frage bestimmten absoluten und prozentualen Häufigkeiten.

4.3 Zweite Phase

In der zweiten Forschungsphase rückte entsprechend den bisherigen Erkenntnissen die Betrachtung der Tätigkeits- und Lernverläufe in Zusammenhang mit ihren Vermittlungsregimen in den Mittelpunkt: Es sollte der Frage nachgegangen werden, wie sich bestimmte Lernsettings bzw. Lernerlebnisse miteinander zu Verläufen verknüpfen und welche Rolle darin sozialräumliche Strukturen spielen. Der Fokus lag dabei auf dem informellen Curriculum der Vermittlung von Tätigkeit und ihrer Aneignung bzw. den Kompetenzentwicklungsprozessen, die mit Tätigkeiten in Verbindung stehen. Die formellen Vermittlungsstrukturen sollten insbesondere aus *diesem* Blickwinkel heraus begriffen werden. Denn in der ersten Phase hatte sich deutlich gezeigt, dass die uns bekannten Grenzen zwischen informellen und formellen Bereichen von Arbeit und Lernen verschwimmen. Gleichzeitig hatte sich angedeutet, dass durchaus andere Formen der Vermittlung bestanden, die aber mit dem üblichen Fokus auf bestimmte, begrenzte Lernorte nur schwer zu fassen waren.

Dazu wurden in einer – in Bezug auf die ersten Interviews mit jungen Erwachsenen – zweiten Erhebungswelle **nachgehende Interviews**, ergänzt um die neuen Instrumente der **Sozialraumkarte** und einem kurzen **Fragebogen** zur Erhebung der ökonomischen Situation, mit bereits Interviewten durchgeführt. Auf diese Weise ließ sich nicht nur der Frage nachgehen, wie sich die weiteren Tätigkeits- und Lernverläufe gestaltet haben, sondern es entstand eine zweite Rekonstruktionsebene biografischer Verläufe, die über die jeweilige individuelle Konstruktion der Biografie hinausreicht. Durch eine Rekonstruktion der Verläufe aus zwei detaillierten Momentaufnahmen konnten auch eventuelle Verschiebungen in den biografischen Sinnkonstellationen erfasst werden. Aus der Perspektive von nur einer präsentierten biografischen Erzählung war dies erheblich schwieriger, weil die vergangenen (Lern-)Ereignisse immer schon in die Sinnkonstruktion eingedeutet ist, die auf den Zeitpunkt eines Interviews hinausläuft. Aus den Differenzen zwischen den zeitlich aufeinander folgenden Erzählungen sollten nun Umsetzungen bzw. Umdeutungen von biografischen Planungen erfasst und Rückschlüsse auf die wechselseitigen Wirkungen von Vermittlungsregime und Kompetenzentwicklung gezogen werden.

4.3.1 Biografische Interviews

Die Interviewtechnik wurde gegenüber den ersten Interviews nur geringfügig verändert. Der Eingangsstimulus forderte dazu auf, sich etwa 2-3 Jahre, d.h. an die Lebenssituation zum Zeitpunkt des damaligen Interviews zurückzuerinnern und zu erzählen, was er/sie in der Zwischenzeit alles erlebt haben. Dabei sollte es ausdrücklich nicht allein um

Erfahrungen im formellen Bereich von Ausbildung und Beschäftigung gehen, sondern auch um Erfahrungen im informellen Bereich. Der Interviewleitfaden bezog sich im Gegensatz zu dem der ersten Phase nur noch rückblickend und nicht zentral auf einen bestimmten Lernort. Er wurde für das Folgeinterview aus der Interpretation der vorhergehenden Interviews heraus jeweils spezifisch angepasst. Es kam also nicht immer wieder ein „standardisierter“ Leitfaden zur Anwendung, sondern das Interview sollte so gelenkt werden, dass vorhergehenden Vermutungen, offenen Fragen, Interpretationen usw. nachgegangen werden konnte. Die Priorität lag dabei auf einer indirekten Lenkung der Erzählung auf diese Themen hin. Es galt, mit diesen Fragen vorsichtig umzugehen, um eine „harte Konfrontation mit der Realität“, zumal diese eine interpretierte war, zu vermeiden.

Die Anordnung der Themenkomplexe bzw. der Leitfragen folgte wieder dem Prinzip der Offenheit und der Relevanzsetzung der Befragten, d.h. sie wurden im Verlauf des Interviews flexibel und in der Formulierung variabel eingesetzt. Der Leitfaden bestand aus folgenden Themenkomplexen:

- Situationen subjektiver Lernerfahrung
- Nachhaltigkeit von Lernerfahrungen/Lernsituationen
- Anerkennung der derzeitigen Lebenslage von Seiten des sozialen Netzwerks und von Seiten der Institutionen
- spezielle Fragen, die aus der Auswertung des Erstinterviews gewonnen wurden (Nachfragen zur detaillierten Narration; Nachfragen zur Bedeutungsverschiebung bestimmter Themen)
- Zukunftsplanung/Träume

Die Auswahl von Fällen erfolgte einerseits unter dem Gesichtspunkt von theoretischem Sampling. Das Hauptaugenmerk sollte diesmal bei der Gruppe der „Jumpjugendlichen“ liegen. Zugleich sollten auch einige Vergleichsinterviews aus der Gruppe der „Oskarjugendlichen“ geführt werden. Andererseits war die Auswahl jedoch durch andere Faktoren stark eingeschränkt. Die erneute Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnern war in einigen Fällen unkompliziert, in vielen jedoch mit erheblichem Aufwand verbunden. Vielfach waren die Angaben veraltet, oft konnten die jungen Erwachsenen nur schriftlich angefragt werden, was kaum Erfolg hatte. Persönliche Gespräche waren zwar Erfolg versprechend, allerdings mit einem hohen Reiseaufwand verbunden. Dazu kamen terminliche Unsicherheiten auf Seiten der Interviewpartner, so dass mehrere Interviewversuche fehlschlugen. Einige der jungen Erwachsenen zeigten kein Interesse an einem zweiten Interview.

Von den insgesamt 16 fraglichen Interviewpartnern aus Jumpmaßnahmen der 1. Phase ließen sich trotz erheblichen Aufwands 4 überhaupt nicht mehr kontaktieren, 3

zeigten bei der Kontaktierung keinerlei Interesse an einem Zweitinterview und 2 waren trotz vorheriger Bereitschaft zum vereinbarten Interviewtermin mehrfach nicht anwesend, so dass die Interviews letztendlich aufgegeben wurden. Von den 5 für Folgeinterviews ausgewählten Oskarjugendlichen konnten 3 durchgeführt werden; einer konnte nicht persönlich kontaktiert werden und eine weitere zeigte kein eindeutiges Interesse an einem neuen Interview. Insgesamt kamen also 10 Zweitinterviews zustande, die allesamt ergiebig waren und länger dauerten als die Erstinterviews.

Juju	**anonym. Name**	**Dauer ca.**	**Alter**	**zum Interviewzeitpunkt tätig/beschäftigt**
I	Karla	60 min	25	Arbeitet im Rahmen einer ABM in einem Pflegeheim.
II	Grit	80 min	23	Arbeitslos; kleine, informelle Gelegenheitsjobs; beschäftigt sich mit Zeichnen, auch für Freunde.
III	Micha	150 min	23	Selbständiger; führt zus. mit zumeist arbeitslosen Bauleuten (auf Zuverdienst-Basis) Bauaufträge jeder Art durch. Sonst Minijobs in Catering, Promotion usw.
V	Peter	45 min	26	Arbeitslos, Zuverdienst im Winterdienst beim Hausmeisterservice in Aussicht; beschäftigt sich im Kleingarten.
VII	Marianne	85 min	22	Soeben abgeschlossene Ausbildung zur Krankenschwester. Beginnt im Ausbildungsbetrieb zu arbeiten.
XV	Robert	310 min	23	Hausmeister- und Gartenbautätigkeiten im Rahmen einer Jump-Maßnahme; hofft auf Übernahme durch den durchführenden Betrieb.
XVI	Karin	115 min	23	Befristeter Arbeitsvertrag in einer Druckerei; hofft auf unbefristete Anstellung.
Oju				
III	Sebastian	100 min	27	Krankenpfleger in einer Klinik.
IV	Lars	80 min	26	Geschäftsführer eines Radiosenders.
VII	Franziska	80 min	26	Angestellte in einer Agentur für Stadtmarketing.

Tabelle 7: Im Jahr 2003/2004 durchgeführte Zweitinterviews mit „Jumpjugendlichen“ sowie „Oskarjugendlichen“.

4.3.2 Sozialraumkarte

Über die Sozialraumkarte sollte der aktuelle Sozialraum der jungen Erwachsenen möglichst breit abgebildet werden. Dabei ging es nicht allein um soziale Netzwerke, sondern auch um formelle und informelle Kontakte zu Behörden und Ämtern, Betrieben usw. bzw. einzelnen Personen, die Potenziale für eine Netzwerkbildung enthalten könnten. Außerdem sollten Sozialraumkomponenten sichtbar werden, die Interessen generierend bzw. lernförderlich wirken könnten.

Entsprechend dem theoretisch formulierten Sozialraumansatz sollte das Instrument die „subjektive Konstruktion“ des Sozialraumes erfassen, in der die Interviewten tätig werden und Anknüpfungspunkte für Kompetenzentwicklungsprozesse finden konnten. Die aktuellen methodischen Ansätze, die eine Analyse des Sozialraums aus subjektiver

Perspektive, d.h. die in einer interviewähnlichen Settings auch Narrationen erheben (vgl. Schumann 1997; Lutz/Behnken/Zinnecker 2003), erschienen daher ungeeignet, weil sie sich zu stark auf den örtlichen Nahraum der Interviewten beziehen. Die in der Untersuchung eingesetzte Sozialraumkarte lehnte sich daher stärker an die in der Netzwerkforschung entwickelten Instrumente an (vgl. Straus 2002, Keupp u.a. 2002, Lang/Wehner/Nestmann 2002). Die Sozialraumkarte wurde direkt im Anschluss an das biografische Interview eingesetzt und ebenfalls durch einen Leitfaden gestützt.

Im Gespräch wurde die Erzählung entlang der Zeitdimension abgeschlossen und auf die Betrachtung der Gegenwart gelenkt. Anschließend sollten (1) Orte, (2) Institutionen und (3) Personen (bzw. andere Gegenstände von Interesse) gesammelt werden, mit denen die Befragten Beziehungen bzw. Kontakte aufrecht erhielten, die für sie zum Zeitpunkt des Interviews wichtig waren. Diese wurden nach subjektiv eingeschätzter Wichtigkeit auf einem Bogen Papier um die durch einen Punkt symbolisch dargestellte Person innerhalb 3 konzentrischer Kreise angeordnet. Auf diese Sozialraumkomponenten Bezug nehmend wurden durch Nachfragen, die möglichst Narrationen generieren sollten, (A) die Tätigkeiten der jungen Erwachsenen, (B) die Unterstützungsleistungen, die sie erhalten und auch anderen zuteil werden lassen (Reziprozität) und (C) die Leistungen, die sie in den jeweiligen Kontexten einbringen, die von ihnen abverlangt wurden bzw. was sie bewirken konnten, erfasst. Auf diese Weise ließ sich in Zusammenhang mit den Aussagen in den Interviews ein relativ umfassendes Bild davon einfangen, was von den jungen Erwachsenen als Vermittlungsregime wahrgenommen bzw. genutzt wurde, wie sie bestimmte Komponenten davon erlebten und wo Entwicklungsoptionen blockiert waren.

4.3.3 Fragebogen zur Erfassung der ökonomischen Situation

Der Fragebogen zur standardisierten Erfassung lebenslagenbezogener Daten (siehe Anhang) hatte insbesondere die Aufgabe, die finanzielle Situation (Einkommen, Unterstützungen, Schulden, Wohnsituation, sonstige Ressourcen) zu erfassen. Er wurde direkt im Anschluss an das Interview ausgefüllt, um Rückfragen zuzulassen. Gleichzeitig gewährleistete das Instrument eine anonymere Form von Selbstauskunft und deckte die Fakten ab, die im Allgemeinen im Interview nicht erzählt werden, gleichwohl aber zur Einschätzung der Lebenslage wichtig sind. Inwieweit die Angaben den Tatsachen entsprachen, ließ sich selbstverständlich nicht überprüfen. Nach Einschätzung des Interviewers gab es jedoch keine Anhaltspunkte dafür, dass die Angabe dieser Daten den Interviewten Probleme bereitete.

4.3.4 Auswertung der Daten

Die Auswertung der in der zweiten Untersuchungsphase erhobenen Daten erfolgte integriert und wiederum zunächst fallbezogen. Dabei wurden auch die entsprechenden Interviews aus der ersten Phase hinzugezogen. Der Angelpunkt bei der Auswertung waren wiederum die biografischen Interviews, wobei das bereits entwickelte Verfahren zur Anwendung kam (siehe S. 90). Die Kurzbiografie wurde also fortgeschrieben; evt. Widersprüche wurden zum Gegenstand der weiteren Interpretation gemacht. Entsprechend den veränderten Fragestellungen wurde ein völlig neuer Codierleitfaden erarbeitet, der folgende Punkte umfasste:

- Beschreibung des (informellen) Vermittlungsregimes
- Kontakt und Umgang mit dem formellen Bereich von Vermittlung
- Beschreibung der Lebenslage
- Lernerfahrungen im Sinne von Kompetenzentwicklung, Lernsituationen sowie Bewältigungsaufgaben sowie Bewältigungsstrategien
- Tätigkeiten
- strukturierten Beschreibung des Sozialraumes

Zu den Aussagen, die als Beschreibung der Lebenslage der Interviewten codiert werden konnten, wurden die Angaben aus dem Fragebogen hinzugezogen. Die strukturierte Beschreibung des Sozialraumes bezog zunächst alle Aussagen aus dem Interview ein, stützte sich dann aber weitgehend auf die Auswertung der Sozialraumkarten. Diese orientierte sich vor allem an den detaillierten Beschreibungen zur qualitativen Auswertung sozialer Netzwerke bei Florian Straus (2002) und wurde in Interaktion mit dem Material konkretisiert. Sie verlief entlang der folgenden Dimensionen:

- Dichte des Netzwerks/des Sozialraums: Wie viele „Knotenpunkte“ (im Sinne von Orten, Institutionen, Personen) existieren? Welche Bedeutung wird ihnen zugesprochen?
- Vielseitigkeit: Auf wie vielen Beinen steht das Netz? Wie viele Sektoren (Familie, Freunde, Arbeit, Ämter usw.) weist es auf? Die Sektoren wurden dabei aus dem Material selbst generiert.
- Funktionen: Was leisten einzelne Sozialraumkomponenten für den Interviewten?
- Zusammenspiel einzelner Knotenpunkte bzw. Sozialraumkomponenten: Wo und wie sind sie entstanden, wie werden sie unterhalten, welche Querverbindungen existieren? Gibt es Gruppen?

Auf diese Weise wurden wieder auf der Ebene der einzelnen Auswertungskategorien fallübergreifende Vergleiche angestellt, um die Codes bei allen Fällen stringent zu halten und einen Überblick über ihre Ausprägungen zu gewinnen. Während dieses

Arbeitsschrittes schälte sich allmählich die Problematik der biografischen und sozialräumlichen Passungen heraus, die sukzessive konzeptualisiert wurde. Im Anschluss war es wieder möglich, mit Hilfe dieses Konzepts die Einzelfälle zu betrachten und in einem fallbezogenen Vergleich typologisch zu ordnen.

4.4 Anmerkungen zu Anonymisierung und Zitierweise

Sämtliche Personen, Projekte bzw. Einrichtungen und Orte, die im Folgenden Erwähnung finden, werden mit anonymisierten Namen benannt. Die beschriebenen biografischen Fakten, Tätigkeiten und Informationen zu den Projekten/Maßnahmen entsprechen weitgehend der Realität und wurden nur dann verfremdet, wenn eine direkte Identifizierung darüber möglich erschien. Die Sinnzusammenhänge blieben dabei in jedem Fall erhalten.

Passagen aus den Interviews werden im Prinzip wie Literatur zitiert. Sie wurden gegenüber dem Transkript nur in Bezug auf Zeichensetzung und Grammatik so weit überarbeitet, dass sie allgemein verständlich sind. Dialekte, Versprecher und grammatische Fehler in der Sprache der Interviewten blieben immer dann erhalten, wenn es den Lesefluss nicht zu sehr störte. Die Passagen sind im Fließtext durch Anführungsstriche kenntlich gemacht; bei abgesetzten längeren Zitaten wird darauf verzichtet. Hinter jedem Zitat werden in Klammern die Zeilennummern (in den 1. Interviews) bzw. die Absatznummern (in den 2. Interviews) angegeben, denen die betreffenden Textstellen in den Transkripten zugeordnet sind. Der Name des Interviewten wird nur dann in Klammern angegeben, wenn sich aus dem Text keine eindeutige Zuordnung für die zitierte Passage ergibt. Weitere Zusammenhänge und Daten lassen sich aus den jeweiligen Tabellen erschließen.

5 KOMPETENZENTWICKLUNG IN SELBSTORGANISIERTEN JUGENDINITIATIVEN

Entsprechend den zwei Forschungsphasen der Untersuchung geht es in den folgenden beiden Kapiteln 5 und 6 zunächst um den Zusammenhang zwischen den Aneignungs- bzw. Kompetenzentwicklungsprozessen und den verschiedenen Lernorten. Dabei wird vor allem zu klären sein, wodurch Lernorte biografisch produktive Bewältigungsprozesse, die also zugleich als Aneignungsprozesse zu bezeichnen sind, ermöglichen. Zugleich zeigen die Ergebnisse der 1. Phase, dass dieser Zusammenhang nicht ausreicht, um die Relevanz von Lernorten für Übergänge in Arbeit zu klären. Dazu bedarf es einer Untersuchung der Bezüge verschiedener Lernorte innerhalb der jeweiligen Vermittlungsregime, was Thema des 7. Kapitels ist.

5.1 SELBSTORGANISIERTE JUGENDINITIATIVEN

Die untersuchten Projekte, die hier als selbstorganisierte Jugendinitiativen bezeichnet werden, entstanden ohne institutionellen Hintergrund aus dem Eigenengagement von Jugendlichen bzw. beteiligten Erwachsenen heraus und haben in ihrem Selbstverständnis keine arbeitsmarktpolitischen Ziele. Im Folgenden werden mit Hilfe der Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung die Formen und Tätigkeitsfelder der selbstorganisierten Jugendinitiativen zunächst in der Breite kurz charakterisiert. Im Weiteren sollen drei Projekte aus dem qualitativen Sample – einem Jugendclub, einem Jugendkulturzentrum und einem Radioprojekt – eine genauere Vorstellung von diesen Lernorten vermitteln, vor deren Hintergrund dann die biografischen Verläufe einzelner junger Erwachsener beschrieben werden.

5.1.1 Charakterisierung im Überblick

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung (siehe auch S. 85) zeigen, dass wir es mit der Initiative von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den unterschiedlichsten Bereichen zu tun haben. Besonders häufig waren solche vertreten, die sich unter der Kategorie Club (22 %) zusammenfassen lassen. Bei anderen Projekten waren Inhalte und Themen der Tätigkeit stärker konturiert, am häufigsten wurden die Bereiche Theater, z.B.

Kabarett, Medien, z.B. Radio, und Soziales, z.B. humanitäre Auslandshilfe, genannt. Darüber hinaus sind noch Initiativen aus den Bereichen Umwelt, Musik, Sport und Politik vertreten.

Die Anzahl der Mitglieder bei den befragten Initiativen schwankt zwischen 5 und 40. In den meisten Fällen bestand die Initiative aus einem festen Kern von Jugendlichen, die sich über einen längeren Zeitraum engagierten. Die Jugendinitiativen bestanden überwiegend als Gruppen von überschaubarer Größe und engeren persönlichen Bezügen. Letzteres zeigt sich u.a. auch darin, dass fast alle der Befragten angegeben haben, sich mindestens wöchentlich zu treffen; in 35 % der Fälle treffen sich die jungen Erwachsenen mehrmals pro Woche und in weiteren 12 % sogar täglich. Ebenso hoch war die Zeitinvestition, die Jugendliche für die Initiativen aufwendeten. Sie lag in den meisten Fällen bei ca. 20 Stunden in der Woche und bei etwa einem Fünftel der Befragten sogar darüber.

In der überwiegenden Zahl aller Initiativen und Projekte waren sowohl junge Frauen als auch junge Männer beteiligt. In wenigen Fällen, d.h. bezogen auf bestimmte Themen, zeigten sich geschlechtshomogene Gruppen. Bei der Altersverteilung innerhalb der Initiativen ergibt sich ein eher heterogenes Bild. Mit Blick auf den Ausbildungs- oder Beschäftigungsstatus der an den Initiativen und Projekten beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen insgesamt nehmen Schüler mit etwas mehr als der Hälfte den größten Anteil ein. Zum Teil gab es auch reine Schülerprojekte. Lehrlinge, Erwerbstätige und Studenten machen in der Summe etwa 40 % aus. Vereinzelt gab es auch Arbeitslose (7 %) unter den Mitgliedern aller Projekte und Initiativen.

Die befragten Initiativen wirken eher über die Grenzen von Stadtteilen bzw. Orten hinaus: So wurde von 25 der insgesamt 40 befragten Initiativen angegeben, dass die Mitglieder aus mehreren Stadtteilen zusammen kommen, wohingegen in nur 9 Fällen ein Stadtteil angegeben wurde. Ähnlich verhält es sich bei kleinen Ortschaften oder Dörfern. 15 Initiativen gaben an, dass die beteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus mehreren Dörfern stammen, wohingegen in nur einem Fall ein Dorf als regionaler Bezugsrahmen genannt wurde. Es zeigt sich also, dass die Initiativen Jugendliche und junge Erwachsene aus größeren räumlichen Einheiten einbinden bzw. sich die Mitglieder eher über Zusammenhänge im sozialen Umfeld (Freundschaften, Bekanntschaften) und über inhaltliche und thematische Bezüge finden als über eine „Zugehörigkeit“ zu einem bestimmten Ort.

Auf die Frage, welche Motive oder Anlässe für die Gründung der Initiativen und Projekte im Vordergrund standen, wurden besonders häufig die Intentionen oder Wünsche, etwas Eigenes zu schaffen (68 %), Kreativität auszuleben (58 %) und mit Freunden zusammen zu sein (48 %) angegeben. Bemerkenswert oft wurde unter der offenen Rubrik „Sonstiges“ geäußert, dass die Jugendlichen durch eigene Aktivitäten

eine Alternative zu den üblichen Jugendbegegnungsstätten schaffen wollten (15 %) oder der generelle Mangel eines derartigen Treffs (7 %) sie dazu veranlasste, ihr „Schicksal“ selbst in die Hand zu nehmen. Hier wird das Bedürfnis, sich sozial zu engagieren, sich auszuprobieren und sich ausleben zu wollen deutlich. Intentionen wie etwas lernen zu wollen bzw. Qualifikationen für künftige Wege zu erwerben, wurden nur in einem Fall als zentraler Fokus benannt. Dieser bezog sich auf den Wunsch, im Medienbereich, konkret dem Radio, Erfahrungen zu sammeln. Den jungen Erwachsenen ging es von der Motivation her also weniger um ausbildungs- und erwerbsbiografische Perspektiven, als um die Entwicklung lebensweltbezogener sozialer Netzwerke im Rahmen jugendkultureller Betätigung.

Nach Lernerfahrungen im Rahmen des Engagements in den verschiedenen Initiativen befragt, standen bei den jungen Erwachsenen Durchhaltevermögen, Organisationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein an erster Stelle. Nahezu alle verneinten die Aussage, dass sie nichts besonderes gelernt hätten. 85 % stimmten der Aussage zu, ihre persönlichen Stärken kennen gelernt zu haben und berufliche Klarheit hat sich immerhin bei 37 % der Befragten entwickelt. Die hauptsächlichen Tätigkeiten über den jeweiligen inhaltlichen Fokus hinaus bestanden neben dem lockeren Zusammensein der Jugendlichen (70 %) im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit (85 %) und Organisation (77 %). Daraus lässt sich entnehmen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihrer Arbeit auch nach außen treten, sich und ihr Projekt profilieren und durch die organisatorischen Tätigkeiten Einfluss nehmen auf das Gelingen ihrer Vorhaben. Sie organisieren und strukturieren ihre Aktivitäten und suchen die Anerkennung seitens der Öffentlichkeit.

Die Antworten auf die Frage, ob es Schwierigkeiten innerhalb der Initiativen gab, belegen, dass sich die Jugendlichen in den Projekten auch mit einigen Problemen bzw. Konflikten auseinander zu setzen haben. So wurden in 60 % der Fälle Probleme innerhalb der Initiativen bestätigt. Schwierigkeiten gab es zum Beispiel bei der Verteilung der Arbeit, „die oft an den gleichen hängen blieb“, wie mehr als die Hälfte der Befragten angaben. Der Aspekt, dass oft nur geredet und nichts getan wurde, wurde ebenfalls häufig benannt.

Die Jugendlichen sind bei der Initiierung ihrer Projekte von verschiedensten Institutionen und Personen unterstützt worden. Besonders häufig wurde die Unterstützung durch Ämter und Behörden (59 %) und dem Jugendoscarwettbewerb (51 %) angegeben, aber auch Betriebe und Medien haben die Jugendlichen nennenswert oft in ihren Aktivitäten unterstützt. Reichlich die Hälfte aller Antwortenden bestätigten bezogen auf eine explizite Frage, dass es erwachsene Personen gab, die das Projekt besonders unterstützt haben. Allerdings gingen 19 Fragebögen ohne Angaben ein. Es ist zu vermuten, dass sich das Ergebnis anders dargestellt hätte, wenn nicht explizit nach

dem Namen der Person gefragt worden wäre (was für den späteren Zugang zu Interviewpartnern nötig war, vgl. S. 86). An dieser Stelle fühlten sich möglicherweise einige Befragte in ihrer Anonymität übergangen. Die Unterstützung der Erwachsenen betrifft laut Angaben vorwiegend die inhaltliche Arbeit (50 %), Hilfe bei Verwaltung und Organisation (40 %), den moralischen Beistand (37 %) oder Hilfe in der Öffentlichkeitsarbeit (30 %). In enger Verbindung zur personellen Unterstützung stehen weitere Rahmenbedingungen für die Arbeit der Projekte und Initiativen. So wurden die räumlichen Möglichkeiten wie auch die Anerkennung in der Öffentlichkeit als überwiegend positiv eingeschätzt. Demgegenüber wird die finanzielle Ausstattung tendenziell eher als schlecht beschrieben (von 62 %), wobei sie immerhin zu 38 % auch positiv bewertet wurde. Etwa ¾ der Projekte und Initiativen wünschten sich mehr finanzielle Unterstützung, mehr als 2/3 mehr Unterstützung seitens der Öffentlichkeit. Mehr institutionelle Unterstützung suchten dagegen die wenigsten (8 %).

5.1.2 Drei Einzelbeispiele für selbstorganisierte Initiativen

Im Folgenden werden 3 Projekte – ein Jugendclub, eine Jugendkulturinitiative und ein Radioprojekt – genauer beschrieben, in denen Jugendliche beteiligt waren, die auch im Rahmen der Untersuchung interviewt wurden. Es sind zugleich die Projekte, in denen die jungen Erwachsenen aktiv waren, mit deren Erzählungen später exemplarisch die Verläufe und die verschiedenen Zusammenhänge, in denen die jeweiligen Kompetenzentwicklungsprozesse standen, herausgearbeitet werden.

Über den **Jugendclub in Bärenbraun** liegen zwei Interviews mit jungen Erwachsenen (*Claudia und Klaus*) vor, ein Interview mit der entscheidenden unterstützenden Person, *Herrn Bandoni*, sowie relativ umfangreiches Material aus der Bewerbung des Clubs beim Oscarwettbewerb der Körberstiftung, das mit der Sekundäranalyse zugänglich gemacht wurde.

Bärenbraun ist ein Dorf in einer ländlichen Region Sachsens. Der Club entstand durch die Initiative einer Gruppe Jugendlicher aus dem Dorf, die mit ihren bisherigen Treffpunkten im Freien unzufrieden waren. Herr Bandoni, dessen Tochter ebenfalls in dieser Gruppe war, unterstützte sie dabei von Anfang an. Durch seine guten Kontakte zur Bürgermeisterin des Ortes (deren Sohn ebenfalls zur Gruppe gehörte) erreichten die Initiatoren gegen einigen Widerstand im Dorf, dass ihnen ein leer stehender Laden in der Mitte des Dorfes überlassen wurde. Die jungen Erwachsenen richteten sich ihren Club zunächst sehr einfach ein, später renovierten sie ihn umfangreich mit Unterstützung von Eltern und Jugendlichen aus einem anderen Club. Kurz nach der Renovierung beschädigte ein Brand die ganze Einrichtung des Hauses, woraufhin das gesamte Haus

noch einmal – wieder mit erheblichen Widerständen im Dorf und im Gemeinderat – renoviert wurde.

Danach wurde der Jugendclub offensichtlich ein von vielen jungen Erwachsenen, die zum Großteil auch aus umliegenden Ortschaften und der nächsten Kleinstadt kamen, rege genutzter Freizeittreffpunkt. Es gab einen Dart-Automaten, einen Billardtisch, einen Fernseher usw. und es wurden Getränke sehr billig verkauft. Über das allabendliche Treffen hinaus gab es größere Feiern, ab und zu Gesprächsrunden mit Leuten aus dem Arbeitsfeld von Herrn Bandoni und jährlich eine gemeinsame Urlaubsfahrt, meistens an die Ostsee. Daneben wurden in monatlichen Sitzungen anstehende Arbeiten und Probleme besprochen, die Vereinsangelegenheiten (Vorstandswahl usw.) erledigt und es gab Arbeitseinsätze, zu denen die Jugendlichen je nach Lust erschienen. Später konnte noch eine ABM-Kraft eingestellt werden, die den Club insbesondere für Jüngere schon früher öffnete.

Der Club hatte keine Ausrichtung auf irgendwelche bestimmten Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, etwa politische Lager oder bestimmte Szenen. Wer sich an die Gepflogenheiten hielt, konnte hier etwas trinken gehen, sich mit Freunden treffen oder sich auch intensiver engagieren und Mitglied des Vereins werden. Dabei wurden auch Jugendliche akzeptiert, die als politisch „Rechte“ auftraten, was möglicherweise dem Club die in der Gegend sonst üblichen Randale erspart hat.

Über das **Jugendkulturzentrum FAKT** liegt ein vergleichsweise langes Interview mit einem der engagierten jungen Erwachsenen (*Sebastian*) sowie sehr umfangreiches Material aus den Bewerbungsunterlagen beim Jugendoscarwettbewerb der Körberstiftung vor. Letzteres besteht vor allem aus 31 gesammelten Zeitungsartikeln, die die Entwicklung und die Probleme des Zentrums widerspiegeln, verschiedenen Briefwechseln zwischen den jungen Erwachsenen des Kulturzentrums und der Stadt bzw. der Presse und aus weiterem Material, das später mit der Bitte um Unterstützung an die Körberstiftung geschickt wurde.

Das Jugendkulturzentrum FAKT befindet sich in einer größeren Stadt nahe der deutsch-tschechischen Grenze. Die umliegende Region wie die Stadt kann man als vergleichsweise strukturschwach bezeichnen. Die Abwanderungsrate der jungen Bevölkerungsschichten ist bedeutend.

Das Jugendkulturzentrum entstand 1994 durch die Initiative mehrerer Jugendlicher mit linkspolitischem Hintergrund, die bereits einige Jahre lang erfolglos versucht hatten, ein geeignetes Objekt von der Stadt für einen selbst organisierten Club zu bekommen. Erst nach der Besetzung eines leer stehenden Hauses wurde ihnen ein völlig zerfallenes Haus in der Innenstadt überlassen. Mit einem enormen Aufwand sanierten die jungen Erwachsenen das Haus mit ihren eigenen Mitteln, Spenden von Firmen und Privatpersonen und Erlösen aus Verkaufsbasaren. Sie deckten das Dach, mussten

Elektrik und Wasser neu installieren, sanitäre Anlagen und eine Heizungsanlage einbauen und die Wände verputzen. Diese Arbeiten wurden hauptsächlich von den 7 Vereinsmitgliedern, 15 weiteren aktiven jungen Erwachsenen und vielen anderen jugendlichen Helfern im Alter von ca. 15-22 Jahren erbracht.

Nach den Bauarbeiten wurde das FAKT tatsächlich zu einem Zentrum der Jugendkultur in der Stadt. Mehrere Jahre lang wurden Konzerte hauptsächlich mit jungen Nachwuchsbands veranstaltet und tschechische Bands sowie Jugendliche aus dem Nachbarland eingeladen. Es gab Videoabende, Veranstaltungen mit politischem Hintergrund (z.B. über die Machtergreifung 1933), Diskoabende, sonstige Feiern und natürlich regulären Barbetrieb. Die jungen Erwachsenen organisierten diese Veranstaltungen und verwalteten die Finanzen selbst. Bis zum Interviewzeitpunkt im Juni 2001 gab es offensichtlich nur eine ältere Person, die eine zentrale Rolle als erwachsener Unterstützer spielte.

Neben einem Übergriff von „Rechten“ aus einem anderen Jugendclub der Stadt bekamen die Betreiber des FAKT vor allem Probleme mit Anzeigen wegen Lärmbelästigung von Anwohnern bzw. eines Vermieters anliegender Häuser, die erst nach dem Entstehen des Jugendzentrums saniert und bezogen wurden. Offensichtlich auf Betreiben dieses Vermieters hin wurde im Januar 2001 das Kulturzentrum baupolizeilich gesperrt; im Pachtvertrag, den 5 inzwischen aus der Region abgewanderte Jugendliche unterzeichnet hatten, war gefordert, dass nach 3 Jahren Pacht ein Umnutzungsantrag gestellt wird, da das Haus ehemals ein Wohnhaus war. Was eigentlich eine Formsache gewesen wäre, wurde nun zu einer baupolizeilichen Umbauforderung (Schallschutz usw.), die einen weiteren finanziellen und arbeitsmäßigen Kraftakt erforderten, der das Vermögen der jungen Erwachsenen zu diesem Zeitpunkt zu übersteigen drohte. Bis zum Zeitpunkt des Interviews war über das Fortbestehen noch keine Entscheidung gefallen.

Über das **Schülerradioprojekt FREESTYLE** liegt ein Interview mit dem Hauptorganisator (*Lars*), die Bewerbungsunterlagen zum Jugendoscarwettbewerb und eine CD mit mehreren Sendungen vor. Das Projekt entstand an zwei Gymnasien in einer mittleren Großstadt, wo sich mehrere Schüler aus Spaß an Musik, am verfassen von Texten und an Technik zusammenfanden. Sie wollten über jugendspezifische Themen sprechen, die über die der jeweiligen Schule hinausgingen. Dazu trafen sie sich unregelmäßig und luden andere ein, Beiträge zu liefern; gesendet wurde immer dann, wenn sie genug Material gesammelt hatten. Die ersten Sendungen liefen noch über die selbst gebastelte Hausanlage in einer der beiden Schulen, später erhielten die Schüler eine Sendezeit in einem Regionalradio. Die Finanzierung lief seitdem nur noch über Werbung. Die Initiatoren hatten zu dieser Zeit die Schule abgeschlossen. Das Projekt entwickelte sich trotzdem weiter, ihm wurde ein großes Büro zur Verfügung gestellt, in

dem zum Zeitpunkt des Interviews im Juni 2001 14 Leute arbeiteten[18]. Das Projekt ist inzwischen recht professionell organisiert, es gibt eine feste Arbeitsteilung, die Sendungen werden regelmäßig ausgestrahlt und tragen kaum noch Spuren einer „handgestrickten“ Schülerradiosendung.

Anhand dieser 3 Projekte kann man sehen, was unter dem Begriff „Selbstorganisierte Jugendinitiativen“ zu verstehen ist. Auch wenn einige (wenige) Projekte aus dem Gesamtsampel der qualitativen Untersuchung kürzere Zeit existierten und kleiner angelegt waren, repräsentieren sie durchaus die Funktionsweise und den „Geist“ der übrigen Projekte, über die neben den Informationen aus den Fragebögen qualitative Daten in Form von Interviews und dokumentarischem Material erhoben wurden (insgesamt 16).

5.2 Biografische Verläufe, Lernorte und Kompetenzentwicklung – drei Fallskizzen

Im Folgenden werden drei biografische Verläufe von jungen Erwachsenen betrachtet, die in den beschriebenen Projekten aktiv waren. Dabei sollen vor allem die Zusammenhänge herausgearbeitet werden, die zwischen den jeweiligen Biografien und den mit diesen Lernorten verbundenen (Kompetenz-) Entwicklungen bestehen.

5.2.1 Claudia – Vorsitzende des Vereins vom Jugendclub Bärenbraun

Das biografische Interview mit Claudia fand im Jugendclub Bärenbraun statt. Sie war zum Interviewzeitpunkt gerade 18 Jahre alt geworden und hatte noch ein Jahr Gymnasium vor sich.

Claudia wuchs in einem kleinen Ort auf, wo sie offensichtlich viele enge Kontakte zu anderen Kindern hatte. Ihr Elternhaus beschreibt sie (im Nachgespräch mit dem Interviewer) als eher wohlhabend, aktiv und „gut situiert“. Die Eltern eröffneten nach der Wende ein Elektrofachgeschäft. Die Familie zog in die nächstgelegene Kleinstadt, als Claudia 11 Jahre alt war, weil dort bessere Geschäftsbedingungen herrschten und weil Claudia aufs Gymnasium gehen sollte. Den damit verbundenen Verlust ihrer alten Freunde auf dem Dorf empfand sie sehr schmerzlich, zumal sie in ihrer neuen Wohnumgebung „nie wieder irgendwelche richtigen Freunde gefunden“ hatte (14f.). Weil die Eltern angespannt in ihrem Geschäft arbeiteten, wurden Claudia und ihre um 2

[18] Ob sie und wieviel sie dabei zu diesem Zeitpunkt verdienten, war nicht zu klären. Zumindest der Interviewte ging keiner weiteren Beschäftigung nach.

Jahre ältere Schwester von der Großmutter betreut. Um ihre schulischen Angelegenheiten und sozialen Kontakte mussten sie sich weitgehend selbst kümmern.

Claudia thematisiert zu Beginn des Interviews besonders den Verlust der alten und die Suche nach neuen Freunden. Das soziale Umfeld, insbesondere ihre neue Wohnumgebung blieben ihr weitgehend fremd:

> …also W. war immer meins, also da habe ich alles gekannt und dann komme ich halt in die neue Stadt. Also, ich muss ehrlich sagen, ich kenne vielleicht ein paar Meter von meinem Haus, kenne ich und den Rest, auch von den Leuten her kenne ich net. […] Oder irgendwie die Kinder, die ich irgendwann ma, habe ich [hier, d.A.] nie kennen gelernt, habe ich eigentlich a nie direkt in der Nachbarschaft direkt gehabt, sind nur ältere Leute. Ich kenne auch meine Nachbarn net… (210-220)

Über ihre Schwester und eine Freundin bekam sie schließlich Kontakt zum Jugendclub in Bärenbraun. Dort war sie zunächst „die Kleine“, und sie fand den Club in seinem ersten notdürftig ausgebauten Zustand nicht besonders anziehend. Da ihre Freundin aber ebenfalls bald in den Westen ging, um eine Lehre zu beginnen, wurden die Leute aus dem Jugendclub zu ihren einzigen näheren Bekannten. Richtig akzeptiert wurde sie von ihnen allerdings erst mit dem Neuaufbau des Clubs nach dem Brand. Der Bärenbrauner Jugendclub wurde nach und nach zu der vertrauten Umgebung, die Claudia nach dem Umzug nicht mehr hatte, aber die sie brauchte, um sich wieder „heimisch“ zu fühlen. Sie fühlte sich der Gruppe junger Erwachsener im Club zugehörig, es wurde „ihr“ Club, wie vorher ihre Wohnumgebung in W. „immer meins“ war. Mit Hilfe des Jugendclubs konnte sie die Einsamkeit ihrer neuen Umgebung überwinden; das ist für sie auch explizit der Grund, dahin zu gehen:

> [Wir kommen hierher],…weil man hier halt immer paar Leute trifft, wo man sich auch mal unterhalten kann, wo man halt zu Hause manchmal dort sitzt und… mmh Fernsehen gucken und keine richtige Lust… […] Oder auch so halt, um paar Mädels hier zu treffen, weil wir uns so eigentlich relativ selten sehen zu Hause und das ist halt der einzigste Grund, dass wir halt net zu Hause rumsitzen, dass wir halt paar Leute sehen, jetzt mit der Terrasse, da kann man sich raussetzen, wenn es schön warm ist. (547-563)

Zugleich begründet sie, warum andere Einrichtungen in der Stadt kein „Ersatz“ für ihren Club wären, damit, dass diese nicht in ihrem sozialen Umfeld verankert sind, dass ihr der Bezug zu ihnen fehlt:

> Ja es gibt eine [andere] Einrichtung, aber da ist wieder irgendwas Religiöses mit dabei und – würden wir nie hingehen, sage ich jetzt mal […], da sind halt nur Punks oben und das sind halt immer so, wo dann nur ganz bestimmte Leute hingehen und da würden wir auch nie hingehen, is halt hier, weil hier kennen wir alle und so, das ist ganz schön. (266-272)

> Wie das „Schornstein“, also das ist so ein Jugendhaus wo man schön Tischtennis spielen kann und schön Kaffee trinken kann. Das ist nichts, also da sind die Leute einfach net, bin ich auch net so, also ich war da noch nie drinne. Weil, wir wolln eigentlich, sage mal, unsere Ruhe hier draußen ham. Das ist eben das Schöne. Also wir machen ja alles selber, da kann derjenige mal hinter die Bar gehen oder irgendwas, da […] ist halt alles, ich sage mal, unser. (600-606)

Die „Ruhe hier draußen“ – die vor allem als Ruhe zum „selber machen“ zu verstehen ist – und „die Leute“ sind für Claudia von entscheidender Bedeutung, damit sie sich innerlich mit dem Club verbinden kann, damit er „ihrer“ wird. Die Selbstorganisation des Clubs erlebt sie als Möglichkeit, Aktivitäten zu entfalten, die sie gern macht und für die sie anerkannt wird – z.B. durch die Wiederaufbauarbeiten am Club, durch die sie erst „richtig in die Clique“ (36) reinkommt oder später, ein Jahr vor dem Interview, durch die Wahl zur Vorsitzenden. Seitdem, sagt sie, „bin ich eigentlich richtig jeden Tag hier, mache das halt gern, also so halt was organisieren, selbst organisieren....“ (47ff.).

Diese hier skizzierte Verbindung zwischen Claudias biografischer Situation und dem Jugendclub haben zur Folge, dass sie hier Kompetenzen entwickelt, die zur Erhaltung und Gestaltung des Clubs beitragen:

> Also ich hab eigentlich immer Lust, weil ich denke, dass wir uns schon irgendwas geschaffen ham […] und ich denke mir mal, wenn man dahinter steht, dann muss man auch was dafür machen. Also mich interessiert das auch net, ob ich zum Arbeitseinsatz alleine da bin und ob halt, wenn ich hier sauber mache und die anderen machen […] net richtig sauber, sage ich net gleich, ich habe keinen Bock mehr. Also ich sage dann halt den Leuten, dass se’s das nächste Mal ordentlicher machen sollen, aber das ich da gleich sage, nee keine Lust mehr und das schmeiße ich alles hin, hatte ich eigentlich noch nie den Gedanken (lacht). (621-634)

Claudia löst die entstehenden Schwierigkeiten, anstatt alles „hinzuschmeißen“, und gestaltet dadurch auf ihre Weise das Clubleben. Das kann sie aber nur, weil sie sich mit dem Club verbunden fühlt, er ihr etwas bedeutet oder mit anderen Worten, weil der Jugendclub ein Bezugspunkt in ihrem Leben wurde, weil er ein Rahmen für die Bewältigung ihrer jugendlichen Alltagssituation war. Dadurch erlebt sie ihre Aktivitäten im Club als *eigene* Entwicklung, was u.a. dadurch deutlich wird, dass sie von ihren Tätigkeiten auch unter dem Aspekt des Lernens erzählt:

> Was lern ich denn hier? Na irgendwo, ich sage mal jetzt, zu bestimmen. Also das klingt jetzt blöd, aber halt zu sagen, du musst jetzt mal das machen und du machst das […]. Gerade wenn man eine Party macht, muss halt viel gemacht werden. Einladungen und so was, das mache ich eigentlich gerne und dann auch halt irgendwie Probleme […] wieder en bissel zu schlichten alles, also das lerne ich schon. Dann halt auch viel von den Ämtern, wie man da, was man da, also wie man denen

> gegenübertritt, was man für Formulare machen muss und wie viele Umwege es gibt, bis man zu irgendeinem Ziel kommt. Also das lernt man hier sehr gut. (lacht) […] Und dann halt irgendein Ziel, irgendein Ziel zu erreichen, also irgendwas, dass man hier was aufgebaut hat, dass man dann dahinter steht, so was. Dass man net sagt, scheißegal, wird schon irgendwann wieder, dass man halt sagt, das ist was, was ich mit aufgebaut hab. Also wenn man sich das so anguckt und dann sagt, da warn mer alle mit dabei, das ham wir geschafft, ist auch schon schön. (929-968)

Inzwischen steht Claudia vor einem ganz anderen Problem, für das sie noch keine „Lösung“ im Sinne ihres Clubs gefunden hat. Sie war zum Interviewzeitpunkt fast 18 Jahre alt und hatte noch 1 Jahr bis zum Abitur; nun bewegt sie vor allem die Frage, was sie nachher werden und ob sie studieren oder eine Lehre machen sollte. Trotz einiger Orientierungsversuche konnte sie bisher nichts finden, was für sie passen könnte. Ihr fehlt dabei buchstäblich der Lernort, in dem sie ihren eigenen Interessen nachgehen könnte, weshalb sie „eigentlich auch key richtige Lust so langsam mehr“ hat (70). Was sie im Jugendclub als Stärke entwickeln konnte, kommt bei ihrer Suche nach einem Beruf (noch) nicht zum Tragen, weil sie diesbezüglich in keine Struktur, in keinen Lernort eingebunden ist.

5.2.2 Sebastian – Mitorganisator und inoffizieller Kassenwart des Jugendkulturzentrums FAKT

Das Interview mit Sebastian fand im Jugendkulturzentrum statt. Er war zu diesem Zeitpunkt 24 Jahre alt und als Krankenpfleger tätig.

Sebastian wuchs zusammen mit 2 jüngeren Brüdern in einer – wie er zu Beginn des Interviews betont – „eigentlich intakten“ (18f.) Familie auf. Der Vater, der selbst „Musik machte“ (21), sorgte dafür, dass Sebastian und seine Brüder musikalisch erzogen wurden; er hatte in der Schule eine spezielle Musikausbildung, ging über 5-6 Jahre ins Jugendblasorchester, dann für ca. 3 Jahre in den Kirchenposaunenchor. Da er „schulisch nicht so die Hammerkanone war“ (49f.), musste er nach der 9. Klasse seine alte Schule verlassen, weil diese inzwischen in ein Gymnasium umgewandelt wurde „was natürlich relativ schlecht war, und auch viele... nicht gefallen, weil [man] natürlich für ein Jahr aus der gewohnten Schulumgebung, die man seit vier Jahren hatte, rausgerissen wurde...“ (51-54). Er macht einen Realschulabschluss, danach auf Anraten der Mutter (selber Krankenschwester) ein FSJ im Krankenhaus, wird dann Krankenpfleger und bekommt nach der Lehre eine Stelle.

Auffällig in Sebastians Erzählung ist, dass er den Vater nur in Zusammenhang mit Musik und der musikalischen Erziehung erwähnt und an keiner Stelle Hinweise für eine gegenseitige Beziehung zwischen beiden auftauchen. „Weil mein Vater eben Musik

gemacht“ hat, wurden Sebastian und seine Brüder „auch musikalisch erzogen“ (21f.); ab der 5. Klasse „hab ich Trompetenausbildung gemacht, weil mein Vater auch Trompete gespielt hat“ (29ff.) und so kam er „zwangsläufig“ (35) mit ins Jugendblasorchester. Um seine Ausbildung kümmerte sich zunächst auch der Vater, aber die Vorschläge (Orgelbauer und Musikalienhändler) beschreibt er als nicht gangbar: Die Chancen auf eine Lehrstelle erschienen ihm zu gering bzw. er hätte seine Heimatstatt verlassen müssen, ohne einen Wohnheimplatz sicher zu haben. An diesem Punkt begann „das Auflehnen dem Elternhaus gegenüber“, wodurch sein „Vater dann ein bisschen ungehalten“ (158f.) wurde. Spätestens in der Pubertät scheint Sebastian große Probleme mit ihm bekommen zu haben, die er aber kaum thematisiert. Auf jeden Fall „ist auch viel gehauen worden in der Zeit“ (163f.), weshalb Sebastian letztendlich mit 17 Jahren in eine eigene Wohnung zog – um, wie er sagt, die Familie nicht zu entzweien. Die Mutter unterstützte ihn dabei; finanzielle Probleme hatte er nicht.

Als er von zu Hause auszog und im FAKT aktiv zu werden begann, gab er seine gesamte musikalische Beschäftigung auf. Lernen konnte er, wie er jetzt meint, im Orchester nichts mehr. Deshalb „…hab ich dann eben gesagt, […] es bringt mir nichts mehr, weil, ich möchte ja auch selber Spaß haben dabei“ (452-456). Rückblickend bringt er seine recht intensive musikalische Betätigung (mit Reisen ins europäische Ausland, vielen Proben und Konzerten) vor allem in Zusammenhang damit, was er im Orchester gelernt hat (und kaum mit dem Spaß daran). Dabei hebt er jedoch nicht den musikalischen, sondern den sozialen Aspekt hervor:

> Da würde ich sagen, als erstes war das Orchester, wo man Erfahrungen aufgebaut hat im Umgang mit Sozialverhalten oder etc. ... (495ff.)
>
> Also ist schon recht zeitig die Schiene gelegt worden, denke ich ma, auch durchs Orchester viel mit, dass man eben gesagt hat, große Gruppe, 40 Leute, musst mit allen irgendwie klar kommen, musst dich engagieren, weil, ener alleene packts nicht, sondern ihr müsst alle zusammen, weil dann gibt’s nen Klang, ne. […] Deswegen wahrscheinlich auch der Beruf. Also, wenn ich so auf meine […] Vergangenheit zurückblicke, denke ich, dass alles ist nicht so abwegig, sondern alles irgendwie zusammengehörig. (543-552)

Seine weitere Beschäftigung in Richtung Beruf – FSJ im Krankenhaus, seine Lehre und Tätigkeit als Krankenpfleger –, die von der Mutter angeregt wird, stellt er ebenfalls in den Zusammenhang mit seiner „sozialen Ader“ wie die Aktivitäten im FAKT, die mit seinem Auszug von zu Hause beginnen. In dieser Zeit „konnte man alles das machen, wozu man Lust hatte“ (188f.). Als Lehrling hatte er genug Freizeit, die er jetzt nach seinen eigenen Vorstellungen zu verbringen begann. Zur gleichen Zeit formierte sich das FAKT, in das Sebastian zusammen mit Freunden ging und von dem er begeistert war, „weil es war eben was komplett Andres“ (209). Die Musik war nicht mehr klassische,

sondern „Garagenrock sozusagen, also wirklich stümperhaft […], aber das Haus war knacke voll gewesen“ (200-204). „Man konnte hier tun was man wollte, sich selbst verwirklichen, seine ganze Energie für irgendwelche Arbeitseinsätze, Bardienste…“ (456ff.). Wichtig war ihm, dass er hier mit vielen Leuten in seinem Alter reden konnte und dass kein Sozialarbeiter anwesend war – dass er also keiner pädagogischen Betreuung und Kontrolle ausgesetzt war. Er fand den z.T. recht exzessiven Bierkonsum gut und wurde von den Anderen anerkannt („Das hat […] meinem Ego gut getan, wenn ich en Plakat gemacht habe und dann Leute gesagt haben, ist ja ne super Idee, sieht richtig geil aus vom Layout.“ 1811-1814). Besonders scheint ihn das Gemeinschaftsgefühl angezogen zu haben, das er als familiär bezeichnet, weil man aufeinander zählen konnte, weil er hier seine Fragen beantwortet und den Halt bekam, den er von seiner Familie, wo er den Umgang als sehr förmlich beschreibt, nicht kannte.

Auch bei Sebastian zeigt sich also, dass die Möglichkeit zur Betätigung im Jugendkulturzentrum „eben sehr passend“ (456) kam. Er hatte keine finanziellen Probleme, seine berufliche Existenz war zunächst geklärt, er hatte gerade viel Zeit und Freiraum, da er von zu Hause ausgezogen war, fand die vermisste familiäre Atmosphäre und konnte sich von den Einflüssen seines Vaters freimachen, indem er nun das tat, was ihm „selber Spaß“ machte. Im Jugendkulturzentrum wurde ihm „in die Schuhe gelegt […] eben groß zu werden – in Anführungsstrichen –, für sich selber eben soziale Erfahrungen zu machen“ (1433f.).

Von diesen Erfahrungen – vor allem aus den Anfangszeiten des Kulturzentrums Mitte der 90er Jahre – erzählt Sebastian ausführlich und man merkt der Erzählung an, dass diese Zeit für ihn sehr wichtig war. Er ging bald regelmäßig, d.h. wöchentlich zur Versammlung, in der die anstehende Arbeit verteilt wurde. „Da hat man sich dann eben überlegt, was macht richtig Spaß, was würde ich gern machen, was wär das Ding für mich“ (278ff.). Er wollte die Werbung gestalten:

> Und dann hat man ein A4-Plakat, musste sich eben was überlegen. Mit den Jahren ist es immer professioneller geworden, weil man gesehen hat, was andere so für Möglichkeiten haben. Man musste dann auch Farbausdrucke mit Laserdrucker ... […] Es mussten mehr Exemplare gemacht werden. Es mussten Flyer gemacht werden. Man musste dann och en bisschen logistisch denken. Und die Entwicklung, die nicht aufzuhalten war, immer mit am Markt auch voranzuschreiten… (757-765)

Später macht er auch Bardienste, lernt dabei viele Leute kennen, ihre Probleme wahrzunehmen und mit ihnen umzugehen, wenn sie aufgrund von Drogen oder zuviel Alkohol ausfällig werden konnten:

> Also musstest du wirklich lernen, die Leute anzugucken. […] und deswegen, denke ich ma, hat man sich hier eben ne, äh, richtig gute, äh ... Einfühlungsvermögen […] angeeignet, aufgebaut. Was für mich jetzt als Krankenpfleger richtig super ist. (1541-1561)

Seiner Erzählung nach hat er später fast das ganze FAKT organisiert und am Laufen gehalten:

> Also, den Job für die Finanzen übernommen. So. Vorher hatte ich mich schon en bisschen mit der Technik angefreundet. Jedenfalls ist derjenige, der die Konzerte und die Technik gemacht hat, och abgehauen [d.h. abgewandert, d.A.]. Ich stand also da, hatte noch die Konzerte, Technik plus Band. Also, ich hab immer rumtelefoniert, weil ich CDs, Adressen und Telefonnummern hatte. Habe mich drum gekümmert, dass das mit den Konzerten weiterläuft. So, dann bin ich noch einkaufen gefahren, also hab noch das mit dem Essen erledigt. Finanzen. Dann hab ich noch die Werbung gemacht, Plakate, Flyer etc. Hab ich geguckt, dass das alles abläuft […] So, da hatte ich dann also fast so viel Verantwortung gehabt hier, dass du eigentlich och sagen kannst, na ich wär fast der Sozialarbeiter hier... (1032-1048)

Vor allem mit dem letzten Satz wird deutlich, dass Sebastian die Tätigkeit im FAKT zum Teil als eine Art Qualifizierung erlebt hat. Er erzählt auch von anderen jungen Erwachsenen aus dem FAKT, die den Beruf gewechselt hätten: „Also die soziale Schiene schlagen hier relativ viele ein“ (1601f.). Er selbst übernimmt immer mehr Aufgaben, für die vorher Leute zuständig waren, die nach und nach aus der Stadt abwanderten. Die nötigen Fähigkeiten eignet er sich von seinen Vorgängern oder selbständig an („Die ganze Geschichte hab ich ja och bloß durch Lesen, durch Informieren, durch Leute fragen mitgekriegt“ 1354f.). Dabei hat er einerseits für sich als Krankenpfleger einiges gelernt, andererseits taucht der Hinweis, dass er der Sozialarbeiter des Zentrums sein könnte bzw. das FAKT einen bezahlten Sozialarbeiter bräuchte, um weiter zu bestehen, mehrmals im Interview auf.

Sebastian klagt darüber, dass die „alten Leute“ aus dem Projekt weniger werden, aus der Stadt abwandern, dass die nachwachsende Generation nicht den „Aufbaugeist“ aus der Anfangszeit verkörpert und sie das FAKT weniger als „ihres“ betrachtet – was möglicherweise gerade daran liegt, dass Sebastian und die Übrigen aus „seiner“ Generation keine Verantwortungsbereiche abgeben wollen. Er selbst hat aber, um das FAKT als Sozialarbeiter weiterführen zu können, weder die formale Qualifikation noch die Finanzierung und möglicherweise auch nicht die Zustimmung der anderen Beteiligten. So deutet sich auch bei Sebastian aufgrund seiner eigenen Entwicklung und der des Jugendkulturzentrums eine zunehmende Distanz zwischen seinem Alltag und den Möglichkeiten, diesen über die Aktivität im FAKT zu bewältigen, an. Er fühlt sich nicht mehr so wohl wie zu Anfang, der Aufbruchsgeist ist verschwunden und er vermisst

zunehmend die familiäre Gemeinschaft. Er selbst denkt inzwischen über Familienplanung oder eine berufliche Veränderung nach und will möglicherweise auch wegziehen. Inzwischen wirkt er recht resigniert und könnte sich wohl auch vorstellen, sich aus dem FAKT zurückzuziehen.

5.2.3 Lars – Organisator des Schülerradios FREESTYLE

Das Interview mit Lars fand in den Büroräumen des Radios statt. Er war damals 24 Jahre alt und arbeitete in „seinem“ Projekt.

Lars begann mit 14 Jahren, in seiner Schule eigenständige Schülerprojekte zu unternehmen. Unter anderem baute er zusammen mit Mitschülern eine Diskothek für das Wohngebiet im Schulkeller auf. Nach dem Wechsel aufs Gymnasium nutzten sie die Diskoanlage, um ein Schulradio zu installieren. Weil das so kostenintensiv war, versuchten sie, Geld über Werbung einzubringen. Der erste Versuch dazu scheiterte an der Unstimmigkeit der Schüler, woraufhin Lars mit Freunden und Mitschülern zusammen ein neues Schülerradio mit dem Namen FREESTYLE gründete, das regelmäßige Sendungen produzierte und bald über den kleinen Sendekreis der Schule hinauswuchs.

Seine Aktivitäten verortet Lars selbst in bestimmten Hintergründen. Sein Elternhaus hätte man in der DDR vor der Wende sicherlich als „überzeugt“ bezeichnet, so dass Lars keine Probleme mit einem Engagement in der Schule (als Gruppenratsvorsitzender usw.) hatte; er verstand es noch nicht einmal als politisch. Seine Mutter beschreibt er als sehr couragiert und dominant, die ihren beruflichen Erfolg auch nach außen stark verkörpert. Gerade letzteres hat ihn immer angetrieben, ihr zu zeigen, dass auch er – „ein Stück weit“ aus „Provokation“ (224f.) – „eine Geschichte“ hochziehen kann, die „durchaus Beachtung findet“ (207ff.). Dazu kam eine offensichtlich überdurchschnittliche finanzielle Unterstützung durch die Mutter, die Lars zugleich als Nichtanerkennung seiner eigenen Selbständigkeit interpretiert:

> …och jetzt noch kriege ich Geldzuweisungen, ohne das ich das je verlangt hätte, weil sie einfach der Meinung ist, ich schaffe das sonst nicht ohne (lacht) […] …das hat mir ooch irgendwo Rückhalt gegeben, dass ich machen kann, was ich will. (235-267)

Als finanziell abgesichertem Schüler, dessen vorrangiges Anliegen die Absetzung vom Elternhaus und seine ehrgeizige Selbstverwirklichung war, gelang es ihm, die Zeit nach der Wende, „dieses Luftloch […], wo so praktisch Anarchiezustand herrschte, wo [er] nicht wusste, […] was passiert jetzt“ (23ff.), als Handlungsfreiraum zu nutzen:

> …ich hab es wirklich für mich als Freiraum aufgefasst, hab das als ne ganz spannende Zeit aufgefasst und hab gedacht, cool, da kann man alles machen, was man schon mal machen wollte. Also wie gesagt das Genehmigungsverfahren mit Schulradio, also für die Musik braucht man ne Genehmigung, en herrlichen Briefwechsel, wo ich an eene Behörde geschrieben hab, die mir der Schulleiter genannt hatte, die das immer so tippel-tappel-Tour an sechs, sieben, acht, neun Behörden weitergereicht ham dieses Schreiben, die mir alle schrieben, dass sie dafür nicht zuständig sind, aber och nicht wüssten, wer da wirklich zuständig sei, das […] war wirklich ganz bezeichnend für diese Zeit. War einfach niemand zuständig dafür. (726-738)

Gerade weil es keine geregelten Zuständigkeiten gab, entwickelt er in dieser Zeit Spaß daran, „Tatsachen zu schaffen“. Die Genehmigung für das Radio erfinden die Schüler letztendlich selbst, um den Direktor zu beschwichtigen; im anderen Gymnasium wird von Lars und seinen Mitschülern ohne Genehmigung und in Abwesenheit der Direktorin ein Raum als Schulclub eingerichtet und angemalt. Er versteht sich als Kämpfer gegen das Establishment, gegen die eingefahrenen Machthierarchien. Die regellose Zeit Anfang der 90er Jahre fand er deswegen „wesentlich spannender“, weil nicht klar war, „was als nächstes passiert“ (297f.). So sieht er in der Zeitung auch „en Stückel Rebellion gegen so eingefahrne Sachen, ne. Also ‚Freestyle‘ sagt’s ja eigentlich schon […], der Kampfansatz überhaupt gewesen“ (1074ff.).

Dementsprechend kann Lars (trotz bzw. wegen seiner Versuche) sich überhaupt nicht vorstellen, in institutionellen Settings etwas zu lernen oder dort zu arbeiten:

> Das war mir irgendwo sehr wichtig sozusagen, ni in irgendeym Jugendprojekt mitzumachen, wo en Pädagoge der Sache übersteht, also irgendein Streetworker, weil ich da einfach och Hemmungen hatte, weil ich da immer den Eindruck hatte, wir sind die Kiddis und der Pädagoge ist sozusagen der, der sich damit rechtfertigt, dass er Pädagoge ist. (131-136)
>
> *F: …Schule – Lernen für’s Leben – deine Meinung dazu?* A: Sicher, na klar, aber ni im Unterricht. Also ich hab vor allem drumrum gelernt, weil ich einfach Reibereien am Rande mit irgendwelchen Schulleitern, Lehrern und so […], wo du einfach merkst, o.k. hier steht jetzt jemand vor dir und sagt, das ist unrecht oder du bist dumm. Ich bin der, der wichtig ist, und deswegen sag ich, du bist dumm. Das is für mich en Lernprozess gewesen […] Solche Diskussionsschlachten sich zu liefern mit irgendwelchen Pädagogen oder mit so genannten Leuten, die dich erziehn wolln oder so. (793-806)

In seine Projekte investierte er soviel Zeit, dass er wegen Fernbleiben vom Unterricht beinahe von der Schule verwiesen wurde und die 11. Klasse wiederholen musste. Später arbeitete er ein halbes Jahr lang bei einer größeren Zeitung, hat „aber eigentlich ni dran gegloobt, dass es in irgend’ner Weise Nutzwert hat“ (857f.), weshalb es für ihn „einfach lächerlich“ (860) war. Ein Studium bricht er nach einem viertel Jahr wieder ab, weil es neben der Arbeit für das Radio zuviel Zeit beanspruchte. Typischerweise arbeitet er im

Sommer in einem Ferienlager als Lagerleiter, um „rauszukommen“ und „abzuschalten“ (564f.), aber nicht, um Erfahrungen zu sammeln.

Ohne den Erfolg von FREESTYLE wäre die Biografie von Lars – besonders aus institutioneller Sicht – leicht als Reihe von Schwierigkeiten und Abbrüchen darzustellen. Seine Projekte sind neben dem Schulumfeld die einzigen Lernorte, in deren Zusammenhang er Entwicklungsprozesse beschreibt.

> …für mich persönlich sicherlich ist es sozusagen der Luxus am Stress. Also eine Situation zu ham, wo man ni weiter weeß, oder wo es erst mal scheinbar aussichtslos erscheint, wo alle Leute sofort die Segel streichen – das macht mir unheimlich viel Spaß das zu lösen, weil ich immer, also mei... für einen Großteil der Fälle irgendeinen Weg finde, da irgendwie wieder rauszukommen oder weiter zu kommen. Also das ist das, was ich persönlich am allerspannensten finde. (371-378)
>
> Also meine Persönlichkeit hab ich, denk ich, darüber... dadurch also, würd ich vom Empfinden her sagen, durchaus am stärksten geprägt worden. Durch dieses ins kalte Wasser geschmissen werden, einfach: Mach mal. Krieg das jetzt mal hin. So. Die selbstgesteckten Ziele einfach zu realisiern. (646-650)

So erzählt er, dass er das Finanzierungsproblem des Radios mit Nachtschichten und „Hau-Ruck-Aktionen“ gelöst habe: „…ich hab durchaus Haustalent gekriegt, wie ich sozusagen en Projekt an’n Mann bringe und Firmen erkläre, dass sie da Geld reinstecken sollen“ (816ff.). Die Schwierigkeiten bei der Organisation und Finanzierung betrachtet er also rückblickend vor allem als Kompetenzproblem – sie lösten sich mit der Entwicklung seines „Haustalents“.

Später bekommt das Radio ein größeres Büro, die Arbeitsteilung und Organisation schleift sich ein, die Finanzierung steht langsam auf sicheren Füßen und die Auflagen werden immer höher. Die Sendungen erhielten mittlerweile eine Auszeichnung im Bundeswettbewerb und Lars wird als „Redakteur und Produzent“ von seiner Familie, vor allem auch von seiner Mutter anerkannt. Beim Interview versteht er sich ganz als Chef des Radios FREESTYLE und bewegt sich auch recht unbescheiden in dieser Rolle.

Für Lars lässt damit allerdings auch die Faszination des Projekts nach. Er verliert langsam seine geschätzte Rolle als gestresster und durchpowernder Organisator, es funktioniert alles in seinen Bahnen, das Projekt bietet ihm weniger Raum zur Selbstverwirklichung und zum Austesten seiner eigenen Grenzen – was ihm explizit am wichtigsten dabei war (1060ff.). Er findet inzwischen sein „eigenes Projekt nicht mehr so richtch, ni mehr so spannend“ (317f.); „also jetzt, […] wo ich […] um elf früh kommen kann und och sechzehn Uhr wieder gehen kann und ich weiß, das läuft ooch ohne mich. Jetzt beginnt mein Motivationsloch“ (309-311).

5.3 KOMPETENZENTWICKLUNG IN SELBSTORGANISIERTEN JUGENDINITIATIVEN

Im Folgenden wird nun die Ebene der einzelnen Fälle verlassen um zu versuchen, die situativen Zusammenhänge der mit diesem Lernort verbundenen Kompetenzentwicklungsprozesse in einer allgemeineren Form zu beschreiben. Ausgehend von der biografischen Perspektive der jungen Erwachsenen soll anhand fünf zentraler Aspekte die Bedeutung der Lernorte für diese Kompetenzentwicklungsprozesse umrissen werden. Mit Hilfe der Aussagen erwachsener Unterstützer wird abschließend noch einmal verdeutlicht, dass produktive Lernorte die Fähigkeit haben, Kompetenzen nicht allein bei jungen Erwachsenen, sondern in verschiedene Richtungen hin zu entwickeln.

5.3.1 Zusammenhang von Bewältigungshandeln, Lebenslage und Kompetenzentwicklung

Bei der Betrachtung der individuellen biografischen Verläufe der jungen Erwachsenen zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den Alltagssituationen, die in ihrer Biografie auftauchen, und den Aktivitäten, die sie im Lernort entfalten. Hinter den Handlungen aller untersuchten jungen Erwachsenen standen konkrete jugendliche Alltagsanforderungen – die wir auch als Entwicklungsaufgaben verstehen können –, die sie über ihre Aktivitäten bewältigten. Mit *Bewältigung* ist hier nicht gemeint, lediglich die Handlungsfähigkeit in schwierigen Situationen zu bewahren, sondern dass die Handlungsfähigkeit der jungen Erwachsenen über diese Tätigkeiten in Balance zu ihrer biografischen Entwicklung gebracht wird. In diesem Sinne sind die Aktivitäten der jungen Erwachsenen im Lernort als *Bewältigungshandeln* zu begreifen. So konnte – vereinfacht gesagt – Claudia über den Jugendclub in einer neuen Umgebung sozial Fuß fassen und heimisch werden, für Sebastian wurde das FAKT zu einer Gemeinschaft, durch die er mit seinem nicht ganz freiwilligen Auszug von zu Hause und der damit verbundenen „familiären Freisetzung“ zurande kam und Lars rang bei seinen Aktivitäten ganz offensichtlich (auch) um die Anerkennung durch seine Mutter. Dabei sind weder die drei angeführten noch die anderen jungen Erwachsenen „Problemfälle“, und ihre biografischen Situationen, in denen sie in den Projekten aktiv wurden, lassen sich nicht unbedingt als krisenhaft bezeichnen. Die zu bewältigenden Probleme waren vielmehr ganz normale Schwierigkeiten, die allerdings in ihrer Art typisch für das Junge-Erwachsenen-Alter (die Ablösung aus dem Elternhaus, die Suche nach Zugehörigkeit in einer Gleichaltrigengruppe, das Ringen um Anerkennung und Orientierung in der Welt

als bestimmte Bewältigungsformen) und für die spezifischen Lebenslagen der untersuchten jungen Erwachsenen sind.

Deshalb muss das Bewältigungshandeln auch in seiner Abhängigkeit von der jeweiligen *Lebenslage* (vgl. Abschnitt 2.3) betrachtet werden. In der Auswertung aller Fälle zeigt sich nämlich, dass wir mit der Untersuchung bestimmter Lernorte (selbstorganisiert vs. institutionalisiert) es auch mit bestimmten Gruppen von jungen Erwachsenen aus je verschiedenen Lebenslagen zu tun haben. So war von den Interviewten aus selbstorganisierten Initiativen nur einer ohne Beschäftigung, was er kaum thematisiert und offensichtlich als unproblematisch empfand, zumal es seine eigene Entscheidung war[19]. Außer ihm hatten *Sebastian*, *Lars* und *Rolf* eine Beschäftigung und alle anderen waren Schüler bzw. Studenten, die eher aus einem Mittelschichtmilieu stammten, d.h. sie hatten einen finanziell gesicherten Hintergrund und wurden in ihrem Bewältigungshandeln (also bei ihren experimentierenden Aktivitäten in den Projekten) akzeptiert bzw. anerkannt. Die Fragebogenerhebung bestätigt diese Befunde ebenfalls (vgl. S. 103).

Damit wird erklärlich, dass Bewältigungshandeln in dieser Gruppe junger Erwachsener andere Formen annimmt als bei denen, zu denen wir über die Maßnahmen der Beschäftigungshilfe Zugang hatten (vgl. Abschnitt 6.2). Die finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen sind in beiden Lebenslagen andere und unterschiedlich verteilt, und die jeweils möglichen Bewältigungsstrategien unterliegen einer sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen bzw. sozialstaatlichen Anerkennung. Das ändert nichts daran, dass die jungen Erwachsenen Zugehörigkeit, Anerkennung und die Bestätigung ihres Selbstwertes brauchen, aber sie erreichen diese in einer lebenslagenspezifischen Form.

Die selbstorganisierten Projekte erweisen sich dabei als Ort bzw. Raum, in dem das Bedürfnis nach Bewältigung des Alltags bzw. das Bewältigungshandeln aufgenommen und strukturiert wird. Die jungen Erwachsenen bewältigten hier ihren Alltag auf eine nachhaltige, produktive Weise, Probleme lösen sich durch eine (persönliche und strukturelle) Entwicklung. Diese wird in der Regel auch von den Interviewten wahrgenommen und dargestellt: Ihre Erzählungen von den Tätigkeiten in den Projekten enthüllen deshalb Aneignungs- bzw. Kompetenzentwicklungsprozesse. Diese Erzählungen kommen dadurch zustande, dass ihre Aktivitäten einerseits biografisch relevant sind (die jungen Erwachsenen erreichen etwas für sich, ihr Handeln bringt sie selbst weiter, löst ein Problem), sie zugleich aber auch Bedeutung für das Projekt haben (die jungen Erwachsenen bringen sich durch ihr Handeln in die Projekte ein, gestalten sie, haben teil an ihnen). Durch diese Verknüpfung findet das Bewältigungshandeln

[19] Johannes hatte selbst gekündigt, um ein eigenes, später doch nicht zustande gekommenes Projekt zu beginnen.

innerhalb und außerhalb des Projekts Anerkennung, es erweitert die Handlungsspielräume der jungen Erwachsenen und konkretisiert gleichzeitig Handlungsperspektiven. Die Projekte ermöglichen ja nicht *jede Form* von Bewältigungshandeln, sondern sie bieten bestimmten Tätigkeiten Raum, sie enthalten die Aufforderung zur Lösung bestimmter Aufgaben: Es muss ein Jugendclub aufgebaut, es muss organisiert und diskutiert werden, man braucht Fachwissen über die Gestaltung von Plakaten, man muss Leute zur Unterstützung des Vorhabens finden, muss Jugendliche zur Mitarbeit im Projekt motivieren usw. All diese Aufgaben erfordern Aneignungsprozesse auf den verschiedensten Ebenen. Angeeignet wird nicht nur das Wissen und die Fähigkeit zur Lösung einer Aufgabe, sondern auch der Sozialraum, indem netzwerkförmige Beziehungen geknüpft oder Ämter und Behörden konsultiert werden, und in gewisser Weise auch die biografische Entwicklung, die damit einhergeht. Indem die Lernorte Aneignungsprozesse ermöglichen, ermöglichen sie auch ein biografisch produktives Bewältigungshandeln.

Diese Zusammenhänge gilt es im Folgenden noch genauer zu beschreiben. Die Frage ist, was die Qualität der Initiativen und Projekte als „produktive“ Lernorte ausmachte und wie sich diese verallgemeinern lässt.

5.3.2 Produktive Lernorte und Kompetenzentwicklung

Im Folgenden wird anhand 5 zentraler Aspekte beschrieben, wie die oben aufgezeigte Verknüpfung zwischen den Bedürfnissen, d.h. den alltäglichen Bewältigungsaufgaben und den untersuchten Initiativen als Lernort strukturiert war.

5.3.2.1 Regionale Einbindung und Freiräume

Neben den ganz verschiedenen Dingen, die die jungen Erwachsenen je nach Tätigkeiten in ihren Projekten lernen (musizieren, Texte schreiben, Feste gestalten, die Finanzen regeln, Sponsoren gewinnen, sich mit Behörden herumschlagen, Räume ausbauen, Getränke mixen usw.), entwickeln sich in nahezu allen Initiativen gleichermaßen Fähigkeiten zur Selbstorganisation. Da die jungen Erwachsenen meist in kleinen Gruppen ein konkretes inhaltliches Anliegen verfolgen und ihr gemeinsames Interesse darin besteht, dieses umzusetzen (einen Jugendclub aufzubauen und den laufenden Betrieb zu organisieren, eine Jugendzeitung herauszugeben, Veranstaltungen planen usw.), müssen sie die anstehenden Tätigkeiten verteilen, ihre verschiedenen Interessen untereinander abstimmen und Verantwortungen nach außen hin übernehmen – sie betreiben also eigenverantwortlich organisierte Teamarbeit.

Die Selbstorganisationsfähigkeiten entwickeln sich dabei oft in der Auseinandersetzung der jungen Erwachsenen untereinander und mit der Welt außerhalb des Projekts. Die Suche nach Konfliktlösungen ist zugleich ein Kompetenzentwicklungsprozess. So haben z.B. alle Jugendclubs bzw. -kulturinitiativen mit dem Ärger von Anwohnern über Lärm, Unordnung oder „falsch“ parkenden Autos zu kämpfen, der die jungen Erwachsenen meist auf dem Umweg über Presse oder behördliche Beschwerden erreicht, die dagegen alle auf sehr sensible und meist humorvolle Weise darauf reagieren können. So gab es in Bärenbraun

> einen Riesenknatsch, also da gibt es oben einen, der hatte sich dann jeden Tag aufgeschrieben wie lange hier die Musik ging […] und wann die Autos fort gefahrn sind und mit wie viel PS […] und alles, und da war, ein Tag war dann mal eine Anzeige, also so ein Bericht in der Zeitung von ihm drüben, dass wir zu laut sind und dass wir alles hier... alles dreckig is und so, […] und da ham wir daraufhin ne riesen Versammlung gemacht, da war das Ordnungsamt da, […] jemand vom Jugendamt war da, Anwohner, die für uns sind, aber auch die gegen uns sind, und da wollten wir das halt mal, also ich sage mal persönlich besprechen, also net über Zeitung, wie die das gemacht ham. […] Und da ham wir hier mit Kuchen und mit Getränken und allem und da war halt auch der da, der das alles so schön aufschreibt und der hat das auch hier vorgetragen dann vor den ganzen Leuten... […] Und... naja, daraufhin ham sich eigentlich alle wieder beruhigt und seitdem kam auch nichts mehr. Ich meine, wir möchten uns ja auch irgendwo noch unterhalten und da tun wir hier net... und wenn wir Partys machen oder was, da gehen wir immer zu den Anwohnern hin und halt mit einer Flasche Sekt oder Pralinen oder irgend so was und tun uns da immer beim Ordnungsamt anmelden. (Claudia, 649-696)

Für den Aneignungsprozess (nicht nur auf Seiten der Jugendlichen) ist entscheidend, dass die Projekte tatsächlich gesellschaftlich präsent sind, wodurch Konflikte zutage kommen, zu deren Lösung die jungen Erwachsenen aufgefordert sind. Dazu bedarf es eben auch des gesellschaftlichen (regionalen) Raumes, in dem die verschiedenen Interessen eingebracht und vermittelt werden können. In Bärenbraun steht nicht nur der Club in Ortsmitte, sondern er hat auch durch vielfältige Bezüge zu Anwohnern, den Gemeinderatsmitgliedern und dem Bürgermeister einen Platz im sozialen Gefüge des Ortes und über ihn hinaus. Wäre zur großen Versammlung mit Kuchen niemand erschienen, hätte der entstandene Konflikt nicht so gelöst werden können und das damit verbundene Lernerlebnis, das auf diese Weise Konflikte lösbar sind, wäre ausgeblieben. Nicht zuletzt wäre der Club mit seinen jugendlichen Betreibern ein Stück weit mehr ein Fremdkörper im Ort geblieben.

Die Notwendigkeit der regionalen Einbindung verweist andererseits darauf, dass gewisse Freiräume existieren mussten, um etwas „Eigenes“ zu schaffen. Dies beginnt bei den Gebäuden und Räumen, die allen Initiativen zu Sonderkonditionen überlassen

wurden, weil sie einerseits nicht über die entsprechenden finanziellen Mittel verfügten, andererseits die Gebäude von keinem Anderen beansprucht wurden, z.T. schon über längere Zeit leer standen und verfallen waren. Gerade der vernachlässigte Zustand barg große Handlungsspielräume und -Aufforderungen: Sie konnten und mussten gestaltet werden, wobei nur wenig von außen kommende Reglementierungen im Wege standen.

Darüber hinaus waren Handlungsspielräume wichtig, die zunächst auch wirklich *Spiel*-Räume waren. Alle Initiativen sind zwar mit viel Engagement, aber ohne vorgefertigte Pläne entstanden. Gerade am Beginn stand die Spontaneität von Ideen und Elan. Sie wollten etwas Eigenes machen, von dem sie jedoch nicht genau wissen konnten, was es werden würde. Nicht das „Produkt“, sondern die Lust am Schaffen und Ausprobieren stand im Vordergrund der Aktivitäten. Um diese umsetzen zu können, brauchten sie die Möglichkeit, ohne pädagogisierende Kontrolle (jedoch durchaus mit Unterstützung durch Erwachsene, siehe S. 126) und ohne umfassende Reglementierungen agieren zu können. Einigen jungen Erwachsenen bot die allgemeine Offenheit im Osten in den Jahren nach der Wende genau diesen Freiraum. So betrachtete z.B. *Lars* vom Radioprojekt diese Situation als Gestaltungsfreiraum und *Gregor* (Kabarettprojekt) nahm sie praktisch als Handlungsaufforderung war. Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich bei fast allen Projekten, und typischerweise meint die Mehrzahl sowohl der Jugendlichen als auch der interviewten Erwachsenen, dass man die gleichen Projekte heute wesentlich schwerer initiieren könnte als damals, weil die Spielräume viel enger geworden wären.

So konnten nach Aussagen der Interviewten vor allem die Clubs nur existieren, indem sie gewisse gesetzliche Regelungen ignorierten, weil die eigentlich erforderliche Ausschankgenehmigung oder die GEMA-Gebühren für das erlaubte Abspielen von Musik bzw. Videos unüberwindliche finanzielle und bürokratische Hürden für einen durch Eigeninitiative getragenen Jugendclub darstellten. Die nahezu lückenlosen Vorschriften hätten den spontanen Elan gebunden und meist wohl die Umsetzung von Ideen unmöglich gemacht, wenn man sie immer korrekt eingehalten hätte.

Freiräume sind andererseits auch als Gestaltungsbedarf zu verstehen. Die Projekte entstanden nicht als Konkurrenzunternehmen zu anderen, sondern weil mit ihnen etwas qualitativ anderes entstehen konnte. An ihren Clubs war den Jugendlichen gerade die Abwesenheit von (pädagogischer) Kontrolle wichtig, und Schülerradio und -zeitung entstanden deshalb, weil es vorher kein eigenes Ausdrucksmedium der Schüler gab. Die Projekte wurden gerade dadurch zu produktiven Lernorten, weil sie die Bedürfnisse der Beteiligten aufnehmen konnten, und weil sie auch Antworten auf die Probleme der jungen Erwachsenen als Gruppe waren.

5.3.2.2 Kollektive Prozesse und Netzwerkbildung

Die Projekte konstituierten sich zunächst generell über soziale Kontakte. Die jungen Erwachsenen initiierten ihre Sache als Freunde oder ideell Gleichgesinnte, und die Nachkommenden wurden meist von Freunden mitgebracht. Während ihrer Aktivitäten lernten sie dann schnell neue Bekannte und Freunde kennen, es entstanden Beziehungen jeder Art und ihre sozialen Netzwerke wurden größer. Oft verbrachten die jungen Erwachsenen den Großteil ihrer Freizeit (und z.T. mehr) in den Projekten (vgl. S. 104).

Die Initiativen waren also auch ein Raum für das Entstehen von Jugendgruppen bzw. -gemeinschaften (die nicht unbedingt aus Gleichaltrigen bestanden); sie knüpften an den sozialen Kontakten an und stellten im Verlauf weitere her. Die Projekte wurden oft Anknüpfungspunkte zur Bewältigung, weil die jungen Erwachsenen Anerkennung und Zugehörigkeit gerade in der Gruppe (ihrer Clique) erfahren und darüber Selbstwert gewinnen konnten. Auf diese Weise wurde von den Projekten ausgehend die sozialen Netzwerke gebildet, innerhalb derer das Bewältigungshandeln in Form von Kompetenzentwicklung anerkannt wurde und zum Tragen kommen konnte. Zugleich traten in der Auseinandersetzung mit anderen natürlich auch Konflikte auf, die zu bewältigen als ein wesentlicher Aspekt von Kompetenzentwicklung anzusehen ist.

5.3.2.3 Entwicklungszusammenhang zwischen Biografie und Lernort

Die Projekte leben und haben selbst eine Entwicklung, meist einen elanvollen Anfang, vielleicht Zwischentiefs und manchmal einfach gut laufende Zeiten. Diese Projektverläufe sind auch ein Ausdruck der Entwicklung der beteiligten jungen Erwachsenen: sie werden routinierter, älter, ihre Ansprüche wachsen. Die Projekte werden stark durch sie geprägt und münden meist – in Verbindung mit dem biografischen Verlauf der Initiatoren – in eine Art Professionalisierungsentwicklung. Es werden Arbeitsroutinen aufgebaut, die Ansprüche an Effektivität und Professionalität (z.B. bei der Plakatgestaltung, Organisation usw.) steigen und das Projekt etabliert sich bspw. in der Kulturszene. Das geht bis hin zur wirklichen Professionalisierung, wie das Beispiel von *Lars* und seinem Radioprojekt zeigt; hier gingen der Übergang in die Arbeitswelt und die dazu nötige Kompetenzentwicklung fließend ineinander über. In drei anderen Fällen (*Sebastian, Johannes, Karsten*) gab es ähnliche Tendenzen und Bestrebungen, die aber keine finanzielle Grundlage erhielten. *Franziska* begann eine Ausbildung in der Tourismusbranche, die in engem Verhältnis zu ihrer Tätigkeit in einem humanitären Hilfsprojekt stand.

Generell verweist diese Eigendynamik darauf, dass die jungen Erwachsenen mit ihren Projekten eine enge biografische Verbindung eingingen und die Projekte zunächst

soweit offen waren, um durch die Tätigkeiten der jungen Erwachsenen entscheidend gestaltet zu werden. Diese offenen Perspektiven waren umgekehrt die Grundlagen dafür, dem Bewältigungshandeln den nötigen Raum zu geben. Umso mehr sich die jungen Erwachsenen in die Projekte einbrachten, umso stärker verschmolz auch ihre biografische Perspektive mit der des Projekts. Andersherum betrachtet knüpften die Projekte an die biografischen Situationen der Beteiligten an, nahmen sie auf und boten Raum für die weitere Entwicklung, so dass die jungen Erwachsenen mit ihrem Handeln nicht nur das Projekt, sondern auch ihre Biografie prägten.

Durch diese enge Verknüpfung von Biografie und Lernort erhielten die Aktivitäten für die Beteiligten einen persönlichen Sinn. Die Projekte waren für sie eine Art offenes Laboratorium, d.h. ihr Sinn bestand für die jungen Erwachsenen nicht erst in Bezug auf eine spätere, sondern immer schon in der gegenwärtigen biografischen Situation, aus der sich die Projekte fließend weiterentwickelten. Sie verliefen also nicht in festen, vorgegebenen Bahnen, die zu einem definierten Ziel hinführten und deren Verlassen als Abweichung oder gar Scheitern angesehen werden konnte. Die Zukunft – sowohl die des Projekts als auch die biografische der Beteiligten – entwickelte sich, aber nicht als geplante, sondern als entstehende.

5.3.2.4 Bezüge zur Arbeitswelt

Wie die soeben angeführten Beispiele zeigen, waren viele Projekte zwar durchaus in einer ganz eigenständigen Form, aber letztendlich auf eine mehr oder weniger „professionelle“ Weise organisiert. Sie bildeten eine Tätigkeitsstruktur, die in die regionalen und sozialen Umfelder eingebunden waren und sich in diese einbrachten. Eine Transformation zu formeller Arbeit – entweder über eine Formalisierung der Struktur selbst oder durch eine entsprechende Arbeitsstelle – gelang allerdings kaum. Ebenso wenig wurden die Projekte zu einem Teil der formalen Bildungslandschaft und somit formell als Lernort anerkannt. Selbst wo Bemühungen existierten, die Projekte teilweise zu professionalisieren, um sie verstetigen und erweitern zu können, scheiterte es (außer bei Lars) an den formellen Ansprüchen (etwa der Formalqualifikation) oder es war nicht möglich, die nötige Finanzierung aufzutreiben.

An solchen Beispielen wird bereits deutlich, dass diese informellen Lernorte kaum in eine Übergangsstruktur eingebunden waren und dem entsprechend wenig Anerkennung als Lernort in Bezug auf die formellen Vermittlungsstrukturen hatten. Natürlich hatten sich die jungen Erwachsenen Fähigkeiten angeeignet, die ihnen auch auf dem formalen Arbeitsmarkt zugute kamen, aber die entstandenen sozialen Strukturen und Organisationsformen fanden kaum Anschlüsse an das formale Übergangssystem. Die Projekte verblieben damit in einer Art „Freizeitbereich“ gegenüber formellen

Lernsettings und Arbeit, obwohl sie so weitreichende Kompetenzentwicklungsprozesse ermöglicht hatten und in den meisten Fällen noch viel Entwicklungspotenzial gehabt hätten. Auf diese Weise reproduzierte sich also zu weiten Teilen die Trennung zwischen Arbeit und Leben, wobei sich dies vielfach als künstliche ausnahm.

Vor diesem Hintergrund ist auch das typische Problem der Kontinuität solcher Projekte beim Wechsel der „ersten“ Generation von Jugendlichen, die die Projekte maßgeblich aufbauten, hin zu den später hinzugekommenen und „nachwachsenden“ Gerneration von Jugendlichen zu betrachten. Umso älter die Jugendlichen werden, um so mehr nehmen Fragen der beruflichen Existenz ihre Zeit in Anspruch und nicht selten erzwingen Ausbildung oder Arbeit einen Ortswechsel. Mit der beruflichen Ausbildung sind die selbstorganisierten Projekte biografisch schwer zu vereinbaren. Abgesehen davon, dass viele Interviewte ein Problem darin sehen, neue Jugendliche in ihre Projekte zu integrieren, weil diese ebenfalls zu wenig Zeit neben der Schule übrig haben, scheint es für diese Jüngeren oft schwierig, sich die Projekte neu anzueignen und diese weitgehend informellen Strukturen weiter aufrecht zu erhalten. Auf diese Weise ist es für viele Projekte schwierig, sich zu „stehenden Strukturen“ zu verstetigen, weil sie dazu offensichtlich einen höheren Formalisierungsgrad und personale Kontinuität bräuchten.

5.3.2.5 Intergenerationenbeziehungen im sozialen Umfeld

Wenn die Projekte hier als „selbstorganisierte Jugendinitiativen“ bezeichnet werden, so heißt das nicht, dass sie ohne Unterstützung auskämen oder die jungen Erwachsenen „alles“ alleine machen wollten. Alle Projekte brauchten und suchten die Unterstützung durch Erwachsene, die eine Verbindung zur „etablierten Erwachsenenwelt“ herstellen konnten.

Zum einen haben alle Projekte Unterstützung durch Personen erhalten, die außerhalb standen, aber sich für die Ideen interessierten oder einfach von dem jugendlichen Elan angetan waren und sich für ihre Sache einsetzten. So wurden Bürgermeister oder einzelne Ratsmitglieder Fürsprecher in Gemeinde- und Stadtratsversammlungen (das war z.B. in Bärenbraun entscheidend für den Erhalt des Clubs nach dem Brand), eine Frau vom Amt machte sich in ihrer Behörde für die Jugendkulturinitiative von *Johannes* stark und verhalf ihr damit immerhin zur jährlich mit viel Aufwand neu zu beantragenden Unterstützung von 500 DM oder Journalisten brachten die Probleme der jungen Erwachsenen in die Öffentlichkeit ein (besonders im Falle des FAKT, aber auch in Bärenbraun und bei *Franziskas* Hilfsprojekt). In jedem Fall waren die Initiativen auf das Entgegenkommen von Seiten der Behörden und Institutionen angewiesen, wenn es z.B. um die kostenlose Überlassung von Räumen ging, um das Nutzen von kircheneigenen Transportfahrzeugen usw.

Zum anderen gab es fast in jeder Initiative zumindest einen Erwachsenen, der wie die Jugendlichen selbst auch an der Initiative beteiligt war (also „einer von ihnen“ war), aber durch seinen Erwachsenenstatus eine besondere Rolle einnahm. Oft waren sie es, die die Kontinuität der Projekte sichern (die „immer wieder von vorn anfangen“), den Blick für „das Machbare“ hatten und damit sowohl Perspektiven formulierten, die von den Jugendlichen selbst nicht gesehen wurden als auch das jugendliche Engagement in real umsetzbare Richtungen lenken konnten. Entscheidend war dabei, dass die für die Projekte wichtigen Erwachsenen Achtung vor dem jugendlichen Eigensinn hatten und diesen sich entwickeln und das Projekt gestalten ließen. Sie verstanden sich als gleichberechtigte Partner in Bezug auf „die Sache“.

Diese Form der Unterstützung kann mit Hilfe der Ergebnisse aus den Interviews mit Erwachsenen noch weiter differenziert werden. Dabei interessiert vorrangig die konkrete Art und Weise der Unterstützung, die Sicht der Unterstützer auf die jungen Erwachsenen und die Lernprozesse, die die Erwachsenen selbst erfuhren.

5.3.3 Lernprozesse zwischen den Generationen

Die Auswertung der Interviews mit Unterstützungspersonen zeigt, dass die Formen, Methoden und Philosophien, mit denen die Erwachsenen unterstützend wirkten, eine große Bandbreite aufweisen: Sie sind von dem Alter der jungen Erwachsenen, dem Rahmen der Projekte (ob sie etwa in der Schule angesiedelt sind, in kleinen Gemeinden usw.), den Ansprüchen aller Beteiligten und nicht zuletzt von der Rolle und dem Charakter der Erwachsenen abhängig. Auffällig ist, dass die Interviewten in den meisten Fällen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in jüngeren Altersgruppen (meist bis 16, 18 Jahre) zu tun hatten und ihre Projekte inhaltlich eher durch ihre eigene Initiative in Verbindung mit interessierten Jugendlichen zustande kamen. Projekte dieser Art sind weniger von den Jugendlichen „selbst organisiert“ als bspw. die oben beschriebenen FAKT und FREESTYLE.

Hervorheben lässt sich, dass die Erwachsenen vor allem Angebote geben, Strukturen setzen und Kontinuität sichern. Besonders in Projekten, die an Schulen angesiedelt sind und ähnlich einer Arbeitsgemeinschaft funktionieren, garantieren die Erwachsenen die Regelmäßigkeit (und wahrscheinlich damit auch die Kontinuität) der Treffen, indem *sie* regelmäßig erscheinen bzw. an die Termine erinnern usw. Sie lassen sich außerdem bei Problemen und Fehlschlägen nicht so schnell entmutigen und wirken dadurch aktivierend.

Zudem verfügen die Erwachsenen oft über mehr Ressourcen – Beziehungen, Wissen und Macht –, um Interessen zu vertreten und umzusetzen. So konnte Herr Bandoni in Bärenbraun durch „rummauscheln“ (H. Bandoni, 269) erwirken, dass das Clubgebäude

mietfrei zur Verfügung gestellt wurde, dass eine ABM-Kraft beschäftigt werden konnte usw. Auf diese oder andere Weise kümmerten sich mehrere Erwachsene um die Beschaffung von Finanzen, indem sie z.B. Förderungen beantragten oder sich dafür stark machten. Ihr Wissen kam vor allem auch in Projekten zum Tragen, wo bestimmte Anforderungen diesbezüglich bestanden – so z.B. im Radioprojekt von Herrn Lorenz.

Ein wesentliches Merkmal der Unterstützung in methodischer Hinsicht besteht darin, dass die Erwachsenen oft sehr bewusst die Projekte im Hintergrund lenkten, um Perspektiven zu eröffnen, z.T. um ihre eigenen Vorstellungen einzubringen oder um zu verhindern, dass es in kritischen Situationen „gegen den Baum“ (H. Bandoni, 513) geht. Herr Bandoni konnte z.B. die Bärenbrauner Jugendlichen dazu bewegen, „rechte“ Jugendliche nicht auszugrenzen (sofern sie friedlich blieben), weil er dadurch verhindern wollte, dass ihr Club zum Ziel von Randalen wurde, wie es bei vielen anderen Jugendtreffs in der Umgebung der Fall war. Seine „Unterstützungsphilosophie“ bringt er – exemplarisch für viele andere Interviewte – so auf den Punkt:

> …man muss einfach als derjenige, der doch […] irgendwo bissl mehr Lebenserfahrung hat, gucken und anraten, was sie verändern sollen. Man soll nicht als Übervater auftreten, denk’ ich mal. […] Und wenn sie in die falsche Richtung laufen, dann mal so ganz kleines bisschen, noch nicht mal korrigieren, sondern sagen: „Lauft ihr nicht ...“ – nein, nicht sagen, fragen: „Lauft ihr nicht in die falsche Richtung? Könnte da nicht das, das und das passieren?“ (478-489)

Ihre wichtigste Aufgabe sahen die Erwachsenen jedoch darin, Anknüpfungspunkte zu den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu schaffen. So berichten alle Interviewten von der Erfahrung, dass die jungen Erwachsenen immer dann aktiv wurden, wenn sie Anregungen bekamen, die ihre Interessenlagen trafen. In einigen Fällen hatten sie selbst eine Idee, die sie entsprechend „verkörperten“:

> Da muss jemand dahinter stehen. Der, der selber glüht. Sonst kommt’s nicht. *F.: Also nur das Angebot alleine reicht nicht?* A.: Nee, nee. Also einfach, wenn ich da jetzt bloß so in die Zeitung setze: Ich fange jetzt in Z. an, mache das und das, da passiert gar nichts. Gar nichts passiert da. Kommt nicht ein Einziger. Aber wenn ich jetzt hier so mit so ´nem Heft komme und dann so losschlabbere, wie ich das jetzt so mache, nicht, das, da ist schon so was wie‘n Funken. Und da sind eben dann schon welche, die sich interessieren. (Frau Kalle, 625-634)

Dabei ging es nicht darum, die Jugendlichen von etwas zu überzeugen, sondern sie anzuregen, zu motivieren. Sie wollten nur diejenigen unterstützen, die sich für eine konkrete Projektidee interessierten. Das waren selten mehr als 10 Jugendliche, oft weniger. Frau Kalle z.B. bot ihnen lediglich ein Ausdrucksmittel (Gedichte, Verse u.Ä. schreiben) und eine Struktur für die gemeinsamen Treffen an. Sie knüpfte an den

Interessen derjenigen an, die „so'ne Ader dafür haben" (ebd., 91). Umgekehrt lässt sich auch sagen, dass man als Unterstützer für die interessierten jungen Erwachsenen „ne Ader haben und die greifen" muss (Frau Ackermann, 7f.). Das bedeutete zugleich, dass die Projekte offen für die Ideen und Interessen der jungen Erwachsenen waren und von ihnen grundsätzlich gestaltet werden konnten:

> Man muss natürlich auch, wie soll ich sagen, als Erwachsener das vorleben. Also man muss äh, die Jugendlichen überzeugen, dass ist ´ne Sache, die ist wichtig. Man muss sich voll reinklinken, man muss offen sein mit denen. Wir sitzen am Tisch und reden von 23 000 Mark Fördermitteln. Und da sitzen 13-jährige mit drin und stimmen drüber ab. Dass sie voll das Bewusstsein haben, alles was hier passiert, hab' ich mit bestimmt. Meine Ideen werden umgesetzt. Sonst können wir die Jugend überhaupt nicht mehr ansprechen. (Herr Bauer, 66-74)

Dabei war Freiwilligkeit oberstes Prinzip. Auch bei den Projekten, die eher in Form von Arbeitsgemeinschaften strukturiert waren, berichtet kein Erwachsener von irgendwelchen Sanktionen für Jugendliche, die nicht regelmäßig in den Projekten mitarbeiteten oder die kein Engagement zeigten. Vielmehr betrachteten die Erwachsenen es als ihre Aufgabe, das Projekt so zu gestalten, dass die Jugendlichen selbst aktiv wurden: „Man muss denen auch eine Perspektive geben, den Kindern. Dann machen die das auch alleine" (H. Kempe, 563ff.). Ihre eigenen Ideen und Strukturen verstanden die Interviewten generell nur als *Angebote* für junge Erwachsene, sich auf eine bestimmte Weise zu betätigen, und sie betrachteten ihr Angebot auch nur als eines von vielen möglichen, das nur Wenige erreichen könnte. In einigen Fällen (H. Krause, Fr. Müller, H. Bandoni) ist es zutreffender zu sagen, dass sich die Erwachsenen in den Dienst der jugendlichen Interessen und Bedürfnisse stellten.

Somit zeigt sich auch mit den Aussagen erwachsener Unterstützer, dass das Grundprinzip der Jugendinitiativen darin bestand, an den Bedürfnissen der jungen Erwachsenen anzuknüpfen. Einen anderen Zugang gab es auch für die Erwachsenen überhaupt nicht, da die Mitarbeit in den Projekten auf rein freiwilliger Basis bestand. Jugendliche, die ihre Bedürfnisse hier nicht befriedigen konnten, blieben einfach fern, fanden möglicherweise andere Orte oder auch nicht. Dass sich diese Bedürfnisse als Suche nach Bewältigungsmöglichkeiten begreifen lassen, zeigt sich nicht nur in den biografischen Erzählungen der jungen Erwachsenen selbst, sondern wird z.T. auch von den Erwachsenen so gesehen:

> Nu, das fängt an so mit 12 ungefähr, solche, ihre Probleme. Da kommen richtig ernsthafte, schlimme... Ich hab' jetzt eine, die ist 13, da geht's schon um Leben und Sterben, da geht es, die hat mir eins [ein Gedicht, d.A.] über Alkoholismus, wie das eine Familie zerstört. Hab' gesagt, „Sag mal, wie kommst'n du drauf, musst du doch kennen?". „Hmm". […] Ja, und da sagt sie, „mein Bruder". Ja.

> Und da schreiben die sich schon ihre Not zum Teil ab. […] Also das ist ganz wichtig diese Phase, weil die Lebenshilfe gibt, gerade in der Pubertät ist das ´ne tüchtige Lebenshilfe, wer das kann, sich über sich zu äußern, – nicht. (Frau Kalle, 184-197)

> *F.: …gibt's überhaupt genügend Möglichkeiten oder […] positive Rahmenbedingungen für Jugendliche?* A.: Nein. Gibt's eben nicht. Das ist ja das Problem. Und deswegen hat doch so'n Haus hier auch so'n eigentlich seit Jahren beständigen Zulauf. […] Hier können sie und hier dürfen sie und hier sollen sie das sein, was sie eigentlich sind – junge Leute, die einfach mal, egal ob positiv oder negativ, den ganzen Stress draußen lassen können. Die einfach mal ein Bierchen trinken, einfach mal quatschen, ein paar Dartpfeile durch die Gegend werfen. […] Ich brauch' keine extra Aussteigerprogramme für Rechtsorientierte. Das ist Quatsch. Ich muss Punkte schaffen, meiner Meinung nach, wo sich Jugendliche überhaupt mal vorurteilsfrei treffen und begegnen können. (Herr Bandoni, 901-924)

Den Grund für das nach wie vor große Engagement von jungen Erwachsenen im Bärenbrauner Jugendclub sieht Herr Bandoni vor allem darin, dass sie dort den „Druck, der auf ihnen lastet" (1161), weil sie um existentielle Dinge wie z.B. eine Lehrstelle kämpfen müssen, hinter sich lassen und sein können, „was sie eigentlich sind" – mit unseren Begriffen: dass sie hier den alltäglichen Selbstbehauptungsdruck bewältigen können.

Das Verständnis für die Schwierigkeiten im Leben der jungen Erwachsenen bzw. für sie überhaupt drückt sich auch darin aus, dass die Unterstützer die Probleme, mit denen die Projekte bzw. die jungen Erwachsenen allgemein zu kämpfen hatten, ausnahmslos in den schwieriger werdenden Bedingungen sahen: Die Abwanderung der Jugend in die alten Bundesländer verhindere oft ein Engagement der nachwachsenden Generation, Handlungsspielräume würden durch finanzielle Engpässe und bürokratische Verregelungen immer enger, es fehle am Engagement und Interesse auf Seiten der Erwachsenen oder die Schüler seien heute so überlastet, dass ihnen keine Zeit und Energie für andere Aktivitäten bleiben.

Mit den Erzählungen der jungen Erwachsenen wurde oben bereits aufgezeigt, dass für sie die Initiativen Orte zur Bewältigung von biografischen Aufgaben und Problemen waren und dass sie gerade in diesen Bewältigungsprozessen – also dadurch, dass ihr Handeln in den Initiativen Bewältigungshandeln sein konnte – Lernerfahrungen machten bzw. persönliche Entwicklungen erlebten und ausdrückten, die wir als Kompetenzentwicklung begreifen können. In den Interviews mit den erwachsenen Unterstützern taucht dieser Zusammenhang ein weiteres Mal, nun aus anderer Perspektive, auf. Das bewusste oder intuitive Verstehen der Jugendlichen, das Einnehmen ihrer Perspektive wird immer wieder als Basis der Zusammenarbeit hervorgehoben: Die Grundlage dafür, „dass alles andere kommt" ist, „dass die wissen,

dass man eigentlich für sie ist“ (Fr. Ackermann, 518ff.), sie also „als gleichwertig anzusehn, als gleichwertige Partner, nich als die jungschen Schnösel oder so“ (H. Krause, 1519ff.). „Alles andere“ ist nicht nur das Engagement der Jugendlichen, sondern auch die Lernerfahrung der Erwachsenen. Wer sich aufeinander einlässt, lernt voneinander:

> Und […] wenn das nich wäre, sag mer mal die Zusammenarbeit mit den Vereinen oder Jugendgruppen oder wie auch immer, dann würd ich genauso stehn bleiben, wie die Stadt selber stehn bleiben würde, wenn se nich darauf eingehen würden. (H. Krause, 1532-1536)

Auf Seiten der Erwachsenen finden sich also ebenfalls Erlebnisse von biografisch relevanten Entwicklungen. Und diese beziehen sich ähnlich wie bei den Jugendlichen auf die Bewältigungslagen mit ihren Aufgaben und Schwierigkeiten, die den Alltag der Erwachsenen ausmachten. Sie lernten, was zur Bewältigung *ihres* Alltags hilfreich war:

> Also ich habe gelernt, die Jugendlichen zu versuchen zu verstehen und mich auch in ihre Lage zu versetzen und dass sie es auch nicht einfach haben so zwischen erwachsen werden und noch Kind sein. Dass das halt nicht so einfach ist. Dann habe ich auch selber mitgespielt, habe auch eine Rolle übernommen, weil sie das unbedingt wollten. […] Ja das war auch nicht so einfach, wenn man dann da so mitspielt, da mein Lampenfieber zu überwinden und was getraut man sich so als Erwachsener, habe wirklich auch so ein bisschen zu mir selber gefunden, Selbstvertrauen bekommen, weil das auch geachtet wurde, was man gemacht hat. […] Eigentlich habe ich dadurch auch die Erzieherprüfung ganz ordentlich bestanden, weil ich an Erfahrung reicher war und da konnte ich eben auch auf Prüfungsfragen ganz anders reagieren. (Frau Baldus 572-593)

> Ich bin ja auch immer mit gewachsen. Umso älter die Darsteller wurden in den ersten Jahren […] – ich bin mehr Grundschullehrer, und mit dem Alter dreizehn, vierzehn, fünfzehn [der Darsteller, d.A.] musste ich meine Erfahrungen sammeln… […] Ich denke, […] dass ich mehr dieser Interaktion untereinander vertraue als zu Anfang. Diese Auseinandersetzungen, die die miteinander führen […] Also Vertrauen auch in die Jugendlichen selber. (Herr Franke, 890-906)

In den Projekten ging es also nicht einfach um Wissensvermittlung, sondern die Lernprozesse kamen durch die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen, anderen Ideen und Handlungsformen zustande. Ohne die prinzipielle Offenheit für die jugendlichen Bewältigungsstrategien könnte diese – zum Teil konfliktreiche – Auseinandersetzung überhaupt nicht produktiv werden, d.h. die Probleme ließen sich nicht durch eine gemeinsame Entwicklung lösen. Dabei wird deutlich, dass die von den einzelnen Erwachsenen als persönliche Entwicklung, als neue Motivierung usw. beschriebenen Erfahrungen auch ein Vermittlungsprozess zwischen den Generationen ist:

> …wir Alten können von den Jungen verdammt viel lernen. Und sei es nur, eine neue Zeit zu meistern. Junge Leute haben immer die Angewohnheit, die Zeit, in der sie leben zu gestalten. Und die gestalten sie so bewusst, das kriegen wir Alten […] manchmal schon gar nicht mit. Wir leben in *unserer* Zeit, in der wir erzogen worden sind. (556-561) Und irgendwo können die jungen Leute, äh, uns, oder die Alten auch in die neue Zeit mitnehmen. […] …man kennt das ja, nicht, „Ja früher, da war…" und, und die Alten sagen, „Die Jungen, die machen doch nur noch Mist". Aber die leben in *ihrer* Zeit, die jungen Leute. So wie wir damals in *unsrer* Zeit gelebt haben, leben die heute in ihrer. Nicht sagen „Ach, na die machen doch, was die für'n Quatsch schon wieder…", nee, die haben doch einen Grund, warum sie's machen. (H. Bandoni, 1048-1058)

Es war die Auseinandersetzung mit den Gründen für das jugendliche Handeln, das den Erwachsenen zunächst oft unverständlich und als Eigenheit erschien, die den Interviewten half, Verständnis für gesellschaftliche Probleme zu entwickeln, mit denen sie selbst wenig in Berührung kamen. Über das Bewältigungshandeln der jungen Erwachsenen erschlossen sich die Unterstützer eine Sicht auf ihr Umfeld und auf die gegenwärtige Gesellschaft, zu der sie sonst keinen Zugang gehabt hätten. Für Herrn Bandoni bedeutete das, in die neue Zeit zu kommen, für Herrn Krause hieß es, nicht stehen zu bleiben, Herr Lorenz beschreibt es als Unbekümmertheit, die ihn motivierte, immer wieder neue Dinge anzugehen, Frau Kalle erlebte es als lebendig bleiben:

> Wenn man jetzt so alt ist wie ich, – sicher man sieht das oder man liest das oder man hört das im Fernsehen – aber man lässt's vorbei. Jetzt guckt man mit jungen Leuten zusammen und merkt, das ist für die ´en Problem, das ist für die, was sie traurig macht, auf einmal geht's mich was an. Was mich sonst bloß noch so ganz am Rande tangiert. […] Ich kann überhaupt nicht stumpf werden dadurch. Bisschen großkotzig gesagt, was? (294-303) Wenn ich jetzt das nicht machen würde, da würd' ich vielleicht auch so gackern wie die anderen alten Weiber. […] Da wär' ich vielleicht genau so ´ne alte Schrulle. Ich bin so auch ´ne Schrulle. […] Aber ich bild' mir ein, ich bin lebendiger als ´ne andere Schrulle mit 62. Und das hab' ich den jungen Leuten zu verdanken. (Frau Kalle, 641-654)

Ähnliche Lernprozesse beschreiben (z.T. weniger umfangreich und klar) alle 10 Interviewten; alle haben die Beschäftigung mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihre Art als bereichernd erlebt.

Die Initiativen waren also keine „Veranstaltungen", in denen einfach Wissen oder Fähigkeiten usw. von einer Person an andere weitergegeben wurde. Sie wurden vielmehr zu produktiven Lernorten, weil sie vielfältige Verbindungen zur Erwachsenengeneration, zum weiteren sozialen Umfeld und zur Region aufwiesen, weil sie die verschiedenen Sichtweisen und Bedürfnisse miteinander vermittelten, um die konkreten Gestaltungsinhalte umsetzen zu können. Es greift daher auch zu kurz, die Lernprozesse in diesen Orten allein an den jungen Erwachsenen festzumachen. Es ist vielmehr eine

Qualität des Lernortes, die ensprechenden Bezüge zwischen den beteiligten Menschen herzustellen und dadurch Lernprozesse in Gang zu setzen, die dann durch die beteiligten Personen erfahrbar und darstellbar, d.h. empirisch zugänglich werden.

6 KOMPETENZENTWICKLUNG IN INSTITUTIONALISIERTEN ARBEITSWELTBEZOGENEN MASSNAHMEN

6.1 ARBEITSWELTBEZOGENE MASSNAHMEN

Der Lernkontext „arbeitsweltbezogene Maßnahmen“, in denen Interviews mit jungen Erwachsenen geführt wurden, stellt sich im Überblick folgendermaßen dar: Formaler Kern aller Maßnahmen war die Kombination von arbeitsweltbezogener Beschäftigung und Qualifizierung junger Erwachsener über einen begrenzten Zeitraum, zumeist einfache Tätigkeiten mit eingeschränktem Ernstcharakter im handwerklichen oder hauswirtschaftlichen Bereich und Qualifizierungen im Sinne des Erwerbs von bestimmten Zertifikaten und der Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, etwa hinsichtlich Bewerbungsbemühungen. Die Qualifizierungsbausteine wurden von den Einrichtungen selbst oder von externen Bildungsträgern durchgeführt. Jede der untersuchten Maßnahmen enthielt formal die Möglichkeit sozialpädagogischer Unterstützungsleistungen, allerdings mit erheblichen Unterschieden hinsichtlich der professionellen Ressourcen in materieller, personeller, organisatorischer oder konzeptioneller Hinsicht.

Unterschiedlich waren die einzelnen institutionellen Rahmenbedingungen für die Maßnahmen, was die finanziellen Förderungen und institutionelle Zuständigkeiten anbelangt, wobei die übergreifende Grundstruktur darin bestand, dass sich die Maßnahmen an der Schnittstelle von Arbeitsmarktpolitik und den entsprechenden Fördertöpfen, Programmen wie Jump und gesetzlichen Grundlagen (EU, Bund, Land, Kommune) als dominierendem Aspekt und Jugendhilfe- und/oder Sozialpolitik bewegten. Als Träger der einzelnen Maßnahmen fungierten zum einen Teil kleinere lokale Vereine, zu einem anderen Teil waren die Maßnahmen an große überörtliche Träger angebunden, wobei sie sich alle vom Gründungsmotiv, von ihrem Selbstverständnis und der Bezeichnung her als eigenständige Beschäftigungs- oder Jugendsozialprojekte verstanden. Der Zugang der jungen Erwachsenen erfolgte in allen Fällen über die lokal zuständigen Arbeitsämter.

Anhand der folgenden Darstellung von zwei Beispielen[20] soll das Spektrum deutlich werden, das sich hinter dem in der Untersuchung verwendeten Begriff „Lernkontext arbeitsweltbezogene Maßnahme“ verbirgt. Die zwei Projektskizzen speisen sich jeweils aus den Beobachtungen und Gesprächen vor Ort, die im Rahmen der Interviews mit jungen Erwachsenen gemacht wurden, aus den Interviews selbst sowie aus Tagesverlaufsbeobachtungen in den Einrichtungen außerhalb der einzelnen Interviews.

Projekt „NEST“: Diese Maßnahme war angebunden an einen Freien Träger der Jugendhilfe und hatte langzeitarbeitslose junge Erwachsene als Zielgruppe, die dort in der Regel ein Jahr, in Ausnahmefällen auch länger teilnehmen konnten. Sie wurde zum Großteil finanziert aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit (z.B. die Entgelte der Teilnehmer); dazu kamen Mittel der EU, der Kommune sowie Eigenmittel des Trägers. Die jungen Erwachsenen, zum überwiegenden Teil junge Männer, waren in 3 Gruppen mit unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen aufgeteilt: eine Gruppe im hauswirtschaftlichen Bereich (Küche, Außenanlagen, Arbeiten im Haus), die den Betrieb der Einrichtung des Trägers, ein saniertes Fabrikgebäude, unterstützte; eine Gruppe, die Malerarbeiten in verschiedenen kommunalen Einrichtungen wie Kindergärten o.Ä. durchführte; eine Gruppe, die Hilfsarbeiten im städtischen Tierpark übernahm. Jede Gruppe hatte einen Fachanleiter, daneben stand für alle ein Sozialpädagoge als Ansprechpartner zur Verfügung. Das Ziel der Arbeit dieses Projektes bestand in der Vermittlung der Teilnehmer in Beschäftigung oder Ausbildung sowie in sozialer Unterstützung. Bestandteil der Arbeit waren neben Beschäftigung und Qualifizierung auch Freizeitaktivitäten wie Exkursionen oder der Austausch mit ähnlichen Projekten anderer Länder.

Projekt „TIERHEIM“: Diese Maßnahme war eine Quali-ABM nach Art. 9 des Jugendsofortprogramms „Jump“ der Bundesregierung, woher sich auch der Löwenanteil der Finanzierung speiste, und angebunden an die lokale Niederlassung eines großen überörtlichen Wohlfahrtsverbandes im kleinstädtisch-ländlichen Raum. Die Arbeiten – überwiegend Bautätigkeiten – und die entsprechenden Qualifizierungen wie ein Pflasterkurs bezogen sich auf die Sanierung des städtischen Tierheims am abseits gelegenen dörflichen Rand der Stadt. Die beiden Fachanleiter waren ebenfalls auf ABM-Basis angestellt. Die Teilnehmer der immer auf ein Jahr befristeten Maßnahme waren neben zwei jungen Frauen überwiegend junge Männer im Alter zwischen 18-25. Die soziale Unterstützung erfolgte durch die Projektleitung sowie im Rahmen der Ressourcen

[20] weitere Beispiele werden durch die Ergebnisse der Tagesverlaufsbeobachtung dargestellt (vgl. S. 158)

einer an den Träger angebundenen Jugendberatungsstelle. Das Ziel der Maßnahme bestand im Übergang in Beschäftigung, Berufsvorbereitung oder Ausbildung.

6.2 Biografische Verläufe, Lernorte und Kompetenzentwicklung – drei Fallskizzen

Im Folgenden werden drei biografische Verläufe nachgezeichnet, wobei wieder die Bezüge zwischen Biografie, Lernprozessen und Lernort herausgearbeitet werden. Bei der Auswahl der drei jungen Erwachsenen, die im Maßnahmekontext interviewt wurden, ging es vor allem darum, mit Hilfe aussagekräftiger Interviews die Spannbreite der unterschiedlichen Erzählstile und Bewältigungslagen bzw. -strategien zu umreißen. So ist *Christoph* ein sehr redseliger junger Erwachsener, der mit viel Energie und Vertrauen in die eigene Leistung versucht, Koch zu werden. *Monika* fällt es dagegen viel schwerer, sich sprachlich auszudrücken und von sich zu erzählen. Ihre bisherige berufliche Entwicklung stellt sie eher als Scheitern dar, weil immer wieder ihre Schulbildung dafür verantwortlich gemacht wurde, dass sie keine Lehre bekommen konnte. Ihr Interview steht hier für mehrere der interviewten jungen Erwachsenen (hauptsächlich junge Frauen), die vor allem aufgrund fehlender biografischer Perspektiven eher resigniert wirken. Dagegen erscheint *Michael* sprachlich sehr gewandt und viel weniger von den äußeren Verhältnissen getrieben, weil er sich immer mehrere Handlungsoptionen offen hielt bzw. er sich auch in ungünstigen Situationen als der Akteur seiner biografischen Ereignisse darstellt.

6.2.1 Christoph: Leistung zählt

Christoph war zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt, hatte einen Abschluss der 9. Klasse Förderschule und war seit ca. einem Jahr in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme ohne Qualifikationsanteil in einer größeren Stadt beschäftigt. Dort fand auch das Interview statt.

Christoph kommt aus einer Familie, „wo man […] ni viel Geld hatte“ (88f.). Über seine Eltern erzählt er wenig, aber er hat offensichtlich ein sehr gutes Verhältnis zu ihnen. Seine Mutter war früher einmal als Köchin, sein Vater als Hausmeister in einer Schule tätig. Über die aktuelle Beschäftigung der Eltern sagt er nichts.

Weil er in Deutsch „immer der Schlechteste“ (11f.) war, besuchte Christoph mehrere Förderschulen. In anderen Fächern hatte er offensichtlich keine Probleme und in Mathe war er, wie er öfter erwähnt, der Beste. Wegen seiner guten Leistungen in der ersten wechselte er auf eine andere Förderschule, wo er Probleme mit seiner Lehrerin bekam:

„Also die Lehrerin, die wusste, dass ich da ne Schwäche hab und das hat sie gerne ausgenutzt, um mich vor den anderen lächerlich zu machen.“ (33ff.)

Nachdem er durch Rangeleien mit einem Mitschüler eine gefährliche Kopfverletzung davontrug, wechselte er erneut die Klasse. Hier begegnete ihm eine Deutschlehrerin, die auf ihn einging und ihn unterstützte. Dies ist zugleich die erste Passage des Interviews, in der von einem Lernprozess erzählt wird:

…die wusste, dass ich Probleme in Deutsch habe, die hat nur gesagt: „Du, weißt du was, da lernen wir mal, da bleibst du mal eine Viertelstunde länger, da lernen wir bisschen Deutsch.“ Das war die einzige Lehrerin, die sich für mich eingesetzt hat und die hat gesagt, hier, wenn wir jetzt wirklich üben würden, würdest du ooch was kapieren so. Das hab ich dann jahrelang mitgemacht, da war ich zwee Jahre in der Schule und sie hat mir auch sehr weitergeholfen, aber das einzige Problem, was bei mir jetzt noch ist, ist das bisschen laut vorlesen und schreiben. Das ist das einzige, was noch bei mir fehlt, aber alles andere geht. Und die hat mir auch den Mut gegeben, an mich zu glooben und ni zu verzweifeln, also einfach in ein tiefes Loch zu fallen und nie wieder rauszukommen. (53-65)

Die letzten 3 Schuljahre bekam Christoph wieder eine „Lehrerin, wo ich sage, in Deutsch hat sie mich wieder angeschnauzt, hat mich dann aber ni mehr interessiert, weil ich wusste, ich kann’s, wenn ich will“ (71ff.). Das Lernerlebnis mit der vorherigen Lehrerin hatte ihm genug Selbstvertrauen vermittelt, um „abschalten“ zu können und die weiteren Deutschstunden ruhig über sich ergehen zu lassen, aber die angestaute Aggression muss er zu Hause regelmäßig beim Computer-Spielen abladen („da wurd‘ ich dann wieder normal“, 81). Seine Fähigkeiten stellte Christoph sich selbst bei der Prüfung unter Beweis, die er bestand, obwohl ihm die Lehrerin vorher angedroht habe, sie wolle dafür sorgen, dass er „durch die Schule fliegt“ (98f.). Christoph spürte also eine starke Antipathie der Lehrerin gegen ihn, die er darauf zurückführte, dass seine Familie wenig Geld hatte.

Das zweite Lernerlebnis steht in den gleichen Kontexten wie das erste: Den Unterricht im Rahmen einer Maßnahme (wahrscheinlich ein Förderlehrgang o.Ä.[21]), die Christoph nach der Schule vom Arbeitsamt vermittelt bekam, hielt ein Lehrer, mit dem er sich „echt gut verstanden“ (275f.) hat. Dieser gab ihm wiederum Nachhilfe, durch die Christoph nicht nur seine Schwächen in Deutsch verringerte, sondern auch wieder Selbstvertrauen aufbaute:

Hat er gesagt o.k., dann machen wir’s so, mittwochs kommst Du und donnerstags kommst Du für eine Stunde, früh gleich. Alles klar, konnte ich mir alles merken und da ging es dann auch wieder. Ich

[21] Die genaue Art der Maßnahme war nicht rekonstruierbar, was gleichzeitig ein Hinweis darauf ist, wie unbedeutend bzw. wie fremd ihm die institutionelle Bedeutung seiner dortigen Tätigkeit war (vgl. auch S. 163).

> konnte früher keen Kreuzworträtsel ausfüllen, nichts, was ich jetzt kann, wo ich sage, die zwee Lehrer, die ham mir am meisten weitergeholfen, die ham mir den Mut gegeben, an mich zu glouben und ni zu denken o.k. du bist der letzte Arsch, du schaffst das ni. (279-287)

Diese beiden Passagen sind allerdings die einzigen Lernprozesse, von denen Christoph in Verbindung mit einem institutionalisierten Lernort erzählt. Im Weiteren tauchen ständig Situationen auf, in denen die Anknüpfungspunkte, durch die bis dahin ein Lernprozess entstand (in diesen Fällen durch die Sympathie zwischen ihm und den Lehrern), gerade fehlen.

Durch seine Mutter entwickelte er schon frühzeitig eine Begeisterung für seinen „Traumberuf“, den er spätestens seit seinem Schulabschluss hartnäckig verfolgte:

> …weil ich das von meiner Mutter gesehen hab. Koch, das ist super. Das macht mir Spaß, dacht ich. Und seit dem Augenblick mit zwölf Jahren, hab ich den Gedanken drinne, ich möchte Koch werden und dafür tu ich alles, um das zu werden. (774-778)

So betrachtet er ein Praktikum bei einem Bäcker in der 9. Klasse als „Chance der Chancen“ (167), wo er „kapiert“ habe, dass „jetzt der Ernst des Lebens“ (188f.) beginnt. Über die Zeit nach der Schule sagt er ebenfalls: „Dann fing der Ernst des Lebens an, du gehst aufs Arbeitsamt und suchst dir ne Arbeit“ (205f.).

Dort bekam er allerdings die oben erwähnte Maßnahme vermittelt, die keine Tätigkeiten in einer Küche beinhaltete. Christoph konnte sich trotzdem für den Bereich Malerei erwärmen, weil er dort „einen Lehrmeister gesehen“ hatte, während er in einem anderen Bereich arbeitete: „…der ist auf jeden eingegangen, der wusste auch, was man will, weil man einen Monat bei dem war, in dem Bereich“ (242f.). Aber als er dann selbst in den Malerei-Bereich kam, war dort plötzlich der Meister nicht mehr tätig, so dass Christoph keinen Geschmack am Malern fand. Im Rahmen der Maßnahme kam er dann zu einer Firma ins Praktikum, wo er wieder erfahren musste, dass er als Person nicht anerkannt wurde:

> …da hat der Chef mich viehisch angeschnauzt, hab ich gesagt, o.k. das kann ich noch ab und so und da ging das weiter mit meinen Eltern, dachte ich o.k. pass off, der kennt deine Eltern ni, kannst den ruhig anschnauzen, ist ja egal und dann ging’s über mich. Und da bin ich ausgerastet, da habe ich gedacht: es gibt drei Möglichkeiten, das hab ich dem ouch so ins Gesicht gesagt. Erste Möglichkeit: ich hau dir eine rein, mach ich ni, zweite Möglichkeit: ich fahr nach Hause, hol was, hau dir eene rein, mach ich ouch ni, oder drittens: ich schmeiße das Praktikum und das habe ich dann gemacht. Da habe ich gesagt, da lieber den Monat ni bezahlt kriegen, als sowas noch anzuhören. (310-321)

In dieser Situation konnte Christoph die Zurücksetzung, die er schon überall im Alltag aufgrund seines Schulabschlusses und seines „armen“ Elternhauses erfuhr, nur

bewältigen, indem er die Sache selbst aufgab. In einer anderen Situation, wiederum in der Maßnahme, hatte ein Lehrmeister unter Alkoholeinfluss Christoph mehrmals zum Trinken genötigt und beschimpft, woraufhin dieser mit den anderen Maßnahmeteilnehmern „rebellierte“ und es zur Abmahnung und letztendlich zur Kündigung des Anleiters kam.

Nach dieser ersten Maßnahme blieb Christoph ein halbes Jahr arbeitslos und bewarb sich erfolglos. Er erhielt nur auf eine Bewerbung überhaupt eine Absage, in der er wieder erfuhr, dass er aufgrund seines Schulabschlusses nicht genommen wurde. Er hält dem einen trotzigen Leistungsethos entgegen:

> Hab ich nen gepfefferten Brief zurück geschrieben: „Passen sie off, es kommt ni off die Schule droff an, es kommt droff an, was jeder leistet.“ Hat er zurück geschrieben: „Na ich brauch sie ni, ich geh nach der Schule.“ Da kann er auch einen aus dem Gymnasium nehmen und der hat dann nichts drauf. Es kommt ni droff an wie groß der IQ ist, es kommt droff an, kann er’s oder kann er’s ni. Und ich sage mal so, wenn ich, das wäre ein Jugendtraum von mir, ein guter Traum, meinen eignen Laden hab oder so was wie hier, dann wär’s mir egal, was die Jugendlichen, wo die herkommen, das is mir egal, Hauptsache die könn‘ die Leistung bringen… (524-534)

Vor allem durch diesen Leistungsethos konnte Christoph einerseits die alltäglich widerfahrene Ablehnung bewältigen, andererseits verstand er gerade dadurch nicht mehr, warum er keine Arbeit bekam. So schildert er ausführlich den Besuch in einer Behindertenwerkstatt, in der Schrauben verpackt wurden, weil er von der Leistung der Behinderten beeindruckt war, aber gleichzeitig wird ihm bewusst, dass er selbst keine Möglichkeit bekam, sein Können unter Beweis zu stellen:

> Die Leute lassen se arbeiten – und das ist auch gut so – als solche Leute wie mich, da sagen se lieber: „Nee, da drunter versteh ich nichts. Ich weeß ni, wie gut du bist. Also bleibst du weg von meiner Arbeit.“ (546-549)

Obwohl also für Christoph Arbeit „der Ernst des Lebens“ ist, findet er keine Beschäftigung, in der er zeigen könnte, was er kann, wo es nicht um seine niedrige Schulbildung ginge, sondern um seine Leistung. Später kam er zur Maßnahme, in der er interviewt wurde, die er als „zweite Chance“ begriff, weil es dort auch einen Bereich „Küche“ zu durchlaufen gab bzw. eine Großküche angegliedert sein sollte[22], was er schon fast als Zugang zu einer Lehre interpretiert. Mit den Anleitern in der Maßnahme kam er gut zurecht, sie gingen auf die jungen Erwachsenen ein und verstanden sie. Aber

[22] Diese Küche hatte er zum Zeitpunkt des Interviews noch nie gesehen, obwohl er etwa ¾ der Zeit hinter sich hatte. Von Seiten der Beobachtung, die in dieser Maßnahme stattfand (vgl. S. 158), ist von der Existenz dieser Großküche nichts bekannt.

auch hier berichtet er eher von Situationen, in denen das Setting des Lernorts mit seinen Interessenlagen kollidierte:

> Und da hab ich mal die Lehrmeesterin gefragt: „Na könn se ni mal, ich möchte gern mal wieder kochen.“ Sagt se: „Kannst de das überhaupt.“ Hab ich gesagt: „Was denken sie, wer zu Hause kocht, wenn meine Eltern ni da sind.“ „Du?“ Hab ich gesagt: “Klar. Ich kenne schon viele Gerichte.“ Hat sie gesagt: „Na was hast de denn da schon gemacht in dem Beruf.“ Hab ich gesagt: „In der Schule habe ich Hauswirtschaft vier Jahre belegt, dafür bin ich nirgendwo anders hingegangen, hab mit ner Zweee abgeschlossen. Ich war eene Woche, da war ich zum Workshop zum Beruf dort drinne.“ Sie sagt: „Is was, is was, is was, aber ich [d.h. er, Christoph] muss ja in nen andern Bereich jetzt so.“ (712-721)

Christoph ließ sich nicht entmutigen, er strengte sich für eine gute Beurteilung an, wollte keinen Tag fehlen[23], hatte seine Einberufung zum Zivildienst verzögert. Er hatte weiterhin den festen Glauben, dass er, wenn er durchhält, irgendwann seinen Traumberuf bekommt:

> …ich weeß ganz genau, du mußt erst abwaschen […]. Du machst erst mal die Drecksarbeit, aber das is egal. Das machst du in jedem Beruf. Du fängst als kleiner Stöpsel an, aber du bist für dich selbst zuständig, wie hoch du dich arbeitest. (723-728) Und ich sag mal so: Wenn jemand was möchte, dann muß er sich’s erarbeiten. Ich denk mal kaum, dass jeder Lehrmeister, dort wo ich war, glei das Ding in die Hand gekriegt hat […]. Er muss es erarbeiten. (796-797)

6.2.2 Monika: Auf der Suche nach „was Richtigem“

Monika war zum Interviewzeitpunkt 20 Jahre alt, hatte ebenfalls eine Förderschule besucht und arbeitete nach dem Schulabschluss zwei Jahre lang in einer Art ABM (bzw. einem Förderlehrgang), die sie offensichtlich durch die Schule vermittelt bekam. Danach war sie ca. 5 Monate ohne Beschäftigung, bevor sie durch das Arbeitsamt die einjährige ABM mit Bildungsanteil (sogen. Quali-ABM) vermittelt bekam, wo wir sie in dem alten Bauwagen, der als Pausenraum diente, interviewten. In dieser Maßnahme war sie eine von 2 jungen Frauen.

Das Verhältnis zu ihren Eltern, bei denen sie noch wohnte, bezeichnet sie als sehr gut. Neben ihrer älteren, verheirateten Schwester und den bereits verstorbenen Großeltern waren sie auch die entscheidenden Bezugspersonen in ihrem Leben. Ihr Vater war gelernter Gärtner, arbeitete inzwischen aber in einer Papierfabrik, ihre Mutter war arbeitslos. Auch die Schwester wurde Floristin, und Monika selbst gärtnerte gerne im Garten der Familie und hatte einige Haustiere.

[23] Dieser Vorsatz ist vor allem daher von Bedeutung, dass in dieser Maßnahme vergleichsweise hohe Fehlstände (ca 50 %) zu beobachten waren. Vgl. S. 158.

Die ABM-Stellen, die sie vermittelt bekam und die nach ihrer Aussage die einzigen Arbeitsangebote überhaupt waren, hatten einen deutlichen Bezug zu den Interessen, denen sie zu Hause nachging. In der ersten Maßnahme arbeitete sie im Gärtnerbereich, in der zweiten wurde ein Tierheim saniert. Wahrscheinlich hatte sie einfach Glück, möglicherweise hatten die Arbeitsvermittler aber doch die Maßnahmen schon nach ihren Interessen ausgewählt. Auf jeden Fall war sie im Wesentlichen zufrieden mit den Tätigkeiten in den Maßnahmen, vor allem in der aktuellen. Zwar hat sie ihre gärtnerischen Fähigkeiten offensichtlich vor allem vom Vater vermittelt bekommen und im Tierheim kam sie kaum mit den Tieren in Kontakt, sondern verrichtete Bautätigkeiten, aber sie nahm diese auch als Lernprozesse wahr:

> Ja, gepflastert hab ich no nie, oder gemauert, hab ich ja ooch no nie gemacht, hab ich ja alles hier, hab ich ja alles hier ausprobiert... ss hab ich, im I. [die erste von ihr besuchte Maßnahme, d.A.] war ja sowas nich zu machen, da war‘n ja wieder andre Gruppen da, die das gemacht ham. *F: Ja, und was macht dir am meisten Spaß?* A: Nuja... eigentlich... pflastern ooch, macht eigentlich ooch Spaß. Mauern hat ooch am Anfang Spaß gemacht, weil ich‘s ss erste mal gemacht hatte... […] Ss war ooch ma ne schöne Erfahrung, mauern. (346-355)

Daneben beschreibt sie auch, dass sie in der aktuellen Maßnahme lerne, mit anderen Leuten zurechtzukommen und selbständiger zu arbeiten, weil hier weniger angeleitet und kontrolliert wurde.

Dass Monika trotzdem mit ihrer Situation nicht zufrieden ist liegt daran, dass die Maßnahmen ihr keine berufliche Perspektive eröffnen konnten. Sie hatte nach der Schule Hoffnungen auf eine Lehre (ebenfalls im „Bereich Gärtner oder ooch was mit Tiere vielleicht“, 491f.), die sie nie bekam. Bereits in der Schule erlebte sie den ersten „Test“, bei dem es darum ging,

> …ob man nach L. kommt oder nach S. Die bisschen besser warn, die sin nach S. gekommen, und die nich so warn, die sin ebn nach L., also da hat mer so Tests gemacht mit, mit schulischem Zeug, Lesen und, und ach so richtche Schwierigkeiten hat mer da gemacht, und naja, ich war ebn nich so sehr, ich war ebn nich da in dem Rahmen mit drinne, die da nach S. gekommen sind, ich musste da eben nach L. hin, zum I. (62-70)

Sie kam also aufgrund des Testergebnisses zu ihrer ersten Maßnahme nach L., wo sie die zweite Testsituation erlebte, die ihre Hoffnungen auf die Lehre zerstörte:

> …ich war ma für e paar Monate, kann ma sagen, war ich ma in ne, em, in ner Lerngruppe drinne, da wollt’n se mich testn, weil ich so gut war mit arbeiten, und da ham se gedacht, dass ich eene Lehre kriege, und da ham se mich in die Gruppe, da ham welche, äh, in der dritten, im dritten Lehrjahr warn die, nu und da hab ich dort ma mitgearbeitet gehabt. Ar dann ham ses ooch wieder nich mehr

gemacht. *F: Und das hatte geklappt, oder?* A: Naja, ss warn schwere Arbeiten, aber ss ging eigentlich. Ja. *F: Und da hattest du also die Hoffnung auf eine...* A: Ja, hatt ich… *F: ...auf ne Lehrstelle…* A: ...hatt ich, hatt ich ja zwee Jahre, weil die mir im I. im ersten Jahr ne Hoffnung gemacht hatten, mit ner Lehre, aber danne, aber dann nich mehr, wegen der Schule, schulischen Leistung, die war nich so extrem gut. Und da hab ich se nich gekriegt. Hat, hat grade mal eener ne Lehre gekriegt im I., aus unsrer Gruppe. (102-120)

In ihrer eigenen Wahrnehmung kam Monika mit den Anforderungen zurecht. Obwohl die Aufgaben schwer waren, „ging es eigentlich". Zudem war sie ja aufgrund ihrer guten Arbeitsleistung in die „Lerngruppe" gekommen. Mit dieser Zeit verbindet sie aber keine Lernerlebnisse, sondern eine Testsituation. Sie beschreibt nicht etwa, dass sie hier ihre Deutsch- oder Mathekenntnisse verbessern konnte (wie z.B. Christoph in einer ähnlichen Situation; s. S. 137), so dass sie auf die Anforderungen einer Lehre o.Ä. vorbereitet würde, sondern sie erzählt zum zweiten Mal von einer Situation, in der sie aufgrund ihrer persönlichen Defizite – den schulischen Leistungen – „ausgelesen" wurde. Die „Lerngruppe" wurde so für sie zur „Testgruppe", in der es darum ging, den Besten für die vorhandene Lehrstelle zu bestimmen. Für Monika beinhaltete diese Situation keine Alternativen, weshalb sie den Test nur als Entmutigung, als Scheitern erlebte.

Obwohl sie sich mit den anderen jungen Erwachsenen in dieser Einrichtung „gut verstanden" und „keene Probleme weiter gehabt" hat (84f.) und obwohl sie im Gartenbereich arbeiten konnte, verlor die Maßnahme ihre Bedeutung als Lernort, weil hier für Monika der Zugang zu einer Lehre verschlossen war und sie innerhalb der Maßnahme nichts mehr für ihre biografische Entwicklung tun konnte. Die Maßnahme blieb dadurch nur eine Beschäftigungsgelegenheit bzw. eine Geldquelle, wobei Beschäftigung und Lohn Monika auch eine gewisse soziale Anerkennung vermittelten:

F: Und hättest du gern was anderes gemacht? A: Nö, eigentlich nich, mir hat das eigentlich gefalln, Gartn. *F: mh, mh* A: Ich hab mich bloß geärgert, dass es bloß zwei Jahre waren, also das... ss war ja keene Lehre, was ich da gemacht hab, ss war ja bloß so Förderlehrgang […] Das war ja nüscht weiter... Ar sonst, hat, hat o jemand, e bissl Geld hat man gekriegt, hauptsache Geld als, als wenn de jetzt gar nüscht kriegst. (50-59)

Nach diesem zweijährigen „Förderlehrgang" war Monika über 5 Monate ohne Beschäftigung. Diese Zeit assoziiert sie, wie ein Versprecher zeigt, offensichtlich mit Krankheit:

…ss war nicht lange, fünf...fünf Mona.... naja, n bissl mehr wie 5 Monate war ich da kran... äh kra… quatsch arbeitslos [kurzes Lachen] (128ff.)

Bezüglich dieser Zeit erzählt Monika von zwei Versuchen, Arbeit zu bekommen. Sie ging mehrmals in die Beratungsstelle eines großen Trägers, in der sie sich schon zwei Jahre zuvor einmal gemeldet hatte, musste sich dort „neu anmelden“ und bekräftigte ihren alten Wunsch nach einer Stelle. Außerdem hatte sie durch eine Zeitungsanzeige wahrscheinlich von freien Lehrstellen oder einer Möglichkeit zur Berufsberatung erfahren, durch die sie wieder Hoffnungen auf eine Lehre bekam; die angegebene Telefonnummer führte allerdings – für Monika überraschend – wiederum zum Arbeitsamt:

> Ich hab schon ma aus der Zeitung hier was ausgesch... äh, aus... tel... ma angerufen dort wegen ner Lehre, und da bin ich aber offs Arbeitsamt gekommen mit der Nummer. Nuja, und dann simmer dort hin, […] meine Eltern und ich *F: Ja* A: ...und, naja, dann ham die da erzählt, dass ich das nich kriegen kann, sone Lehre, weil, wegen der schulischen Leistung bei mir en bisschen. Und dann... Und dann simmer... und hat die Frau gesagt, da soll‘n mer zu jemandem anders gehn, und simmer dann zu dem Mann gegang beim Arbeitsamt dort, und der hat dann gesagt hier, also hat mich ooch dann hierher, hat dann gesagt […] im Tierheim... is vielleicht ... is was. […] *F: Ja. Und da hast‘de dich gefreut.* A: Hmm, wegen Geld! *F: Achso!* A: Ha, naja, irgendwo musst de ja schon en bissl Geld ham oder herkriegen! (261-278)

Vom Arbeitsamt erfährt sie also zum wiederholten Mal, dass sie wegen ihrer Schulleistungen keine Lehre bekommen könne; statt dessen wird ihr aufs Neue eine ABM bei dem Träger vermittelt, in dessen Beratungsstelle sie sich auch schon angemeldet hatte. Monika, wiederum auf ihre persönlichen Defizite und auf ihr Unvermögen zurückgeworfen, freut sich dennoch darüber, wenigstens ein Jahr lang eigenes Geld zu verdienen.

Über den Lohn hinaus kann auch diese Maßnahme Monika keine biografischen Perspektiven eröffnen. Weder kommt sie der erhofften Lehre näher noch entwickeln sich Alternativen, die in Monikas Leben passen würden und die ihr die ersehnte soziale Anerkennung geben könnten. Diese Stagnation ihrer biografischen Entwicklung macht Monika in gewisser Weise hilflos; sie wünscht sich einfach, dass die Umstände besser werden, die sie selbst nicht beeinflussen kann:

> *F: Also du bist ja erstmal hier jetzt, geht ja noch en ganzes dreiviertel Jahr... Und danach, da… hast du schon, also hast du Vorstellungen?* A: Nein, ich hab noch nichts weiter... *F: Na, und was möchst du gern machen?* A: Naja, ooch Bereich Gärtner oder ooch was mit Tiere vielleicht... […] was sich so ergibt. […]
>
> *F: Wenn du drei Wünsche frei hättest… (Pause von 5 Sekunden) Was wär denn da dabei.* A: Naja, erstmal arbeiten natürlich..... Vielleicht mal Urlaub oder sowas..... Naja und..... (Pause von 7 sec) Vielleicht ma e ordentliches Leben oder was weeß ich, oder dass alles besser wird, oder mit Arbeit

besser wird oder irgendwas, so dass man nich mehr soviel suchen muss, dass man ooch was kriecht und so. (486-514)

6.2.3 Micha: Harte Arbeit für richtiges Geld

Micha war zur Zeit des Interviews knapp 21 Jahre alt und arbeitete in einer ABM mit Qualifikationsanteil in einer Großstadt. Er hatte keine Geschwister und wohnte bei seiner Mutter, was er als Notlösung bezeichnete, weil er lieber eine eigene Wohnung hätte, wozu ihm aber das Geld fehlte. Zu seinem Vater hatte er keinen Kontakt.

Micha hatte bereits eine sehr wechselreiche Arbeitsbiografie. Er ging auf die Hauptschule, wiederholte dort (zusammen mit mehreren anderen Mitschülern) die 9. Klasse, weil er noch keine Lehrstelle hatte und seine Zensuren verbessern wollte[24]. Danach bewarb er sich wieder um eine Lehre, blieb erfolglos und absolvierte deshalb ein Berufsvorbereitungsjahr. Da die Arbeiten dort in seinem Interessengebiet (Metall- und Holzverarbeitung) lagen, hat ihm das BVJ „bis zu nem gewissen Punkt für mich selber" „eigentlich relativ viel gebracht" (22f.). Für seine berufliche Zukunft war es seiner Meinung nach nicht von Belang. Obwohl er das Berufsvorbereitungsjahr mit „relativ guten" (554) Zensuren abgeschlossen hatte, bekam er auch auf die Bewerbungen, die er während und nach diesem Jahr abschickte, nur Absagen.

Dass er zusammen mit einem Freund trotzdem eine Lehre als Galvaniseur in einem mittelständischen Betrieb beginnen konnte, führt er auf seine Beziehungen und auf den „Zufall" (29) zurück, dass dieses Angebot unbekannt war oder in diesem Betrieb einfach niemand arbeiten wollte. Nach 1½ Jahren wurde das Lehrverhältnis von betrieblicher Seite aus gekündigt. Aus Michaels Perspektive lagen die Gründe darin, dass er seine Rechte (Schichtzuschläge usw.) eingefordert und sich außerdem durch seinen kurzen Haarschnitt (wegen dem der Lehrmeister ihn für einen Neonazi hielt, was Micha strikt von sich wies) unbeliebt gemacht hatte. Zudem war er nach seiner Darstellung dort als Arbeitskraft tätig und hat (als Lehrling) nichts gelernt. Da die Kündigung regelwidrig war, hatte Michael mit einer Klage vor dem Arbeitsgericht Erfolg und bekam die Stelle wieder zugesprochen.

Er verzichtete aber, weil er inzwischen einen Job als „so ne Art wie Versicherungsvertreter" (216) bekommen hatte, in dem er viel mehr verdiente. Nach 2 Monaten verlor er allerdings wegen Alkoholmissbrauch (eine „Jugendsünde", 52) seinen Führerschein und damit auch die Arbeit, der er ohne Auto nicht nachgehen konnte. Dass er die Lehre nicht wieder aufgenommen hatte, sah er nachträglich als den „größte[n] Fehler, den ich je gemacht hab" (43f.).

[24] Wobei unklar bleibt, ob er das Wiederholungsjahr auch abschloss.

Nach kurzer Arbeitslosigkeit bekam er eine erste Arbeitsbeschaffungsmaßnahme durch das Arbeitsamt vermittelt. Laut Arbeitsamt hätte sie 12 Monate laufen sollen, beim Träger seien es plötzlich nur noch 7 gewesen, wobei er zunächst nur einen Vertrag über 3 Monate bekam, mit der Option auf Verlängerung. Er wurde aber nicht verlängert, weil es Probleme zwischen ihm und dem Anleiter gegeben habe und er öfter zu spät gekommen sei: „Wahrscheinlich sind sie mit mir nicht zurecht gekommen und ich nicht mit denen so richtig“ (58f.).

Danach war Micha für 2 Monate arbeitslos. Über eine Zeitarbeitsfirma bekam er statt der erhofften Arbeit als Metallbauer (für die er etwas zu spät gekommen sei, weil er die Zeitarbeitsfirma nicht gleich gefunden habe) einen einfachen Job bei einem Fernsehsender. Nach 2 Monaten wurde er aber nicht mehr gebraucht, weil der Sender inzwischen seine eigenen Leute ausgebildet gehabt hätte. Michael meldete sich erneut beim Arbeitsamt und bekam nach wenigen Tagen die ABM, in der wir ihn interviewten. Nach einer Woche in dieser Maßnahme erhielt er wieder ein Arbeitsangebot in einer Abbruchfirma, arbeitete daraufhin dort eine Woche lang, weil ihm gute Bedingungen versprochen worden waren, und kam danach wieder in die ABM, weil wohl die Versprechungen nicht eingehalten wurden. Seitdem arbeitete er im Rahmen seiner ABM in einem Tierpark.

Entgegen den allermeisten Interviewten verließ sich Michael nach den ersten Misserfolgen nicht auf einen institutionalisierten Weg ins Berufsleben, sondern suchte nach Alternativen. Nachdem weder die Wiederholung der 9. Klasse noch das Berufsvorbereitungsjahr die erhoffte Lehrstelle einbrachten und die aus seiner Wahrnehmung durch „Zufall“ erhaltene Lehre vorzeitig beendet wurde, orientierte er sich nicht mehr am gesellschaftlich normierten Bildungsweg (Schule – Lehre – Beruf) und setzte auch keine Hoffnungen in einen Berufseinstieg über die Ersatzinstitutionen wie ABM usw., sondern er versuchte, mit immer kurzfristiger angelegten Jobs das Geld zu verdienen, das er für’s Leben brauchte. Denn für Micha war es sehr wichtig, im Leben Spaß zu haben, „sozusagen das Geld, was man hat, in Lebenslust umzusetzen. So gut zu leben, wie es geht“ (156ff.). Dabei wollte er sich vor allem auf sich selbst verlassen:

> …ich wollte eigentlich immer mein Ding gehen. Und bin bis jetzt wirklich immer gut durchgekommen. Teilweise besser sogar als Leute, die ene Lehre ham… (105-108)

Während er „sein Ding ging“, entwickelte Micha auch die nötigen Fähigkeiten, um sich auf seine Weise durchzuschlagen. So hatte er neben seinen offiziellen Jobs und Maßnahmen seit dem Schulabschluss auch mehrere inoffizielle Baujobs, mit denen er sein Leben finanzierte. Diese besorgte er sich zum Großteil über das Arbeitsamt, indem er sich als Student ausgab und so Zugang zur studentischen Jobbörse bekam. Bald hatte er auch die entsprechenden Beziehungen geknüpft, um weitere Arbeiten vermittelt zu

bekommen. Wenn „Außenstände“ (484) entstanden, weil ein Arbeitgeber die vereinbarten Löhne nicht zahlen wollte, kannte er

> …gewisse Leute, die da für en bisschen Geld dahin gehen und sagen, das Geld ist in zwei Tagen da oder... halt andere Mittel *F: Aha* A: Gibts schon, weil selber als einzelner, wenn man da hingeht und sagt, da kann man gar nicht‘s. Da sagt dir jeder, du hast nicht mal nen Arbeitsvertrag, was willst denn du. Kann man den Leuten halt nur noch mit solchen Mitteln kommen. (468-475)

Schon im Streit um seine Lehrstelle wusste er sich bei der IHK über seine Rechte zu informieren und sie vor dem Lehrmeister und letztendlich gar vor Gericht einzuklagen. Aber auch bei illegalen Beschäftigungsverhältnissen hatte er Mittel, um sich nicht „unterkriegen zu lassen“:

> …die letzte Notlösung is da halt beim Gewerbeaufsichtsamt mal bissl ankreiden den Menschen, is ja am Ende ooch teuer, der weiß zwar nicht, von wem es kommt, aber ich kann dann lachen am Ende. Man muss sich schon irgendwie bissl wehren, muss man sich schon, sonst machen die mit eem, was se wolln am Ende. Und da höre ich dann ooch lieber dort auf, bevor mich dann zehn Jahre rumärgere, da such ich mir lieber was Neues, weil Arbeit muss ooch Spaß machen, wenn es ooch nur ein bisschen ist […] Und […] da komme ich nicht klar, wenn ich dann hingehe früh und dran denke: Ach nee, acht Stunden jetzt hier rumhängen, und oooh, dann ist da ooch keine Arbeitsleistung da und die Arbeitsmoral, die is da ooch tief am Boden zerstört am Ende so… (919-934)

Hier wird auch deutlich, das Micha Leistung und Motivation sehr wichtig sind, wenn er in der Arbeit einen Sinn sieht; und den schöpft er hauptsächlich aus einem guten (d.h. „gerechten“) Lohn. Wenn die Bezahlung ausbleibt, muss er sich rumärgern, die Arbeit macht ihm keinen Spaß und ihm fehlt die (eigene) Arbeitsleistung. Lieber gibt er dann den Job auf und wehrt sich auf seine Weise, indem er z.B. den Arbeitgeber wegen Schwarzarbeit „ankreidet“.

Michas „Berufsleben“ spielte sich trotz der vielen Erfahrungen im offiziellen Sektor eher im Bereich der Schwarzarbeit ab. Dort scheint er den Großteil seines Geldes verdient zu haben, und die Erzählungen über diesen Bereich seiner Berufserfahrung machen deutlich, dass er sich dort viel ernster genommen fühlte als in der Lehre und in den Beschäftigungsmaßnahmen. Dementsprechend verbindet er mit der Frage, wo er das meiste für sein Leben gelernt habe, seine Erfahrungen mit Schwarzarbeit:

> Wo ich‘s meiste fürs Leben gelernt hab, das ist, muss ich so sagen, eigentlich mehr auf den Baustellen, wo ich so immer mal gearbeitet hatte. Da hab ich so das Leben off Arbeit kennen gelernt mit allen, mehr mit Tiefen als Höhen, keene Bezahlung, schlechte Arbeitsumstände. Ooch von dem, alles was mer in der Schule gehört haben, was du alles für Pflichten und Rechte hast off Arbeit, das es überhaupt keen interessiert, Hauptsache du machst den Dreck weg, egal wie, draußen stehen noch

> tausend andere, die es trotzdem machen, ooch wenn du‘s nicht machen willst. Da habe ich eigentlich das meiste fürs Leben gelernt und halt so meinen Werdegang halt mit Behörden und so, sag ich mal so, in der suchenden Zeit so nach dem Lehrabbruch, wo ich dann aus dem sogenannten normalen geregelten Rhythmus, wie das die Bürokraten so nennen, rauskam, und da habe ich eigentlich erst mal richtig so das Leben von seiner vollen Härte gespürt… (440-454)

Bei allen Abbrüchen, die sich durch seine „offizielle“ Biografie ziehen, zeigt sich dagegen zunehmend weniger von der Selbstbehauptung, mit der er sich im inoffiziellen Bereich durchschlug. Das BVJ beendete er noch regulär, die Lehre klagte er sich noch zurück, aber die beiden folgenden Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen nahm er in beruflicher Hinsicht eigentlich nicht mehr ernst. Die Tätigkeiten in der ersten ABM langweilten ihn, obwohl es ebenfalls handwerkliche waren:

> Ja wir warn im Kindergarten so ne Art Hausmeister. Ham großenteils gemalert, Decken gestrichen, halt alles so‘ne eintönigen, langweiligen Arbeit da. Vier Wochen Fenster streichen, naja bei 30 ° im Sommer. […] Und dann immer Gegängele [vom Anleiter] da im Rücken. Das ist nicht so das Wahre. Und dann eenmal die Woche Berufsschule. Acht Stunden rumsitzen... und danach halt ooch wegen, bin öfters mal zu spät gekommen, da habe ich doch noch ein kleines Problem damit... Frühaufsteherei und so und da ham se halt gesagt, ja, das wird nicht verlängert. Das war mir eigentlich och nich unbedingt... so wichtig, dort weiterzuarbeiten, sage ich mal.

In seiner Erzählung ist nicht erkennbar, dass Michael die Teilnahme an dieser Maßnahme in irgendeinen Zusammenhang mit seiner Biografie, etwa einer beruflichen Entwicklung, Verdienst o.Ä. brachte. Daher ist der Nachsatz zumindest in zwei Richtungen hin zu interpretieren: Einerseits bleibt er – wie in den meisten ähnlichen Situationen – auf diese Art der Akteur, er wird nicht einfach entlassen, sondern er kann die Entlassung so sehen, dass sie ganz in seinem Sinne war. Andererseits hatte die Maßnahme für ihn tatsächlich biografisch keinen Sinn.

Das änderte sich etwas mit der zweiten, aktuellen ABM. Inzwischen hatte Micha seinen Führerschein verloren und bekam dadurch schwer lukrative Jobs; möglicherweise waren sie auch allgemein knapper geworden. Der Autounfall, Handyverträge und wahrscheinlich sein Lebensstil hatten Schulden angehäuft, die er ohne seine Schwarzarbeiten nicht mehr abzahlen konnte. Das Gerichtsurteil wegen Alkoholmissbrauch beinhaltete zusätzlich eine Geldstrafe, die er allerdings in Arbeitsstunden umwandeln konnte, aber die er nun ableisten musste. Außerdem hatte er mittlerweile eine feste Freundin, die in einer Arztpraxis für ihn unerreichbare Summen verdiente. Er hatte also einigen Druck, sich zu behaupten, den er nicht mehr in der bisherigen Art und Weise bewältigen konnte. Er schien an einem Punkt zu stehen, an

dem er einiges ändern musste, damit ihm die Dinge nicht über den Kopf wuchsen und er weiterhin sein eigenes Leben leben konnte.

Deshalb plante er, sich nach der aktuellen ABM bei der Bundeswehr freiwillig zu Auslandseinsätzen zu melden, um seine Schulden abzubezahlen, obwohl er keine „große Lust“ hatte, sich „großartig anschreien zu lassen von den Menschen“ (753f.). Vorher wollte er unbedingt seinen Führerschein zurückbekommen und die 10. Klasse nachholen. Außerdem überlegte er, in die alten Bundesländer zu gehen, weil es „schon bisschen mehr Geld dort drüben [gibt]. Ooch wenn das Publikum dort drüben nicht so meim Stil entspricht so von den Leuten her, von der Arroganz her, sage ich mal“ (421ff.). Aus der ganzen bisherigen Zeit hatte Michael nämlich die Schlussfolgerung gezogen, dass er in seiner derzeitigen Lage – d.h. mit dem Hauptschulabschluss und der abgebrochenen Lehre in Ostdeutschland – in seinem Leben nicht weiter kommt.

> Was ist wichtig? Für mich ist die Zeit vorbei, sag ich mal, jetzt geht’s nur noch um Kohle, um sich weiterzubilden. Aber vorher versteht man’s halt noch nich so richtig oder man will’s ni verstehen. (1148-1151)
>
> Das würde mir nichts ausmachen hart zu arbeiten so für’s richtige Geld, aber hier im Osten da gibt’s für harte Arbeit kee richtiges Geld mehr. […] Is ja... Nichts. Da gibt’s ja nichts. Deswegen werd ich jetzt erst mal... ganz ruhig Mellow machen, nicht mehr groß anstrengen, n bissel noch was offheben von der Energie. (1116-1126)

Die Maßnahme nutzte er deshalb als Ruhezeit, in der er sich „ausruhen“ (1198), seine Verhältnisse ordnen und nebenher seine Arbeitsstunden ableisten konnte, zumal er mit wenig Aufwand (und trotz vieler Fehlstunden) ausreichend Geld bekam. Darüber hinaus hatte sie für ihn kaum eine biografische Bedeutung. Die angebotenen Qualifikationen (Kurs im Pflastern, Kettensägen- und Staplerschein) benennt er auf unglaubwürdige, nicht ganz ernste Weise als wichtig für seine berufliche Zukunft („Kann man ja mitmachen. Man muß sich ja ooch mal en bissl weiterbilden“, 601f.). Die Tatsache, dass er direkt nach Maßnahmebeginn versuchte, in einer Abbruchfirma zu arbeiten, lässt vermuten, dass die ABM für ihn lediglich ein Notnagel war, weil er keine andere Option mehr hatte. Eigentlich suchte er eine Arbeit mit einem ganz anderen Anforderungsniveau – harte Arbeit „für’s richtige Geld“. Die Frage nach dem Sinn der Maßnahme kann er deshalb nur noch zynisch beantworten:

> *F: …wenn Dich jemand fragen würde, macht es Sinn was Du da machst?* A: (Räuspern) Naja sagen wir mal so, Sinn machts. Ab und zu machts mal keen Sinn. Aber man macht... Aber Sinn hats schon. Erst‘ns mal zahlt der Tierpark für uns nichts, zahlt ja das Arbeitsamt alles. Und wir erledigen Arbeiten, wo die keene Zeit ham dafür oder wo die halt noch zu wenig Leute ham. Also ne sinnvolle Tätigkeit ist das schon, irgendwo. Wir sind beschäftigt, wie diese hohen Politiker immer sagen, von

der Straße weg, von der Statistik ooch weg, von den Arbeitslosenstatistiken. Das macht eigentlich für viele Leute Sinn. Na, für uns macht's ooch Sinn – wir kriegen Geld, mehr Geld als Arbeitslosengeld und vielleicht bietet sich ne Chance für irgendwas, manche sind ja ooch schon aus'm Tierpark hier, en Jahr gearbeitet und ham da halt ne Lehre angefangen im Tierpark... Ss macht schon… Sinn macht das schon, klar. Man kann seine Zeit sinnvoll... vermährn [= vertrödeln, d.A.] hätt ich jetzt bald gesagt, verbringen, dafür was kriegen. Man hat seinen Job, ne Arbeit… (1203-1219)

6.3 Kompetenzentwicklung in den Maßnahmen

Wir verlassen an dieser Stelle wieder die Ebene der einzelnen biografischen Verläufe, um die Aneignungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse im Kontext institutionalisierter arbeitsweltbezogener Maßnahmen mit Blick auf den Lernort zu betrachten. Aus der Perspektive der jungen Erwachsenen wird zunächst herausgearbeitet, dass in den Maßnahmen Kompetenzentwicklungsprozesse dann nicht zustande kommen, wenn die Jugendlichen hier keine Möglichkeiten vorfinden, ihre biografische Situation produktiv zu bewältigen. Diese Tatsache wird weiterhin dahingehend analysiert, dass die jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund ganz bestimmter biografischer Bewältigungsaufgaben in die Maßnahmen kommen, diese aber weder Bezüge aus dem biografischen Kontext der jungen Erwachsenen aufgreifen noch die ersehnten und in Aussicht gestellten Zugänge zur gesellschaftlich anerkannten Arbeit herstellen können.

6.3.1 Exkurs: Zum Vergleich der Erzählungen von jungen Erwachsenen aus selbstorganisierten Initiativen und aus institutionalisierten Beschäftigungsmaßnahmen für junge Erwachsene

Wie aus den bisherigen Fallbeispielen schon deutlich wurde, weisen die biografischen Verläufe der jungen Erwachsenen, die in den ABM interviewt wurden, erhebliche Unterschiede zu denen auf, zu denen der Zugang über die selbstorganisierten Jugendinitiativen zustande kam. Diese Verschiedenheiten zeigen sich ebenfalls auf der Ebene der Erzählstruktur, der Sprache bzw. der Art, in der die jungen Erwachsenen aus ihrem Leben erzählten.

Die Erzählungen der Oscarjugendlichen wirkten relativ reflektiert, flüssig, wiesen weniger Uneindeutigkeiten und Widersprüche auf. Sie drehten sich in allen Fällen um die eigene Biografie und ihre Tätigkeiten in den Projekten, wobei die biografische Erzählung stark mit der über die Projektentwicklung verschmolz. Die Oscarjugendlichen stellten sich in allen Fällen als die Akteure ihrer Projekte und damit ihrer Biografien dar. Möglicherweise wurde hier die eigene Biografie gerade deshalb zum Drehpunkt der

Erzählungen, weil die Interviews vor allem die Lernorte thematisierten und damit bei dieser Untersuchungsgruppe kein institutionalisierter, sondern ein informeller Kontext in den Blick kam. Dies ist besonders im Kontrast zu den Erzählungen der Jumpjugendlichen interessant, die ihre Erfahrungen in den Maßnahmen kaum in einen biografischen Lernkontext stellten, obwohl es deren eigentlicher Zweck war, die Lücken der Berufsbiografie zu schließen.

Die biografischen Ereignisse werden bei den Oskarjugendlichen allerdings durch diese Erzählweise oft in den Projekttätigkeiten aufgelöst, persönliche Schwierigkeiten, Widersprüche, Sorgen usw. treten in den Hintergrund. Die Erzählungen spielen sich allgemein auf einer anderen Abstraktionsstufe ab als die der Jumpjugendlichen; Erlebnisse werden schon aufgearbeitet wiedergegeben, einzelne Begebenheiten, Emotionen usw. verstecken sich im Hintergrund, die Ereignisse werden „geglättet“. Man hat beim Lesen oft das Gefühl, eher ein Bild der interviewten Person präsentiert zu bekommen als direkt etwas über die Person selbst zu erfahren.

Aus der starken Verknüpfung von biografischer Erzählung und der Erzählung vom Engagement in den Projekten ließ sich andererseits die große Bedeutung erschließen, die die Initiativen als Lernorte für die Oscarjugendlichen hatten. Diese innere Verbindung deutete darauf hin, dass die Projekte für die jungen Erwachsenen biografisch produktiv waren, weil sie hier eine eigene Entwicklung erlebt hatten, die für ihr weiteres Leben relevant war.

Die Interviews mit Jumpjugendlichen wirkten dagegen insgesamt heterogener. Manche der jungen Erwachsenen waren sprachlich sehr gewandt und z.T. humorvoll, sie erzählten viel und flüssig. Andere Interviews verliefen sehr zäh, sie bestanden über weite Strecken eher aus Frage und Antwort als aus Erzählungen. Insbesondere diese jungen Erwachsenen erzählten viel weniger reflektiert („überlegt“) und abstrahiert; Erlebnisse wurden stark an einzelne Handlungen und Ereignisse, Orte, Zeiten und Personen geknüpft, die oft genannt wurden, als ob der Interviewer die Straßennamen der Stadt oder den Bekanntenkreis des Interviewten kennen würde. Solche Erzählungen geben keinerlei Hinweis auf eine „Selbstdarstellung“; sie wirkten daher ungebrochen authentisch, sie „machen“ nirgends „etwas her“. Gleichzeitig wirkten sie immer etwas „arm“ und „dünn“, weshalb hier die Zweifel am größten sind, ob über eine Erzählung, d.h. kognitiv reflexive Darstellung, ihre Kompetenzentwicklungsprozesse bzw. -orte zu erschließen sind. Mit anderen Worten ergibt sich die Frage, ob überhaupt erzählbar ist, was diese jungen Erwachsenen erlebten und ob die „dünnen“ Erzählungen nicht auch diesem Problem geschuldet sind.

In jedem Fall müssen die Aussagen immer aus der Perspektive des Lebenskontextes Beruf/ABM betrachtet werden, in dem die Interviews durchgeführt wurden. So erlebten

beispielsweise Jugendliche, die in Ausbildung und Beruf keine oder nur geringe Erfolgserlebnisse hatten, Prozesse des Kompetenzerwerbs möglicherweise nicht als „Lern- bzw. Bildungserlebnis“, *weil* sie das Gelernte nicht beruflich (im Sinne von „etwas damit bewirken“) einbringen konnten. Denn das Gelernte kann ja nur als solches „verstanden“ werden, wenn man damit irgendetwas bewirken kann, d.h. wenn es einen subjektiven Wert hat. Möglicherweise ist also die Entkoppelung von Lebenswelt und institutionalisierten Lernkontexten bzw. beruflichen Erfahrungen verantwortlich dafür, dass Fähigkeiten zu Handlungen, die wir „Kompetenzen“ nennen würden, nicht als solche zugänglich waren (insbesondere nicht sprachlich, also reflexiv), weil sie nie herausgefordert wurden und in Handlungen zum Zuge kamen. Auch die sehr unterschiedliche Gewichtung der Darstellung von Prozessen in den Erzählungen wäre so erklärbar, weil Entwicklungsprozesse nur als solche erlebbar werden, wenn sie in eine biografische Erzählung eingebettet werden können, wodurch sie ihre subjektive Sinnhaftigkeit beziehen. Hierbei wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff in gewisser Weise ein „kommunikativer Begriff“ ist: Ohne Anerkennungsstruktur bleiben Kompetenzen höchstens latent in den Handlungen verborgen, aber man kann gar nicht von ihnen sprechen, weil sie dazu erst einmal an die Oberfläche des sozialen Erlebens gebracht werden müssen.

Zugleich muss hier darauf verwiesen werden, dass der empirische Zugang die Erzählung der Interviewten ist und insofern z.B. die Betonung von Entwicklungsprozessen zunächst eine Sache der *Darstellung* der betreffenden jungen Erwachsenen ist. Hier ist also vorerst der Frage nachzugehen, aus welcher Motivation heraus die Interviewten ihre Biografie so darstellen, *wie* sie es tun, bevor man aus der Erzählung auf die eigentliche Biografie schließen kann. Dann lässt sich beispielsweise die starke Betonung von Entwicklungsprozessen, auf die man in mehreren Erzählungen trifft, vor allem auch als (zum Zeitpunkt des Interviews bestehende) Motivation zum Verlassen der gegenwärtigen biografischen Situation verstehen.

Sehr auffällig ist, dass sich bis auf einen Jumpjugendlichen, *Joe*, keiner der Interviewten als Akteur *in* seiner Maßnahme darstellt. Bei den Oscarjugendlichen waren in der Regel die Projekte die Drehpunkte der biografischen Erzählungen; in denen der Jumpjugendlichen waren es bis auf eine Ausnahme (*Marianne*) die Abfolge der institutionellen Statuspassagen – Schule, Maßnahmen der Jugendberufshilfe, Arbeitslosigkeit, evt. Lehre –, die sie bisher durchlaufen hatten. Die meisten Jumpjugendlichen antworten auf die Aufforderung des Einstiegsstimulus, von wichtigen Erfahrungen und Erlebnissen zu erzählen, zunächst mit der Aufzählung dieser Stationen. So „erzählt“ *Monika* ihre „Lebensgeschichte“ zu Beginn des Interviews mit den folgenden Sätzen:

> Na, ich hab die Schule beendet, *F: ja* A: ...dann bin ich ins I. L. gekommen zwei Jahre. *F: mh, mh* A: Ich hab noch e Jahr dazu gekriegt, nuja, und dann war ich Arbeit suchen derweile und dann bin ich dann hier in die ABM mit reinge…, reingeschlupft. (15-21)

Auch in den weiteren, durch Nachfragen stimulierten Erzählpassagen erzählten die jungen Erwachsenen in Beschäftigungsmaßnahmen weniger von ihrem Leben, als ob sie es selbst gestaltet hätten, sondern sie stellten ihre Biografie viel eher dar, als hätte sie sich „ergeben", weil sie sich aus einer Abfolge von einzigen Möglichkeiten zusammensetzte. Nur in wenigen Fällen berichteten sie von mehreren Optionen, zwischen denen sie hätten wählen können. Die üblichen Verläufe setzten sich jedoch aus Schule, z.T. Lehre, mehreren ABM, Förderlehrgängen oder Berufsvorbereitungsjahren und den Zeiten der Arbeitslosigkeit als letzte biografische „Auffangstation" zusammen. Hinter diesen meist als problematisch dargestellten Arbeitsbiografien verschwindet dann in vielen Fällen das sonstige Leben bzw. es wurde immer aus der Perspektive der Arbeitsbiografie erzählt. Möglicherweise wäre das anders gewesen, wenn die Interviews nicht im Rahmen der Maßnahme stattgefunden hätten und nicht mit der forschungsleitenden Frage nach Kompetenzentwicklung in den Lernorten verbunden gewesen wären. Dagegen zeigten diese Interviews sehr deutlich auf, in welchem Licht die jungen Erwachsenen ihr Leben betrachteten, wenn sie vom Lernort Maßnahme aus zurückblickten.

Dieses Muster wiederholte sich bei den zweiten Interviews: Es waren die drei jungen Erwachsenen, deren Verläufe dem zweiten Verlaufstypus zuzuordnen sind, der durch fehlende Anschlüsse und Abdrängung in die Informalität geprägt wird (siehe S. 188), die verhältnismäßig wenig und an institutionellen Stationen (inklusive Arbeitslosigkeit) orientiert über ihr Leben erzählten. Sie erweckten im Interview den Eindruck, dass sie selbst der Überzeugung waren, von ihrem Leben gäbe es nichts Wichtiges zu berichten. Von der gegenwärtigen Situation, die vor allem durch verwehrte gesellschaftlicher Anerkennung geprägt ist, scheint die ganze Biografie rückblickend nur im trüben Licht der bislang gescheiterten Suche nach einer beruflichen Perspektive zu stehen. Die anderen „Jumpjugendlichen", die zum zweiten Mal interviewt wurden, erzählen dagegen ähnlich reichhaltig und detailliert wie die „Oskarjugendlichen" und sprechen viel mehr von eigenen Erlebnissen. Offensichtlich ist ihnen das möglich, weil der Ausgangspunkt beim Interview und somit das „Ziel" ihrer Erzählung nicht negativ besetzt ist und als Teil ihrer Biografie angenommen werden kann.

6.3.2 Zusammenhänge zwischen Lebenslage, Bewältigungshandeln und Kompetenzentwicklung

Analog zu den Erzählungen der jungen Erwachsenen aus selbstorganisierten Jugendprojekten (vgl. Abschnitt 5.3) lassen sich auch bei den in Maßnahmen der Jugendberufshilfe Interviewten Zusammenhänge zwischen ihrem Bewältigungshandeln und den Anforderungen erkennen, die aus ihrer Lebenslage erwachsen. Dabei bestehen hinsichtlich der Art dieser Alltagsanforderungen sowie der Formen, sie zu bewältigen, deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen junger Erwachsener.

Die Lebenslage der jungen Erwachsenen, die in einer ABM arbeiteten, war bereits durch die Tatsache bestimmt, dass sie generell keine Ausbildung oder Arbeit in Aussicht hatten bzw. arbeitslos waren – sonst könnten sie nicht an einer solchen Maßnahme teilnehmen – und auch gegenwärtig keine „reguläre“, gesellschaftlich anerkannte Beschäftigung hatten. Die aktuelle Maßnahme stellte für die Interviewten in der Regel nur ein Jahr Überbrückung bzw. ein Abfangen in der Arbeitslosigkeit dar, ohne dass sie eine konkrete, verlässliche biografische Perspektive für die Zeit danach hatten. Die meisten Interviewten befanden sich bereits in ihrer zweiten Maßnahme, manche in ihrer dritten. Nur zwei junge Erwachsene verfügten über einen Realschulabschluss, alle anderen nur über Haupt- und Förderschulabschlüsse. Zudem hatten nur 6 der 16 Interviewten eine abgeschlossene Berufsausbildung, wovon wiederum 4 überbetrieblich waren. Ihre beruflichen Chancen auf dem „regulären“ Arbeitsmarkt waren demnach bei der gegenwärtigen Arbeitslosigkeit sehr gering.

Mit dieser beruflichen Situation war für die Interviewten ein erheblicher Statusverlust verbunden. Ihre jugendkulturellen Ausdrucksmöglichkeiten (Handy, Auto) überstiegen oft ihren finanziellen Spielraum; in manchen Fällen spielten auch Alkohol und Drogenkonsum eine Rolle. So hatten mehrere junge Erwachsene größere Schulden, und die meisten waren „knapp bei Kasse“. Das Problem bestand oft darin, dass sie sich als Erwachsene fühlten, die nach der Schule eigentlich im Berufsleben stehen würden, andererseits die Maßnahmen in ihrer subjektiven sowie in der Wahrnehmung ihres sozialen Umfeldes oft nicht als vollwertige Arbeit angesehen wurden. Ähnliches gilt für die sozialstaatliche Akzeptanz: Die Teilnahme an Jugendberufshilfemaßnahmen galt weitgehend als staatlich subventionierte, geduldete Zeit, die möglichst bald in reguläre Beschäftigung überzugehen hat. Schon die Verlängerung einer Teilnahme oder die bei vielen jungen Erwachsenen üblichen Verkettungen von Maßnahmen mit zwischenzeitlicher Arbeitslosigkeit liegen nicht im Sinne des staatlichen Programms zur Benachteiligtenförderung.

Da bei den meisten Interviewten zumindest ein Elternteil ebenfalls ohne Beschäftigung war und die bestehenden Beschäftigungsverhältnisse eher „einfachere“ waren, fehlte in den Familien offensichtlich ein finanzieller Spielraum, um den jungen

Erwachsenen ein „erweitertes Moratorium“ für biografische Experimente zu ermöglichen. Andererseits berichteten die Interviewten nicht, dass ihre derzeitige berufliche Situation von den Eltern nicht akzeptiert worden wäre. Obwohl also die engeren Verwandten, insbesondere die Eltern selten größere finanzielle Unterstützung leisten konnten, gaben sie doch in vielen Fällen den entscheidenden psychosozialen Rückhalt.

Einige junge Erwachsene hatten eine feste Beziehung, aus der sie Selbstwert und Rückhalt schöpften. Die Bindungen zu Freunden und Cliquen schienen in Bezug zum Maßnahmekontext eher lose zu sein, oder aber die Interviewten brachten sie weniger in Zusammenhang mit ihrer berufszentrierten Erzählung. Zudem fehlten offensichtlich die konkreten Kontexte, in denen sich Jugendliche zusammenfinden könnten: Die meisten jungen Erwachsenen klagten über fehlende und finanziell bzw. räumlich schwer zugängliche Freizeitangebote. Die Schule hatten alle seit längerem abgeschlossen und in den Maßnahmen fanden sich nur in Ausnahmefällen mehrere Leute zusammen, die auch in ihrer Freizeit etwas unternahmen.

Insgesamt war also die Lebenslage der Maßnahmeteilnehmer durch enge finanzielle Ressourcen, wenige und unsichere biografische Perspektiven, einer geringen sozialen und sozialstaatlichen Akzeptanz ihrer beruflichen Situation und einem gewissen gesellschaftlichen Statusverlust gekennzeichnet. In einem deutlichen Bezug dazu standen auch die biografischen Handlungen der jungen Erwachsenen. So war *Christoph* ständig darum bemüht, Anerkennung zu finden als der Christoph, der er ist: der Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat, aus einem „armen“ Elternhaus kommt, der kochen kann und etwas leisten will. Wo er diese Anerkennung und Akzeptanz bekam, lernte er etwas und entwickelt den großen Willen, weiterzukommen und z.B. Koch zu werden. In diesen Situationen bewältigte er seinen Alltag durch eine Form von (Kompetenz-) Entwicklung. Er konnte z.B. mit seinen Deutsch-Schwierigkeiten in der Art umgehen, dass er besser lesen und schreiben lernte (siehe S. 137). Wo diese Anerkennung aber fehlte – etwa in der Schulklasse, in der er durch die Lehrerin gerade wegen seiner Schwäche lächerlich gemacht wird –, „überstand“ er die Situationen nur, indem er sich zurückzog und z.B. zu Hause bei Computerspielen abreagierte. Bezogen auf das gleiche Problem konnte Christoph also seinen Alltag auf verschiedene Weise bewältigen. Ob er dabei etwas lernte und sich weiter entwickelte oder ob er dabei Aggressionen aufbaute, die er dann möglichst ohne größeren Schaden für alle Beteiligten wieder loszuwerden versuchte, hing entscheidend vom situativen Setting ab.

Ein ähnliches Ergebnis ergibt die Analyse von Monikas Erzählungen aus bewältigungstheoretischer Sicht. Trotz ihrer schwachen schulischen Leistungen, die ja auch in ihrem ersten Förderlehrgang bekannt gewesen sein müssen, kam sie *aufgrund ihrer guten Arbeitsleistungen* in eine Lerngruppe (s. S. 141). Von dieser Zeit berichtet sie

aber nicht im Sinne einer eigenen Entwicklung oder von einem Lernerlebnis, sondern davon, dass sie getestet und als für eine Lehre „nicht geeignet“ befunden wurde. Falls sie in der „Lerngruppe“ etwas gelernt hat, hat ihr der Test, der sie wieder ohne berufliche Perspektive ließ, die Erfahrung unmöglich gemacht, dass das Gelernte etwas – z.B. für ihre Biografie – wert sein könnte. In dieser Situation fand Monika also keinen Ansatzpunkt, die Schwierigkeiten mit den schulischen Leistungen zum Motor einer eigenen Entwicklung zu machen. Sie wurde wieder auf sich mit ihren Problemen zurückgeworfen, statt dass ihr eine Perspektive geöffnet wurde, die sie von ihrer gegenwärtigen Lage aus verfolgen und in der sie sich und ihre Fähigkeiten weiter entwickeln konnte. Deshalb blieb Monika keine andere Bewältigungsform übrig als zu resignieren, ihre Hoffnungen darauf, eine Lehrstelle über diesen Förderlehrgang zu bekommen, fallen zu lassen und die Optionen auf ein „ordentliches Leben“ allein in den Wunsch zu legen, dass „alles mal besser wird“. Hier hat also gerade keine Erweiterung der Handlungsfähigkeit und auch keine Konkretisierung ihrer biografischen Perspektive stattgefunden, sondern – im klassischen Sinne eines „cooling out“ – gerade die Zurücknahme ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse, die sie hätte aktiv verfolgen können. Monika sieht damit zu diesem Zeitpunkt kaum noch Möglichkeiten für ein selbstbestimmtes biografisches Handeln.

Michael hatte dagegen viel weitere Handlungsspielräume. Zwar fand auch er über die gesellschaftlich institutionalisierten Wege keinen Zugang zu einer beruflichen Entwicklung, die ihn befriedigt und die für ihn Sinn gehabt hätte – z.B. zu einer Lehre mit anschließender gut bezahlter Arbeit. Aber diese Situation bewältigte er, indem er alternative Handlungsmöglichkeiten erschloss – kleine Jobs für Ungelernte und vor allem Schwarzarbeiten erledigte. Vor dem Hintergrund seiner Lebenslage handelte Micha weitgehend selbstorganisiert und entwickelte dabei die nötigen Kompetenzen: Er lernte, sich in seinem rechtlosen Schwarzarbeiterstatus zu behaupten, baute die entsprechenden sozialen Netzwerke auf, um neue Jobs zu bekommen und ausstehendes Geld einzutreiben usw. Erst als ihm auch diese Kompetenzen nicht mehr weiterhalfen, weil ihm z.B. die formale Qualifikation des Führerscheins fehlte bzw. die Jobs weniger und unlukrativer wurden, änderte er wieder seine Bewältigungsstrategie: Er versuchte nun, von der Maßnahme aus das Leben zu ordnen, den Führerschein zurückzubekommen und „sich zu bilden“, danach Geld zu verdienen bei der Bundeswehr, um Schulden zurückzuzahlen. In diesem Sinne bot ihm die letzte Maßnahme, in der das Interview stattfand, eine Unterstützung, seine derzeitige biografische Situation zu bewältigen und neue Optionen anzusteuern. Insofern ermöglichte sie ihm vielleicht auch Kompetenzentwicklungsprozesse an anderen Orten oder später, aber sie konnte kaum zu einem produktiven Lernort werden, in dem er sich eine berufliche Zukunft erschloss. Die Maßnahme war kein Rahmen für Michas Bewältigungshandeln, sie konnte seine

Bewältigungsstrategien gar nicht aufgreifen, weil sie nur einen geringen Bezug zu seinen biografischen Entwicklungsaufgaben hatte. Die Beschäftigung im Tierpark und der wöchentliche Schultag waren für Micha, der „harte Arbeit für richtiges Geld“ suchte, sich für Metallverarbeitung interessierte und der mehrere Jahre auf Baustellen schwarz gearbeitet hat, vertrödelte Zeit.

Diese Ausführungen ließen sich auch mit den Erzählungen der übrigen Interviewten fortführen. Es wurde immer wieder dann von Lernerlebnissen, die wir im Sinne einer Kompetenzentwicklung interpretieren können, erzählt, wenn die jungen Erwachsenen durch eigenes Handeln alltägliche Situationen so bewältigen konnten, dass ihnen neue, als sinnvoll erlebte Handlungsspielräume innerhalb bzw. zur Erweiterung ihrer Lebenslage entstanden. Dies wurde rückblickend oft auch als biografische Entwicklung dargestellt, und zwar umso stärker, umso mehr sie an solche Lernprozesse anknüpfen konnten, wenn sie also später davon „etwas hatten“. Die Interviewten brachten allerdings die Lernerlebnisse nur selten in einen Bezug zum institutionellen Setting der Maßnahmen. Diese waren offensichtlich in den meisten Fällen nicht oder ungenügend in der Lage, die in den Biografien und Sozialräumen der jungen Erwachsenen liegenden Entwicklungspotentiale, Bewältigungsaufgaben und Handlungsressourcen aufzunehmen, gesellschaftlich zu vermitteln und dadurch biografische Entwicklungen zu fördern und zu strukturieren.

6.3.3 Lernort Maßnahme: Widersprüchliche Wahrnehmungen aus verschiedenen Blickwinkeln – Ergebnisse aus der Befragung institutioneller Akteure und aus den Tagesverlaufsbeobachtungen

Aus der Befragung der institutionellen Akteure ergibt sich ein Bild, das mit den Ergebnissen aus den Interviews in einem gewissen Widerspruch steht. Diese Diskrepanz verweist jedoch wiederum darauf, dass zwischen den biografischen Bewältigungslagen der jungen Erwachsenen und der systemischen Logik der Jugendberufshilfe bzw. den institutionellen Settings der Maßnahmen, die über das eher formell wirkende Instrument der Fragebögen eingefangen wurde, mehr oder weniger die Zusammenhänge fehlten, die über eine biografische Produktivität Lerneffekte bewirkt hätten. Mit den Tagesverlaufsbeobachtungen wurde ebenfalls deutlich, dass sich die meisten Akteure im Rahmen der Maßnahmen oft mit großer Energie darum bemühten, den jungen Erwachsenen „etwas beizubringen“ und ihnen darüber Zugänge zu gesellschaftlich anerkannter Arbeit zu schaffen, wobei der Erfolg auch aus ihrer Perspektive nicht befriedigend war.

Die **Befragung institutioneller Akteure** (vgl. zur Methode S. 96) ergab relativ breit gestreute Ergebnisse. Die 17 ausgefüllten Fragebögen kamen zum Großteil von

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit qualifizierendem Anteil (10). Insgesamt ergab sich ein überwiegend positives Bild, das mit den übrigen Untersuchungsergebnissen kaum in Einklang zu bringen ist. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Begriffe der Antworten allein vor dem Hintergrund der Maßnahmen gebraucht und in viel geringerem Maße etwa auf die biografischen Kontexte der jungen Erwachsenen bezogen wurden. Ein schriftlich auszufüllender Fragebogen, ausgesendet von einem Forschungsinstitut, dass durch das BMBF mit der Untersuchung von Kompetenzentwicklungsprozessen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen beauftragt wurde, forderte sicherlich eher Antworten heraus, die im Sinne der formalen Logik standen.

So gaben praktisch alle Befragten an, dass die Jugendlichen ihre Ideen konstruktiv in die Maßnahmen einbringen und die Arbeitsaufgaben ihren Interessen entsprechend entwickelt werden konnten. In den meisten Fällen sei es den jungen Erwachsenen möglich, sich im regionalen Umfeld einzubringen und in ihm Anerkennung zu erhalten. In der Wahrnehmung der Mitarbeiter erfuhren die jungen Erwachsenen auch, dass sie mit ihrer Arbeit etwas bewirkten, ihnen wurde Verantwortung übertragen und sie waren praktisch nie unterfordert. Auf die Frage, welche Perspektiven den Jugendlichen über die Maßnahmezeit hinaus eröffnet wurden, benannten die Befragten in der überwiegenden Zahl u.a. eine Lehr- und Arbeitsstelle. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der weiteren, mit qualitativen Methoden gewonnenen Ergebnisse nur dahingehend interpretieren, dass „Perspektiven“ im Sinne von „Chancen“ verstanden wurden.

Aus der Perspektive der institutionellen Akteure (d.h. in diesem Falle der Mitarbeiter bzw. der Leiter) – sofern man aus der Befragung auf diese schließen kann – wurden auch die Maßnahmen selbst weitgehend positiv wahrgenommen. Sie standen weitestgehend nicht nur in Kontakt mit Ämtern und Behörden, sondern auch zu jugendkulturellen Einrichtungen und örtlichen Betrieben. Es blieben nur wenige Kontaktwünsche zu weiteren Institutionen und Personen (etwa Politikern) offen. Bis auf die inhaltliche Betreuung wurden die Maßnahmen von Ämtern und Behörden bei der Umsetzung finanziell gut unterstützt und auch kontrolliert. Auch die finanzielle Ausstattung war während der letzten 5 Jahre eher gleich geblieben und reichte aus. Selbst die personelle Ausstattung und die Motivation der Mitarbeiter schienen sich eher verbessert zu haben.

Aus formal-interner Sicht werden die Maßnahmen also in einem eher positiven und relativ unproblematischen Licht gesehen. Dass sich dieses Bild aus der biografischen Perspektive der teilnehmenden jungen Erwachsenen relativierte, wurde oben bereits verdeutlicht. Des Weiteren können die Ergebnisse aus der quantitativen Befragung institutioneller Akteure durch die ebenfalls in Maßnahmen durchgeführten Tagesverlaufsbeobachtungen methodisch trianguliert werden. Auf diese Weise lässt sich genauer verstehen, was z.B. damit gemeint ist, wenn aus der Sicht der institutionellen

Akteure die jungen Erwachsenen etwas mit ihrer Arbeit bewirken können, Anerkennung erfahren und ihre Ideen einbringen können.

Auch die **Tagesverlaufsbeobachtungen** ergaben sehr unterschiedliche Eindrücke. In allen 5 beobachteten Maßnahmen herrschte ein freundliches Verhältnis zwischen den Anleitern und den jungen Erwachsenen, und die Atmosphäre wurde von den Beobachtern als entspannt wahrgenommen. Darüber hinaus gab es große Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsorganisation, der Art der Arbeiten und der allgemeinen Stimmung. Um dieses Spektrum zu umreißen und einen allgemeinen Einblick in den Alltag solcher ABM zu geben, sollen im Folgenden zwei sehr unterschiedliche Maßnahmen genauer beschrieben werden.

Die Maßnahme DIE WERKSTATT, in der Christoph arbeitete, war eine Jugend-ABM ohne Qualifikationsanteil. Die jungen Erwachsenen arbeiteten 6 Stunden pro Tag und erhielten dafür ca. 500 EUR monatlich. Es gab mehrere Arbeitsbereiche (z.B. Küche, Elektro, Holz, Metall, Computer usw.) zu durchlaufen, d.h. die Teilnehmer wechselten nach ca. 6 Wochen den Bereich. Die Leiterin und zwei der Anleiter waren fest angestellt, die restlichen Stellen (ca. 4) wurden als ABM-Stellen besetzt, die nach einem Jahr i.d.R. um ein weiteres verlängert wurden. Bis auf eine Anleiterin waren sämtliche Mitarbeiter im Alter zwischen ca. 55 und 60 Jahren. Das Gebäude und die meisten Maschinen entstammten einem Großbetrieb, der nach der Wende vollkommen umstrukturiert worden war. Die gesamte Inneneinrichtung schien ausnahmslos aus den 70er und 80er Jahren zu stammen und original belassen zu sein. Sie hatte einen wesentlichen Anteil an der Atmosphäre, die an den Werkunterricht aus längst vergangenen Zeiten erinnerte.

Am Beobachtungstag waren etwa 50 % der gemeldeten Teilnehmer anwesend, der Rest hatte sich krank gemeldet oder fehlte ohne Entschuldigung[25]. Nach Aussage der Leiterin war dies der normale Fehlstand. Wahrscheinlich gab es deshalb auch nicht allzu viele freie Arbeitsplätze, d.h. es war für den Beobachter kaum vorstellbar, wie hier alle gemeldeten Teilnehmer gleichzeitig hätten arbeiten können. Im Metallbereich herrschte eine lähmende Atmosphäre, weil möglicherweise zu wenig Arbeit vorhanden war. Die Jugendlichen verrichteten einzelne Arbeitsgänge (stellten Muttern per Hand her, sägten Plastikrohre auseinander usw.), wobei sie meist nicht sagen konnten (oder wollten), wofür ihr Arbeitsgang gut war.

Im Holzbereich war die Stimmung geschäftiger. Hier wurden Spielbretter für den Eigenbedarf, Maßlatten für einen Kindergarten und Nistkästen gebaut, die dem Hausmeister des angrenzenden Gebäudekomplexes als Schnapslager dienen sollten. Der Anleiter verwendete mehrere Maschinen und Kleinteile aus seinem privaten Besitz, um

[25] Am dem Tag, an dem die Interviews durchgeführt wurden, fehlten – offensichtlich aufgrund des schönen Wetters – mehr als ¾ der Teilnehmer.

bestimmte Arbeitsgänge ausführen zu können. Er war sichtlich bemüht, neben mehreren Übungsarbeiten (Holzverbindungen herstellen usw.) „Aufträge“ zu bekommen, d.h. eher über persönliche Beziehungen Einrichtungen zu finden, die Dinge aus Holz gebrauchen konnten. Trotzdem gab es zu wenig zu tun; unter den Jugendlichen herrschte eher Langeweile.

Das gleiche persönliche Engagement fand sich auch im Elektrobereich. Der Anleiter arbeitete mit Kabeln und Kabelkanälen, die er von zu Hause mitgebracht hatte. Die jungen Erwachsenen bauten unter Anleitung verschiedene elektrische Schaltungen (mit steigendem Schwierigkeitsgrad) nach einer Vorlage nach und schraubten sie wieder auseinander, nachdem sie die Funktion überprüft hatten. Nach 6 Wochen sollten sie in der Lage sein, die komplette elektrische Anlage eines Einfamilienhauses zu simulieren. Dieser Bereich war also nach dem Muster eines Lehrgangs organisiert, wobei die Atmosphäre stark an Werkunterricht erinnerte.

Im Computerbereich fehlten am Beobachtungstag sämtliche Teilnehmer, so dass nur ein Gespräch mit der Anleiterin entstand. Sie war eine sehr engagierte Frau und versuchte ebenfalls mit viel Energie, den jungen Erwachsenen einige Fähigkeiten in Datenverarbeitung zu vermitteln. Sie hatte zu Beginn ihrer Beschäftigung in ihrer Freizeit zwei Aktenordner voller Vorlagen erarbeitet, mit deren Hilfe sie Rechtschreibübungen durchführte, Bewerbungsschreiben, Lebensläufe usw. verfassen und formatieren ließ. Sie wirkte in gewisser Weise fassungslos und deprimiert über die geringen Rechtschreibkenntnisse und die Energie- und Lustlosigkeit „ihrer“ Jugendlichen, die nach ihrer Beobachtung so wenig Selbstwertgefühl hatten, dass sie bspw. vor dem Schreiben und Abschicken von Bewerbungen Angst hatten, weil sie völlig unsicher darüber waren, ob sie den „ernsten“ Anforderungen in einem Betrieb standhalten würden. In 3 Monaten endete die ABM-Stelle der Anleiterin, die nicht mehr verlängert werden konnte, weil sie damit vom Träger hätte fest eingestellt werden müssen. Sie hatte sich vorgenommen, ihre gesamten Vorlagen mitzunehmen, weil sie wollte, dass ihr Nachfolger wie sie selbst ganz von vorn anfangen sollte. Dieser saß bereits einsam in einem anderen Raum und wartete auf die Übernahme ihres Arbeitsbereichs, weil sich die ABM-Stellen der Anleiter beim „Personalwechsel“ um 3 Monate überschnitten.

Insgesamt entstand der Eindruck, dass die Tätigkeiten in der Maßnahme praktisch ohne Außenbezüge waren. Sie wirkten wie „Trockenübungen“, die in keinem weiteren Zusammenhang standen. Ob die jungen Erwachsenen sie erledigten oder nicht hatte praktisch keine Konsequenzen; es war nicht zu spüren, wie außer über das Lob der Anleiter Anerkennung für eine gut erledigte Arbeit vermittelt werden konnte. Die jungen Erwachsenen machten dem entsprechend viele Pausen, in denen sie sich nur in kleinen Gruppen zu 2-3 Leuten unterhielten oder einkaufen gingen; viele blieben vereinzelt.

Auch bei direkten Nachfragen blieb völlig im Dunkeln, mit welcher persönlichen Motivation und mit welchen biografischen Hoffnungen oder Zielen sie in der Maßnahme arbeiteten. Die gesamte Einrichtung machte den Eindruck, dass sie ohne Verbindungen zum weiteren Sozialraum oder zu irgendeiner zukünftigen Entwicklung existierte. Vor diesem Hintergrund schien doch ein verblüffend großer Ernst bei der Arbeit sowohl auf Seiten der Anleiter als auch bei den erschienenen jungen Erwachsenen zu bestehen.

Eine weitere beobachtete Maßnahme (IM FLUSS) war konzeptionell vollkommen anders ausgerichtet, die Tätigkeiten hatten Projektcharakter. In verschiedenen öffentlichen Einrichtungen wurden hier (Spiel-)Plätze gestaltet. Im Regelfall arbeiteten die jungen Erwachsenen in einer großen Werkhalle, entwarfen und bauten große Spielzeugteile, Tiere und Hütten usw. aus Holz, die später in einer einwöchigen Montagefahrt vor Ort aufgebaut wurden. Neben der Leiterin waren ein Landschaftsgärtner, ein Tischler und eine Sozialpädagogin fest angestellt, eine Anleiterin arbeitete auf ABM-Basis. Die Beobachtung fand am letzten Tag einer solchen Montagefahrt statt, bei der nur etwa die Hälfte der Maßnahmeteilnehmer mitfuhr und die sicherlich nicht den normalen Maßnahmealltag widerspiegelte, aber Eindrücke dafür lieferte, was im Rahmen einer AB-Maßnahme machbar ist. Während dieser Zeit übernachteten die jungen Erwachsenen in einer Jugendherberge.

Die Arbeitsatmosphäre wirkte entspannt und recht konzentriert. Da die einzelnen Arbeiten hier in Zusammenhang mit dem ganzen Projekt standen, war für die Jugendlichen das Arbeitsziel, das Projekt zu Ende zu bringen. So ließ sich eine relativ hohe Identifikation mit der Arbeit beobachten, die jungen Erwachsenen dachten im Gesamtzusammenhang mit und wollten etwas von sich einbringen. Das äußerte sich u.a. in der großen Ausdauer, mit der sie die Holzbauteile gestalteten und in die sie immer etwas Spielerisches hineinlegten. Das ganze Areal war voller aufwendig gestalteter Holztiere, die sich z.T. erst bei genauem Hinsehen entdecken ließen. Es war deutlich zu erkennen, dass den Jugendlichen die Arbeit nicht egal war. Sie zeigten dann auch mit einem gewissen Stolz die Teile, die sie selbst gebaut hatten.

Der Umgangston zwischen allen Beteiligten war humorvoll und freundlich, die Anleiter arbeiteten meist zusammen mit den Jugendlichen und leiteten sie sparsam an. Die Arbeitsmotivation der jungen Erwachsenen war relativ hoch, zumal nicht zu einer bestimmten Zeit, sondern nach Erledigung der anstehenden Arbeiten Feierabend gemacht wurde. Danach stand eine gemeinsame Fahrt in ein Schwimmbad in Aussicht, die auch aus einer „Spendenkasse“ finanziert wurde. Die Pausen verbrachten alle gemeinsam in einer Runde. Am Ende konnte jeder Beteiligte seine Meinung zur Arbeit oder zu Problemen aussprechen, und eine Angestellte der Institution, zu der der Spielplatz gehörte, bedankte sich offiziell.

Dass die Maßnahme bei den jungen Erwachsenen sehr beliebt war, ließ sich u.a. daran erkennen, dass im Laufe des Tages mehrere ehemalige Teilnehmerinnen erschienen, die nach Möglichkeiten nachfragten, ein weiteres Jahr hier arbeiten zu dürfen. Auch die Mitarbeiter hatten sichtlich Spaß an ihrer Arbeit. Der insgesamt positive Eindruck von dieser Maßnahme war nicht allein der besonderen Situation (Montagefahrt) geschuldet, sondern vor allem auch der Tatsache, dass es den Mitarbeitern gelungen war, eine Gruppe mit Gemeinschaftsgefühl entstehen zu lassen und die einzelnen Tätigkeiten keine „Hilfsarbeiten“ waren, sondern in einem für jeden erkennbaren Projektzusammenhang standen. Es schien dadurch zumindest für die Zeit der Maßnahme unerheblich zu sein, dass kaum einer der jungen Erwachsenen etwas mit Gartenbau und Holzgestaltung zu tun hatte oder ein berufliches Interesse in diese Richtung hatte.

6.3.4 Lückenhafte Verbindungen zwischen Biografie und Lernort

Die bisher dargestellten Ergebnisse führten zu der Frage, warum die als Lernort ausgewiesenen Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, in denen die Interviewten arbeiteten, in so geringem Umfang eine produktive, nachhaltige Bewältigung der konkreten Entwicklungsaufgaben junger Erwachsener ermöglichten. Es wird daher im Folgenden versucht, die Probleme von institutionalisierten arbeitsweltbezogenen Maßnahmen bzgl. der Ermöglichung von Kompetenzentwicklungsprozessen herauszuarbeiten.

6.3.4.1 Raum für Bewältigungsaufgaben der jungen Erwachsenen in den Maßnahmen

Die Lebenslagen und biografischen Situationen der jungen Erwachsenen waren stark durch formale Bedingungen geprägt. In der Regel waren sie vorher beschäftigungslos bzw. hatten keinen Ausbildungsplatz bekommen. Die meisten waren arbeitssuchend gemeldet und bekamen über das Arbeitsamt eine Maßnahme vermittelt. Dabei bestand selten eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Angeboten; die jungen Erwachsenen konnten sich meist nur zwischen der Maßnahme oder weiterer Arbeitslosigkeit mit sehr geringen bzw. ohne weitere Unterstützungszahlungen entscheiden. Es berichtete auch keiner der Interviewten davon, dass er sich vor Beginn ein eigenes Bild von der Maßnahme gemacht hätte bzw. von Seiten des Trägers eine Art Bewerbung oder gar Vorstellung verlangt wurde. In der Praxis, wie sie sich mit Hilfe der Aussagen von Mitarbeitern des Arbeitsamtes und der Träger rekonstruieren lässt, meldeten die Träger die Anzahl freier Stellen im Zusammenhang mit einer knappen Tätigkeitsbeschreibung und evt. einem Anforderungsprofil der „gesuchten“ Jugendlichen (mit abgeschlossener Lehre o.Ä.) an das Arbeitsamt, welches dann Jugendliche zur Maßnahme „schickte“. Nur in wenigen Fällen hatte jemand von der Maßnahme über

Freunde erfahren und bewarb sich danach auf dem Arbeitsamt für die betreffende ABM-Stelle. Offiziell gab es jedoch praktisch kein Verfahren, mit dem die konkreten Interessen und Bedürfnisse der jungen Erwachsenen mit den Möglichkeiten und Anforderungen der Maßnahmen direkt vermittelt wurden. Weder konnten die Maßnahmeträger prüfen, ob ein Teilnehmer in die Gruppe passte oder für die anstehenden Arbeiten geeignet war, noch konnte sich ein Jugendlicher davon überzeugen, dass er sich für die Sache interessierte oder in der Maßnahme wohl fühlte. Prinzipiell lässt sich für das Feld der Beschäftigungshilfen eine Angebots- statt einer Bedarfsorientierung beobachten.

Die konkreten Motive, die zur Aufnahme einer solchen Tätigkeit führten, lagen dem entsprechend eher in den „äußeren“ biografischen Verhältnissen begründet. Die vorhergehende Arbeitslosigkeit wird von den meisten als öde, langweilig und lähmend beschrieben, so dass sie froh waren, wieder eine Beschäftigung und eine Tagesstruktur zu haben. Fast allen Interviewten war es sehr wichtig, endlich eigenes Geld zu bekommen, zumal die vorherigen Unterstützungsleistungen viel zu gering ausfielen, um ein unabhängiges Leben zu führen. Daneben waren in einigen Fällen gerichtliche Auflagen eine wichtige Teilnahmemotivation.

Hinter diesen Motiven stand jedoch die Erfahrung aller Interviewten, dass trotz ihrer Anstrengungen der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für sie verschlossen war. Die jungen Erwachsenen begnügten sich deshalb mit einer ABM, bevor sie gar nichts hatten, und hofften darüber hinaus in den meisten Fällen recht halbherzig darauf, mit den erworbenen Qualifikationszertifikaten (in der Regel: Schweißerpass, Stapler- und Kettensägenschein, manchmal Bescheinigung über die Teilnahme am Pflasterkurs) bessere „Chancen“ auf dem regulären Arbeitsmarkt zu bekommen bzw. das sich irgendeine Möglichkeit zur Beschäftigung ergab. Im Lebenszusammenhang der jungen Erwachsenen hatten also die Maßnahmen die Bedeutung einer „letzten“ Beschäftigungsmöglichkeit vor dem Hintergrund des verwehrten Zugangs zu gesellschaftlich anerkannter Arbeit. Sie waren nur ein „Ersatz“ für die „richtige“ Lehre oder Arbeit, der außerdem gesellschaftlich kaum anerkannt war.

Dabei muss jedoch auch deutlich betont werden, dass in diesem Zusammenhang die Maßnahmen für die jungen Erwachsenen in ihrer Lebenslage auch stabilisierende Wirkungen in den biografischen Verläufen hatten. Sie gaben einen gewissen, wenn auch niedrigen gesellschaftlichen Status, sie ermöglichten in bescheidenem Rahmen eine finanziell selbständigere Zeit, entlasteten von dem Druck, sich permanent „etwas“ suchen zu müssen, sie gaben eine Tagesstruktur, einige soziale Kontakte und boten oft sozialarbeiterische Unterstützung bei persönlichen Problemen. Sie ermöglichten so vielleicht in anderen, nicht institutionalisierten Kontexten Kompetenzentwicklungsprozesse, in denen die jungen Erwachsenen wieder aktiv werden

konnten, weil sie nicht täglich um ihre finanzielle Sicherheit oder um gesellschaftliche Anerkennung ringen mussten.

Gleichzeitig stellten die Maßnahmen vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenslagen, insbesondere auch der starken arbeitsmarktpolitischen Bedeutungszuschreibung als Beschäftigungszugang, zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt den einzigen Ansatzpunkt zu einem Übergang in Arbeit. Diesen Übergang zu bewerkstelligen sahen die allermeisten jungen Erwachsenen als ihre zentrale Bewältigungsaufgabe an, und sie litten vielfach unter dem Gefühl, dafür nicht genug tun zu können. In vielen Fällen wurde in den Maßnahmen trotz aller negativer Erfahrungen und Konnotationen nach Möglichkeiten gesucht, berufliche Anknüpfungspunkte zu finden, die eigenen Interessen unterzubringen, und vielleicht „etwas dazuzulernen". Zumindest bestand diese bescheidene Hoffnung, wie im Fall von Monika und Christoph zu erkennen, aber die Maßnahmen blieben gerade diesbezüglich meist unproduktiv. Die Gründe dafür lassen sich in zwei verschiedene Richtungen weiter verfolgen: Zum einen fehlte es an Bezügen zur konkreten Biografie der jungen Erwachsenen, zum anderen an den Verbindungen zur gesellschaftlich anerkannten Arbeitswelt.

6.3.4.2 Biografische Bezüge und Gestaltungsfreiräume

In vielen Interviews wurde deutlich, dass zwischen dem institutionellen System der Beschäftigungshilfen mit seiner kompensatorischen Philosophie und der Wahrnehmung dieses Systems durch die jungen Erwachsenen eine gewisse Diskrepanz besteht. Aus den Aussagen ist oft nicht zu rekonstruieren, was für eine Maßnahme die Interviewten besucht haben, weil sie die offiziellen Bezeichnungen und die konkrete arbeitsmarktpolitische Zielsetzung gar nicht kannten. Dieses Phänomen zeigt sich sehr oft bei Aussagen über länger zurückliegende Maßnahmen. Eine junge Frau konnte z.B. nicht sagen, mit welchem Abschluss sie eine 3-jährige Maßnahme beendete, „weil das nicht mit droff stand, als was. Das war alles durcheinander kann man so sagen" (Berta, 48ff.). Das ist ein deutlicher Ausdruck dafür, dass die Abschlusszertifikate für die biografische Entwicklung der jungen Erwachsenen bedeutungslos blieben und das System der Beschäftigungshilfen mit seinen undurchsichtigen, aus einer für die Teilnehmer fremden Welt entstammenden Bezeichnungen kaum Anknüpfungspunkte an die Biografien und Lebenswelten der jungen Erwachsenen aufwies.

Mit Blick auf die einzelnen Maßnahmen differenzierte sich dieses Bild. Hier wurden oft Anknüpfungspunkte gesucht, Freizeitfahrten – z.T. ins europäische Ausland – organisiert, Tagesausflüge und Grillnachmittage veranstaltet. In der oben beschriebenen Maßnahme IM FLUSS (vgl. S. 160) wurden Kinderspielplätze kreativ gestaltet, die Jugendlichen konnten einzelne Spielzeuge usw. selbst entwerfen und anfertigen. Auf den

„Montagefahrten“ übernachteten die jungen Erwachsenen mit den Betreuern in Jugendherbergen und verbrachten entsprechend ihre Freizeit zusammen, machten abends Lagerfeuer usw. Über den Freizeitbereich hinaus vermitteln solche Projekte auch eine größere Anerkennung der verrichteten Arbeit. Die Spielplätze wurden z.B. offiziell und im Beisein aller übergeben, und auch später konnten die jungen Erwachsenen Bekannten und Eltern zeigen, was sie selbst entworfen und gebaut hatten.

Allerdings ist dieses Projekt eher eine Ausnahme. In den meisten Fällen standen die zu verrichtenden Arbeiten fest und die jungen Erwachsenen wurden Arbeitsbereichen zugeteilt. Ihr Einfluss auf die Organisation, Art und Gegenstand der Arbeiten usw. war sehr gering, Ideen und Interessen konnten höchstens stark kanalisiert einfließen, und von einem Aufforderungscharakter diesbezüglich kann man kaum sprechen. Die Maßnahmen waren eher nach dem Vorbild eines Handwerks- oder Industriebetriebes organisiert, in dem Arbeitsaufträge abgearbeitet werden. Biografische Bezüge wurden dann eher durch Bemühungen der Mitarbeiter hergestellt, Jugendliche ihr eigenes Handy reparieren zu lassen oder herauszufinden, dass sie lieber Liebesgedichte als Bewerbungstexte am Computer schreiben. Von einer selbstorganisierten Beteiligung der jungen Erwachsenen etwa bei der Erschließung eigener Beschäftigungsmöglichkeiten, dem Aufbau von regionalen Netzwerken, der Gestaltung von Lernprozessen, der Auswahl von Arbeitsfeldern, einer eigenen „Öffentlichkeitsarbeit“ usw., wie es bei den meisten selbstorganisierten Jugendinitiativen der Fall war, konnte bestenfalls in Ansätzen, entdeckt werden.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Maßnahmen nicht daraufhin ausgelegt waren, Gestaltungspotentiale aus den biografischen Erfahrungen und den Sozialräumen ihrer Teilnehmer aufzugreifen, darüber eine biografische Relevanz herzustellen und so Kompetenzentwicklungsprozesse zu ermöglichen. Ihr arbeitsmarktpolitischer Auftrag, ihre Organisation und ihr Aufgabenverständnis gingen in eine andere Richtung: Sie orientierten sich allein an den – vermeintlichen – Anforderungen des Arbeitsmarktes und leiteten aus diesen Lernziele ab, die sie den jungen Erwachsenen zu vermitteln versuchten. Durch diese einseitige, allein auf Vermittlung in den „ersten“ Arbeitsmarkt abzielende Ausrichtung konnte allerdings kaum eine Verknüpfung zwischen individuellen biografischen Bewältigungsaufgaben und Beschäftigungsmöglichkeiten hergestellt werden. Der Blick verlor sich sozusagen völlig in der Suche nach *irgendeiner* Möglichkeit, die jungen Erwachsenen in einen Arbeitsplatz zu vermitteln. Dass Arbeit auf der subjektiven Seite durch bestimmte Interessen und Bedürfnisse motiviert ist, die sich nicht allein auf Gelderwerb reduzieren lassen, geriet dabei zur Nebensächlichkeit.

6.3.4.3 Bezüge zwischen Lernort und Arbeitswelt und Übergänge in Arbeit:

Darüber hinaus baute die Orientierung am „ersten“ Arbeitsmarkt auf Bezüge, die in der Realität ebenfalls in viel zu geringem Umfang gegeben waren. Die Maßnahmen, in denen die interviewten jungen Erwachsenen arbeiteten, waren nicht als Teil des regulären Arbeitsmarktes angelegt, an dessen Erfordernissen sie sich orientierten. Unter dem Aspekt des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs betrachtet waren sie also nach der klassischen Trennung von Lernort und (späterem) Arbeitsort strukturiert. Die Teilnehmer sollten im „geschützten Raum“ der Maßnahme Kompetenzen entwickeln bzw. eher noch Qualifikationen erwerben, die sie später im „realen“ Arbeitsleben anwenden könnten. Diese Struktur baute zumindest in zweierlei Hinsicht auf Vermittlungsbezüge zwischen dem Lernort Maßnahme und dem Anwendungsort Arbeitswelt auf: Zum einen wurde in den meisten Maßnahmen mehr oder weniger versucht, die Realität der Arbeitswelt pädagogisch wirksam widerzuspiegeln, um die jungen Erwachsenen auf sie vorzubereiten; zum anderen hatten alle Maßnahmen das Ziel, die Teilnehmer spätestens nach Ablauf ihrer Finanzierungsdauer, die in der Regel ein Jahr nicht überstieg, in ein zumindest scheinbar „reguläres“ Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnis (etwa eine überbetriebliche Ausbildung) zu vermitteln.

Diese Vermittlungsbezüge erscheinen jedoch in der Praxis nicht als tragfähig. Durch die Ausrichtung an „klassischen“ Arbeitsweisen wurde oft versucht, einen Ernstcharakter durch „richtige“ Arbeit herzustellen: Die Tätigkeiten standen im Allgemeinen fest und wurden zugeteilt, wie es in einem Handwerks- oder Industriebetrieb der Fall ist bzw. eher war. Die Anleiter waren in vielen Fällen selbst auf ABM-Basis eingestellt, wobei ihre Stelle z.T. die gleiche Befristung hatte wie die der Jugendlichen. Tendenziell waren sie nicht weit vom Rentenalter entfernt. Da die Maßnahmeträger seit Januar 2002 verpflichtet waren, auch die erwachsenen ABM-Mitarbeiter unter 55 Jahren weiter zu qualifizieren, wurden bevorzugt über 55-jährige Anleiter eingestellt, weil sich die Träger die teuren Qualifizierungskurse oft nicht leisten konnten. Diese gestalteten dann den Arbeitsalltag eher nach ihren Erfahrungen und kaum nach aktuellem Vorbild. Dazu kam, dass die finanzielle Ausstattung selten zuließ, moderne Arbeitsgeräte und -materialien anzuschaffen und nach aktuellen Gesichtspunkten effektiv zu arbeiten. Das hätte auch der gängigen Logik der Beschäftigungshilfen widersprochen, nach der die staatlich geförderten Maßnahmen nicht in Konkurrenz zur freien Wirtschaft treten sollten. Dadurch standen aber auch die Arbeiten außerhalb der Konkurrenz, was ihnen – vor dem Hintergrund der hohen Orientierung am ersten Arbeitsmarkt – ihren Ernstcharakter nahm. Arbeit oder gar „Aufträge“ schienen oft knapp zu sein, trotz teilweise erheblicher Fehlstände bei den Jugendlichen konnte man eher Leerlauf als Arbeitsdruck beobachten. Insgesamt lässt sich sagen, dass es besonders in den Maßnahmen, die sich stark an

„realen“ Bedingungen orientieren wollten, nicht gelang und auch gar nicht gelingen konnte, die Bedingungen der heutigen Arbeitswelt zu repräsentieren.

Auch der Übergang in „reguläre“ Arbeit ist generell problematisch und empirisch schwer zu erfassen. Der Träger der Maßnahme DIE WERKSTATT hatte eine vorhergehende Maßnahme mit dem Ergebnis evaluiert, dass nach Maßnahmeende von 29 Teilnehmern 25 wieder arbeitslos und 4 „irgendwo“ untergekommen waren. Die Maßnahme IM FLUSS hat nach eigenen Angaben etwa 45 % in Ausbildung und Arbeit vermitteln können. Nach der offiziellen Statistik des Jugendsofortprogramms verblieben nach Abschluss einer Jump-Maßnahme die Teilnehmer im Bundesdurchschnitt zu 20 % in anderen Maßnahmen, zu 6 % in „Schulischer Berufsausbildung“[26] oder sie wurden arbeitslos (ca. 33 %). Gerade 30 % fanden eine betriebliche Ausbildung (10 %) oder Arbeit (vgl. IAB 2001, S. 13), und damit ist noch nichts über Art und Dauer bzw. Entlohnung der vermittelten Beschäftigung ausgesagt[27].

Die Erzählungen der jungen Erwachsenen deuten ebenfalls darauf hin, dass der Übergangsmechanismus „Vermittlung in reguläre Beschäftigung“ nur unzureichend funktioniert. Die Interviewten nahmen kaum kalkulierbare Verbindungen wahr, die nötig wären, um die Zeit in den Maßnahmen auf eine spätere Beschäftigung sinnhaft zu beziehen. So machte eine Jugendliche eine überbetriebliche Ausbildung zur Tischlerin, weil sie nichts anderes gefunden hatte („Das ist ja ooch eine schöne Arbeit, das wusste ich am Anfang nich.“ Grit, 129f.), um nachher festzustellen, dass ihre Bewerbungen schon deswegen erfolglos blieben, weil sich kein Handwerksbetrieb die Mühe machen wollte, die geforderten Sanitär- und Umkleidemöglichkeiten für Frauen zu schaffen, zumal sie keine Berufserfahrung hatte. Für die Arbeit in einem Fensterbaubetrieb, die sie vom Ausbildungsträger vermittelt bekam, hätte sie kaum eine Ausbildung gebraucht, da sich die Tätigkeit dort auf wenige Handgriffe beschränkte. Schließlich ließ sie sich mit anderen Mitarbeiterinnen kündigen, weil der Lohn unregelmäßig gezahlt wurde. Auch den Führerschein, den sie zur ‚Erhöhung ihrer Chancen‘ erwarb, brauchte sie, „wenn man das so sieht jetzt ooch nich für den Beruf. Und jetzt bin ich hier [in der Maßnahme, d.A.]. Und danach weiß ich auch noch nicht, wie es weitergeht, wenn das jetzt beendet ist“ (Grit, 139ff.). Ein anderer Jugendlicher (*Joe*) drückte das Problem aus, indem er sagt, man lerne nie „für’s Leben“, sondern nur „im Leben“. Er meinte damit, dass das Lernen in institutionellen Settings nicht mehr für sein Leben taugt, wenn dieses Leben nicht

[26] Berufsvorbereitendes Jahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr oder Berufsfachschulen – d.h. „Berufsausbildungen“, die z.T. ohne beruflichen Abschluss enden.

[27] Über den Verbleib von Jugendlichen nach der Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Programmen und damit über deren Effekt für die biografischen Verläufe gibt es praktisch keine aussagekräftigen Zahlen. Aber auch in der Gesamtstatistik zeigt sich, dass allein mit Jump, das immerhin einen Jahresumfang von ca. 1,14 Mrd. EUR hat (54,3% davon fließen in die Neuen Länder), weder die Zunahme von Langzeitarbeitslosigkeit unter Jugendlichen noch die Jugendarbeitslosigkeit überhaupt aufzuhalten ist (vgl. BMBF 2002, Teil II, Abschnitt 1.1.3. bzw. IAB 2001, S. 13).

schon in den Institutionen Platz hat. Die klassische institutionelle Aufteilung zwischen Lernen und Anwenden, die pädagogische Vorbereitung im Lernort auf die spätere Arbeitswirklichkeit hat hier ihren Sinn – weil den Zusammenhang – verloren. Die meisten Jugendlichen hatten „im Leben“ recht schnell gelernt, dass sie das Lernen in Schule, Lehre und Maßnahme auf eine Wirklichkeit vorbereiten sollte, die für sie offensichtlich nicht galt. In der Konsequenz des „Lernens im Leben“ erweist es sich für die meisten jungen Erwachsenen in der Untersuchung als Fiktion, durch neue Ausbildungen, Qualifikationen und Zertifikate Arbeit zu erhalten.

Kompetenzentwicklungsprozesse wurden also auch dadurch erschwert, weil die Maßnahmen auf ein Bild arbeitsgesellschaftlicher Wirklichkeit hin konstruiert waren, das weitgehend realitätsfremd geworden war. Sie standen in gewisser Weise neben der gesellschaftlichen Realität und konnten dem entsprechend kaum zwischen Arbeit und Subjekt vermitteln, wie dies in Aneignungsprozessen der Fall ist. Hier wäre eher die Aneignung des reproduzierten Bildes von Arbeit möglich gewesen, aber auch dies konnte nicht wirklich gelingen, da gerade den jungen Erwachsenen aufgrund ihrer Erfahrungen die unüberbrückbare Differenz zwischen Bild und Realität mehr oder weniger klar war. Die Maßnahmen konnten deshalb nur in viel zu geringem Umfang neue biografische Perspektiven entwickeln. Stattdessen waren sie vielmehr auf eine biografisch unproduktive Bewältigung ihres Alltags zurück verwiesen, wie vor allem die Beispiele von Christoph und Monika verdeutlichen (s. S. 138 u. S. 141).

6.4 Zwischenfazit: Konturen einer Typologie des Lernortes

Mit diesen ersten Ergebnissen ließ sich zeigen, dass Kompetenzentwicklungsprozesse eine Form „produktiver“ Bewältigung des Alltags ist. Die „Produktivität“ von Bewältigungsprozessen bezieht sich dabei auf die Aneignung der „Welt“, auf das Erschließen von Tätigkeiten, die im sozialen Umfeld als Möglichkeit vorhanden sind. Produktive Bewältigungsprozesse erweitern die Handlungsspielräume der Menschen in ihrer Lebenslage und „produzieren“ in diesem Sinne tatsächlich die Möglichkeiten, tätig zu werden. So wurden in den Kompetenzentwicklungsprozessen, die sich in den Erzählungen zeigen, die Lernorte durch die jungen Erwachsenen zu *ihren* Handlungsrahmen (um)gebildet, so dass weit mehr als nur eine formale „biografische Passung“ (Jakob 1993) gegeben war.

In dem Modell des institutionalisierten Lebenslaufs und der erwerbsarbeitsorientierten Normalbiografie sind die zentralen Lebensereignisse in einer vorgegebenen Reihenfolge geordnet und an ein Lebensalter gebunden. Obwohl sich die biografischen Entwürfe der interviewten jungen Erwachsenen in den

Beschäftigungsmaßnahmen meist noch an diesem Modell orientierten, war es gleichzeitig für sie in ihrem Alltag nicht mehr erreichbar. Die Maßnahmekontexte boten jedoch kaum Ansatzpunkte, um dieses Bild aufzubrechen, sondern sie reproduzierten es, um den eigenen institutionellen Rahmen zu stabilisieren. So waren die Übergänge in Arbeit bei denjenigen jungen Erwachsenen auf ein Bild von Erwerbsarbeit und ein Modell des institutionalisierten Lebenslaufs bezogen, das in dieser Form keine biografisch produktiven Perspektiven bot. Es wurde deutlich, dass die Institutionen kaum auf die Entgrenzungsprozesse der Arbeitsgesellschaft reagierten.

In den institutionalisierten Lernorten haben die jungen Erwachsenen sich nur sehr selten als Akteure ihrer Biografie wahrnehmen und beschreiben können. Die Maßnahmen erschienen als Moratorien, die auf eine vergangene Arbeitsgesellschaft vorbereiteten. Es ist deshalb eher davon auszugehen, dass die Entwicklung von Übergängen in Arbeit und entsprechender Lernorte zur Kompetenzentwicklung davon abhängt, wie die jungen Erwachsenen in ihrer Lebensbewältigung auf die Übergangsstrukturen einwirken, sie selbst mitverantworten und als anerkannte Orte regionaler und beschäftigungsbezogener Gestaltung erfahren können, wie dies in den selbstorganisierten Projekten beschrieben wurde.

Über diese Wechselbeziehung zwischen dem Bewältigungshandeln der jungen Erwachsenen und den sozialstrukturellen Bedingungen lässt sich auch der Zusammenhang von *Struktur und Handeln* differenzierter betrachten (vgl. Giddens 1992). Der Ansatz soll hier lediglich auf die sozialräumliche Auseinandersetzung der jungen Erwachsenen mit ihrem sozialen Umfeld bezogen sein, um diese sowohl handlungsleitend (im Sinne von Bewältigung des Alltags) als auch strukturbildend (im Sinne der Konkretisierung ihrer biografischen Perspektive) zu begreifen. Mit Blick auf die Lernorte zeigt sich dann, wie weit das Handeln der jungen Erwachsenen „reicht“, wie nachhaltig und biografisch produktiv es wirken kann. Denn die biografischen Handlungen treffen immer auch auf gesellschaftliche Vorstrukturierungen (z.B. Segmentierungs- und Exklusionsprozesse, aber auch überholte Moratoriumskonzepte), die ein strukturierendes (produktives) Bewältigungshandeln blockieren oder ins Leere laufen lassen können. Damit stellt sich die Frage, inwieweit es den jungen Erwachsenen überhaupt möglicht ist, auf die Strukturierungen ihres Umfelds Einfluss zu nehmen bzw. inwieweit sie mit Verfestigungen konfrontiert sind, die ihnen die Ausbildung von Entwicklungsperspektiven und Tätigkeits- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten erschweren oder gar abschneiden.

Die Bedeutung der Lernorte für die Aneignungs- bzw. Kompetenzentwicklungsprozesse von jungen Erwachsenen liegt nach den bisherigen Ausführungen in der Ermöglichung von biografisch produktivem Bewältigungshandeln. Das heißt zum einen, dass die jungen Erwachsenen im Lernort eine Öffnung ihrer

Lebenslage erfahren und sich zum anderen biografische Perspektiven konkretisieren. Die Funktion der Lernorte besteht nun darin, dem Bewältigungshandeln Raum zu geben, es zu strukturieren und in Tätigkeitsstrukturen des sozialen und regionalen Umfeldes hinein zu vermitteln. Hier müssen also die Bewältigungsmilieus zu den Vermittlungsstrukturen in Beziehung gesetzt und auch die unterschiedlichen Interessen und Konflikte der beteiligten Akteure nicht nur bearbeitet werden, sondern sie müssen selbst die Lernkultur prägen. Es geht nicht darum, den jungen Erwachsenen ein vorgefertigtes Setting anzubieten, sie in eine Beschäftigungsform einzulernen, sondern die jungen Erwachsenen müssen ihre eigenen Vorstellungen und Interessen abschätzen lernen und die Optionen haben, Beschäftigungsperspektiven selbst im sozialen Umfeld zu entwickeln.

Mit Blick auf diesen Zusammenhang von Vermittlungsstruktur und Bewältigungshandeln deutet sich auch eine Typologie von Lernorten an. Diese bezieht sich auf die Dimensionen des Bewältigungshandeln, der Kompetenzentwicklung und der Bildung biografischer Perspektiven und lehnt sich an die Typologie von erweitertem, einfachem und regressivem Bewältigungshandeln nach Wohlrab-Sahr (1993) an:

Erweiterte oder **produktive Lern- und Bewältigungssettings** umfassen Kompetenzentwicklungsprozesse und erweitern biografische Optionen im Kontext der jeweiligen Lebenslage bzw. bilden Perspektiven, die die jungen Erwachsenen in ihren Tätigkeiten auch einen biografischen Sinnzusammenhang erfahren lassen. Dieser Typus von Bewältigungssettings ließ sich vor allem im Kontext der selbstorganisierten Initiativen finden. Sie ermöglichten im Allgemeinen eine biografisch produktive Bewältigung von Alltagssituationen und Entwicklungsaufgaben und förderten auf diese Weise Kompetenzentwicklungsprozesse, die Handlungsoptionen erweiterten und so nachhaltig biografisch wirksam werden konnten. Dies zeigt sich z.T. auch in Bezug auf die Übergänge in Arbeit. Im Fall von *Lars* entwickelte sich vom Lernort aus direkt eine berufliche Perspektive, in vielen anderen Fällen zeigten sich indirekte Bezüge zu beruflichen Tätigkeiten. In jedem Fall bildeten sich soziale Netzwerke als Handlungsressourcen. Solche Handlungsweisen werden aber auch in Interviews mit Teilnehmern einer Beschäftigungsmaßnahme sichtbar. So konnte z.B. *Micha* nach dem Lehrabbruch seine Handlungsoptionen in Bezug auf Arbeit und Verdienst dahingehend erweitern, dass er u.a. Schwarzarbeiten verrichtete und dabei entscheidende Kompetenzen entwickelte, um sich in diesem Feld zu behaupten und Erfolg zu erzielen. Ein anderer junger Mann (*Joe*) fand Interesse an den Tätigkeiten, die er in der Maßnahme verrichtete, und es ergab sich aus der Maßnahme heraus eine überbetriebliche Ausbildung auf diesem Berufsfeld, was er als deutlichen biografischen „Fortschritt“ ansah.

Einfache oder **unproduktive Bewältigungssettings** bewirken zwar keine Gestaltung biografischer Perspektiven und sind daher auch nicht mit

Kompetenzentwicklungsprozessen verbunden, sie bieten aber die Möglichkeit, die individuelle Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und strukturieren den Alltag. Hierunter lässt sich z.B. das monatelange erfolglose Schreiben von Bewerbungen, das alltägliche „Ableisten“ von Arbeiten in einer Maßnahme, ohne darin einen (biografischen) Sinn zu erkennen oder der Erwerb von Qualifikationszertifikaten fassen, deren beruflicher und biografischer Nutzen nur erhofft, aber nicht erlebt wird. Über solche Handlungsweisen werden ebenfalls Alltagssituationen und Entwicklungsaufgaben bewältigt; sie sind oft von der Hoffnung auf die Eröffnung einer biografischen Perspektive getragen, ohne sie jedoch tatsächlich zu bewirken. Die Handlungsfähigkeit der jungen Erwachsenen wird dabei weder eingeschränkt noch für die Zukunft erweitert.

Regressive oder **kontraproduktive Bewältigungssettings** beinhalten nicht nur keine Lernprozesse, die biografisch produktiv wirken und Handlungsoptionen erweitern könnten, sondern sie bewirken biografisch kontraproduktive Lernprozesse, durch die bisher immerhin latent vorhandene Optionen verschüttet werden. Solche Lernprozesse treten z.B. deutlich bei *Monika* auf (siehe S. 141), die die Hoffnungen auf eine Lehre weitgehend aufgibt, womit auch diese evt. doch mögliche bzw. zu einer realistischen Perspektive transformierbare Option weitgehend abgeschnitten wird. *Monika* hat durch die bisherigen Erlebnisse gelernt, dass es nicht „sinnvoll“ ist, dieses Ziel zu verfolgen. Eine produktive Bewältigung durch weitere Kompetenzentwicklungsprozesse wurde durch dieses Bewältigungssetting blockiert. Ein ähnliches Beispiel dafür wäre auch die oben erwähnte Entwertung von *Grits* fachlicher Kompetenz und Qualifikation (siehe S. 166), die dadurch entstand, dass ihr Können aus Gründen nie biografisch zum Tragen kam, die subjektiv nicht beeinflussbar erscheinen (z.B. Arbeitsmarktlage, Frau in Männerberuf usw.). Ein weiteres Beispiel für diesen Typus des Bewältigungssettings wäre *Christophs* Abbruch seines betrieblichen Praktikums, der zwar keinen kontraproduktiven Lerneffekt zur Folge hatte, aber doch sämtliche mögliche Lernprozesse innerhalb dieses Praktikums – vorausgesetzt, es gab sie – abschnitt. Auch bei solchen Bewältigungsformen erhalten die jungen Erwachsenen ihre Handlungsfähigkeit gegenwärtig aufrecht, aber in Hinsicht auf zukünftige Situationen vermindert sie sich eher, weil sich bestimmte Bewältigungsstrategien subjektiv als unproduktiv, d.h. sinnlos erweisen, während die Bewältigungsaufgaben weiterhin bestehen bleiben.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der ersten Projektphase deutlich, dass es bei der Untersuchung von Lern- und Tätigkeitsverläufen heute zu kurz greift, wenn der Lernort einfach als formales oder auch als eher nicht institutionalisiertes, informelles Setting operationalisiert wird. Wenn Lernsettings „produktiv“ wirken, indem sie dem Bewältigungshandeln der jungen Erwachsenen Raum geben, so müssen in einer

erweiterten Perspektive auf die Lern- und Tätigkeitsverläufe sowohl die Vermittlungsregime insgesamt als auch die Bewältigungsmilieus in den Blick genommen werden. Erst dann erhält man Einblick in die Strukturen, in die Kompetenzentwicklungsprozesse bzw. die entsprechenden Verläufe eingebettet sind. Diese Untersuchungsperspektive war Schwerpunkt der zweiten Projektphase.

7 LERN- UND TÄTIGKEITSVERLÄUFE JUNGER ERWACHSENER IN EINER ENTGRENZTEN ARBEITSGESELLSCHAFT

Nach der Betrachtung von Kompetenzentwicklungsprozessen im Rahmen bestimmter Lernorte und der Analyse der Funktion der einzelnen Lernorte bzw. der Lernsettings im biografischen Kontext der jungen Erwachsenen wird im Folgenden der Blick auf die Lern- und Tätigkeitsverläufe, die sich in den Biografien der jungen Erwachsenen entwickeln, gerichtet. Fokus ist nun nicht mehr, wann und unter welchen Bedingungen Kompetenzentwicklungsprozesse beobachtbar sind, sondern wie die verschiedenen Lernsettings aneinander anschließen. Dabei geht es insbesondere um die Strukturen, in denen die Verläufe eingebettet sind bzw. aus denen heraus sie sich entwickeln. Diese werden nun mit den Begriffen des Vermittlungsregimes und des Bewältigungsmilieus beschrieben, die im Forschungsprozess, insbesondere im Anschluss an die erste Phase, entwickelt wurden und nach denen bereits der Leitfaden für die Zweitinterviews bzw. die Sozialraumkarte aufgebaut wurde.

7.1 TYPOLOGIE ZUR BETRACHTUNG VON LERN- UND TÄTIGKEITSVERLÄUFEN IN IHREN SOZIALRÄUMLICHEN VERMITTLUNGSSTRUKTUREN

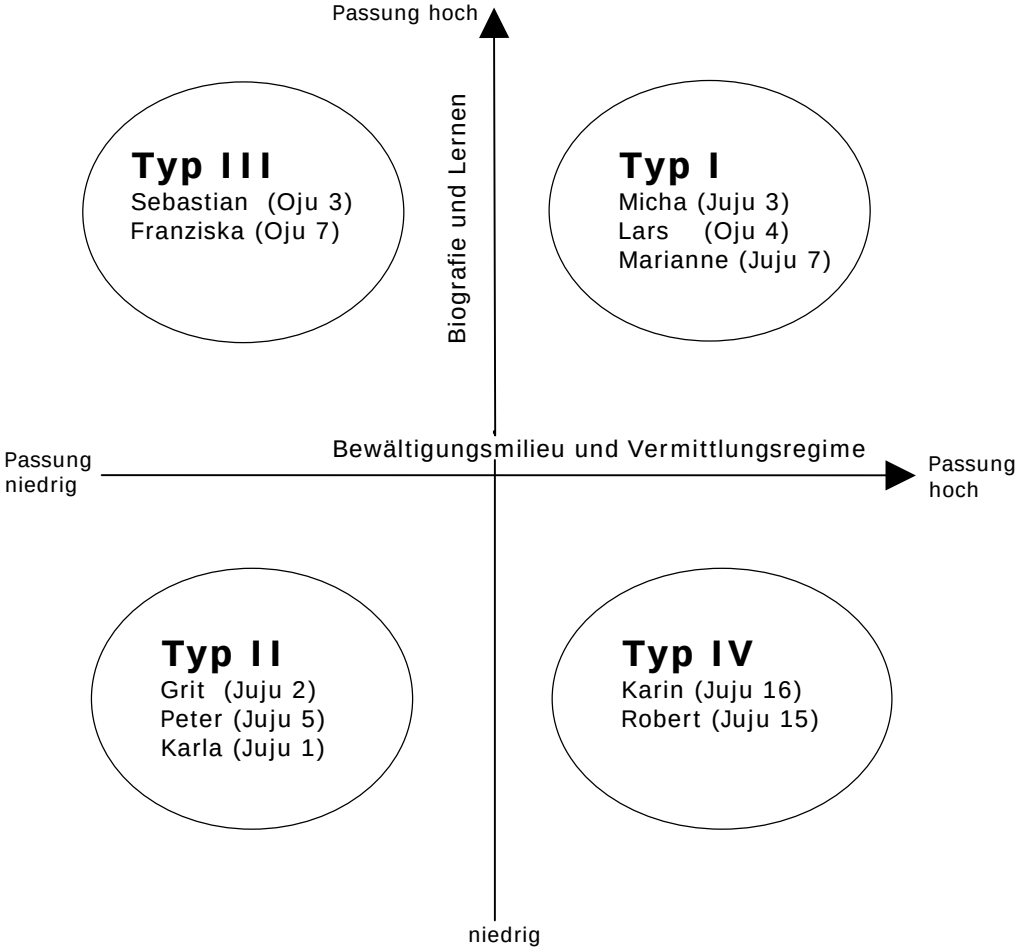
Die folgende Beschreibung von Lern- und Tätigkeitsverläufen ist das Ergebnis der Auswertung derjenigen zehn Fälle, mit denen sowohl in der ersten als auch in der zweiten Projektphase Interviews durchgeführt wurden. Die Auswertung bezog dabei sämtliches Material ein, das über beide Projektphasen erhoben wurde; die Falldarstellungen stützen sich weitestgehend auf die Zweitinterviews, die schwerpunktmäßig die fortgesetzten Verläufe der jungen Erwachsenen nach dem Erstinterview mit ihren sozialräumlichen Bezügen fokussierten, wobei die ersten Interviews für die Darstellung hinzugezogen wurden, wo dies sinnvoll erschien.

In dieser zweiten Phase war das Ziel, möglichst alle jungen Erwachsenen mit Lernerfahrungen in Maßnahmekontexten (d.h. die Untersuchungsgruppe der „Jumpjugendlichen“) sowie – den Ressourcen des Projektes geschuldet – 5 ausgewählte junge Erwachsene mit Lernerfahrungen in selbstorganisierten Jugendinitiativen („Oskarjugendliche“) ein weiteres mal zu interviewen. Bereits in der Erhebungsphase

zeigte sich aber, dass sich die Lebensformen der jungen Erwachsenen, insbesondere derjenigen mit Lernerfahrungen im Beschäftigungshilfebereich, vielfach informalisiert hatten. Der Zugang aus einer formellen Struktur und Logik heraus, von der eine Untersuchung wie die durchgeführte Teil ist, ließ sich nur mit viel Mühe herstellen, weil diese auf Verbindlichkeiten angewiesen war, die im Alltag der jungen Erwachsenen offensichtlich nicht mehr durchgängig verankert waren. So wechselten beispielsweise oft die Handynummern, Festnetzanschlüsse waren eine Seltenheit und Wohnanschriften blieben nur in Ausnahmefällen über Jahre stabil. Termine wurden oft nicht eingehalten, weswegen viele Interviews erst nach mehrmaligem Anlauf bzw. nie zustande kamen. Neben den 10 letztendlich durchgeführten Interviews bestanden noch in sechs weiteren Fällen telefonische Kontakte bzw. Kontakte über Mittelspersonen, von denen sich jedoch drei klar von einem zweiten Interview distanzierten und 3 weitere die Interviewversuche z.T. mehrfach scheitern ließen. Die Gründe dafür ließen sich nur vermuten: Aufgrund der telefonischen Kontakte stellte sich bald der Eindruck ein, dass die jungen Leute aus der Untersuchungsgruppe der „Jumpjugendlichen“ immer dann die Interviews ablehnten bzw. trotz vorheriger Zusage scheitern ließen, wenn es um ihre berufliche Situation so schlecht bestellt war, dass sie darüber nicht sprechen konnten oder wollten.

Im Auswertungsprozess zeigte sich bald, dass es kein einheitliches Muster für Verläufe und deren strukturelle Einbettung gibt. Es ließ sich weder eine einfache Unterscheidung der Untersuchungsgruppen entsprechend dem Zugang in „Oskarjugendliche“ und „Jumpjugendliche“ aufrechterhalten noch zeichnete sich eine einfache Spaltung der Fälle in arbeitsgesellschaftlich (im Sinne von institutionell) integrierte und desintegrierte ab. Mit dem Blick auf die gesamten Lern- und Tätigkeitsverläufe der interviewten jungen Erwachsenen (im Gegensatz zum Fokus auf die Lernorte in der ersten Projektphase) stellte sich also die Frage der Selbstorganisation neu: Auf je individuelle Weise erwiesen sich nun alle Verläufe als mehr oder weniger selbstorganisiert, d.h. auch bzw. gerade die Lern- und Tätigkeitsverläufe derjenigen, die beim ersten Interview als Teilnehmer einer arbeitsmarktpolitischen Maßnahme kaum Möglichkeiten zur Selbstorganisation in ihrem Lernort hatten.

Dem entsprechend ging es bei der Auswertung und Ergebnisdarstellung vor allem darum, ein Modell zu entwickeln, mit dem sich die Lern- und Tätigkeitsverläufe gerade in ihrem selbstorganisierten Charakter neu verstehen lassen. Dabei ging es nicht um die Frage der Selbstorganisationsfähigkeit in einem kognitiven Sinne, wie sie in der Kompetenzdiskussion oft verstanden wird, sondern um die Beschreibung der Rahmenbedingungen, die die „Organisation“ von Lern- und Tätigkeitsverläufen strukturieren. Im Kontext der Untersuchung bedeutete dies, das Lernen in seiner biografischen Dimension zu den Vermittlungsregimen (differenziert in einen formellen



und einen informellen Bereich; siehe S. 75) und Bewältigungsmilieus der jeweiligen jungen Erwachsenen ins Verhältnis zu setzen.

Mit dem Blick auf die Beziehungen zwischen biografischer und struktureller Dimension bildet sich zugleich ein typologisches Raster, mit dem sich die verschiedenen Verläufe nach Typen ordnen und charakterisieren lassen. Diese Typologie ist als heuristischer Rahmen zu verstehen, der sich mit der Sicht auf die Empirie aus der Perspektive des Untersuchungsansatzes ergab und der im Weiteren dem Verständnis der einzelnen Fälle dient. Die Ausprägung der beiden Dimensionen lässt sich als „Passung" begreifen: Die entscheidende Größe zur Einordnung der Lern- und Tätigkeitsverläufe ist, inwieweit einzelne Lernsequenzen in einer Biografie Anschluss aneinander finden (bzw. inwieweit sie subjektiv in einen Sinnzusammenhang gebracht werden können) und wie stark Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime ineinander greifen. Wie in der Grafik zu sehen, ergeben sich damit – zunächst schematisch – vier Verlaufstypen, die sich auch mit der vorliegenden Empirie von 10 Fällen durchweg „füllen" und somit in ihren spezifischen Ausprägungen beschreiben lassen.

Der **erste Verlaufstyp** zeichnet sich durch eine vergleichsweise hohe Passung in biografischer wie struktureller Dimension aus: Spätere Tätigkeiten und Lernsequenzen

schließen an frühere an, und die Vermittlungsregime „überlappen“ sich stark mit den Bewältigungsmilieus, so dass hier die Bewältigung des Alltags mit Lernen und vor allem Arbeiten in enger Verbindung steht. Typisch ist dabei, dass sich persönlicher Sinn, wie er im Bewältigungsmilieu sowie in informellen Bereichen des Vermittlungsregimes ohnehin zum Ausdruck kommt, auch in formalen Strukturen verkörpern kann. Allerdings vollzieht sich dies in allen drei zugeordneten Fällen in keiner Weise selbstverständlich; die Art, wie die Anschlüsse an formelle Vermittlungsstrukturen in den Biografien zustande kamen, hat etwas Zufälliges gepaart mit Berharrungsvermögen an sich.

Der dazu komplementäre **zweite Verlaufstyp** ist in erster Linie durch eine Entkopplung von formellen Vermittlungsstrukturen auf der einen Seite und Bewältigungsmilieus auf der anderen Seite geprägt. Dies verhindert Lernen und Aneignung innerhalb formaler Settings weitgehend; im Anschluss an die Bewältigungsmilieus können sich jedoch informelle Vermittlungsstrukturen bilden, die einen gewissen Lern- und Tätigkeitsraum eröffnen. Aufgrund der Entkopplung von formalen Strukturen vollzieht sich Aneignung in diesen Verläufen hauptsächlich in der Informalität, d.h. meist ohne Anerkennung innerhalb formaler Vermittlungsstrukturen und vielfach in Widerspruch zu ihnen. Die Lernverläufe sind dadurch eher brüchig und gering ausgeprägt; sie entfalten in Bezug auf berufliche Perspektiven vergleichsweise wenig strukturierende Wirkungen.

Der **dritte Typus** weist im Gegensatz zum zweiten eine mehr oder weniger durchgängige Integration in institutionalisierte Lern- und Arbeitsstrukturen auf, die sich allerdings zu weiten Teilen auf eine formale Integration beschränkt und nur ungenügend an die Bewältigungsmilieus anschließt. Neben dem funktionierenden formellen Bereich des Vermittlungsregimes hat sich ein (stark ausgeprägter) informeller Bereich entwickelt, der zugleich Bewältigungsmilieu war bzw. ist und mit dem biografisch prägende Lernerfahrungen verbunden sind. Typisch ist dabei, dass sich beide Bereiche nicht vereinen lassen und sich damit die „Arbeitsidentität“ der betreffenden jungen Erwachsenen aufteilt in einen Bereich der (formellen) arbeitsgesellschaftlichen Integration und einen der (informellen) sozialen Integration, in dem Tätigkeit und Bewältigung miteinander verknüpft sind.

Im **vierten Verlaufstyp** kehrt sich dieses für den dritten typische Verhältnis um. Die jungen Erwachsenen suchen (und finden) gerade in den institutionalisierten Lernsettings wie in der Arbeit Anerkennung und Orientierung, d.h. die Bewältigungsmilieus werden von den Betreffenden in hohem Maße mit den formalen Vermittlungsinstanzen in Verbindung gebracht. Ihr Bewältigungshandeln orientiert sich ganz nach dem Muster einer industriegesellschaftlichen Normalbiografie weitgehend an diesen formellen Lern- und Tätigkeitsstrukturen. Dieses Muster wird allerdings durch die von den Betreffenden nicht beeinflussbare Realität durchbrochen; die institutionellen Übergangspfade, auf die

sich diese jungen Erwachsenen begeben, gewährleisten nicht die kontinuierlichen Anschlüsse, auf die sie eigentlich ausgerichtet sind. Gleichwohl orientieren sich die Betreffenden weiter an diesem Handlungsmodell und stellen mit hohem Aufwand den Anschluss biografisch selbst her, was ihnen eine diskontinuierliche arbeitsgesellschaftliche Integration ermöglicht.

Die Zuordnung der vorhandenen Fälle sollte nicht als statische aufgefasst werden. Jenseits der hier beschriebenen „Momentaufnahmen“, die rückblickend von einem bestimmten Zeitpunkt aus gemacht wurden (nämlich dem des zweiten Interviews), setzen sich die Lern- und Tätigkeitsverläufe in ihrer eigenen Dynamik fort. Es ist durchaus denkbar, dass z.B. der Verlauf von *Franziska*, der jetzt dem III. Verlaufstypus zuzuordnen ist, sich im Laufe der Zeit in Richtung Typ I entwickelt, oder Micha aus verschiedensten Gründen nicht mehr innerhalb formeller Vermittlungsstrukturen arbeiten kann und man dann mit Blick auf den Gesamtverlauf nicht mehr davon sprechen kann, dass informelle und formelle Bereiche des Vermittlungsregime aneinander anschließen. sprechen kann. Ähnlich offen erscheinen genau genommen alle vorgestellten Verläufe: Sie befinden sich in einer großen Dynamik, die sich aus dem Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen und dem Bewältigungshandeln der Menschen ergibt; beide – das wurde gerade mit der Auswertung beider Interviews deutlich – lassen sich nicht „festschreiben“, sondern müssen immer wieder neu interpretiert werden.

7.1.1 Typ I: Anschlüsse zwischen informellen und formellen Vermittlungsstrukturen

7.1.1.1 Micha: Von der Schwarzarbeit zur Selbständigkeit

Das zweite Interview mit *Micha* (Juju 3) fand 3 Jahre nach dem ersten statt und setzte dessen Erzählung widerspruchslos fort (siehe dazu S. 144). Micha beendet die Maßnahme bei NEST, in der das 1. Interview stattfand, regulär. Er lässt dafür sogar seine Einberufung zur Bundeswehr zurückstellen – der wichtigste Grund dürfte darin liegen, dass er hier relativ unkompliziert seine Arbeitsstunden ableisten kann, mit denen er gerichtlich (wegen Alkohol am Steuer) beauflagt ist. Zudem bekommt er sein festes Geld und hat genug Sielraum, um sich in diversen Nebenjobs inoffiziell einiges dazuzuverdienen. Sein Schuldenberg ist bislang nicht kleiner gewordenen (Handyvertrag, ein selbst verschuldeter Autounfall ohne Haftpflichtversicherung) und der Neuerwerb seines Führerscheins, den er nach seinem Alkoholdelikten verloren hat, erfordert einschließlich der geforderten Untersuchungen und Vorbereitungskurse ebenfalls mehrere Tausend Euro.

Die 4 Monate bis zur Einberufung hat er es sich „erstmal gut gehen lassen“ (8), d.h. er meldete sich arbeitslos. Im Wehrdienst erwirbt Micha den Führerschein für Bagger und Radlader, weil das kostenlos angeboten wurde. Die Verlängerung zum Zeitsoldat, die er zum „Kohlemachen“ geplant hatte, scheitert an seinem Führungszeugnis, in dem wegen seinem Alkoholdelikt Eintragungen stehen.

Die zwei Monate nach dem Bund „gab’s gut Arbeitslosengeld, hat mer sich erstmal ausgeruht en bissl“ (10). Danach sucht er vor allem über das Arbeitsamt aktiv Arbeit – „vom Tellerwäscher bis zum Fußwäscher, kann man so sagen“ (12). Er erhält nur die typischen Angebote, in Holland für „620 netto, und ich hatte ja schon alleene 720 Arbeitslosengeld, also das hat sich ja nicht gelohnt“ (13). Auch seine neuen Bemühungen, eine Lehrstelle zu bekommen (35 schriftliche Bewerbungen), bleiben wieder ohne Erfolg. Er führt dies vor allem auf sein nur mittelmäßiges Hauptschulzeugnis zurück und meldet sich aufgrund dieser Erfahrungen tatsächlich wie seit längerem geplant bei der Abendschule an, um die 10. Klasse nachzuholen. Der Kurs soll im Sommer, zwei Monate nach der Anmeldung beginnen; Micha erscheint dort aber nur einmal, weil er bis dahin bereits wieder beruflich eingespannt ist.

Der Plan, nach Westdeutschland zu gehen, mit dem sich Micha in eine halbwegs lukrative berufliche Situation bringen wollte und den er ebenfalls bereits im ersten Interview ankündigte (siehe S. 148), scheitert ebenfalls mit seinen erfolglosen Bewerbungen um eine Lehrstelle. Die Verdienstmöglichkeiten, meint er, mögen dort besser sein, aber er findet keinen Zugang. Er verfügt über keine Kontakte und hat aus den Erfahrungen in der Bundeswehr, wo er in Westdeutschland stationiert war, gelernt, dass hier seine Art der Kommunikation nicht ankommt: Er findet keine gemeinsame Sprache, der Westen ist „nicht seine Welt“ (307) und für ihn sind „die Leute da alle völlig bekloppt“ (307). Aus der Erfolglosigkeit seiner Bewerbungen zieht Micha nun endgültig den Schluss, dass es für ihn wenig Sinn hat, sich weiter um die Rückkehr zu einem formalberuflichen Bildungsweg zu bemühen:

> Rein statistisch gesehen ist für mich nischt da. Mein Abschluss ist zu schlecht, mein BVJ ist jedem egal, so, was gibt,s den noch? Führerschein hab ich keen. […] Ohne den läuft ja im Prinzip gar nischt mehr. Nu bin ich schon fast zu alt. Nu bin ich Ossi. Dazu noch Sachse, hast d’es sowieso schwer in Bayern dann. Na, da war’s das eigentlich schon. (320)

Inzwischen meint er auch, dass es für ihn zu spät sei mit einem Neubeginn: Insbesondere in Bezug auf sozialen Status und Verdienst will er nicht noch mal von ganz vorne anfangen, so wie sein „Kumpel“, der mit 24 Jahren eine Lehre beginnt:

> Ich meen, der hat Frau und Kind, der hat nen Audi A4. Der sitzt dann in der Berufsschulklasse mit den 16-jährigen, mit nem Moped grade. Weeste, der sitzt da drinne, hat im Prinzip schon fast das Doppelte erreicht, was die jemals erreichen wollen... Also, ich wees es nicht. (318).

Neben diesen Versuchen, eine reguläre Ausbildung oder Arbeit zu bekommen, ist Micha (wie schon zu Zeiten seiner ABM) „unter der Hand“ mit seiner Freundin zusammen am Wochenende vielfach im Cateringservice auf Festivals beschäftigt – „über ihre Bekannte, die […] hatte so ne Cateringfirma“ (32). Das läuft bis zum Sommer und noch etwas darüber hinaus, danach „ham die sich irgendwie anders orientiert“ (42). Micha’s Arbeitslosigkeit und das halbherzige Ableisten der ABM muss also auch in Zusammenhang mit seinen „Nebentätigkeiten“ gesehen werden. Beide Tätigkeitsfelder ließen sich offensichtlich nur auf diese Weise vereinen.

Ein Zufall, der jedoch für Michaels Tätigkeitsverlauf typisch ist, führt ihn zu seiner alten Bautätigkeit zurück. Ein Bekannter hatte „da irgendwie was gedreht“ und offeriert die Chance, als „Sicherheitsanalytiker“ auf einem Baumarkt zu arbeiten – „da bissl offpassen, die Pakete zumachen, nach dem rechten gucken und so“ (14). Die Bedingung dabei ist, sich selbständig zu machen. Diesen Schritt geht Micha mit Hilfe eines Unternehmensberaters, den er noch von früheren Arbeiten her kennt. Dieser steht beim Arbeitsamt als Jobcoach oder Jobscout unter Vertrag, Arbeitslosen zur Selbständigkeit zu verhelfen. Micha nutzt diese Dienstleistung nun für sich, weil er keine andere Perspektive sieht und seiner Meinung nach nichts, d.h. kein Geld zu verlieren hatte. Später kommen auf diese Weise noch andere seiner Mitarbeiter, die mit ihm auf der Basis der Selbständigkeit zusammenarbeiten, und seine Freundin hinzu, die die Buchführung erledigt. Sie mieten in der Bürogemeinschaft dieses Beraters günstig ein Büro.

Nachdem Micha die Voraussetzungen für den Job als „Sicherheitsanalytiker“ geschaffen hatte, „hat sich das dann irgendwie im Sande verloofen mit dem sein Auftraggeber“ (15).

> Und da saß ich erstmal wieder ne Weile rum. Was hab ich dann gemacht? Und da hab ich mich droff besonnen, da machste das, was du schon immer gemacht hast. (15) Und da ich ja schon ewig immer auf’m Bau aktiv war, eigentlich schon seit der Schule, da hab ich gedacht, da kannst du och nischt falsch machen. Du gehst dort rein. (226f.)

Zu seinem Gewerbeschein als „Sicherheitsanalytiker“ holt er sich nun den „Haus-, Hof- und Gartendienstleister“, über den er auch Bautätigkeiten abrechnen kann. Mit Hilfe des Telefonbuchs sucht er Kontakt zu größeren Baufirmen und bietet sich an, als Selbständiger für ausgefallene Bauarbeiter einzuspringen bzw. Arbeiten zu erledigen, die ihnen zu unlukrativ sind, die zu schnell und flexibel erledigt werden müssen. Zunächst

behauptet er einfach, die Dinge zu können und lernt dann bei der Arbeit von den Anderen. Vielfach hat er aber in seiner langjährigen Schwarzarbeit auf dem Bau genug Erfahrungen gesammelt, um die ersten Aufträge schneller als veranschlagt erledigen zu können. Nicht zuletzt kommt ihm jetzt sein Baggerführerschein zu gute.

Die folgende Zeit stellt Micha als steile Karriere eines selbständigen Bauunternehmers dar, der auf „unkonventionelle Weise“ und mit zum Teil illegalen Mitteln Erfolg hat. Er ist billig, schnell, flexibel und offensichtlich gut genug, so dass sein Name weitergereicht wird und er schnell mehr und größere Aufträge bekommt. Zu Hilfe kommt ihm wahrscheinlich der kurze, durch das Hochwasser 2002 ausgelöste Bauboom. Die Arbeiten erledigt er bald vielfach nicht mehr selber, zum einen, weil er sie nicht beherrscht, zum anderen, weil das Volumen zu groß geworden ist. Er baut schnell ein breites Netz an Bekannten auf, die zumindest teilweise über die entsprechenden Qualifikationen verfügen. Zunächst besinnt er sich auf alte Kumpels, die arbeitslos und dem entsprechend bereit waren, kurze Jobs zu übernehmen. Nach dem Schneeballprinzip weitet sich das Netz schnell aus:

> Da bin ich einfach mal hingefahren, weil ich wusste, der is arbeitslos, schon ewig, und da hab ich den einfach mal gefragt. Und der hat gleich gesagt, „ja, mach ich mit.“ Und da hat’ ich den nächstgrößeren Offtrag, und ich wusste, dem sein Bruder, der hat och nischt zu tun. […] So, und da war ich nochmal in A., da war ich mit dem Bruder alleene. Da fehlt mir wieder eener, da hat der Bruder een angerufen, een Kumpel von sich […]. Der hat och gut gearbeitet. Der hat dann nochmal zweee angerufen. […] Also ich sage, „hier ich brauche Maurer, kennst du een Maurer?“ Der nächste, der kommt: „Ja, hab, ich.“ Ich sage: „Hier, ruf an. Frage den.“ (602)

Die Bedingung ist, dass die Leute arbeitslos sind, sonst sind sie nicht flexibel genug für die äußerst kurzfristigen Aufträge und vor allem zu teuer. Seine Bekannten arbeiten auf der Basis des Zusatzverdienstes zum Arbeitslosengeld, alle Leistungen über diesem Satz werden schwarz ausgezahlt. Sie sind auf diese Weise zumindest krankenversichert und stehen für schnelle Einsätze zur Verfügung. Micha begründet dies vor allem mit den Preisen in dem Segment, das er bedient – Abbrucharbeiten, Maurerarbeiten, Erdaushub usw. an kleinen und mittleren Bauobjekten –, die auf einem Niveau sind, dass kaum noch eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung zulässt. Zudem ist hier eine Flexibilität erforderlich, die mit Festanstellungen unvereinbar ist. Er greift deshalb auf Leute zurück, die jederzeit verfügbar, aber nicht auf einen kontinuierlichen Lohn angewiesen sind – die also über die Arbeitslosenversicherung prinzipiell abgesichert sind.

Damit ist allerdings die Schwierigkeit verbunden, dass „seine“ Mitarbeiter nicht mobil sind. Entweder haben sie wie er selbst den Führerschein verloren, oder sie hatten nie das Geld, um einen zu erwerben bzw. sich ein Auto zu leisten. Die einzige, die die Leute bzw. das Werkzeug auf die Baustellen bringen kann, ist Micha’s Freundin. Sie

legen sich vor allem zu diesem Zweck ein Auto zu: Das erste wird ihnen von einem Bekannten geschenkt, nach Ablauf des TÜVs kaufen sie sich dann einen Kleinwagen beim Autohandel eines weiteren Bekannten. Damit wird das Transportproblem gelöst.

Das Know-how“ zu Michas neuer Arbeit baut vor allem auf seine bisherigen, im informellen Sektor erworbenen Bauerfahrungen auf. Das betrifft nicht nur die fachliche Seite, sondern vor allem auch seine Bekanntschaften sowie die übliche Umgangssprache, die er sich hier angeeignet hat. Nach seinen Erfahrungen muss man

> …nichts können. Man muss bloß die kennen, die es können. Also, mauern kann ich och nischt, aber ich kenn’ een paar Maurer. Die können das machen. Baggerfahren – hab ich zwar den Schein, aber ich kann’s jetzt nicht so, dass es 100 Prozent grade is. Das hat eene Zeit lang ihr [seiner Freundin] Vater gemacht, der is 20 Jahre Baumaschinist, der hat sich e bissel was dazuverdient. Der is jetzt och leider wieder fest angestellt. […] Das ist schlecht für mich. Wenn ich mal wieder een brauch, hab ich grad keen da. Und was ich so machen kann, das mach ich so selber, das versuch ich so hinzukriegen. Manchmal isses och ni ganz top, aber mr kann sich immer irgendwie rausreden aus der Sache. (260ff.)

Micha macht hier von Anfang an die Erfahrung, dass bei seiner neuen Arbeit vorzeigbare Qualifikationen und selbst das fachspezifische Wissen keinen entscheidenden Anteil am Erfolg hat. Viel wichtiger ist für ihn der Kontakt zu möglichst vielen Leuten mit den entsprechenden Fähigkeiten, die an seinen Jobs interessiert sind und die Möglichkeiten haben, jederzeit einzuspringen. Dieses Netz, dass er offensichtlich durch sein Kommunikationstalent und ein gutes Personengedächtnis zusammenhält, qualifiziert ihn erst für seine Arbeit. Zudem verfügt er auch über die „richtige Sprache“ gegenüber den Auftraggebern:

> Ansonsten, ich sage immer, man muss eigentlich nur redegewandt sein, das ist eigentlich im Prinzip alles. Den e bissel einspinnen, rüberbringen, was mr will, was mr kann, was mr macht. Und dann – Grundvorassetzungen, naja, gibt’s eigentlich keene dafür. Es interessiert im Prinzip keenen mehr. Das Wichtigste, was die Leute interessiert is, machst du’s. Du machst es für een guten Preis. Und du machst’s ordentlich. Das is im Prinzip alles, was die wissen wollen. Manchmal woll’n se bloß den Preis wissen. (255f.)

Natürlich lernt Micha nun auch die weiteren nötigen Dinge, die in Zusammenhang mit seiner selbständigen Arbeitsweise stehen: sich in die bevorstehenden Arbeiten hineindenken, den Arbeitsaufwand und die Preise dafür abschätzen, die Arbeiten koordinieren, Geld „hervorlocken“ oder aber zu gegebener Zeit „verschwinden“ lassen. Die Schwierigkeiten, die sich aus seiner Beschäftigung im Graubereich der Legalität ergeben, lernt er durch das Spielen zwischen formellen Anforderungen und informellen Notwendigkeiten zumindest zeitweilig zu lösen:

> …da hab ich mir früher nie een Kopp gemacht. Aber wenn da mal was schief geht, naja, da kann ich's ni ändern. […] Wenn ich mir da immer ewig een Kopp mache, erstmal drei Tage überlegen, bevor ich sage, ich mach's...(266f.) Beim NEST e.V., da hab ich ebend och mal Kasse gemacht, weil ich keen Bock hatte. Ich war seit ich selbständig bin noch nie wieder krank. Oder sag mr mal verpennt. Früher bei NEST, da hab ich's sehr schwer gehabt, aus dem Bett zu kommen. Dass ich dort halb acht irgendwo offschlage. Also, wenn ich jetzt arbeiten gehe, klappt's, sag ich mal so. Es kommt schon mal vor, dass ich e bissel zu spät komme, aber jetzt mal een Tag heme bleiben und nicht kommen, das kommt eigentlich nicht mehr vor. (270f.)

Auch in Bezug auf die nachlassende Zahlungsmoral seiner Auftraggeber helfen Micha die früher gemachten Erfahrungen weiter. Die Baufirmen, von denen er Aufträge bekommt, zahlen schlecht, meist nur am Anfang eines Auftrages und die späteren Raten nur sporadisch oder gar nicht. Da er kaum formelle Mittel in der Hand hat, um Druck zur Zahlung aufzubauen, löst er das Problem wie immer durch die entsprechenden Drohbesuche oder -anrufe. Rechtliche Probleme thematisiert er in diesem Kontext nicht. Problematisch ist für ihn nur, dass er auf diese Weise zwar vielfach das Geld erhält, aber keine weiteren Aufträge. Er muss deshalb die Maßnahmen abwägen: Ein wichtiger Teil seiner Arbeit besteht nun darin, möglichst viele Hintergrundinformationen herauszubekommen, wie zahlungswillig oder -fähig ein potenzieller Auftraggeber ist bzw. welchen Druck er aufbauen kann, ohne selber Schaden zu nehmen. Mancher Unternehmer scheint mit den gleichen Mitteln zu arbeiten wie er, aber auch hemmungsloser.

Die verschlechterte Zahlungsmoral geht allerdings mit einem allgemeinen Rückgang der Aufträge einher. Micha versucht nun verstärkt, Kontakte zu knüpfen, über die sich über die Region hinaus in den größeren Städten Ostdeutschlands und auch im Ausland Aufträge ergeben könnten. Außerdem versucht er zusammen mit seiner Freundin auf kleine Jobs auszuweichen, um die sie sich nun aufs neue bemühen müssen. Sie verteilen Flyer, reisen auf z.T. dubiose Anwerbeveranstaltungen, aktivieren Freunde und versuchen so, wieder im Bereich von Catering, Promotion, Fahrdienste, Wach- und Sicherheitsdienste bei Großveranstaltungen Fuß zu fassen. Für letzteres fehlt ihnen wieder der entsprechende Qualifizierungsschein, der aber bereits (inoffiziell und vermittelt von dem Freund, der Micha zum Sicherheitsanalytiker machen wollte) anvisiert ist. Ansonsten

> …grasen wir eben alles ab, was es so gibt. Wir sind uns da eigentlich für nichts zu schade. Na gut, Wäsche waschen würd' ich ja nich grade unbedingt wollen. Aber sonst sind wir uns da eigentlich für nichts zu schade. Weil das darf mr sich heute och nicht mehr sein. […] Wenn du da sagst, will ich nicht machen, hab ich keene Lust droff, da gibts 10 andere, die's machen. Solange der Preis stimmt... (200)

Seine weitere Zukunft sieht Micha in engem Zusammenhang mit seiner Freundin. Langfristige berufliche Pläne gibt es keine, und die privaten orientieren sich an einem „normalen“ Lebensentwurf:

> So woll’n wir gucken, dass wir zurechtkommen. Mit dem, was wir ham und was wir an Ausgaben ham. Damit wir leben können wie ne normale Durchschnittsfamilie (348).

Micha möchte ein halbwegs regelmäßiges Einkommen, so dass er ruhigen Gewissens ein Kind „gezielt ansetzen“ kann (329). Er hätte gern seinen Führerschein wieder; ein größeres Auto für seine Freundin („keen riesiger Mercedes“, 334), einen Hund. Vielleicht ein Haus, „in weiter Ferne. Aber im Prinzip eigentlich mehr so, dass wir leben können, dass es läuft“ (333f.) und dass man „ooch mal een Monat nicht arbeiten [muss]. Dass ich sagen kann, jetzt hab ich genug. Jetzt fahr ich eben mal in den Urlaub, und dann geht’s wieder los“ (335).

7.1.1.2 Charakteristik des I. Verlaufstyps

Michaels Lern- und Tätigkeitsverlauf weist – entgegen den meisten anderen Interviewten mit Lernerfahrungen im Kontext von Beschäftigungshilfen – eine relativ hohe Kontinuität auf. Auffällig ist dabei, dass sich diese aus informellen Zusammenhängen heraus entwickelt (und in seinem Fall auch im Graubereich der Legalität). Die relevanten Lernerfahrungen und Beziehungen lassen sich vielfach auf seine Schwarzarbeit und die kleinen „Nebentätigkeiten“ zurückführen. Selbst wenn Micha Kontakte aus formellen Zusammenhängen weiter unterhält (ein Bekannter aus Bundeswehrzeiten, einer aus der Lehre), tauchen sie später nur in Bezug zu seinem geringfügig formalisierten Tätigkeitsverlauf auf. Die alten formellen Zusammenhänge sind dabei nur Anknüpfungspunkte; im Weiteren spielen sie keine entscheidende Rolle mehr.

Da sich sein informeller Tätigkeitsverlauf zu weiten Teilen auch in der Illegalität abspielt, ist er sozialstaatlich kaum akzeptiert und beinhaltete auch aus Micha’s Sicht keine „planbare“, voraussehbare biografische Perspektive. Bis zu dem Zeitpunkt der Selbständigkeit als Bauunternehmer richtete Micha seine Versuche, beruflich Fuß zu fassen, immer wieder auf institutionelle Wege – verbunden mit der Notwendigkeit, neben dem zu weiten Teilen nicht legalen Leben auf dem Bau ein formell akzeptiertes und legales vorweisen zu können. Neben dem informellen existiert daher bei Micha auch ein formeller Verlauf als „zweite Schiene“. Dieser ist allerdings durch vielfache (Ab-)Brüche und gerade die fehlende Kontinuität gekennzeichnet. Der Wechsel von einer Statuspassage zur anderen hat bei Micha an keiner Stelle funktioniert: Er kommt nur auf dem Umweg eines „Wartejahres“ und dem anschließenden Berufsvorbereitungsjahr zu

einer Lehre, beendet auch die nicht und kann in der Folge weder an die Lehre noch an sein BVJ wieder anknüpfen. Selbstwert und Verdienst bezieht er währenddessen auf der „Ausweichschiene“, seinen Bautätigkeiten. Der formelle Werdegang bleibt deshalb leer und wird umso leerer, umso mehr die Hoffnungen auf eine Perspektive in diesem Bereich sinken. Spätestens mit der Maßnahme bei Nest e.V. sind für Micha formelle Instanzen bestenfalls zur Absicherung oder als Notnagel da; ansonsten baut er sie völlig flexibel in seinen eigenen, informell strukturierten Lern- und Tätigkeitsverlauf ein. Die formelle Seite bringt ihm dabei zumindest als Lernort nichts: Weder lernt er hier viel noch kann er irgend etwas im Sinne eines Qualifikationserwerbs nutzbringend verwerten (Zertifikate, das Zeugnis aus dem BVJ oder seine Zeit im Tierpark usw.). Sämtliche berufsfördernden Maßnahmen, die Micha durchlaufen hat, haben mit dem Baugeschäft wenig zu tun. Gleichwohl ist dieser Mann Bauarbeiter geworden, aber nicht durch die berufsfördernden Maßnahmen, sondern gewissermaßen neben diesen bzw. man kann fast sagen: trotz dieser Maßnahmen.

Der entscheidende Punkt in Michas Lern- und Tätigkeitsverlauf ist jedoch, dass er letztendlich die widersprüchliche Doppelung von Informalität und Formalität überwindet, indem der informelle Verlauf Anschluss an formelle Strukturen findet. Erst die formale Selbständigkeit, zu der Micha zum einen Dank seiner alten Kontakte, zum anderen Dank der behördlichen Förderung so leicht kommt, versetzt ihn in die Lage, seine informell erworbenen Fähigkeiten in einem formellen Rahmen zur Geltung zu bringen. Erst dieses Zusammenspiel bewirkt eine Entfaltung, die Micha als „ratzekahl bergauf“ bezeichnen kann. Dass auch diese Entwicklung eher in den Grauzonen der Legalität und Formalität stattfindet, beschreibt offensichtlich die Realität eines gewissen Beschäftigungssegments, zu dem Micha mit seinen Ressourcen Zugang erhält, während ihm andere Möglichkeiten verschlossen bleiben. Die Kontinuität in seinem Verlauf kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es hier nicht um „den großen Wurf“ geht, sondern um die soziale und finanzielle Existenz. Micha ist, mit Castell gesprochen, der Zone der Verwundbarkeit nicht entkommen. Sein durchschnittliches Einkommen schätzt er auf etwa 500 Euro und versieht diese Zahl mit einem „muss“. Seine Schulden haben sich eher erhöht (er gibt sie mit über 5000 Euro an), sein eigenes Konto ist vom Finanzamt gepfändet, weil er einmal die abzuführende Mehrwertsteuer nicht bezahlen konnte, sein Handy musste unter einem anderen Namen angemeldet werden und sein Führerschein ist nicht zuletzt wegen seiner prekären finanziellen Situation nach wie vor nicht in Sicht. In Hinblick auf die verrichteten Tätigkeiten sowie auf die Lernprozesse zeigt sich aber die Passung in der biografischen Dimension deutlich: Micha hat seit seinem 16. Lebensjahr auf dem Bau gearbeitet, sich dort die entsprechenden Tätigkeiten, die Sprache und Umgangsweisen angeeignet, er identifiziert sich in hohem Maße mit dieser Arbeit und

sieht darin seine Zukunft, seitdem sie zumindest teilweise Anschluss an formale Strukturen hat.

Das alles zeigt sich auch in der sozialräumlichen Dimension. In Michas ganzem sozialen Raum, d.h. auch über sein unmittelbares Netzwerk hinaus gibt es nur wenige Punkte, die nicht in Zusammenhang mit seiner Arbeit stehen, und selbst dann existiert dieser latent: Man hört dort viel und potenziell könnten die Leute etwas für ihn arbeiten usw. Für diese Leute und Aktivitäten (wie z.B. Feiern) nimmt er sich aber wenig Zeit. Obwohl er so hedonistisch orientiert ist, „wägt“ er seine Kontakte ab: „Das is zwar Scheiße, aber – ich wäg das so ab, wer mir jetzt großartig nischt bringt, also mit dem pflege ich keen großen Kontakt. […] Ein Geben und Nehmen“ (575/581). Dementsprechend sind seine meisten Kontakte flexibel, sie „kommen und gehen“ (583). Der entscheidende Fixpunkt ist dabei seine Freundin, mit der er seit über 4 Jahren zusammen ist und seit einem reichlichen Jahr zusammen wohnt. Sie ist offensichtlich die einzige enge Bezugsperson (seine übrigen Bekannten bezeichnet er explizit nicht als Freunde), zugleich aber ist sie seine Fahrerin, Mitorganisatorin seiner Einsätze, Buchhalterin, Kollegin bei den meisten Minijobs. Zu seiner Mutter hat er kaum Kontakt, zu seinen „Schwiegereltern“ um so mehr, da der Vater seiner Freundin arbeitsloser Baggerfahrer war. Seine weiteren Bekannten, die Erwähnung finden, haben ebenfalls eine Funktion in Bezug auf seine Arbeitswelt: Einige haben potentielle Möglichkeiten, einen Job zu vermitteln, die meisten verfügen allerdings über Erfahrungen und Qualifikationen in der Baubranche und sind entweder inzwischen selbständig oder arbeitslos, denn mit fest Angestellten kann er nicht zusammenarbeiten.

Wie kein anderer Interviewter hat Micha Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime vereint. Er erzählt kaum von einem Leben jenseits seiner Arbeit, aber auch nicht von der Arbeit, als sei sie etwas anderes als sein Leben. Die Konflikte mit dem Finanzamt erwähnt er am Rande als lästiges Beiwerk, doch schon das Arbeitsamt benutzt er als Vermittlungsinstanz, wenn auch nur teilweise in dessen Intentionen (z.B. wenn er über dessen Datenbanken Bauleute sucht, die für ihn nur zur Hälfte legal arbeiten). Die Zahlungsprobleme mit seinen Auftraggebern löst er bezeichnender Weise mit all seinen sozialen Ressourcen, nicht aber mit formellen (z.B. über Einklagen von Verträgen). Micha’s Lern- und Tätigkeitsbezüge sind weitgehend informell strukturiert und aus den verschiedensten Lebenszusammenhängen heraus entstanden. Auch die Anschlüsse an formelle Instanzen wurden von ihm gesucht und in seine informellen Strukturen eingebaut. Das Vermittlungsregime, in dem sich Micha bewegt, ist zu weiten Teilen „sein eigenes“; er erlebt sich darin als Akteur, als der Hersteller seiner eigenen Vermittlungsstruktur.

Im Sample der zweiten Phase gibt es noch einen ähnlichen Fall. *Lars* (Oju 4, siehe S. 116) ist zum Zeitpunkt des zweiten Interviews – mit 26 Jahren – zusammen mit zwei

ebenfalls jungen Partnern Geschäftsführer „seines“ Radios, das aus dem ehemaligen Schülerradioprojekt FREESTYLE hervorgegangen ist und inzwischen ca. 35 junge Leute beschäftigt. Er betreibt einen Regionalsender, produziert auch kurze Sendungen für andere Kanäle und organisiert außerdem verschiedene Veranstaltungen im Jugendkultur- und Medienbereich. Zum Zeitpunkt des Interviews stand die Übertragung des Konzepts und somit die Expansion des Senders in ein zweites Bundesland kurz bevor; die Ausweitung auf das Gebiet eines dritten war bereits geplant.

In der Biografie von Lars sind die Ansätze zu einer institutionellen beruflichen Laufbahn sehr rudimentär; sie beschränken sich auf einen völlig halbherzigen Versuch zu studieren. Lernen und Arbeiten vollzog und vollzieht sich in den Vermittlungsstrukturen, die er zu weiten Teilen selbst aufgebaut hat. Sein einziges institutionell erworbenes Zertifikat – der Nachweis einer pädagogischen Befähigung zur Ausbildung von Lehrlingen („in irgendwelchen IHK-Kursen rumgedrückt abends, meine Zeit da tot geschlagen und mir sinnloses Zeug angehört, also nett, aber nichts, was ich ni schon wusste“, 75) – war kurze Zeit später nicht mehr erforderlich. Lars beschreibt „das Konzept“, in dem er sein eigenes „Leben bisher erlebt“ hat, als „fließenden Übergang“, in dem „alles miteinander verzahnt“ war (212). Einen Ortswechsel sowie einen Wechsel der Arbeit kann er sich nur innerhalb dieser – seiner – Vermittlungsstrukturen denken, etwa wenn sein Sender in einem anderen Land etwas „anschieben“ würde o.Ä.

Lars hat den anfänglich eher netzwerkförmigen Zusammenschluss vieler Jugendlicher, die an dem Radioprojekt mitwirkten, zu einem Betrieb mit weitgehend professionalisierten Strukturen gewandelt. Zugleich ist auch die finanzielle Absicherung seiner privaten Existenz in den Vordergrund gerückt. Dies versucht er durch die Konsolidierung des Betriebs zu realisieren, so dass er zukünftig auch von seiner Arbeit leben und auf die (nicht sehr hohe) Unterstützung durch seine Mutter verzichten kann, die bis zum Zeitpunkt des zweiten Interviews immer noch einen Teil seines Einkommens darstellt. Er sieht sich nun auch nicht mehr in der Rolle des Workaholics, sondern versteht sich als denjenigen, der neue Ideen produziert, Projekte akquiriert und damit das Ganze am Laufen hält. Nach der Stressphase der Anfangsjahre, die etwa zur Zeit des ersten Interviews ihrem Ende entgegen ging, wurde ihm der Aufbau eines funktionierenden Privatlebens als Ausgleich zur Arbeit wichtig. Seine Freizeit verbringt er jedoch immer noch weitgehend mit den Leuten aus seinem Radio. Einen „Freiraum“ verschafft er sich, indem er seine derzeitige Freundin hier explizit ausklammert. Im Gegensatz zu früheren Beziehungen ist sie in keiner Weise in dem Sender und in seine Geschichte involviert. Aber schon den Wunsch nach Kindern bezieht er zunächst wieder auf seine Arbeitszusammenhänge: Er denkt daran, vielleicht einen Betriebskindergarten zu eröffnen und „dann den Oberkindergärtner als neuestes Projekt“ abzugeben (218ff.).

Typisch für beide Fälle ist, dass sich hier der Übergang in Arbeit über das informell strukturierte Vermittlungsregime vollzieht, das zu einem bestimmten Zeitpunkt Anschluss an formelle Vermittlungsinstanzen findet bzw. sich in gewisser Weise formalisieren lässt. Zugleich zeigt sich hier, dass es dabei um weit mehr als um einen individuellen Zugang zu gesellschaftlich anerkannter Arbeit geht. Das Radioprojekt von Lars ist auch ein Stück Regionalentwicklung. Zunächst hatten Jugendliche das Bedürfnis, sich auszudrücken und sich zusammen ein Ausdrucksmedium zu schaffen. Sie nutzten die bestehenden Freiräume und begannen, ein Projekt aufzubauen, dass über Jahre hinweg vielen Jugendlichen (nach Lars' Angaben mehreren hundert) als Raum für Lernerfahrungen in vielerlei Hinsicht dienen konnte und schließlich auch ein eigenes Einkommen ermöglichte. Damit geht eine Sogwirkung einher, die weit entscheidender ist als der individuelle Übergang in Arbeit. Das Radio FREESTYLE verschafft nicht nur ca. 35 zumeist jungen Leuten Arbeit und bildet mehrere Lehrlinge aus, sondern stellt inzwischen selbst eine Infrastruktur für weitere Jugendliche dar, die hier Unterstützung finden um sich auszuprobieren, ihre Ideen zu verfolgen und möglicherweise ähnliche Projekte zu entwickeln.

Im Prinzip verhält es sich mit Michas Vermittlungsstrukturen ähnlich; auch hier werden durch die netzwerkförmige Struktur nicht nur er, sondern mehrere seiner Bekannten in Arbeit – wenn auch in prekäre, was in mehrerlei Hinsicht problematisch ist – gebracht. Gerade an diesem Beispiel zeigt sich aber, wie entscheidend es ist, dass informelle Vermittlungsstrukturen letztendlich einen passenden formellen Rahmen finden. Während Lars sein Netzwerk in eine Betriebsstruktur transformiert, wird Micha zum Einzelunternehmer, der nur durch sein informelles Netzwerk besteht und zu weiten Teilen illegal handeln muss. Aufgrund der prekären Rahmenbedingungen in seiner Branche kann sich diese Vermittlungsstruktur nur in geringem Maße verstetigen und ist nach wie vor zum Teil auf illegale Praktiken angewiesen, wodurch vor allem die biografischen Perspektiven von Micha und einigen anderen seiner Bekannten sehr unsicher bleiben.

Ein ganz anderes Muster von Passung zeigt sich im Fall von *Marianne* (Juju 7), die ihren innigsten Berufswunsch (beinahe) verwirklichen kann. Marianne beschreibt ihre Kindheit und Jugend als sehr schwierige Zeit, die von Konflikten mit dem Stiefvater und Gewalterfahrungen geprägt wurde, in der sie oft alleingelassen war und für ihre viel kleineren Halbgeschwister zu sorgen hatte. Diese beiden geben ihr zugleich oft den entscheidenden Lebenshalt und -sinn, indem sie, wie sie es ausdrückt, deren Fröhlichkeit „,n bissl" in sich hinein nimmt (Interview 1, 290f.). Wohl vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen wollte sie von früh an Anderen helfen und macht dies nach und nach „zu ´ner Lebensaufgabe" (Interview 1, 192). Mit acht Jahren „beschließt" Marianne Kinderkrankenschwester zu werden – das ist seitdem für sie der Beruf, in dem sie

Menschen professionell helfen kann. Später kauft sie sich Fachbücher und lernt eifrig die lateinischen Bezeichnungen der menschlichen Organe, weil sie das Latein „so toll“ (97) findet. Auch in der Schule lernt sie gerne und viel. Nach ihrem Realschulabschluss bleiben allerdings ihre Bewerbungen für die gewünschte Ausbildung erfolglos. Aufgrund ihrer Schulpflichtigkeit sieht sie sich gezwungen, die einzige freie Lehrstelle als „Kaufmännische Assistentin der Datenverarbeitung“ anzunehmen. Obwohl sie sogar versucht, sich mit diesem Beruf anzufreunden, gibt sie ihren eigentlichen Berufswunsch dabei keineswegs auf. Nach einem Lehrjahr wird Marianne 18, ihre Berufsschulpflicht endet und sie bricht die Lehre ab. Nach etwa zwei Monaten Arbeitslosigkeit erhält sie das Angebot, in der AB-Maßnahme „IM FLUSS“ zu arbeiten. Dies sieht sie als Möglichkeit an, etwas Neues auszuprobieren; die Holzarbeiten bereiten ihr viel Spaß.

Währenddessen bewirbt sich Marianne weiter auf eine Lehrstelle als Krankenschwester, inzwischen bundesweit. Die Adressen von Lehrstellenangeboten bekommt sie vom Arbeitsamt. Nach etwa einem halben Jahr erhält sie tatsächlich die erwünschte Stelle, in einer norddeutschen Kleinstadt ca. 400 km von zu Hause entfernt. Trotz ihrer festen Beziehung, die für sie sehr wichtig ist, nimmt Marianne die Stelle an. Zu diesem Zeitpunkt (dem des Interviews 1) sieht sie diese Lehre als ein „kleineres Ziel“, durch das sie wieder Sinn und Halt im Leben finden kann, und verbindet damit die Hoffnung, zu wissen „wo man hingehört“ (Interview 1, 783ff.).

In der Lehre setzt sich ihr Lerneifer fort, sie fühlt sich in ihrem „Element“ (101) und geht „richtig auf da“ (105). Sie verbringt die meiste Zeit mit Lernen und engagiert sich zusätzlich in der Schülervertretung des Krankenhauses. Nach dem Abschluss der Lehre erhält sie aufgrund einer gesetzlichen Regelung (die sie allerdings nicht kannte) hier eine Teilzeitstelle, weil der Schülervertretung Vorrang bei der Vergabe freier Stellen einzuräumen ist. Ihre zahlreichen Bewerbungen in ihrer Heimatgegend waren erfolglos geblieben.

Für diese Arbeitsstelle beendet Marianne ihre Beziehung, die sie nicht weiter über die Distanz hinweg führen will. Die Arbeit steht für sie an erster Stelle, sie ist ihre „Berufung“ (111); auch ihre finanzielle Selbständigkeit ist ihr sehr wichtig. Im letzten Lehrjahr hat sie über die Bekanntschaften im Schwesternwohnheim hinaus einige wenige Freundschaften in ihrer neuen Umgebung geknüpft. Sie hat Kontakte zu ihren ehemaligen Lehrern, arbeitet auf ihrer „Lieblingsstation“ (20) und versteht sich mit den Kolleginnen dort sehr gut. Beruflich plant sie bereits ihre weitere Qualifizierung: Sie will das Abitur nachholen und eine Weiterbildung auf dem Gebiet der Kinderonkologie machen, sobald das mit ihrer Arbeit zu vereinbaren geht. Medizin will sie dagegen nicht studieren, obwohl es ihr nahe liegen würde, weil sie dabei und später als Ärztin zu wenig Kontakt zu den Patienten hätte. Gerade darauf kommt es ihr jedoch im Beruf an.

Mariannes Fall ist der einzige im Sample, bei dem man von einer halbwegs kontinuierlichen Verkörperung persönlichen Sinns in einem institutionalisierten Bildungsverlauf sprechen kann. Zwar verläuft ihr Übergang in diese Arbeit keineswegs nach dem Modell eines institutionellen Bildungsweges „glatt“, aber letztendlich glückt doch die Passung zwischen Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime innerhalb des Ausbildungssystems. Dies war allerdings nur möglich, weil Marianne nach etwa zweijähriger „Wartezeit“ in eher unpassenden institutionellen Settings denjenigen Ausbildungsplatz erhielt, der zumindest zu weiten Teilen für sie auch Bewältigungsmilieu sein konnte, d.h. in dem ihre Form des Interesses für Menschen (wenn auch nicht speziell für Kinder) und des Kontaktes zu ihnen (Hilfe geben) in einen beruflichen Kontext gestellt und gebraucht wurde. Anders als bei den Fällen, die dem Verlaufstyp IV zuzuordnen sind (siehe S. 209), kann sich Marianne in einem beruflichen Sinne *nicht* diejenigen institutionellen Settings aneignen, in die sie zufällig gerät und die nicht an ihre beruflichen Interessen anschließen. Dazu ist ihr Bewältigungshandeln viel zu stark inhaltlich geprägt; es entspricht einer „Berufung“, weshalb ihr die Verwirklichung ihres Berufswunsches weit wichtiger erscheint als z.B. der Ort, an dem sie ihn erlernen und ausüben kann. Im Gegensatz zu den Verläufen von Micha und Lars repräsentiert Mariannes Lern- und Tätigkeitsverlauf hier daher das industriegesellschaftliche Muster beruflicher und gesellschaftlicher Integration, das die Aneignung des institutionellen Handlungsrahmens vorsieht, der zu den Interessen und Bedürfnissen eines oder einer Jugendlichen „passt“ und sie in der Form beruflicher Qualifikation weiterentwickelt. Das Vermittlungsregime ist dabei weitgehend formell strukturiert und knüpft an das Bewältigungsmilieu an, indem es ihm Raum bietet und in einen beruflichen Rahmen transformiert.

7.1.2 Typ II: Aneignung in der Informalität

7.1.2.1 Grit: Tischlerin ohne Perspektiven

Grit (Juju 2, siehe auch S. 166) ging nach der Förderschule in ein „Berufsvorbereitendes Jahr“ und erhielt danach – entsprechend dem Angebot auf dem Ausbildungsmarkt – eine überbetriebliche Ausbildung als Tischler. Von hier aus wird sie in eine Fensterbaufirma vermittelt. Die Arbeit empfindet sie als eintönig und erledigt sie vor allem für den Lohn. Der wird allerdings nicht sehr pünktlich bezahlt, so dass Grit auch mit ihren Mietzahlungen in Rückstand gerät. Sie beschwert sich, lässt sich krankschreiben, um nicht mehr arbeiten gehen zu müssen und lässt sich schließlich mit mehreren anderen Kolleginnen nach einem Jahr kündigen. Das Risiko, irgendwann einmal gar keinen Lohn

mehr ausgezahlt zu bekommen, war ihr zu hoch. Später bereut sie die Entscheidung, weil sie inzwischen viel weniger Geld zur Verfügung hat und das Arbeitsklima „in Ordnung“ war (267).

Bei der Suche nach neuer Arbeit in ihrem Beruf macht Grit die nachhaltig wirkende Erfahrung, dass sie als Frau ohne Berufserfahrung in einem Männerberuf zumindest in Ostdeutschland keinen Job bekommen wird. Nach einem weiteren Jahr Arbeitslosigkeit kommt sie in die Maßnahme, in der das erste Interview mit ihr stattfand. Den Tipp dazu erhielt sie von ihrer engsten Freundin, die darin arbeitete und wusste, dass eine Stelle frei war. Das Profil der Maßnahme scheint dabei keine Rolle gespielt zu haben; Grit ist zum einen Teil im Pflegebereich beschäftigt, zum anderen macht sie in verschiedenen anderen Einrichtungen sauber. Die Altenpflege findet sie noch einigermaßen interessant, nachdem sie merkt, dass sie auch solche Tätigkeiten bewerkstelligen kann, dem Putzen kann sie nichts abgewinnen. Nach dem regulären Abschluss dieser Maßnahme ist Grit wieder arbeitslos.

Die weiteren Bemühungen des Arbeitsamtes zielen auf eine bundesweite Vermittlung bzw. auf die Vermittlung nach Holland, weil dort offensichtlich Angebote existieren. Für Grit ist das allerdings unakzeptabel, weil sie für ihre kranken Eltern sorgt, in ihrer Stadt sozial verwurzelt ist und ihr das auch nicht sinnvoll erscheint: Sie glaubt nicht daran, dass sie in Westdeutschland beruflich Fuß fassen könnte („Warum soll ich dann in’n Westen gehen, wenn’s da ooch bloß keene Arbeit gibt?“, 165), und sie ist entrüstet über diesen tiefen Eingriff in ihre Lebensführung:

> [Die Frau auf dem Arbeitsamt] meinte, sie muss mich bundesweit einsetzen. Da hab’ ich gesagt, dass ich das nich mache. Sie sagt, „Sie sind nicht verheiratet, Sie ham keene Kinder“. Ich sag’, „das is keen Argument, was soll’n das. Das kann nich sein, dass das Arbeitsamt mir vorschlägt, wie ich mein Leben zu führen hab’.“ *F.: Hhm.* A.: Ich sag’, „wo ich geboren wurde, da hab’ ich sie ooch nich gefragt, darf ich zur Welt kommen oder nich.“ Ich meine, was soll’n das. Das muss sie schon mir überlassen. Und da fing se an, dass das nich so geht, das hat <u>sie</u> ja nich rausgesucht, das is der Staat und... Das tut mir leid, das interessiert mich nich. (153ff.)

Dem Arbeitsamt bzw. „dem Staat“ wirft sie nun vielmehr vor, sie in eine berufliche Sackgasse geleitet zu haben. „Man“ hat sie einen Beruf lernen lassen, in dem sie in ihrer Stadt als Frau mit hoher Wahrscheinlichkeit keine Arbeit bekommt. Sie selbst hatte schon wegen ihrer kranken Eltern niemals Pläne, wegzugehen. „Da kann’s nich sein, dass ich jetzt für den Staat ins Ausland gehe“ (117). Von nun an lernt Grit, formelle Auflagen so abzuarbeiten, dass sie möglichst wenig Folgen für ihr eigenes Leben haben. Auf eine Vermittlung durch das Arbeitsamt setzt sie keine Hoffnungen mehr. Die von ihr abverlangten Bewerbungen erledigt sie so, dass sie „irgendwas vorweisen“ (129/139) kann.

> Da haste een Zettel, den muss man dann ausfüllen. Und da steht da, „telefonisch beworben“, oder „mit Papiere“ und so. Aber meistens sag’ ich immer, ich hab’ den Namen vergessen von der. Meist vergess’ ich das immer mit wem ich telefoniert hatte dann. Und da schreib’sch irgend een Datum hin, ich telefoniere meist immer an eem Tag schon alle durch. Schreib’ irgend verschiedne Datums drauf und dann geb’ ich das so ab. Was soll ich machen? (141)

Die amtlich verordnete Arbeitssuche nimmt also keinen entscheidenden Platz in Grits Alltag ein. Auch das Internet, mit dem sie viel hantiert, nutzt sie in ganz anderen Zusammenhängen: Sie sucht im Chat neue Kontakte, verabredet sich und trifft sich mit ihnen. Auf diese Weise hat sie bereits ihren derzeitigen Freund und einige andere Bekannte kennen gelernt. Außerdem surft sie im Internetkaufhaus ebay, regelt ihre Bankangelegenheiten usw. Des Weiteren hilft Grit ihren kranken Eltern im Haushalt oder verdient sich in geringem Umfang Geld durch kleine Gelegenheitsjobs in ihrem erlernten Beruf, wobei sie meist anderen Leuten Möbel aufbaut, die diese sich als Paketware gekauft haben. Das erforderliche Werkzeug hat sie und ihr Vater fährt sie mit dem Auto zu den Kunden. Die Angebote findet sie in Zeitungsannoncen, an den Anschlagtafeln in Supermärkten oder über die Weitervermittlung durch zufriedene Kunden. Ob sie diese Tätigkeit selbst als Schwarzarbeit wahrnimmt, wird im Interview nicht deutlich.
Außerdem hat Grit eine Leidenschaft für Malen und Zeichnen entdeckt:

> Was ich machen will? – Hm Zeichnen z.B., das is das, was mir wirklich sehr gut gefällt. Das hat angefangen, […] wo ich ... hm, das war ooch durch’n Computer. So, wenn du bei ebay, da gibt’s doch ooch so, so, so Gemälde. So moderne und ältere. Dacht’ ich, na ja, wenn die das können, da kann ich das ooch. Hab’ch das ausprobiert en bisschen und dann hab’ch gedacht, nee, hier kann mer noch mehr draus machen. Und, siehe da, es is was draus geworden. (197)

In der folgenden Zeit arbeitet Grit an der Verbesserung ihrer Zeichenkünste. Zu Hilfe kommt ihr dabei auf paradoxe Weise ein 10-monatiger Computerkurs, den sie nach etwa einem halben Jahr Arbeitslosigkeit auf eigene Initiative hin vom Arbeitsamt erhält. Der Anlass dafür war allerdings weder ihr Qualifikationswunsch auf diesem Gebiet noch der Erhalt ihres Anspruchs auf Arbeitslosengeld, sondern die Angst ihrer arbeitslosen Mutter, alleine zu eben diesem Kurs zu gehen, den sie als amtliche Auflage zu besuchen hatte. Grit bewirbt sich deshalb für denselben Kurs und begleitet ihre Mutter dabei. Inhaltlich erscheint ihr die Sache unwichtig, weil es dort um Kalkulation und Textverarbeitung statt um Zeichenprogramme und Bildbearbeitung geht. Sie zeichnet in der Zeit.

> So wo wir jetzt Computerlehrgang hatten, da hatt mer viel Theorie. ... Und die geht hier rein – da raus, deswegen hab’ch nich viel mitgekrigt mit Exel oder so. Da hab’ ich gezeichnet und gezeichnet und dann ... (207)

Dann erlebt sie in dem Schulungsgebäude, in dem auch andere Veranstaltungen stattfanden, eine Performance von Künstlern, die ihr Bild – Fußspuren aus roter Farbe auf großem Papier, über das sie barfuß tanzten – für mehr als 1000 Euro verkauften. Wie so oft löst die Verblüffung darüber, dass andere Leute verkaufen, wofür sie sich selbst im Stande fühlt, Grits Tatendrang aus:

> Da hab' ich und meine Freundin, da ham wir ooch Bilder gemalt. Da ham wir das da hingehangen. Und da gab's sogar welche, die da gesagt haben, die woll'n das ham. – „Nee, das kannste nich verkoofen, das gibt Ärger. Wir sind normale Schüler hier" – […] Ich dachte, „das kannste nich machen, ich will keen Ärger ham, ich will nich aus der Schule hier fliegen" und so. Nee, ich hab' das dann, ham wir's abgemacht, ham wir's mitgenommen. Na ja. (209/225)

In dem anonymen Schulungsgebäude erfährt Grit nicht, wer genau sich für ihr Bild interessierte. Auch die anderen Kursteilnehmer nehmen die Früchte von Grits eigentlicher Beschäftigung im Kurs nicht wahr. Ihre innere Stimme rät ihr, lieber in der Schülerrolle zu bleiben und am Ort des Bildungskurses nicht weiter aufzufallen. Sie versucht dagegen, ein Bild in dem Kalender unterzubringen, den ein örtlicher Kunstladen herausgibt – bislang ohne Erfolg. Sie plant mit etwas Skepsis, sich an einem Zeichenwettbewerb der Stadt zu beteiligen („Da soll mer die Umwelt zeichnen. Eine saubere, denk ich mal", 245), ihre Freundin wollte etwas bei ebay anbieten. Wirklich anerkannt wird sie aber nur von ihren Freunden. Für sie malt sie Bilder und Tatoos und verziert gegen ein geringes Entgelt deren Wohnungstüren mit verschiedenen Mustern. „Na, da hab' ich schon einiges gemacht und gemalt […] Bis jetzt sin se alle zufrieden" (237).

Dennoch bleibt Grit irgendwie allein beim Zeichnen, weil in ihrem sozialen Umfeld niemand das gleiche Interesse hat. Eine ihrer Freundinnen nimmt zwar sehr regen Anteil, hat aber Grits Meinung nach wenig Talent. Grit würde auch gerne ihre Fähigkeiten erweitern und statt irgendeiner Weiterbildung einen Zeichenkurs vom Arbeitsamt bezahlt bekommen. Mit diesem Anliegen stößt sie allerdings auf wenig Verständnis. Zeichenkurse, so sagt man ihr, gehören nicht zu den Förderinstrumenten des Arbeitsamtes, und der Sinn einer solchen Maßnahme wird überhaupt angezweifelt:

> *F.: Hat dich die Frau auf dem Arbeitsamt eigentlich mal gefragt, was dich so interessieren würde?*
> A.: Ja schon, aber das müsst' ich selber zahlen […] Aber wo soll ich denn das Geld hernehmen? […] Die meinte, ob das was bringt im Leben, Zeichnen. Ob das was Richtiges ist. Wie soll ich das erklären? Wo ich sagen könnte, das ist für immer. […] Aber ich sage, „das weeß ich doch nicht, ich kann doch ooch nicht sagen: ‚Okay, ich fang' dort in der Firma an und sage, das geht für immer.' Wenn der Onkel sagt: ‚Nee, tut mir leid, in eener Woche hat sich das erledigt', dann ist das erledigt." Ich hab' doch keene Ahnung, wie das hier weitergeht. (602ff.)

Etwas trotzig fügt sie an, dass sie dann auch alleine zeichnen könne, ohne Kurs. Ihre weiteren Zukunftspläne bleiben recht abstrakt. Ihre Arbeitslosigkeit bedrückt sie nicht sehr, die „is schon Alltag heutzutage, is so normal“ (324f), aber ein eigenes Kind will sie aufgrund der unsicheren Zukunft zunächst nicht haben. Sie sieht nicht, wie sie die Verantwortung dafür tragen kann, weil ihr ihre Lebensumstände zu unberechenbar und unbeeinflussbar erscheinen. Sie wünscht sich „richtige Arbeit“, „ma durcharbeiten ’n paar Jahre. Und nich immer sechs Monate oder so… […] Für mich – Arbeit, Familie ja. Alles zusammen, Gesundheit, Arbeit, Familie, genau. Der Rest kommt von alleene“ (383/389).

7.1.2.2 Charakteristik des II. Verlaufstyps

An Grits Beispiel zeigt sich das für den 2. Verlaufstypus charakteristische Merkmal eines brüchigen und perspektivlosen Lern- und Tätigkeitsverlaufs. Nach dem Schulabschluss funktionierten in Grits Fall die arbeitsmarktpolitischen Förderinstrumente erstaunlich gut. Sie konnte auf diesem Weg einen Übergang in Arbeit bewerkstelligen und fand ein Jahr lang reguläre Arbeit. Nach ihrer Kündigung bricht dieser formelle Verlauf jedoch ab; es folgen die sehr typischen Wechsel zwischen Arbeitslosigkeit und Arbeitsbeschaffungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen. Diese knüpfen allerdings auch nicht aneinander an und bieten keine Perspektive. Grit kann auf ihre berufliche Qualifikation weder in der ABM noch im Computerkurs aufbauen. Die Berufsausbildung wird dadurch zu einer Episode in ihrem formellen Verlauf, obwohl sie auch diese innerhalb des Beschäftigungshilfesektors erworben hat.

Trotzdem ergibt sich zumindest ansatzweise eine Linie in ihrem Lern- und Tätigkeitsverlauf, denn den fehlenden Anschluss und somit die fehlende Anerkennung ihres Könnens im formellen Bereich kompensiert sie durch informelle Tätigkeiten, bei denen sie durchaus ihre Ressourcen nutzt. Das bezieht sich zum einen auf ihren erlernten Beruf, zum anderen auf die Bewältigungsstrukturen, die mit ihrem sinkenden Vertrauen in formelle Vermittlungsinstanzen zu einem wichtigen (informellen) Teil ihres Vermittlungsregimes werden. Das Internet, das sie sonst eher zum kennen lernen neuer Leute bzw. zum Einkaufen benutzt, regt sie nun dazu an, sich mit Malen und Zeichnen zu beschäftigen. Die Freunde, die in Grits Fall weitestgehend arbeitslos sind und mit denen sie meist Kaffee trinkt und schwatzt, fragen ihre Zeichenkünste nach und bezahlen sie sogar für Verzierungen ihrer Wohnung. Das soziale Umfeld wird somit zu der Struktur, in der sie tätig werden kann und anerkannt wird.

Bezeichnenderweise bleibt diese informelle Vermittlungsstruktur von den formellen Bereichen des Vermittlungsregimes entkoppelt. Grits Bedürfnis nach einem regelmäßigen Einkommen über „richtige Arbeit“ in ihrem Beruf oder zumindest das

Bedürfnis nach Zuverdiensten, wie es sich in ihren kleinen Jobs ausdrückt, kann ebenso wenig aufgenommen werden wie der Wunsch nach Förderung ihres Interesses am Zeichnen. Wie weit hier formelle und informelle Vermittlungslogik voneinander entfernt sind, zeigt sich in der Geschichte des Computerkurses. Von der formellen Bedeutung einer Qualifikationsvermittlung bleibt im Zusammenhang von Grits Lernverlauf nichts übrig. Paradoxerweise eröffnet der Kurs aber einen informellen Lernraum, weil Grit hier ihre Zeit absitzen muss und sich für diesen Zweck das Zeichnen als – aus ihrer Perspektive – sinnvolle Beschäftigung anbietet. Zugleich erhält sie hier Anregungen, ihre Zeichnungen zu zeigen und erhält prompt Anerkennung, allerdings in einer Art, die Grit nicht mit ihrer Rolle im formellen Zusammenhang vereinbaren kann. An dieser Stelle hat sich die Entkoppelung zwischen formellen und informellen Bereichen des Vermittlungsregimes zur Widersprüchlichkeit ausgeweitet.

An einem weiteren Fall, der diesem Verlaufstypus zuzuordnen ist, lassen sich all diese Merkmale wieder finden. Zusätzlich zeigt sich hier noch deutlicher als bei Grit, dass es dabei um ein Abdrängen in die Informalität geht, auf das die betroffenen jungen Erwachsenen mit ihren Bewältigungsstrategien weit weniger angemessen reagieren können als es z.B. Micha tut.

Peter (Juju 5) beendet die Hauptschule nach der 8. Klasse ohne Zeugnis. Wie in diesen Fällen üblich vermittelt man ihn in ein Berufsvorbereitungsjahr. Hier wird er von den anderen Jugendlichen „fertig gemacht“ (Interview 1, 15), so dass er meist fehlt und letztendlich „rausfliegt“. Ein zweites BVJ schließt er gut ab, worauf er stolz ist. Die darauf folgende überbetriebliche Ausbildung als Maurer bricht er aufgrund der gleichen schlechten Erfahrungen mit den anderen Lehrlingen ab. Es folgen Zeiten der Arbeitslosigkeit und kürzeren Baujobs, die er aufgrund einer Firmenpleite nur teilweise bezahlt bekommt, obwohl er seinen Lohn gerichtlich einklagte. Etwas später bekommt er einen Platz in einer ABM, in der er vorrangig Maurertätigkeiten verrichtet. Da sich seine Hoffnungen auf eine Umschulung zum Gärtner nicht erfüllen, bleibt er ein weiteres Jahr in dieser Einrichtung, wird danach wieder für ein Jahr arbeitslos, bekommt eine weitere ABM, in der er Grünanlagen pflegt und Schulhöfe in Schulen anlegt, von denen inzwischen „viele wieder dicht gemacht werden“ (Interview 2, 11). Darauf folgt die nächste Arbeitslosigkeit, in der er dem Hausmeisterdienst seines Wohnblocks zeitweilig beim Winterdienst helfen kann.

Peters berufliches Selbstverständnis lässt sich dagegen eher mit dem eines Gärtners vergleichen, was er vor allem über seinen einzigen und seit langem formulierten Berufswunsch ausdrückt. Tatsächlich erinnert er sich zuerst an alle diejenigen Tätigkeiten in seinen Maßnahmen, die irgendwie mit diesem Arbeitsfeld zu tun haben: das Einrichten eines Grillplatzes, das Anlegen von Schulhöfen usw. Er kennt die lateinischen Namen der Pflanzen, mit denen er das Umfeld des Gebäudes eines Trägers

begrünt hat und baut unter Beachtung der Fruchtfolge Gemüse und Blumen in seinem Kleingarten an. Dieser Garten ist seit langem der Angelpunkt seiner wenigen Aktivitäten und der Platz, an dem er sich heimisch fühlt, weil er ihm Ruhe und Kontakt zu Menschen zugleich vermittelt. Hier erledigt er auch größere Arbeiten für die ganze Gartengemeinschaft, die sonst im Rahmen von Pflichtstunden von einzelnen Gartennachbarn verrichtet werden müssten. Als Gegenleistung bekommt er freie Verpflegung und Getränke in der Arbeitszeit.

Seine beruflichen Hoffnungen richten sich auf eine Umschulung zum Garten- und Landschaftsbauer oder zum Gärtner, weil er sich beim Arbeiten mit Pflanzen wohl fühlt und dabei seine Ruhe hat. Diese Hoffnung hat inzwischen allerdings keine formellen Anknüpfungspunkte: Die wenigen Möglichkeiten in seiner Stadt hat er offensichtlich schon vor einiger Zeit ausgelotet, und eine Abwanderung thematisiert er überhaupt nicht, weil er sozialen Rückhalt nur in dem Mikrokosmos des Kleingartens und in seiner Familie, insbesondere bei den Eltern, bei denen er noch lebt, findet. Seine pflichtgemäß durchgeführten Bewerbungen schätzt er eher als aussichtslos ein, und schwarz würde er aus Korrektheit nicht arbeiten. Mit 25 Jahren hat Peter weder Zukunftsängste noch Pläne oder Träume: „Die Zeit spielt eigentlich gar keine Rolle. Ich lass' das auf mich zukommen. […] Was soll sich noch großartig ändern in der Zukunft, was noch kommt. Eigentlich kann bloß noch alles schlimmer werden. […] Also schlimmer als es jetzt ist, auf jeden Fall" (392ff.).

Die hier zum Ausdruck kommende Abdrängung in die Informalität ist dahingehend zu verstehen, dass junge Erwachsene, die keine oder nur in prekären Bereichen Beschäftigung finden, ihre „Lern- und Arbeitsbiografie" jenseits formell anerkannter Arbeit und z.T. in nicht legalen Verhältnissen entwickeln. Wie die meisten anderen Interviewten haben auch Grit und Peter mehr oder weniger ausgeprägt für sich einen Tätigkeitsbereich gefunden, in dem sie de facto tätig sind, unabhängig davon, ob dies im Rahmen eines kurzzeitigen regulären Beschäftigungsverhältnisses, einer beschäftigungspolitischen Maßnahme oder in einem rein informellen Rahmen verwirklicht wird. Sie identifizieren sich weitgehend mit der praktizierten Tätigkeit, sie entwickeln Interessen in diesem Bereich und eignen sich Fähigkeiten bzw. Wissen dazu an. Aber für diesen biografischen Verlauf existiert kein formeller Rahmen, und es ist auch kein formeller Anschlusspunkt – wie etwa bei Micha – dafür in Sicht, obwohl die Tätigkeitsfelder keineswegs unrealistische „Luftschlösser" sind. Sie haben sich biografisch konkret entwickelt und stehen in enger Beziehung zu irgendwann einmal formell ausgeübten Arbeiten oder Ausbildungen (in Grits Fall) bzw. zu Interessen, die bei den jungen Erwachsenen von früh an (z.B. durch die Eltern) geweckt wurden.

Man könnte vielleicht von einer Art „informellen Tätigkeitsprofil" bzw. von einem „informellen Beruf" sprechen, der in einem weitgehend informellen Bezugsrahmen

ausgeübt wird. Hierunter fallen durchaus auch Tätigkeiten, die im Rahmen von Arbeitsbeschaffungs- oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen verrichtet werden. Entscheidend ist, dass die berufsbezogene Bedeutung, die bspw. eine zweiwöchige Pflanzaktion zur Verschönerung des trägereigenen Schulungsgebäudes in der Perspektive eines jungen Menschen hat, dessen unverwirklichter Berufswunsch Gärtner ist, mit den formellen Zielen und den ganzen restlichen Arbeiten der Maßnahme wenig zu tun hat. Im Programm der ABM ist sie möglicherweise nur eine Tätigkeit zur Überbrückung einer Beschäftigungslücke, in dem Sinnzusammenhang des jungen Erwachsenen wird daraus ein wichtiger Baustein seines informellen Werdegangs. Diese Bedeutung lässt sich erst aus einer biografischen Perspektive erschließen, weil sie in keinen formalen beruflichen Übergang eingebettet ist. Der „informelle Beruf“ zeichnet sich dadurch aus, dass er im sozialen Umfeld der jungen Erwachsenen anerkannt und eingebettet ist, während es kaum Anschlusspunkte in Form von Ausbildung oder Arbeit gibt, um dieses Tätigkeitsprofil zu einem tatsächlichen Beruf in formellen Strukturen zu transformieren. Anders ausgedrückt sind diese Tätigkeiten eine Form, in der die jungen Erwachsenen innerhalb eines bestimmten sozialen Rahmens, der sich aus Familien, Freunden, Gartennachbarn oder ABM-Kollegen zusammensetzen kann, Anerkennung erhalten, die ihnen in der Form von Erwerbsarbeit nicht zuteil wird.

Hier spalten sich die Vermittlungsregime in einen formellen und einen informellen Bereich auf, die voneinander weitgehend entkoppelt sind oder gar widersprüchlich zueinander stehen. Zum einen entsteht in enger Verknüpfung mit dem Bewältigungsmilieu (Peters Garten, Grits Freunde usw.) eine informelle Vermittlungsstruktur, in der teilweise auch die einzelnen Beschäftigungshilfeeinrichtungen eine Rolle spielen (Peter hat z.B. sporadischen Kontakt zu Angestellten aus der Maßnahme bei „NEST“). Davon losgelöst bleiben die formellen Bereiche des Vermittlungsregimes stehen, die selbst nahe liegende Anknüpfungspunkte wie Peters starkes und durchaus im Bereich des Möglichen liegende Berufsinteresse oder Grits abgeschlossene Berufsausbildung nicht aufgreifen können und in ihrer Eigenlogik weiter funktionieren, obwohl auch diese weder eine Integration noch eine biografische Perspektive bieten kann.

Die beschriebene Charakteristik wird noch in besonderer Weise durch einen weiteren dem II. Verlaufstypus zuzuordnenden Fall verdeutlicht. *Karlas* (Juju 1) Tätigkeitsverlauf besteht praktisch vollständig aus einer etwa 9-jährigen Maßnahmekarriere: Nach dem Abschluss der Förderschule absolviert sie einen 2-jährigen Förderlehrgang, hauptsächlich im Gartenbereich. Es folgen 3 Monate Arbeitslosigkeit, eine 2-jährige ABM in der Altenbetreuung, 2 Jahre ABM bei KLARA (Saubermachen im Kindergarten, Essen austeilen in der Mensa), Arbeitslosigkeit, eine kurze Beschäftigung in einer Restaurantküche, eine weitere ABM im Pflegebereich, in der sie teilweise in der Küche,

teilweise in der Pflege eingesetzt wird. Innerhalb dieses Verlaufs lässt sich nur eine schwache und oft unterbrochene Linie erkennen, die sich aus den Tätigkeiten in Küchen ergibt. In Zusammenhang mit diesem Arbeitsbereich innerhalb der verschiedenen ABM erzählt sie von gemeinsamen Erlebnissen mit ihren Anleitern und Kollegen. Zugleich bringt Karla mehrfach zum Ausdruck, dass sie sich bei diesen Arbeiten wohlfühlt, weil ihr hier die einzelnen Arbeitsgänge klar sind und sie dabei nicht überfordert wird. Kompliziert wird es für sie anscheinend dann, wenn sie in einem anderen Bereich arbeiten muss, in dem ihr die einzelnen Tätigkeiten nicht so deutlich zugewiesen werden.

Neben diesem brüchigen formellen Verlauf, mit dem Karla kaum eine Perspektive jenseits der Maßnahmewelt verbindet, lässt sich kein informeller erkennen. Interessanterweise blendet sie im Interview Zeiten außerhalb ihrer Beschäftigungsmaßnahmen weitgehend aus. Was sie nach Feierabend tut, bleibt meist im Dunkeln, nur die Wochenenden, die sie mit ihrem Freund verbringt, sind präsent. Über sämtliche Zeiten zwischen den Beschäftigungsmaßnahmen existieren keine Narrationen; zudem verkürzt sie diese bei einer Zeitangabe im Zweitinterview durchgängig auf etwa 3 Tage (inklusive der Beschäftigung in der Restaurantküche), was im Zusammenhang des Gesamtverlaufs unrealistisch erscheint.

Über informelle Vermittlungsstrukturen verfügt Karla offenbar kaum; ihre Mutter und ihr Freund bilden den entscheidenden sozialen Rückhalt, darüber hinaus erwähnt sie nur einige sporadische soziale Kontakte. Die wenigen Aktivitäten von Karla bzw. ihrer Mutter, die in Richtung Beschäftigungssuche zielen, orientieren sich am Maßnahmeangebot des Arbeitsamtes. Dies hat zur Folge, dass bei Karla nur ansatzweise ein berufliches Selbstverständnis in Richtung Küchenhilfe zu erkennen ist, das sie aber nicht als eigenständiges Interesse jenseits der AB-Maßnahmen formuliert; von einem „informellen Beruf“ kann man daher bei ihr nur insofern sprechen, als sie weiß, welches Tätigkeitsfeld sie innerhalb des Angebotsspektrums am liebsten hat.

In den Verläufen, die dem Typ II zuzuordnen sind, zeigt sich deutlich, dass die formellen und – sofern vorhanden – die informellen Bereiche der Vermittlungsregime nicht aneinander anknüpfen können und zugleich das Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssystem keine integrative Perspektive gewährleistet. Die formellen Verläufe sind dadurch brüchig und leer. In ihnen verkörpert sich nur ansatzweise ein biografischer Zusammenhang, der für die Aneignung einer Qualifikation oder einer Tätigkeit im eigentlichen Sinne notwendig wäre. Daneben kann zwar ein weitgehend informell vermittelter Lern- und Tätigkeitsverlauf entstehen, aber er keinen Anschluss an öffentliche, formal anerkannte und sichtbare Strukturen. In diesem informellen Schattendasein entwickeln sich die Lernverläufe eher spärlich, die Erzählungen darüber wirken „dünn“ und sind auf wenige Ereignisse beschränkt. Auf diese Weise können sich die Lebensperspektiven der jungen Erwachsenen kaum bzw. nur latent konkretisieren,

wie dies beim Verlaufstyp 1 der Fall ist. Eher entkoppelt sich das „biografische Schicksal“ von den eigenen Handlungsperspektiven, es überwiegt die Erfahrung, ohnehin nichts mehr für die eigene Zukunft tun zu können. In der Folge richtet sich eine gewisse Bedürftigkeit an die formellen Vermittlungsinstanzen, entweder die eigene Existenz dauerhaft und ohne ständige Sanktionen abzusichern oder das biografische Problem durch die Bereitstellung von Arbeitsplätzen zu lösen; die eigenen Handlungspotenziale werden damit kaum in Zusammenhang gebracht. Die meist prekären und ungesicherten Lebensverhältnisse sowie die biografische Perspektivlosigkeit werden schon als schmerzliche, aber unveränderbare Normalität empfunden. Der Wunsch, dauerhaft Arbeit zu bekommen, besteht in hohem Maße, aber in einer sehr abstrakten Form: Wie dies konkret in ihrem Leben Wirklichkeit werden könnte, darüber haben diese jungen Erwachsenen aufgrund ihrer Erfahrungen keine Vorstellungen entwickeln können.

7.1.3 Typ III: Geteilte Arbeitsidentität

7.1.3.1 Sebastian: Festgefahren auf den Beruf

Sebastian (Oju 3, siehe auch S. 112) hatte zum Zeitpunkt des 2. Interviews den Ortswechsel wahr gemacht, der sich bereits im 1. Interview angedeutet hatte. Der entscheidende Grund dafür war, dass es für seine Freundin, mit der er schon einige Jahre zusammen war, in ihrem Beruf nach der Ausbildung keine Stelle in ihrer gemeinsamen Heimatstadt Schönau gab. Sebastian versucht dies als Herausforderung aufzufassen, sich beruflich zu verändern, indem er zu sich sagt, „ich muss oder ich will noch was anderes machen, weil man ist noch jung genug, hat das Alter noch, um was Neues zu machen“ (3). „Also hab ich von mir aus schon gesagt, um es ihr leichter zu machen, äh ich bewerbe mich schon“ (12).

Da beide an Schönau sehr hängen – sie durch ihre guten Beziehungen zu ihren Eltern, er durch seine Freunde und das Kulturzentrum FAKT, in dem er sich 7 Jahre engagiert hat – fassen sie die nächstgelegene Großstadt F. ins Auge. Seine Bewerbungen haben Erfolg. Sebastian findet eine Stelle als Krankenpfleger und zieht nach F. um. In seinem neuen „Kollektiv“ (5) ist er allerdings mit Abstand der jüngste Mitarbeiter und wird nicht anerkannt, weshalb er kurze Zeit später kündigt. Bald darauf findet er eine neue Stelle in der Intensivstation eines renommierten Krankenhauses. Diese ist auf 2 Jahre befristet, von denen Sebastian zum Interviewzeitpunkt bereits mehr als 1 ½ Jahre gearbeitet hat. Allerdings besteht wohl eine Option auf Verlängerung.

Schönau und dem FAKT den Rücken zu kehren fällt ihm sehr schwer. Für ihn verbindet sich mit beiden ein starkes Heimatgefühl. Schließlich hatte sich durch das Kulturzentrum

> …eine andere soziale Welt […] für mich noch aufgetan. Ich kannte so die soziale Welt durch das Krankenhaus. ... Da, das Unterhalten mit Leuten, Gespräche führen, letztendlich Gesundheit oder Pflege stand da ja ganz oben drauf und da hat man relativ viel gelernt, aber e bissel was fehlte. Grade der Umgang so mit, äh der Stadt oder mit Ämtern oder auch mit Jugendlichen bei Konzerten oder Veranstaltungen, das war letztendlich nicht das Gleiche, wie ich mit jemandem im Krankenhaus oder auf Station rede oder mich um ihn bemühe und kümmere. (25)

Durch die Bardienste und die damit verbundenen Gespräche mit den Gästen im FAKT hat Sebastian gelernt zu kommunizieren, „mit denen über Gott und die Welt“ (28) zu reden. Seine „Redegewandtheit“ (ebd.) half ihm bei allen Tätigkeiten im Rahmen des Kulturzentrums: beim Organisieren von Konzerten, im Schriftverkehr mit Ämtern oder den „Disputen“ über Baugenehmigungen und Fördermittel. Durch seine Tätigkeiten ist er selbst offener geworden:

> [Ich] war ein relativ zurückhaltender Mensch und sehr schüchtern, hab’ letztendlich Anderen erstmal den ersten Schritt nach vorne überlassen. Und jetzt bin ich jemand, der sehr kontaktfreudig is, also ich möchte mich mit vielen Leuten unterhalten… (29)

Was er im FAKT geworden ist, kann er allerdings in F. nur in geringem Maße weiter leben: Die Freunde sind über alle Städte verteilt, nur einige Bekannte sind hier. Sich in einem anderen Club auf ähnliche Weise einzubringen wie in Schönau erscheint ihm nicht möglich, weil der einfach nicht sein eigener wäre. Ihm geht es nicht um irgendeinen Club, sondern um den, den er selbst mit gestaltet hat. Am entscheidensten aber ist, dass er im 3-Schichtsystem arbeitet und dabei viel Kraft lässt. Was die sozialen Aspekte auf Arbeit betrifft fühlt sich Sebastian nicht unwohl. Die Kollegen sind relativ jung, sie verstehen sich gut, einige gehen abends ab und zu zusammen ein Bier trinken. Allerdings bleiben die Bindungen oberflächlich, seine Arbeitskollegen sind nicht zugleich seine „Bekannten oder Freunde geworden“ (161). Außerdem kann das angenehme Arbeitsklima nicht verdecken, dass ihm die Arbeitsbelastung auf der Station „auf die Substanz“ (151) geht. Sebastian spricht an mehreren Stellen von Burn-out durch die Arbeit. „Irgendwie ist grad die Puste raus“ (153), er fühlt sich kraftlos und unternimmt in F. nur wenig.

> Momentan äh ist es so, dass ich arbeiten gehe, relativ müde bin durch das Dreischichtsystem, äh sehr viel schlafe, der Fernseher eine sehr gute Ablenkung ist mit 30 Programmen, kulturell letztendlich nix läuft, außer ich ... lass mich letztendlich von Leuten mitziehen zu irgendwas, wo ich aber letztendlich

> och nicht all zu große Lust hab' daraufhin. Und Manko ist auch dadurch, dass ich meine Freundin relativ wenig sehe durch die unterschiedlichen Dienste, die wir miteinander haben, da ist auch die Zeit, die wir miteinander verbringen, letztendlich beschränkt sich darauf, dass man nebeneinander sitzt, Fernsehen guckt und einfach nur zusammen ist. (33f.)

Obwohl „sehr viel ja in F. angeboten wird und sehr viel los ist", ist er hier „vielleicht ein bissel lethargisch und bissel faul geworden" (36). Fast würde er sich selbst als „Stubenhocker" (ebd.) bezeichnen; er ist nicht uninteressiert am kulturellen Geschehen, er weiß, wohin er ausgehen könnte,

> …aber so dieses Nach-draußen-Kommen und dieses Unternehmen ist letztendlich diesem riesengroßen, für mich jetzt momentan grad wahrscheinlich über'n Kopf gewachsenen, äh deswegen sage ich riesengroß, gewordenen Arbeitsanspruch. Die Arbeit nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. (36)

Diese Trägheit durchbricht Sebastian zum einen durch die Fahrten in seine Heimatstadt, die er regelmäßig unternimmt, um sein Kulturzentrum und die verbliebenen Bekannten zu sehen. Er übernachtet in der Wohngemeinschaft alter Freunde und geht abends ins FAKT. Für ihn ist das „ein zweites Nachhausekommen noch mal, weil 80, 70% der Leute, die dort abends auch sind, kennen einen" (20). Zu seinen Eltern, die auch noch in Schönau wohnen, hat er dagegen nur sporadisch und eher zufällig Kontakt. Das Verhältnis zwischen ihnen beschreibt er weiterhin als unterkühlt.

Zum anderen ist Sebastian noch ab und zu musikalisch aktiv: Er legt gelegentlich zusammen mit einem Freund auf Partys und in Clubs Platten auf. Das DJ-Duo wird meist mündlich weiterempfohlen und tritt in einigen Städten in Ostdeutschland auf. Wie immer vermittelt ihm dies vor allem sozialen Kontakt. Ihm ist daran wichtig,

> …Musik für andere Leute [zu] machen, nicht bloß für sich zu Hause als Heimmusik mit der Familie in den eigenen vier Wänden, sondern auch damit nach außen zu treten und, äh, damit letztendlich Leuten ne Freude zu machen oder zu überraschen… (44) …ich bin eher der Mensch, der sich freut und wohl fühlt, wenn letztendlich die Leute sagen, äh: „Es war ´ne schöne Party. Das hat Spaß gemacht. Hast gute Musik gespielt." (37)

Ein Großteil der weiteren Erzählung in diesem zweiten Interview mit Sebastian kreisen um verschiedene Ideen und Vorstellungen darüber, wie sein Leben zukünftig weitergehen könnte. Auffälligerweise erzählt er sie weder als konkrete Zukunftspläne noch als Träume fernab jeder Realität, sondern manchmal als Ideen, die allerdings dadurch unrealistisch wirken, dass er sie gleich wieder negiert, und manchmal als Träume, in die seine bisherigen Erfahrungen einfließen, die er aber schon sprachlich so ausdrückt, dass sie weitab von seiner eigenen, wirklichen Zukunft liegen. Dabei geht es zum einen darum, wie sich seine berufliche Situation zukünftig verändern könnte, zum

anderen ziehen sich verschiedene Spekulationen über eine Rückkehr nach Schönau, die er eng mit einer Beschäftigung im FAKT in Zusammenhang stellt, durch das gesamte Interview.

Das Auslaufen seines Arbeitsvertrages in den nächsten Monaten ist für Sebastian einmal mehr der Anlass darüber nachzudenken, beruflich „etwas Neues“ zu beginnen. Dabei sieht er zum einen den Realschulabschluss als Einschränkung: „Ich kann nicht studieren oder will auch nicht studieren, weil bloß 10. Klasse. Das ist letztendlich dadurch ein bisschen festgefahren auf den Beruf“ (58). Er denkt deshalb über die Möglichkeiten nach, sich von seinem erlernten Beruf aus weiter zu qualifizieren: Pflegemanagement zu lernen oder einen Stationsleiterlehrgang als Zusatzqualifikation zu beginnen. Andererseits liegt es ihm nicht, die Schulbank zu drücken. Schon während seiner Ausbildung ist er „immer zweimal eingeschlafen am Tag in der Schule. Und das würde mir wahrscheinlich ganz genauso passieren und deswegen gehe ich einfach davon aus, dass ich eher so der Arbeitsmensch bin…“ (60). Den Stationsleiterlehrgang würde er sich nicht vom Arbeitgeber finanzieren lassen wollen, um sich dadurch nicht an ihn zu binden und die Möglichkeit offen zu halten, die Stelle zu wechseln. Außerdem überlegt er, aufgrund der Arbeitsüberlastung zukünftig seine Arbeitszeit auf 50% zu reduzieren.

Neben diesen eher „unrealistischen Plänen“ drückt Sebastian seine Bedürfnisse nach beruflicher Veränderung in verschiedenen Träumen aus: Der KFZ-Mechaniker steht für ihn als Möglichkeit, völlig unabhängig an einem alten Auto zu bauen, bis es wieder fährt, ohne das dabei Entscheidungen einer höheren Hierarchiestufe gefragt sind, wie es bei seiner jetzigen Arbeit im Krankenhaus ist. Dort steht er in der „Hierarchiestufe relativ weit unten“ (60), was ihm im Prinzip nichts ausmacht, aber ihm die Selbständigkeit bei der Arbeit beschneidet.

Sein Bedürfnis nach Entspannung, Veränderung und letztendlich einer Auszeit von der derzeitig belastenden Arbeit legt er in den Traum vom Dasein als Tauchlehrer. Tatsächlich ist er schon einige Male mit seiner Freundin im Urlaub tauchen gewesen, aber er würde das gerne längere Zeit machen. Ihn reizt die Schönheit unter Wasser, die durch die ständige Bewegung zustande kommt, „das Unbeständige, das Neue dann auch wiederum.“ (78). Dagegen erscheint ihm gerade seine eigene Umgebung statisch: „Wenn ich hier raus gucke, ist ja jeden Tag ein und dasselbe. […] Die Bäume haben zwar irgendwann mal Blätter, aber jetzt haben sie keine Blätter, aber es verändert sich ja nichts“ (76ff.).

Den dritten Traum vom 3-Seitenhof auf dem Lande mit Traktor und Schafen verknüpft Sebastian mit der Rückkehr nach Schönau, die er aber nicht nur in diesem, sondern in verschiedenen Kontexten mehrmals im Interview thematisiert. Ihn „kribbelt’s in den Händen“ (7), wieder nach Schönau zu ziehen und das Kulturzentrum zu beleben, das derzeit nur noch an zwei Tagen in der Woche geöffnet ist und seiner Meinung nach

wohl bald geschlossen werden muss. Auch das wäre für ihn eine Möglichkeit, „'ne komplett andere Richtung zu machen außer Krankenpfleger“ (ebd.). An Ideen dazu mangelt es ihm nicht; ihm läge daran,

> …einfach mal dort die Kulturszene zu beleben, Liedermacher, Vorlesungen, Vorträge, äh Kabarett oder irgendwas oder sei es einmal in der Woche äh internationale Küche anbieten, marokkanisches Essen oder chinesisch, indisch. Ja, da letztendlich mit Gaststätten in der Umgebung äh Absprachen treffen, so was anzubieten. Wo letztendlich een 19-, oder 18-, oder 17-jähriger nie zum Inder gehen würde alleine oder mit seinen Freunden. Um der Zeit Willen oder kein Bock oder kein Geld oder weil das ja so alt und so spießig ist, letztendlich dann sagen: „Kommt, macht ab 19.00 Uhr ein Büfett, da unten indisches Büfett, wir spielen einen indischen Film.“, oder weiß ich was. Sowas. Dazu hätte ich, denk' ich mal, Bock. […] Weil die 7 Jahre sind –, find ich Scheiße, wenn die einfach verloren wären. (136f.)

Sebastian denkt dabei nicht nur an seinen Club, sondern an die Entwicklung der Stadt allgemein, um sie wieder attraktiv für junge Leute zu machen. Ihn bedrückt die große Abwanderung aus der Stadt, die „irgendwie gestoppt“ werden müsste, „indem man das wieder interessant macht“ (87). Er spekuliert in diesem Zusammenhang auch, ob einige seiner alten Freunde nach Schönau zurück kämen, wenn das soziale und kulturelle Umfeld wieder belebt würde. Für ihn wäre ein Anfang gemacht, wenn „wenigstens einer […] sich der Sache annimmt und sagt: ‚Schönau muss nicht tot sein.'“ (111).

Allerdings ist Sebastian trotz aller guten Ideen skeptisch. Seine Freunde haben inzwischen in Großstädten studiert und würden auf absehbare Zeit kein passendes Arbeitsangebot in der Gegend finden. Seine Freundin will sich in ihrem Beruf profilieren, den sie erst seit etwa einem Jahr ausübt und in dem sie in Schönau keine Stelle findet. Nicht zuletzt hat auch Sebastian nur vage Vorstellungen darüber, wie er das FAKT und seine Arbeit darin finanzieren könnte. So greifbar er diese Variante seiner Zukunft schildert, er rückt sie doch in eine unbestimmte Zeit und will sie „jetzt auch mal als Traum“ (85) belassen.

7.1.3.2 Charakteristik des III. Verlaufstyps

Sebastians Lern- und Tätigkeitsverlauf ist in zwei Linien aufgespalten, die sich in seiner Lebenslage nicht vereinen lassen. Beruflich hat er einen lückenlosen Werdegang aufzuweisen, der einem normalbiografischen Entwurf nahe kommt: Realschule, Lehre, Übernahme in das Krankenhaus, in dem er seine Ausbildung absolvierte, später Wechsel in eine größere Stadt und ein renommiertes Krankenhaus. Er ist nicht unzufrieden in seinem Beruf, versteht sich mit seinen jetzigen Kollegen und er verdient ausreichend –

den mit Abstand besten Lohn im Sample. Aus der formellen Perspektive ist Sebastian gut integriert.

Allerdings sind Sebastians wichtigsten persönlichen Entwicklungen an einem anderen Ort verlaufen. Die Tätigkeit in seinem Club hat ihm eine soziale Welt eröffnet, in der er sich vom schüchternen zum kontaktfreudigen Menschen entwickelte, in der er anerkannt wurde und der er sich in hohem Maße zugehörig fühlte. Hier lernte er zu kommunizieren, hier eignete er sich seine Redegewandtheit und sein Organisationstalent an. Das FAKT ist auch der Ort, in dem er seine musikalische Ausbildung, die er in seiner Kindheit und Jugendzeit erhielt und die ihm immer als etwas fremde Fähigkeit anhaftete, in eine ihm eigene Form transformieren konnte; er spielte keine Klassik und Kirchenmusik mehr, sondern organisierte Rockkonzerte und betätigte sich als DJ. Seine Freunde und Bekannten, einschließlich seiner Freundin, kennt er fast ausschließlich aus diesem Zusammenhang. Obwohl viele von ihnen längst Schönau verlassen haben und zu seinen Eltern keine wichtige Bindung besteht, fährt er oft in seine Heimatstadt, um in's FAKT zu gehen, sein zweites Zuhause. In seinen Zukunftsträumen spielt das FAKT die entscheidende Rolle, seine Vorstellungen zu einer Wiederbelebung des Clubs wirken leidenschaftlich, er sieht ihn als Ausgangspunkt für die Wiederherstellung seines (alten) sozialen Umfelds und für die soziale Belebung der Stadt.

Dieser Lebensbereich wird mit seinem Wegzug, der vor allem durch die berufliche Situation seiner Freundin veranlasst wurde, und durch die starke Arbeitsbelastung immer weniger erreichbar und verlagert sich nun in den Bereich von Ideen und Träumen. Der Beruf bietet ihm für dieses „eigentliche Leben" wenig Raum. Die Ideen zu einer beruflichen Weiterentwicklung wirken recht halbherzig. Dass er auf seinen Lehrberuf „festgefahren" ist, wie er sagt, liegt sicherlich weniger an seinem Schulabschluss, der ein Studium verhindert; er ist nicht der Mensch, der sich schulisch weiter qualifiziert, er sieht sich eher als „Arbeitsmensch". Offensichtlich ist ihm die Anerkennung, die er durch die sozialen Kontakte in einer Tätigkeit vermittelt bekommt, ein viel wichtigerer Antrieb zu Arbeit und Lernen, als etwa sein Wissensdurst oder ein möglicher Statusgewinn. Während er ausgefeilte Pläne für das FAKT im Kopf hat, formuliert er in beruflicher Hinsicht vielfach den Wunsch, auszusteigen bzw. etwas Neues zu beginnen. Die Träume vom Mechaniker und Tauchlehrer wirken in diesem Zusammenhang wie die Projektion seines Wunsches nach Veränderung, dessen Verwirklichung ihm in seiner derzeitigen Situation unerreichbar erscheint. So leidenschaftlich er in Bezug auf eine Tätigkeit in seinem Club ist, so träge und lethargisch hat ihn sein Beruf gemacht.

Sebastians Bewältigungsmilieu ist örtlich und sozialräumlich weitgehend abgetrennt von dem formellen Bereich des Vermittlungsregimes, in dem er so gut integriert ist. Verschärft wird dies dadurch, dass über sieben Jahre lang das Bewältigungsmilieu auch in starkem Maße (informeller) Teil des Vermittlungsregimes war: Sebastian hat während

seiner Tätigkeit im Fakt viel mehr gelernt, als er z.B. in Form einer „sozialen Kompetenz“ in seinem Beruf als Krankenpfleger einbringen kann. Diese Arbeit lässt ihm nicht genügend Raum, seine Potenziale zu verwirklichen – und zwar sowohl innerhalb des Arbeitsverhältnisses als auch außerhalb. In der Folge ist Sebastian ausgebrannt, was seine Arbeit angeht, und seine leidenschaftlichen Ideen zur Belebung der städtischen Kulturszene belässt er als Traum.

In abgeschwächter, aber dem Prinzip nach gleicher Form zeigt sich diese Spaltung auch bei *Franziska (Oju 7)*. Ihre biografische Passung entwickelt sich ebenfalls im formellen Bereich, wenn auch mit einer gewissen Suchbewegung zu Beginn. Nach dem Abitur wird sie Au-pair in England, weil sie ihren Studienplatz nicht bekommt, und studiert dann etwa 3 Jahre lang Landschaftsarchitektur in ihrer Heimatstadt F. Nachdem sie hier einen Schein „verhauen“ (73) hat und nicht zur Vordiplomprüfung zugelassen wird, macht sie sich klar, dass das Studium nicht ihren Wünschen entspricht und bricht es ab. Danach beginnt sie eine Ausbildung in der Tourismusbranche, absolviert im Anschluss ein Praktikum in einer Firma für Stadtmarketing in einer Stadt im Nordwesten Deutschlands und wird später von dieser weiter beschäftigt, zunächst als freie Mitarbeiterin, dann in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis.

Im Gegensatz zu Sebastian verließ Franziska ihre Heimatstadt nicht ungern, weil sie aus dem Alltagstrott herauskommen wollte. Sie erschließt sich auch recht intensiv ihre neue Umgebung, und zwar zu einem erheblichen Teil über ihre Arbeit. Mit den jungen Kollegen dort versteht sie sich gut und unternimmt viel mit ihnen in ihrer Freizeit. Sozial ist Franziska offensichtlich schnell recht gut eingebunden. Dennoch ist sie mit ihrer Arbeit als solcher nicht zufrieden, weil sie dort auf einem „Businesslevel“ kommunizieren muss, nicht „mehr sozusagen von Mensch zu Mensch, sondern von Berater zu ... Stammdirektor, Bürgermeister oder Wirtschaftsförderer“. Nun ist es „wie in der Politik“, „wo man immer aufpassen muss, was man sagt […], wo man sich ni mehr normal unterhalten kann mit den Leuten“ (138ff.). Deshalb meint sie trotz des kollegialen Umfeldes, dass diese Arbeit nicht „ihr Ding“ (141) ist und sie weiß, „dass ich’s ni auf lange Zeit machen werde“ (15).

In F. hat Franziska zugleich im Rahmen eines kleinen Vereins Hilfstransporte auf den Balkan begleitet und vor allem Jugendbegegnungen organisiert. Diese Tätigkeit kann sie von ihrem neuen Wohnort aus kaum fortsetzen. Obwohl ihre Ausbildung einen gewissen Bezug zu diesen Tätigkeiten hat, bringt Franziska Ausbildung und Vereinstätigkeit nicht bewusst in einen Zusammenhang. Doch indem sie beschreibt, was ihr die Jugendbegegnungen gebracht haben, wird deutlich, dass sie hier genau das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl vermittelt bekam, dass sie als „Bereicherung“ (47) empfand und dass ihr in ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit fehlt. In ihren Zukunftsplänen schließt sie daher eine Karriere in ihrer jetzigen Firma aus und verfolgt

statt dessen die mit einigen Unsicherheiten behaftete Idee, zusammen mit einer früheren Freundin eine Art Jugendhotel zu eröffnen. Hierbei bringt sie nun ihre Erfahrungen mit den Jugendbegegnungen ins Spiel, die sie mit ihrem beruflichen Fähigkeiten zusammenbringen will.

Durch das gesamte Interview hindurch merkt Franziska zu jeder ihrer Passage im beruflichen Übergang an, dass es das nicht sei oder gewesen sei, was sie auf Dauer machen wolle und dass sie nach wie vor nach der Beschäftigung sucht, die sie „ein Leben lang“ (9, 75, 91, 177) tun will. Dabei gibt es nur eine Ausnahme, die ihr selbst gar nicht bewusst zu sein scheint: Seit sie die Jugendbegegnungen durchführte, hat sie „sozusagen das Gefühl, das ist was für mich“ (106).

Auch in Franziskas Verlauf ist also deutlich die Unzufriedenheit und die Unrast zu erkennen, die sich einstellt, weil der formelle Bereich ihres Vermittlungsregimes nur in geringem Maße auch ihr Bewältigungsmilieu ist. Ihr Übergang in Arbeit ist weitgehend von der Suche danach geprägt, diese beiden Bereiche zusammenzubringen. Bei Franziska zeigt sich wie bei Sebastian, dass sie nach der Erfüllung ihrer sozialen Bedürfnisse in der Arbeit sucht, weil sie sich erst dadurch ihre Arbeit wirklich aneignen kann. Wo ihr die Kommunikationsformen in der Arbeit fremd werden, d.h. wo sie sich nicht mehr zugehörig fühlt, ist die Arbeit nicht mehr „ihr Ding“. Der Ortswechsel erschwert in beiden Fällen die Möglichkeit, über eine Tätigkeit im informellen Rahmen zu kompensieren, was die formale Arbeit nicht beinhaltet. Aber gerade der Fall von Franziska, die mehr als Sebastian die Gabe besitzt, aus der Notwendigkeit in einer gegebenen Situation und aus dem formellen Rahmen heraus ein neues soziales Umfeld aufzubauen, verdeutlicht, dass es hier um eine Sinnverkörperung *in* der Arbeit und nicht *um sie herum* geht. In dem Maße, in dem die Arbeit nicht zugleich die Qualität eines Bewältigungsmilieus hat, schmilzt ihr Sinn auf die inhaltsleere Funktion der finanziellen Absicherung und Zukunftssicherung zusammen. In Sebastians Fall resultiert daraus ein Ausgebranntsein, bei Franziska führt dies bislang zur Suche nach einer Tätigkeit, die beides vereinen kann.

Interessanterweise verändert sich bei dieser Suche nach der zu ihr passenden Arbeit auch ihr Vermittlungsregime: Bei der Auswahl des Studienfachs ließ sie sich noch von hauptsächlich formalen Instanzen wie Berufsberatung und Studienführern leiten, später verlässt sie sich mehr und mehr auf die Erfahrungen von Bekannten, und die Idee vom Jugendhotel hat sie zusammen mit ihrer Freundin selbst entworfen. Franziskas Verlauf beinhaltet somit auch eine Neuentwicklung der informellen Bereiche ihres Vermittlungsregimes (in Bezug zu ihrer beruflichen Qualifikation), weil sie sich die beruflichen Tätigkeiten über die formellen Bereiche nur ungenügend aneignen konnte. Solange sie sich bei ihren Berufsentscheidungen auf formale Instanzen verließ, fehlte ihr die Verbindung zwischen Qualifikation und ihrem eigenen Leben.

Bei Sebastian lässt sich eine solche Veränderung nicht beobachten; informeller und formeller Bereich des Vermittlungsregime bleiben bei ihm weitestgehend getrennt. Dies äußert sich auch darin, dass er nicht einmal unbewusst die Idee formuliert, beide Bereiche im Rahmen einer neuen Beschäftigung näher zusammenzubringen. Aus der fehlenden Passung in der sozialräumlichen Dimension resultiert bei ihm keine Suchbewegung, sondern eine gewisse Perspektivlosigkeit in der Frage, wie er seine Situation verbessern könnte.

7.1.4 Typ IV: Diskontinuierliche Integration

7.1.4.1 Karin: Gelernte Malerin wird ungelernte Industriefalzerin

Karin (Juju 16) beginnt nach ihrem Realschulabschluss eine Ausbildung in einer Malerfirma, die im nächstgelegenen größeren Ort ansässig ist. Eigentlich will sie alles schon „nach 7 Wochen hinschmeißen“ (60), weil sie sich von ihrem Meister ausgenutzt fühlt, er ihrer Wahrnehmung nach den Lehrlingen keine Fertigkeiten vermittelt und sie nie unterstützt. Aber sie „versucht [sich] so weit wie’s geht alleene durch die Lehre zu schleppen“ und „durchzukämpfen (Interview 1, 32ff.). Die nötige Unterstützung, z.B. zur Prüfungsvorbereitung, organisiert sie sich weitgehend selbst. Was sie in der Firma nicht lernt, kann ihr ihr Freund zeigen, der ebenfalls gelernter Maler ist und ein Haus besitzt, an dem viel zu bauen ist. Zusätzlich nimmt sie das Angebot der Berufsschule wahr, einen Vergolderlehrgang nach dem regulären Unterricht zu absolvieren, weil sie damit spekuliert, „in die Restauration zu gehen“ (41). Später, aber ebenfalls nur in ihrer Freizeit, beschäftigt sie sich auch ein wenig mit Airbrush-Technik.

Nach dem Abschluss wird Karin von ihrer Lehrfirma mit einem auf 2 Monate befristeten Vertrag übernommen. Wegen der schlechten Auftragslage wird sie danach arbeitslos. Einen Monat später findet sie eine neue Stelle in einem Maklerbüro, für dass sie zusammen mit einem Kollegen Wohnungen renoviert. Auch hier empfindet sie die Arbeitsbedingungen als schlecht und unprofessionell. Mit der Chefin kommt sie nicht klar, „weil die hatte ne Einstellung, also die brauch och keene Bauabnahme machen, die macht das halt so, und pfff. Hab ich, das konnt’ ich mit meinem Gewissen ni vereinbaren, so zu arbeiten, ganz einfach“ (61). Schließlich wird sie auch hier gekündigt, wieder mit der Begründung der schlechter Auftragslage.

Nach etwa vier Monaten Arbeitslosigkeit erhält Karin das Angebot vom Arbeitsamt, an der Jump-Maßnahme teilzunehmen, in der das erste Interview stattfand. Das Maßnahmeangebot richtet sich an Jugendliche mit abgeschlossener Berufsausbildung ohne Arbeit. Sie werden in ihrem Berufsfeld eingesetzt und erhalten die üblichen

Zusatzqualifikationen (Gabelstaplerschein). Karin hat hier die Aufgabe, zusammen mit einer weiteren Malerin in einem kleinen Schloss der Umgebung die Räume zu renovieren. Meist haben sie jedoch nicht viel zu tun, weil das Geld für Farbe und Arbeitsmaterialien nicht ausreicht, geschweige denn für weitere aufwendigere Arbeiten. Zum Teil machen die schlosseigenen Haustiere die Arbeit wieder zunichte.

> Man, mein Gott, aus dem Schloss hätte man soviel machen können. (93) [Dort] hat's mich och in den Fingern gejuckt, schon alleene diese Stuckdecke, die ich dort gesehen habe, was mr dort hätte draus machen können, mit vergolden und und und, Techniken und das is genial, wär' genial gewesen. […] Also, so, und dann ham wir die Wände dort gestrichen, das, was wir machen durften, und die Katzen sind dort durch die Fenster hoch und runter, also rein und raus, na und dann sehen die Wände dementsprechend aus. Ja, dann brauch ich och nischt machen, dann ärgert's mich eher, dass ich dort was gemacht hab. (99)

Karin ärgert sich auch darüber, dass der zuständige Betreuer zu selten - praktisch nie, wie sie sagt - vor Ort erscheint und ihre Arbeit begutachtet. Die zu schreibenden Stundennachweise gibt sie schließlich ihrer Kollegin mit, die sie auf dem Heimweg in den Briefkasten des Maßnahmeträgers wirft. Obwohl so wenig zu tun ist und die beiden Malerinnen kaum kontrolliert werden, sitzen sie in dem Schloss ihre Zeit ab, ohne sich darüber freuen zu können.

> Wie gesacht, wir hätten dorte begraben werden können und es hätte keen interessiert, sag ich ma so. […] Und man gewöhnt sich dann schnell in dem Jahr, dann an das Lott..., also das muss man ja sagen, an die Lottrichkeit sag ich ma. Weil's eigentlich ni meine Einstellung is. Wenn Arbeit is, dann will ich och arbeiten, und wenn ich dann sag, ich mach Pause, mach ich Pause. Aber e ganzes Jahr bloß rumgammeln… Na, wir ham 6 Arten entdeckt, wie man Rommée spielen kann [Lachen]. Nee, es is, es is echt traurig, muss man so sagen. (107)

Im Nachhinein findet es Karin schade, nicht an einer anderen Stelle des Projekts eingesetzt worden zu sein, wo mehr geschafft wurde. „Weil dort denke ich ma, hätten wir unseren Beruf och zeigen können, was wir droffhaben" (97).

Im Rahmen der einjährigen ABM ist auch ein Praktikum in Betrieben vorgesehen. Ohnehin steht für Karin während des Jahres ABM ständig die Frage im Raum, was danach kommen könnte. Sich auf das Arbeitslosengeld zu verlassen kommt für sie nicht in Frage, „weil irgendwann is och das Jahr Arbeitslosengeld zu Ende" (129). Ihre größte Angst ist, dann das Auto abmelden zu müssen, weil sie damit in der ländlichen Gegend von fast allen ihrer Freizeitaktivitäten abgeschnitten wäre. Überhaupt wäre das mit ihren Lebensvorstellungen schlecht vereinbar:

> Na, man muss wissen, was man will. Ich meine, man kann auf Kosten des Staates, sag ich mal, och sehr gut leben, wenn man seine Ansprüche runterschraubt. […] Aber wenn ich sage, ich will in eenem Jahr dorthin in den Urlaub fahren und nicht bloß an den Baggersee von sonstewo, dann brauch man Geld, ganz einfach. (161)

Karin nimmt deshalb die Suche nach einem neuen Job bzw. einem Praktikumsplatz ernst. Sie informiert sich mit Hilfe des Buches „Berufe aktuell“ über Beschäftigungsfelder, in denen sie gerne arbeiten würde und bewirbt sich in sämtlichen Firmen, die sich in der Umgebung und dem recht großen Gewerbegebiet des Ortes, in dem sie inzwischen zusammen mit ihrem Freund wohnt, angesiedelt haben. Als Notlösung fragt sie bei der Post nach, weil sie dort jemanden kennt, oder auch in einer Firma, in der sie eventuell Müll sortieren könnte. Nach langer Suche kann Karin ihr Praktikum in einer ortsansässigen Druckerei absolvieren; von dieser hatte sie auf ihre Bewerbung weder Zu- noch Absage erhalten, aber mit Hilfe der Koordinatorin des ABM-Trägers ließ sich die Firma auf ein Vorstellungsgespräch ein, bei dem sie sich „anscheinend nicht ganz dumm angehört“ (14) hat. Sie beginnt das Praktikum und ist begeistert:

> Und wo ich dann dort gearbeitet hab, also, es hat mir wahnsinnig gut gefallen, so ein Arbeitsklima kannte ich ni, dass der Chef früh vorbeikommt, jedem die Hand gibt und „Guten Morgen“ sagt. (15)

Nach dem Praktikum und dem Auslaufen der Jump-Maßnahme ist Karin zwar wieder arbeitslos, aber sie kann auf Zuverdienstbasis weiter in der Druckerei arbeiten. Weil ihr die Arbeit in der Firma Spaß macht und sie den Beruf sehr interessant findet, versucht sie in Absprache mit dem Chef, eine Umschulung zum Industriefalzer (die industrielle Variante des Buchbinders) vom Arbeitsamt finanziert zu bekommen, unter der Voraussetzung, dass sie danach eine Stelle bekommt. Diese kam in Aussicht, weil eine andere Mitarbeiterin schwer erkrankte und nicht absehbar war, wann sie wieder arbeiten konnte.

Auf dem Arbeitsamt hat Karin mit ihrem Anliegen zunächst keinen Erfolg. Eine Umschulung in diesem Beruf gehöre nicht zum förderfähigen Maßnahmeangebot, und sie solle sich erstmal ausreichend in ihrem erlernten Berufsfeld bewerben. Alle Versuche von Karin, eine nachträgliche Qualifikation zu erhalten, scheitern an der Finanzierung; weder die Firma noch das Arbeitsamt kann oder will die Kosten übernehmen. Karin gerät darüber zeitweilig in Verzweiflung und Wut, die sie auch beim Arbeitsamt anbringt. Vor allem mit der für Umschulungen zuständigen Person kommt sie nicht zurecht;

> …die hat jeden Stein, den die gefunden hat, mir absolut in den Weg geworfen. Du, du stehst dort da, du hast dir een Job selber gesucht oder hast een Job in Aussicht zu 90 Prozent, das muss man sich mal überlegen, und es fehlt wirklich bloß noch, einmal was weeß ich, ne Unterschrift vom Arbeitsamt.

> Und da geht nichts! […] Also, ich hab's ni mehr verstanden, ich hab, ich hab hier dagesessen, ich hab geheult, muss ich ehrlich sagen, weil ich, ich's ni mehr wusste, der Betrieb is hier anderthalb Kilometer von mir entfernt, besser kann ich's vom Arbeitsweg eigentlich och ni kriegen, aber [Luftholen] man is am Ende, man kann sich ja ni jede Gesetzbücher koofen, um dort irgendwo an jemanden ranzugehen oder was, das ... Ich hab's ni verstanden, muss ich ehrlich sagen. (32f.)

Nachdem sie ausreichend lange arbeitslos ist, kommt ein Lohnkostenzuschuss vom Arbeitsamt in Frage, den Karin bei diesem einfordert. Plötzlich gibt es keine Hindernisse mehr, das Arbeitsamt verhandelt kurz mit der Firma und Karin erhält eine auf ein Jahr befristete ¾ Stelle in der Druckerei. Was sie an Fähigkeiten braucht, eignet sie sich während der Arbeit an, was aufgrund des kollegialen Arbeitsklimas offenbar kein großes Problem ist. Auch der Gabelstaplerschein ist ihr nun von Nutzen. Die Arbeit macht ihr Spaß.

Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews läuft Karins Vertrag noch etwa 3 Monate. Allerdings schätzt sie ihre Aussichten auf Verlängerung und einen unbefristeten Vertrag als gut ein, weil die Mitarbeiterin, für die sie eingesprungen ist, nicht wieder an ihren Arbeitsplatz zurückkehren kann. Dass sie nun nicht mehr in ihrem erlernten Beruf arbeitet, bereut sie „in gewissem Sinne" (60) nicht, weil sie mit den Firmen, mit denen sie gearbeitet hat, „so off die Schnauze geflogen" ist (ebd.). Karin hat sich völlig auf ihre neue Arbeit eingelassen und ist glücklich, sie zu haben.

Auch neben der Arbeit ist Karin sehr aktiv. Sie hat viele Bekannte, mit denen sie sich oft „in der Kneipe" trifft, mit denen sie Bowlen und ins Kino geht und ab und zu kleinere Ausflüge unternimmt. Sie hat engen Kontakt zu ihrer Familie und macht mit ihrer Oma ab und zu einen Stadtbummel durch das Szeneviertel der nahe gelegenen Großstadt. Um körperlich fit zu bleiben, geht sie regelmäßig zum Gymnastik-Sport. Für die Faschingsumzüge einer Stadt in der Region fertigt sie sich relativ aufwendige Kostüme, und seit sieben Jahren engagiert sie sich – als einzige Frau – in der Freiwilligen Feuerwehr ihres Heimatdorfes. Hier nimmt sie nicht nur an den regulären Einsätzen teil, sondern hat auch andere Jugendliche unterrichtet und als Betreuerin Ausflüge mit ihnen unternommen. Die Feuerwehrkameraden sind für sie ebenfalls ein wichtiger sozialer Rahmen, „man tauscht sich halt aus, oder man hat auf jeden Fall auch mal jemanden, der einem zuhört, oder wo man selber mal helfen kann" (178). Auch für die Bauarbeiten am eigenen Haus kann sie sich hier Hilfe holen. Mit der neuen Arbeit sind die Einsätze zwar nur bedingt zu vereinbaren, aber sie hat diesbezüglich mit ihrem Chef eine Kompromissregelung gefunden, und an den Übungstreffen kann sie nach wie vor teilnehmen, wenn es ihr Schichtdienst erlaubt. Mit ihrem Leben ist Karin inzwischen

> zufrieden, so wie das jetzt hier läuft. Hab mein Job, ich hab mein Geld, ich hab ne Familie, ich hab e Haus, ich hab e Auto, meine Badewanne. *F: So haste alles was de brauchst?* Achja, soweit ja. Wir

> wollen irgendwann vielleicht noch mal e paar Kinder, aber das werden wir och noch irgendwann emal hinkriegen, wenn dann der Job soweit sicher ist. Noch hab ich ja den Arbeitsvertrag noch ni, erst im Mai. Bis dahin kann noch viel passieren. (233ff.)

Neben dem Nachwuchs richten sich ihre Pläne auf Auto, Haus und Urlaub. Sie würde gern „mal richtig weit wegwollen. […] Wenigstens mal an den Bodensee, […] oder Mittelmeer“ (239). Am Haus hat sie mit ihrem Freund inzwischen eine Etage zur gemeinsamen Wohnung umgebaut, komplett in Eigenleistung und mit Hilfe einiger Freunde. Hier soll noch ein Wintergarten und später ein Swimmingpool entstehen, sobald sie sich das leisten können. Zuerst aber, wenn sie einen festen Arbeitsvertrag hat, will sie sich ein Auto kaufen, das „ni 12 Jahre alt ist“ (68) wie ihr jetziges, mit dem sie oft in die Werkstatt muss. Träume hat Karin auch: Sie würde gerne

> bei Nacht mit dem Hubschrauber mal durch Las Vegas fliegen. Wegen den Lichtern. […] Und, entweder mit em Trabi, mit em schönen amerikanischen Truck oder mit ner Harley, mir egal, die Route Sixty-six runter. […] Das is so, man muss och mal träumen können“ (241ff.).

7.1.4.2 Charakteristik des IV. Verlaufstyps

An Karins Verlauf fallen zwei entscheidende Dinge auf: Es gibt zum Ersten keinen informellen Tätigkeitsverlauf neben dem formellen, und zum Zweiten sind die informellen Bereiche des Vermittlungsregimes weitestgehend auf die formellen hin ausgerichtet. Sämtliche Aktivitäten Karins in einem informellen Rahmen sowie ihr Engagement in der Feuerwehr lassen sich nach klassischem Muster der Freizeit zuordnen, die den Gegenpol zur Arbeit darstellt. Natürlich hat Karins Vermittlungsregime auch informelle Bereiche, aber diese werden dazu genutzt, die „Lücken“ der formellen zu kompensieren: indem z.B. ihr Freund zeigt, was eigentlich der Ausbilder hätte tun müssen, oder die Bekannten und Feuerwehrkameraden nach möglichen Jobs befragt werden usw. Dagegen erzählt Karin nichts von über das soziale Umfeld vermittelten Tätigkeiten, die für sie eine ähnliche Bedeutung wie Erwerbsarbeit haben könnten (wie z.B. Schwarzarbeiten in Zeiten der Arbeitslosigkeit o.Ä.).

Obwohl Karin keine einfache berufliche Perspektive hat, schöpft sie ihre Tätigkeiten nicht aus informellen Kontexten, d.h. nicht aus ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen, sondern sie orientiert sich weitgehend am formellen Angebot. Diese Orientierung bleibt gerade auch in den Zeiten erhalten, in denen sie ohne Perspektive dasteht und sich eine neue suchen muss, wie es etwa zu Ende des Praktikums der Fall war. Der entscheidende Punkt ist, dass sie sich die Institutionen bzw. formale Arbeit als Handlungsrahmen mit großem Aufwand aneignet, soweit es möglich ist; sie

identifiziert sich gerade mit den formellen Zielen der einzelnen Institutionen, d.h. mit ihrem Prinzip, nicht aber mit der Abweichung davon in der Praxis. Wenn sie sich nicht so in den gegebenen Rahmen einbringen kann, wie es ihren Möglichkeiten und den eigentlichen Zielen entspricht (weil z.B. kein Schleifpapier oder Farbe vorhanden ist oder das Qualifizierungsangebot des Arbeitsamtes nicht auf ihre Situation passt), ärgert sie sich darüber. Diejenigen ihrer ABM-Kollegen, die den Qualifikationsanteil in der Schule ohne Motivation absitzen und sich über das einfach verdiente Geld freuen, straft sie mit einer gewissen Verachtung („Die hatten überhaupt keene Einstellung“, 76), obwohl die ABM auch ihrer Wahrnehmung nach nur ein „Auffangbecken“ (109) zur Entlastung der Statistik war und sie in dieser Zeit nichts gelernt hat, was sie nicht ohnehin schon konnte. Karin kennt oder akzeptiert kein informelles Kurrikulum, auch und gerade dann nicht, wenn die Einrichtungen selbst gegen ihr formelles Kurrikulum verstoßen.

Typisch ist daher, dass Karin aktiv Handlungsoptionen *innerhalb* des formalen Systems sucht; die Integration da hinein macht sie zu *ihrer* Aufgabe. Sie setzt alle Energien ein, um Zugänge zu den Institutionen zu erhalten und um sie sich anzueignen. Aus ihren Erfahrungen hat sie zu allererst den Schluss gezogen, dass von alleine „nichts wird“ und man „sich drehen“ muss, der in gewisser Weise zu einem Teil ihrer Lebensphilosophie wird: „Arbeit suchen muss man echt mit sich. Und man muss einen Willen haben. Ganz klar. […] Es kommt keener zu dir nach Hause, klingelt an der Türe: Hier, du kannst een Job ham und da is gut“ (159).

Von einer Passung in der strukturellen Dimension lässt sich in Karins Fall schon deshalb sprechen, weil hier die informellen Bereiche des Vermittlungsregimes sehr auf die formellen abgestimmt sind; sie sind weder entkoppelt noch stehen sie miteinander in Konflikt. Dies korrespondiert mit Karins starker Orientierung an formalen Lern- und Arbeitssettings zur Verkörperung ihres eigenen, persönlichen Sinns. Die Verwirklichung und die Anerkennung in diesem Rahmen sind ihr ebenso wichtig wie der Lohn, mit dem sie Leben und Freizeit finanziert. Karin braucht förmlich Arbeit als Bewältigungsmilieu und sie sucht gerade diese Qualität in ihr. Sie eignet sich formale Settings ganz nach dem industriegesellschaftlichen Modell an, ohne sich dabei aufzugeben. Als Gegenpol bleibt ein soziales Umfeld bestehen, das nicht von der Arbeit vereinnahmt wird. *Insofern* ist Karins Lebensalltag nicht entgrenzt, sondern er ist nach wie vor in Arbeit und Freizeit strukturiert.

Dennoch ist Karins Verlauf in der biografischen Dimension brüchig. In der Orientierung an formellen Lern- und Arbeitssettings drückt sich letztendlich ein normalbiografisches Muster aus, das hier mit großem Aufwand aufrecht erhalten wird. Dies ist allerdings nur unter dem Verlust der biografischen Kontinuität erreichbar. Die völlige Umorientierung der beruflichen Tätigkeit und Perspektive kommt hier gerade dadurch zustande, dass Karin im Sinne einer Normalbiografie bzw. der Verkörperung

eines Bewältigungsmilieus so viel an ihrer eigenen Integration in formale Arbeit gelegen ist. Normalbiografisch ist dabei auch ihre Ortsgebundenheit zu bewerten; sie verwirft beispielsweise die Pläne, sich in Westdeutschland zu bewerben, weil dann ihre Beziehung darunter leiden würde und sie auch zu sehr gebunden ist an Haus und Garten.

Noch klarer, weil weniger komplex zeigt sich dieses Muster sozialräumlicher Passung beim zweiten Fall, der dem IV. Verlaufstypus zuzurechnen ist. *Robert* (Juju 15) hat nach der Förderschule für Lernbehinderte ein berufsvorbereitendes Jahr absolviert, weil das vom Arbeitsamt angeboten wurde. Eigentlich interessierte er sich aufgrund eines Praktikums für Elektrik, aber im BVJ fand er Gefallen an Gartenarbeit. Wunschgemäß bekommt er nachher eine außerbetriebliche Lehrstelle und wird Gartenfachwerker. Anschießend ist er für ein halbes Jahr arbeitslos, kommt aber nach einem halben Jahr in eine ABM (IM FLUSS), in der er vor allem mit Holz arbeitet, was ihm nicht sehr liegt, in der er sich gleichwohl als engagierter Arbeiter sieht. Nach einem weiteren Jahr Arbeitslosigkeit kann er vier Monate als Bauhelfer im Wegebau arbeiten, danach erhält er eine neue ABM im Jump-Programm, in der er von der Grünflächenpflege bis hin zu einfachen Bauarbeiten alles erledigt. Hier hofft er auf eine Einstellung nach Auslaufen der ABM und strengt sich dafür bei der Arbeit sehr an.

Robert erzählt ausführlich und mit Begeisterung vom Lernen und Arbeiten in den verschiedenen Einrichtungen. Er zitiert dabei immer wieder seine Lehrer, Kollegen und Anleiter, wie sie ihn gelobt haben für seine Bemühungen um gute Ergebnisse und für seine Arbeitsleistungen. Die meisten seiner Bekannten sowie seine Freundin, mit der er seit längerem verlobt ist, kennt er aus der Lehre und den Maßnahmen. Mit den allermeisten Lehrern und Kollegen kommt er sehr gut zurecht; Probleme gibt es nur mit wenigen Lehrern und Vorgesetzten, wobei die Konflikte, soweit man davon sprechen kann, immer in der Gemeinschaft mit den Kollegen und Schülern ausgetragen werden. Im Allgemeinen weckt der Unterricht sein Interesse, er lernt gerne und ist hoch erfreut über gute Zensuren. Er hat mit viel Anstrengung seine Ausbildung mit „gut“ bestanden (das beste Zeugnis der Klasse) und sich damit „aus dem Reha-Fall rausgekämpft“ (102). Ebenso ist er stolz darauf, an öffentlichen Plätzen mitgearbeitet zu haben, gerade wenn es anstrengend war: Für ihn ist die Arbeit eine Herausforderung.

Die Erzählungen über seine Tätigkeiten in den Einrichtungen korrespondiert auch mit den Bedeutungen, die sie für ihn über das unmittelbare berufliche Feld hinaus haben. Roberts Eltern verfügen ebenfalls über keine bzw. sehr geringe Bildungsabschlüsse und einer seiner Brüder ist behindert. Aus Roberts Erzählung lässt sich schließen, dass seine Lernleistungen in der Familie zum Indiz dafür werden, dass das niedrige Bildungsniveau nicht „in der Familie“, sondern nur an individuellen Zufällen und Krankheiten liegt; er beweist, dass mit Anstrengung einiges zu erreichen ist. Zudem hat Robert eine eigene kleine Wohnung und ist Fan von drei Fußballclubs sowie von mehren Schlagersängern.

An CDs und Fanartikeln kann er schlecht vorübergehen, ohne sie zu kaufen, was zu einem kleinen Schuldenberg geführt hat, den er nun eisern abträgt. Mit Arbeitslosengeld allein kommt Robert nicht aus, wie er bereits erfahren hat, zumal er in dieser Zeit aus Langeweile noch mehr gekauft hat als sonst. Auf dem Arbeitsamt hat er deshalb auch erklärt, jede Arbeit zu nehmen, „Hauptsache die Bezahlung muss ooch ä bissl stimmen“ (84).

Auch bei Robert zeigt sich die hohe Orientierung an institutionellen Handlungsrahmen, eine große Wertschätzung formaler Zertifikate und eine starke Leistungsethik, die ihn dazu bringt, mit viel Energie bestmöglich zu arbeiten. Auch er sucht das Bewältigungsmilieu in formalen Lern- und Arbeitssettings. Diesen gegenüber steht der Bereich von Freizeit und Freunden, aus dem er keine Beschäftigungsmöglichkeiten schöpft und den er auch nicht zur Vermittlung von Arbeit nutzt. Die verschiedenen Felder, in denen er im Laufe seiner Biografie tätig war, ergeben nur ansatzweise Anschlüsse aneinander, worunter er offensichtlich nicht sehr leidet. Schwierig erscheint es ihm eher, wenn er trotz seiner guten Leistungen keine Arbeit bekommt und dann mit dem niedrigen Arbeitslosengeld auskommen muss. Ähnlich wie Karin, die ihr Unverständnis darüber äußert, dass sie trotz eigenem Engagement bei der Arbeitssuche auf behördliche Barrieren stößt und so schwer Arbeit bekommt, ist auch Robert nicht gut auf Politik zu sprechen. Beide adressieren weit stärker als die anderen Interviewten (die dies selbstverständlich auch tun) an Politiker Gefühle zwischen Unverständnis und Wut darüber, dass ihre Situation bzw. die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt so schwierig und ungeregelt sind, obwohl sie sich selbst nichts zu Schulden kommen lassen und alle Voraussetzungen für eine geregelte, dauerhafte Arbeit erfüllen.

7.2 Vergleichende Betrachtung: Verläufe in einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft

Mit dem Überblick über die 10 vorgestellten und typologisch geordneten Fälle lässt sich nun präziser beschreiben, wie Lern- und Tätigkeitsverläufe in der gegenwärtigen Arbeitsgesellschaft „organisiert“ sind. Dabei darf auf keinen Fall vergessen werden, dass die Erhebung nicht repräsentativ für alle jungen Erwachsenen ist. Beide Untersuchungsgruppen – sowohl die der „Oskarjugendlichen“ als auch die der „Jumpjugendlichen“ – haben Lernerfahrungen in spezifischen Lernorten gemacht, die mehr oder weniger ihre Biografie prägten. Darüber hinaus ließen sich sicherlich noch viele weitere Formen von Tätigkeits- und Lernverläufen finden. In der vorliegenden Untersuchung kam es nicht auf eine vollständige Beschreibung aller möglicher Formen

des heutigen Übergangs in Arbeit an. Die hier vorgestellten Verläufe lassen vielmehr gerade wegen ihrer Spezifik einige Schlüsse darüber zu, wie das Verhältnis zwischen formellem und informellem Lernen bestellt ist und wie das institutionelle Übergangssystem heute in Bezug zu den Potenzialen steht, die die jungen Erwachsenen aus ihren biografischen Verläufen und sozialen Umfeldern mitbringen.

Auffällig ist zunächst, dass „Selbstorganisation“, die in der Kompetenzdiskussion eine zentrale Rolle spielt, in praktisch allen untersuchten Verläufen ein zentrales Moment darstellt. Außer bei Karla, bei der dies kaum zu erkennen ist, bestehen alle Vermittlungsregime aus einem formellen und einem informellen Bereich. Zwischen diesen beiden Bereichen entscheidet sich die Passungsfrage, nicht zwischen Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime insgesamt. Diese Passung muss offensichtlich zu einem Großteil „selbst organisiert“ werden, allerdings innerhalb sehr verschiedener Rahmenbedingungen und dem entsprechend mit sehr unterschiedlicher Wirkung. Das institutionelle Übergangssystem selbst gewährleistet keine Aneignungsprozesse, es kann sie nur ermöglichen.

Der Verlaufstyp I repräsentiert dabei die Formen von Übergängen in Arbeit, die dem Aneignungsmodell, d.h. einem pädagogischen Übergangsmodell am nächsten kommen. Bewältigung und Tätigkeit verbinden sich hier und erhalten Raum in einer äquivalenten Lern- und Tätigkeitsstruktur. Dabei ist Mariannes Fall der einzige im Sample, bei dem dieser Übergang in etwa nach dem Muster abläuft, wie ihn das pädagogische Modell der industriellen Arbeitsgesellschaft annimmt (wenn man einmal die zweijährige „Wartezeit“ beiseite lässt): Mariannes Interessen und Bedürfnisse werden im institutionellen Lernsettings aufgenommen und in die berufliche Arbeitsstruktur transformiert. Die entscheidende Rolle spielen dabei die formellen Vermittlungsinstanzen, die ihr sozusagen diese Integration „gewähren“.

Die beiden anderen Fälle verkörpern eher ein neues Modell arbeitsgesellschaftlicher Aneignung, die sich zunächst weitgehend in informellen Bereichen des Vermittlungsregimes vollzieht, wobei die Entwicklung dieser Vermittlungsstrukturen ein entscheidender Teil der Aneignungsprozesse selbst ist. Anschlüsse an formelle Strukturen kommen hier erst viel später zum Tragen, wenn die Tätigkeitsstruktur im Prinzip schon existiert und dann zur „offiziellen“ Arbeitsstruktur transformiert werden kann. Dass dabei formale Qualifikationen keine Bedeutung haben, ist ein deutlicher Ausdruck der Entgrenzung der Übergangswege. Der Übergang in Arbeit vollzieht sich hier vielmehr auf der Basis von Netzwerkbildung, die als flexible Lern- und Tätigkeitsstruktur fungieren.

Dass formale Qualifikationen für diese Form des Übergangs in Arbeit an Bedeutung verlieren bildet sich auch daran ab, dass diesem Verlaufstyp – anders als bei allen anderen, die unter dem Aspekt der formalen Bildungsabschlüsse eher homogen sind –

sowohl ein Fall wie Lars als auch einer wie Micha, der über zahlreiche Maßnahmeerfahrungen verfügt, zuzuordnen ist. Schon zwischen diesen beiden Fällen zeigt sich aber auch die strukturelle Segmentierung der heutigen Arbeitsgesellschaft: Lars ist bei weitem kein Spitzenverdiener geworden, aber seine Perspektive ist nicht prekär und nicht annähernd so unsicher, wie die von Micha. Die „Formalisierung“ der Tätigkeit von Micha vollzieht sich in einer typischen Form der entgrenzten Arbeitsgesellschaft: durch die berufliche „Selbständigkeit“, in der er vollkommen von den großen, etablierten Unternehmen abhängig ist, die ihm ihre unlukrativen, hohe Flexibilität erfordernden „Restaufträge“ überlassen.

Es wäre noch eine weitere Form des Übergangs in Arbeit denkbar, bei der ebenfalls Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime kontinuierlich aneinander anschließen: Lernen und Arbeiten könnte sich vollkommen in der Informalität abspielen. Als Aneignungsmodell lässt sich dies allerdings nur entweder in einer ganz anderen, nur minimal formalisierten Gesellschaftsform oder aber im Kontext des organisierten Verbrechens nach sizilianischem Modell verorten. Mit einem sozialstaatlichen Sicherungsmodell ist eine rein informelle Aneignung, die ja immer eine Form der Aneignung von Gesellschaft ist, nicht vereinbar. Als Vergesellschaftungsmodell würde sie einerseits eine allgemeine sozialstaatliche Absicherung unterlaufen; andererseits bliebe sie ohne Absicherung, ohne Perspektiven und weitgehend ohne gesellschaftliche Anerkennung.

Gleichwohl gibt es in der heutigen Arbeitsgesellschaft Tätigkeits- und Lernverläufe, die sich zu weiten Teilen in der Informalität abspielen. Der II. Verlaufstyp repräsentiert eine Form gesellschaftlicher Ausgrenzung: Die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zur Kompensation fehlender Ausbildungs- und Arbeitsplätze kann nicht verhindern, dass sich Aneignung, Tätigkeit und damit ein Großteil des eigentlichen Lebens in die Informalität abgedrängt wird. Die Entkopplung zwischen formellen Integrationsmechanismen und den Bewältigungsmilieus der jungen Erwachsenen wird nur punktuell und eher zufällig durchbrochen, es fehlt ein Anschlusspunkt, von dem aus sich beide aufeinander zu entwickeln könnten. Typischerweise sind von dieser Ausgrenzung nur diejenigen Interviewten betroffen, die eine oder mehrere ABM absolviert haben, die über vergleichsweise geringe Bildungsabschlüsse verfügen, die ihre beruflichen Hoffnungen zum Großteil auf die Wirksamkeit dieser arbeitsmarktpolitischen „Ersatzveranstaltungen“ legten und dabei enttäuscht wurden, deren Ansprüche an Leben und Arbeit sukzessive ärmer und enger wurden und deren soziales Umfeld relativ klein ist und/oder ebenfalls vielfache Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit und prekären Beschäftigungsverhältnissen aufzuweisen hat. Diesen jungen Erwachsenen fehlen die Ressourcen, um die Anschlüsse herzustellen, die institutionell nicht bestehen und um die Entwertung ihrer bestehenden Fähigkeiten bei einer völligen beruflichen Neuorientierung

zu verkraften (wie dies bei den Fällen des Typ IV zu beobachten ist) oder gar informell eigene Lern- und Tätigkeitsstrukturen aufzubauen, wie es Micha oder Lars tun. Sie finden sich schließlich ab mit ihrem Schicksal, „richten sich darin ein“ und entwickeln kaum neue Handlungsoptionen.

Zu diesem Verlaufstyp wären sicherlich weitere Fälle hinzugekommen, wenn die anvisierten Interviews mit denjenigen zustande gekommen wären, zu denen telefonischer Kontakt bestand. Nach den Informationen aus diesen Kontakten lässt sich bei 3 Fällen schließen, dass sie zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme ebenfalls arbeitslos waren; bei den beiden anderen liegt zumindest die Vermutung nahe, dass sie ein weiteres Interview ablehnten, weil sie keine berufliche Perspektive hatten und diese Lage nicht auch noch in einem Interview präsentieren wollten.

Dem gegenüber sind dem dritten Verlaufstyp zwei Oskarjugendliche zugeordnet. Auch dies ist durchaus typisch, zeigen doch ihre Verläufe gerade die Widersprüche zwischen Aneignungsformen in formellen und informellen Settings *bei formaler Integration* auf. Sebastians Übergang in Arbeit ist der einzige, der sich aus institutioneller Perspektive modellhaft vollzieht. Das pädagogische Übergangsmodell der industriellen Arbeitsgesellschaft geht allerdings von der Aneignung eines Berufes aus; diese ist in Sebastians Fall aber nur teilweise bzw. letztendlich konflikthaft möglich.

Verläufe, die von diesem Widerspruch geprägt sind, gehören sicherlich auch zum Bild einer (vergangenen) Industriegesellschaft: Menschen, die einen erlernten Beruf zur Existenzsicherung ausüben, aber emotional in ihrem „Hobby“ aufgehen (die Eisenbahnfans sind dafür ein Standardbeispiel). Allerdings ist fraglich, ob man dabei von einer „gespaltenen Arbeitsidentität“ sprechen würde. Im Kontext einer unentgrenzten Gesellschaft lässt sich Beruf von Hobby wohl klarer trennen und nebeneinander vereinbaren. Für Sebastian und Franziska ist dies jedoch allein aufgrund der beruflich bedingten Ortswechsel schwer möglich; hinzu kommen die hohen Anforderungen in der Arbeit, die zumindest Sebastian wenig Raum für Tätigkeiten neben dem Beruf lassen. Noch wichtiger ist in diesem Kontext die Erfahrung in den selbstorganisierten Lernorten zu bewerten, die die Basis für einen Tätigkeitsbereich neben dem Beruf bildet, der diesem in der subjektiven Sinnkonstellation zumindest gleichberechtigt gegenüber steht.

Die beiden Fälle des dritten Verlaufstyps zeigen also die Schwierigkeiten auf, die sich im Kontext entgrenzter Übergangsstrukturen mit pluralisierten Lernorten für die Aneignungsperspektive *innerhalb* des Modells einer institutionellen Übergangsstruktur ergeben. Gerade in Bezug auf ihre Besonderheit sind die Fälle aufschlussreich: Was heute oft als Schlüssel zur Lösung des Integrationsproblems in formelle Lernsettings angesehen wird, nämlich das informelle Lernen in „lebensweltlichen“ Kontexten (die oft jenseits der institutionellen Settings verortet werden), die Entwicklung von „sozialen Kompetenzen“ sowie Kreativität und Mobilität usw. mögen zeitweilig einer

institutionellen Integration dieser Menschen förderlich sein; aber damit ist in keiner Weise die Frage beantwortet, wie das informelle zum formellen Lernen ins Verhältnis gesetzt werden kann bzw. welche Möglichkeiten die Subjekte haben, dieses Verhältnis herzustellen. Das informelle Lernen ist keine einfache Ressource für formelle Lernsettings. Der Rückgriff darauf entledigt nicht von der Aufgabe, dass die Bildungsinstitutionen oder die formellen Arbeitsverhältnisse so gestaltet werden müssen, dass sie auch der Alltagsbewältigung der Menschen Raum geben. Sebastian und Franziska hatten prägende Lernerfahrungen gerade durch die Tätigkeiten jenseits ihrer formalen Ausbildung, die sie als Bereicherung ihrer Person und als Öffnung der sozialen Welt empfunden haben. Die Jugendinitiativen waren Kontexte, in denen und durch die sie sich ihre Welt aneigneten, weil sie Raum für die Bewältigung ihres Alltags boten. Bei beiden zeigt sich gerade durch ihren Ortswechsel deutlich, dass dieser Prozess mit dem Übergang ins Erwerbsleben nicht einfach abgeschlossen ist und die Bewältigungsfrage mit der Auszahlung des Verdienstes geklärt wäre.

Während man in Bezug auf den dritten Verlaufstyp insofern von entgrenzten Übergängen sprechen kann, als sie zwar kontinuierlich, aber gespalten sind, zeichnen sich beim vierten Typus entgrenzte Übergänge ab, die zwar einlinig, aber brüchig verlaufen. Hier ist das Problem nicht nur darin zu sehen, dass die formellen Bereiche des Vermittlungsregimes zu wenig Raum für das Bewältigungsmilieu geben, sondern es zeigt sich die fehlende Anschlussfähigkeit formeller Lern- und Arbeitssettings untereinander und damit die Brüchigkeit der institutionellen Bildungs- und Übergangsstrukturen selbst. Typischerweise führt diese jedoch nicht wie im zweiten Verlaufstypus zur arbeitsgesellschaftlichen Ausgrenzung. Die Brüche werden mit enormen Aufwand, Ressourcen an informellen Vermittlungsstrukturen und großer Energie, die sich auf neue, kommende Arbeitsgelegenheiten richtet, kompensiert. Auf diese Weise entstehen diskontinuierliche Lern- und Tätigkeitsverläufe, die von Umorientierungsprozessen und der Notwendigkeit geprägt sind, sich immer wieder auf neue Lern- und Arbeitsarrangements einzulassen und in deren Aneignung persönlichen Sinn zu sehen.

Im Sample der Untersuchung stehen für diesen Typus zwei Fälle, die eher in prekären Bereichen Beschäftigung finden und daher ohnehin in erhöhtem Maße von Ausgrenzung bedroht sind. Verläufe dieses Typs werden allerdings klassischerweise als Ausdruck einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft verstanden. Die Diskussion um Kompetenzentwicklung, lebenslanges Lernen und die Beschreibung des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Voß/Pongraz 1998, Pongraz/Voß 2004, Egbringhoff 2004) nehmen vor allem auf brüchige Tätigkeitsverläufe als Ausdruck einer entgrenzten Arbeitsgesellschaft Bezug, wobei sie eher von einer generell erreichbaren Integration in formale Arbeit ausgehen. Dass dem nicht so ist zeigt jedoch die unmittelbare Nähe der Verläufe von Karin und Robert zu denen des zweiten Verlaufstyps. Mit etwas weniger

Glück und Energie hätten beide leicht auch ohne formale Integrationsmöglichkeit bleiben können.

Bei aller Heterogenität der im Sample analysierten Verläufe zeichnen sich also doch einige Strukturprinzipien ab. Über alle Typen hinweg lässt sich auch beobachten, dass jungen Erwachsenen mit niedrigen (Schul-)Bildungsabschlüssen am stärksten von Prekarität betroffen sind. In der Gruppe der „Jumpjugendlichen“ haben die beiden Frauen mit Realschulabschluss Marianne und Karin noch die sicherste biografische Perspektive, zumal sie letztendlich Zugang zu formalen Beschäftigungsverhältnissen gefunden haben. Die drei Fälle im Typ II, die weitgehend ohne Perspektive sind, verfügen lediglich über Förderschulabschlüsse. Aber diese Unterschiede können nicht einfach dahingehend verstanden werden, dass die Bildungsabschlüsse ein Gradmesser für das Handlungsvermögen der Einzelnen wäre; dann wären Fälle wie die von Micha und Robert als Ausnahmen zu bewerten. Hier zeichnet sich vielmehr die Segmentierung *formaler* Beschäftigung in unterschiedliche „Zonen der Verwundbarkeit“ (Castell 2000) bzw. der Ausgrenzung ab. Über die Handlungsoptionen der einzelnen jungen Erwachsenen sagt dies nur etwas in Bezug auf die gegebenen Rahmenbedingungen aus. Die Verläufe wurden nur rückblickend analysiert und die beschriebene Typologie sowie die Zuordnung der einzelnen Fälle in dieses Raster nur von diesem Rückblick auf den Ablauf vergangener Ereignisse aus entwickelt. Der Vergleich zweier Rückblicke von zwei verschiedenen Zeitpunkten aus konnte aber verdeutlichen, welche Dynamik in diesen Lern- und Tätigkeitsverläufen steckt, die sich aus dem Zusammenspiel struktureller Rahmenbedingungen und den Handlungen der Menschen ergeben. Die beschriebenen Verläufe lassen sich daher nicht in die Zukunft extrapolieren. Überlegungen, die über die bestehende Analyse hinaus gehen, müssen sich daher wieder auf die Frage konzentrieren, wie neue „Ermöglichungsräume“ gestaltet werden können, um eine erweiterte, gesellschaftsintegrative Aneignungsperspektive zu schaffen.

8 ANSATZPUNKTE FÜR EINE DISKUSSION ZUR GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN IN ARBEIT

Im Weiteren lassen sich Rückschlüsse ziehen, wie das institutionalisierte Übergangssystem erweitert werden könnte, um diejenigen Aneignungsprozesse – insbesondere für junge Erwachsene, die jetzt als sozial Benachteiligte arbeitsgesellschaftlich ausgegrenzt oder von Ausgrenzung bedroht sind – zu ermöglichen. Zur Lösung dieser Aufgabe bedarf es eines neuen Ansatzpunktes, mit dem wieder eine pädagogische Aufforderung sichtbar wird und von dem aus eine Bildungs- und Gestaltungsperspektive zu entwickeln ist. Dieser Ansatz ist der gegenwärtigen Arbeitsmarktpolitik, aber auch der Sozialpädagogik mehr oder weniger abhanden gekommen, weil sie nach wie vor auf die Begriffe und Verlässlichkeiten einer industriegesellschaftlichen Wirklichkeit baut, die heute so nicht mehr existiert. Die Folgen davon zeigen sich aktuell als Psychologisierung und Technologisierung sozialer Probleme. Anstatt pädagogisch wirksame Settings zu konstruieren, werden Bewertungs- und Selektionsinstrumente entworfen: Kompetenzen sollen objektiv messbar und Persönlichkeitsentwicklungen vorhersagbar werden, junge Erwachsene durchlaufen Profiling- und Assessmentverfahren, Bewerbungstrainings und Bildungsmodule, nehmen an Einstellungstests teil und erwerben Zertifikate.

Gegenüber solcherart hilflosen Versuchen gilt es für die Pädagogik, die Frage danach zu stellen, welche Aufgaben die Menschen in ihrem Alltag zu bewältigen haben, welche Bewältigungsformen ihnen dabei erreichbar sind und wo sie alternative Bewältigungsmöglichkeiten brauchen. Was die Industrie über Massenkonsum, die Psychologie über Test- und Therapieverfahren oder die Medizin über Schönheitsoperationen ermöglicht und suggeriert – sich selbst verändern, seine Bedürfnisse befriedigen oder per ausgearbeitetem Lösungsverfahren seine eigenen Probleme in den Griff bekommen zu können, die hier als rein individuelle lokalisiert und behoben, sozusagen wegoperiert oder per technischer Hilfe „gelöst“ werden –, das müsste ein pädagogisches Korrelat erhalten. Es gilt, Bewältigungssettings zu entwickeln, durch die Menschen die Aufgaben und Herausforderungen ihres Alltags durch Bildungsprozesse und soziale Entwicklungen bewältigen können.

Aneignung wäre demnach nicht mehr als die Aneignung eines gesellschaftlichen Produkts zu verstehen, sondern als Bewältigung des alltäglichen Lebens. Wenn sich die Pädagogik an den biografischen Bewältigungsaufgaben der Subjekte orientiert, könnte sie ihre Aufgabe darin erkennen, Bewältigungssettings zu konstruieren, die soziale Zusammenhänge erfahrbar machen und in denen sich subjektive Sinnzusammenhänge entwickeln können. Gegenüber den oben genannten „unsozialen“ Bewältigungsangeboten, die im Prinzip nur die Individuen ansprechen und sie noch weiter vereinzeln, ließen sich auf diese Weise wieder soziale Bewältigungsmuster – in der aktuellen Sprache: Kompetenzen – und Tätigkeitszusammenhänge entwickeln. Denn über die Frage, wie die Menschen zur Bewältigung ihres Alltags befähigt werden, lässt sich auch der Zusammenhang zwischen Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben thematisieren: Gesellschaftliche Herausforderungen machen immer in einer bestimmten Form den biografischen Alltag der Menschen aus. Die bestimmten Entwicklungsaufgaben und der Alltag jedes Einzelnen insgesamt enthält nicht nur eine Aufforderung zur Bewältigung auf biografischer, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene, die wir als Lebenslage konkretisieren können.

Da beide Ebenen ineinander verschränkt sind, lässt sich die These wagen, dass individuelles Bewältigungshandeln biografisch „sinnvoll“ oder produktiv wird, indem es auch die Lebenslagen der Menschen dahingehend verändert, dass sich ihnen breitere Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Produktive Bewältigung des Alltags bedeutet in diesem Zusammenhang, die Lebenslagen zu öffnen und Möglichkeiten zur Verwirklichung biographischer Perspektiven zu erweitern oder überhaupt zu erschließen. An dieser Stelle entsteht m.E. auch die entscheidende Verbindung zwischen Aneignungs- und Bewältigungsansatz: Beide können aus zwei verschiedenen Blickwinkeln beschreiben, wie Subjekte Handlungsweisen erlernen, durch die sie sich ihre Gesellschaft zu eigen machen und ihr soziales Sein realisieren.

Mit dieser Perspektive wird auch ersichtlich, dass die heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen, die oft nur aus einer betriebs- bzw. quasi-volkswirtschaftlichen Perspektive als Steuerungs- und Organisationsprobleme eines institutionellen Systems wahrgenommen werden, in der Form begriffen werden müssen, die den Subjekten zugänglich ist und die *sie* betrifft. Die Entgrenzungstendenzen der Arbeitsgesellschaft enthalten eine Aufforderung zur Gestaltung der konkreten Lebensbedingungen durch das Bewältigungshandeln der Subjekte selbst. Es gilt, neue Bewältigungsstrukturen zu schaffen, durch die Menschen befähigt werden, Formen zu entwickeln, in denen sie wieder subjektiven Sinn zum Ausdruck bringen und „ungelebtes Leben“ (Alheit 2003) verwirklichen können.

Eine zukünftige Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik muss deshalb zunächst die subjektiven Perspektiven der Menschen in ihrer individuellen wie strukturellen

Bedeutung anerkennen, um in einem weiteren Schritt ihre Transformation in gesellschaftlich anerkannte Strukturen zu unterstützen. Dabei müssten sowohl die Strategien, die die Menschen bei der Bewältigung ihres Alltags entwickeln als auch die dabei entstehenden biografischen und sozialräumlichen Konstrukte als Potenziale (an)erkannt werden, um mit den formalen Strukturen hieran anschließen zu können. Das institutionelle Gefüge mit seinen vielfältigen Bildungs- und Beschäftigungseinrichtungen muss sich grundsätzlich viel mehr gegenüber diesen Potenzialen öffnen und sich in ein Verhältnis zu ihnen setzen, anstatt sich in einer institutionellen Eigenlogik zu verschließen. In diesem Sinne wären auch die lokalen Ansätze (vgl. z.B. Ihmig 2000; auch Breckner/González 2005) auf ihre sozialräumliche Wirksamkeit zu überprüfen: Auch die Beschäftigungsentwicklung in den Regionen oder Quartieren erschließt sich nicht einfach vom Ort, sondern von den Subjekten her. Erst dann ist es möglich, die sozialräumlichen und biografischen Ressourcen der jungen Erwachsenen für individuelle Übergänge in Arbeit zu erschließen, ohne sie politisch und ökonomisch zu instrumentalisieren.

Die verschiedenen Lernorte haben in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu übernehmen, biografische Potentiale der jungen Erwachsenen (zu bewältigende Probleme, Beschäftigungsvorstellungen, Wünsche, Interessen, Fähigkeiten, Ideen zur Gestaltung ihres Alltags oder ihres Stadtteils, Projektideen usw.) aufzuspüren und sie mit den lokalen Handlungsmöglichkeiten (Beschäftigungs- bzw. Betätigungsmöglichkeiten im weitesten Sinne, Gestaltungsbedarf im Stadtteil, Bedarf an kulturellen und sozialen Projekten wie die Betreuung von Kinderspielplätzen, Altenhilfe usw.) zu verknüpfen. Lernorte können so zu einer Plattform werden, auf der die lokalen Gestaltungsmöglichkeiten und -bedarfe mit den sozialen und individuellen Bewältigungsaufgaben zusammengeführt werden. Dabei muss vor allem Raum für selbstorganisative Elemente entstehen, müssen Experimente möglich sein, die auch schief gehen dürfen. Die jungen Erwachsenen brauchen einen Gestaltungsraum, in dem sie an konkreten Aufgaben etwas *Neues* entwickeln können (Projekte jeder Art, Tätigkeitsfelder, soziale Netzwerke, Beziehungen zu allen möglichen lokalen Einrichtungen und der Wirtschaft, Freundschaften, Kompetenzen), wofür sie sich engagieren, weil sie darin einen Sinn finden. Lernorte müssen sich in die Biografien der jungen Erwachsenen „einklinken“ bzw. aus ihnen heraus entstehen und die konkreten Handlungspotentiale aus ihren Biografien bzw. Lebenslagen aufnehmen[28], die ja gerade in den anstehenden individuellen Bewältigungs*aufgaben*, dem unentdeckten Gestaltungs*bedarf* von Stadtteilen und Regionen und in bisher nicht finanzierten

[28] Das bedeutet, dass die Lernorte auch ganz verschiedene Formen annehmen werden. Wir können nicht davon ausgehen, dass z.B. ein selbstorganisiertes Kulturzentrum für junge Erwachsene wie *Michael* oder *Monika* die gleiche Wirkung als Lernort hat wie bspw. für *Sebastian* – genauso wenig wie für ihn in seiner biografischen Situation Schwarzarbeit ein Lernfeld gewesen wäre.

Betätigungs*möglichkeiten* liegen. Sie könnten damit den gegenwärtigen sozialen Problemen einen Ausdruck geben und die kollektiven Suchprozesse zu deren Bewältigung anschieben.

Da sich Kompetenzentwicklung nicht in den Bahnen institutioneller Bildungswege, sondern entlang biografischer Verläufe vollzieht, können Lernorte im sozialen Umfeld nur in einer zweiten Bildungsstruktur neben den institutionalisierten und versäulten Bildungswegen verankert werden. Die Ergebnisse der Untersuchung sprechen deutlich dafür, dass die institutionell versäulten Ausbildungswege nicht im gleichen Maße wie bisher der Organisationsrahmen für Übergänge in Arbeit sein können. Der institutionalisierte Wissens- und Qualifikationserwerb behält zwar weiterhin seine Bedeutung; aber die Institutionen sind in immer geringerem Maße auch der Rahmen für biografische Verläufe, weil sie die gesellschaftliche Verwertbarkeit der vermittelten Qualifikationen – und damit deren biografische Produktivität für die Einzelnen – nicht mehr garantieren können.

Ein neuer Lernbegriff, wie er sich im Kontext der gegenwärtigen Entgrenzungsprozesse der Arbeitsgesellschaft entwickelt, erfordert auch eine neue Lernstruktur. Der Kompetenzentwicklungsansatz ist dabei keine Alternative zur Vermittlung bestimmter Tätigkeiten und Wissensbestände (im Sinne etwa einer modularen Qualifizierung), sondern er setzt diese Lernformen in einen neuen Bezug. Bildung und Qualifikation werden durch Kompetenzentwicklung nicht abgelöst, sondern sie erhalten eine neue Rahmung. Wie der Qualifikationsbegriff seine Wirkung vor dem Hintergrund einer beruflichen Qualifizierungsstruktur (berufliche Ausbildung und Arbeit) entfaltet hat und sich auf diese Struktur bezieht, so bezieht sich der Kompetenzbegriff auf neue Formen des Lernens und Arbeitens. Mit ihm muss also auch eine neue Lernstruktur (Bildungsstruktur) thematisiert werden, in der Kompetenzentwicklung verortet werden kann.

Eine zweite Bildungsstruktur zur Ermöglichung von Kompetenzentwicklungsprozessen im sozialen Umfeld braucht transparente Anerkennungsformen im Bildungs- und Übergangsregime. Eine Zielgruppenorientierung, wie sie in der Benachteiligtenförderung vorherrscht, stigmatisiert die Lernorte von vornherein als Auffangbecken für „schwierige“ junge Erwachsene. Die eigentliche Aufgabe besteht offensichtlich nicht darin, differenzierte Verfahren für einzelne Zielgruppen zu entwickeln, sondern dass die Übergangsformen und Bildungsoptionen sich den neuen Herausforderungen angesichts der gesellschaftlichen Entgrenzungsprozesse zu stellen haben.

Für eine solche Bildungsstruktur gibt es bereits vielfältige Anknüpfungspunkte. Es ist mit den öffentlichen Programmen zu Beschäftigungshilfen und Benachteiligtenförderung längst ein Bildungsbereich entstanden, der eine

Übergangsstruktur darstellt. Grundsätzlich scheinen aber diese Angebote weiterhin in Übergangsregime eingebunden zu sein, die an die Qualifikationslogik der industriellen Arbeitsgesellschaft anschließen. Der Bereich wird weiterhin nur als (eher minderwertiger) Ersatz für das „reguläre“ Ausbildungs- und Beschäftigungssystem betrachtet. Er steht damit unter dem Stigma, nur ein mehr oder weniger unberechtigt öffentlich alimentiertes Auffangbecken für schwierige und gescheiterte Jugendliche zu sein. Eine Struktur neuer Lernorte im sozialen Umfeld kann demgegenüber nicht in einem hierarchischen Verhältnis zum institutionalisierten Bildungssystem stehen; sie ist kein „Ausfallsystem“, sondern es handelt sich um qualitativ *andere* Lernorte, in denen junge Erwachsene nicht nur Beschäftigungsfähigkeit entwickeln, sondern selbst Orte der Beschäftigung gestalten können.

Literatur

Albrecht, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 85-140

Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307

Alheit, P.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 566-585

Alheit, P.: „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report, Heft 78. Berlin 2003, S. 7-22

Alheit, P.; Dausien, B.; Kaiser, M.; Truschkat, I.: Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. QUEM-Materialien, Nr. 43. Berlin 2003

Alheit, P.; Glaß, Ch.: Beschädigtes Leben. Frankfurt, New York 1986

Alheit, P.; Hanses, A.: Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, A. (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2004, S. 8-28

Altvater, E.; Mahnkopf, B.: Globalisierung der Unsicherheit. Arbeit im Schatten, schmutziges Geld und informelle Politik. Münster 2002

Andretta, G.: Zur konzeptionellen Standortbestimmung von Sozialpolitik als Lebenslagenpolitik. Regensburg 1991

Arnold, H.: Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 211-241

Arnold, H.; Böhnisch, L.: Jugendberufshilfe in Ostdeutschland. Ausgangsbedingungen und exemplarische Perspektiven. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster 2001, S. 92-98

BA, Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Aktuelle Zahlen. Jahreszahlen 2001. Nürnberg 2002

BA, Bundesagentur für Arbeit: Detaillierte Informationen zum Arbeitsmarkt. http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/detail/a.html 2005

BBJ CONSULT INFO III/1999: Berufliche Integration von jungen Menschen in Deutschland. Berlin 1999

Beck, U.; Bonß, W.; Lau, Ch.: Entgrenzung erzwingt Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck, U.; Lau, Ch. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a. M. 2004, S. 13-62

Beck, U.; Lau, Ch. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt a. M. 2004

Beelmann, G.; Kieselbach, T.; Traiser, U.: Jugendarbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung. Ergebnisse einer qualitativen Analyse in Ost- und Westdeutschland. In: Zempel, J.; Bacher, J.; Moser, K. (Hrsg.): Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Opladen 2001, S. 133-148

Bittner, R.: Schichtwechsel. Ostdeutsche Arbeiterkultur im Zeitzerfall. In: Engelmann, J.; Wiedemeyer, M. (Hrsg.): Kursbuch Arbeit. Stuttgart, München 2000, S. 304-319

Bitzan, M.: Konflikt und Eigensinn. Die Lebensweltorientierung repolitisieren. In: neue praxis, Heft 4/2000, S. 335-346

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Bonn 2001 a

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. Bonn 2001 b

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2001. Berlin 2001 c

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2002. Berlin 2002

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2004. Berlin 2004

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2005. Berlin 2005

Bock, K.: Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 91-105

Böhnisch, L.: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Neuwied, Darmstadt 1982

Böhnisch, L.: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim, München 1994

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München 1999

Böhnisch, L.: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, München 2001

Böhnisch, L.: Lebensbewältigung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit /Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel 2001, S. 1119-1121

Böhnisch, L.: Zum Verhältnis von Bildung und Bewältigung am Beispiel der Jugendberufshilfe in Ostdeutschland. In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen 2002, S. 119-128

Böhnisch, L.: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim, München 2004

Böhnisch, L.; Arnold, H.; Schröer, W.: Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim, München 1999

Böhnisch, L.; Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendarbeit. Weinheim, München 1990

Böhnisch, L.; Schröer, W.: Soziale Bürgergesellschaft. Weinheim, München 2002

Böhnisch, L.; Schröer, W.: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim, München 2001

Böhnisch, L.; Schröer, W.: Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002.

Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 199-227

Böhnisch, L.; Schröer, W.: Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2004, S. 467-478

Bolder, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 651-674

Bonß, W.: Was wird aus der Erwerbsgesellschaft? In: Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/M. 2000, S. 327-415

Bonß, W.: Zwischen Erwerbsarbeit und Eigenarbeit. Ein Beitrag zur Debatte um die Arbeitsgesellschaft. In: Arbeit, 14, 11, 2002, S. 5-20

Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R.: Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 2003

Brandner, K.: Job-AQTIV-Gesetz kommt. Antworten auf die meistgestellten Fragen. Stand vom 24. 09. 2001. Quelle: http://www.spdfraktion.de/archiv/aqtiv/faq.html, 21.04. 2002

Castel, R.: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz 2000

Christe, G.: Zukunft der Arbeitsgesellschaft. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster 2001, S. 114-132

Dalin, P.: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997

de Boer, B.; Wagner, K.: Förderassessment – eine neue Methode in der Berufsorientierung. In: Jugend Beruf Gesellschaft 2001, 1, 2001, S. 39-44

Dehnbostel, P.: Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In: Hungerland, B.; Overwien, B. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden 2004, S. 51-67

Deinet, U.: Das Konzept „Aneignung“ im Jugendhaus. Neue Impulse für die offene Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1992

Deinet, U.: „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen - als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, U.; Reutlinger, C.

(Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen 2004, S. 175-189

Deinet, U.; Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen 2002

Dettmer, S.; Hoff, E.-H.; Grote, St.; Hohner, H.-U.: Berufsverläufe und Formen der Lebensgestaltung von Frauen und Männern. In: Gottschall, K.; Voß, G. G. (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München 2003, S. 307-331

Dietrich, H.: Förderung auf hohem Niveau. Das Jugendsofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit – 1999 bis 2002. In: IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Werkstattbericht Nr. 09/2003

Dietrich, H.: Gelingt der Sprung aus der Arbeitslosigkeit? eine Zwischenbilanz des Jugendsofortprogramms (JUMP) in 12 Befunden. In: IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Materialien 3/2001, S. 12 f.

Döhl, V. u. a.: Auflösung des Unternehmens? Die Entgrenzung von Kapital und Arbeit. In: Beck, U.; Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a. M. 2001, S. 219-232

Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn 2001

Drucksache 14/6888: Antrag der Abgeordneten Horst Seehofer, Karl-Josef Laumann u.a. und der Fraktion der CDU/CSU: Arbeitsplätze schaffen statt Arbeitslosigkeit verwalten – Reformen für einen besseren Arbeitsmarkt. Deutscher Bundestag, 10. 09. 2001

Drucksache 14/6944: Gesetzentwurf der Fraktionen SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Entwurf eines Gesetzes zur Reform der arbeitsmarktpolitischen Instrumente (Job-AQTIV-Gesetz). Deutscher Bundestag, 24. 09. 2001

Drucksache 14/8365: Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU. Entwurf eines Gesetzes zum optimalen Fördern und Fordern in Vermittlungsagenturen (OFFENSIV-Gesetz). Deutscher Bundestag, 26. 02. 2002

Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 89-105

Egbringhoff, J.: Welche Lebensführung erfordert der Typus des Arbeitskraftunternehmers? Das Beispiel von Ein-Personen-Selbständigen. In: Pongratz, H. J.; Voß, G. G. (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin 2004, S. 255-279

Engler, W.: Angst und Arbeitslosigkeit: ostdeutsch erhellt. Andreas Oehme und Wolfgang Schröer interviewen Wolfgang Engler. In: Diskurs 3/2003, S. 43-53

Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“: Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Berlin 2002

Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 310-316

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999

Erpenbeck, J.; Sauer, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung. QUEM-report, Heft 67, Berlin 2001, S. 9-65

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v.: Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart 2003

Europäische Kommission: A New Impetus for European Youth. (White Paper) European Commission: www.europa.eu.int/comm/education/youth 2001

Eurostat Online Datenbank: Download vom 5. 11. 2005: http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=EU_population_social_conditions&depth=2&language=de 2005

Evers, A.; Novotny, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit: Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt am Main 1987

Fähndrich, M.: Aufbau von Trägerstrukturen der Jugendsozialarbeit in den neuen Bundesländern - aus Sicht einer konfessionellen Trägergruppe. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster 2001, S. 1252-1257

Faulstich, P.: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung ´97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997, S. 141-196

Felber, H. (Hrsg.): Berufliche Chancen für Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München 1997a

Felber, H.: Total normal – Junge Erwachsene aus Ostdeutschland in Projekten der Jugendberufshilfe. In: Felber, H. (Hrsg.): Berufliche Chancen für Jugendliche? München 1997b, S. 21-116

Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz, Bd. 2. Bern 1991

Flick, U.: Der qualitative Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen. In: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1995, S. 148-173

Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000a, S. 13-29

Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I, (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000b, S. 309-318

Franz, W.: Arbeitslosigkeit. In: Schäfer, B.; Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen 1998, S. 11-21

Friebertshäuser, B.: Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 503-534

Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 371-395

Galuske, M.: Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld 1993

Galuske, M.: Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/98, S. 535-560

Galuske, M.: Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Chassé, K. A.; Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Weinheim, München 1999, S. 62-75

Galuske, M.: Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim, München 2002

Gericke, T.: Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. München 2003

Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. New York, Frankfurt a. M. 1992

Girtler, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz 1988

Girtler, R.: Randkulturen. Theorie der Unanständigkeit. Wien, Köln, Weimar 1995

Glaser, B.; Strauss, A.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. (Original: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research 1967) 1998

Gorz, A.: Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich 2003

Griebel, W.: Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn 2004, S. 25-45

Hagestadt, G.: Trends and dilemmas in Life-course Research. An International Perspective. In: Heinz, W. R. (Hrsg.): Theoretical advances in Life-course Research. Weinheim 1991, S. 23-57

Hall, A.; Jansen, R.; Ulrich, J. G.: Berufliche Diskontinuitäten bei Erwerbstätigen. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebungen. In: Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Sieverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur

gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler 2004, S. 94-105

Havighurst, R. J.: Development Tasks and Education. New York 1951

Heidenreich, M.: Arbeit und Management in den westeuropäischen Kommunikationsgesellschaften. In: Hradil, S.; Immerfall, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997

Heimann, E.: Soziale Theorie des Kapitalismus. Frankfurt a. M. 1980

Heinz, W.: Status Passages as Micro-Macro Linkages in Life Course Research. In: Weymann, A.; Heinz, W. (eds.): Society and Biography. Weinheim 1996, S. 51-65

Heinz, W. R.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim. München 1995

Hendrich, W.: Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, C.; Heid, H.; Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000, S. 33-43

Heppner, G.; Osterhoff, J.; Schiersmann, C.; Schmidt, C.: Computer? ‚Interessieren täts mich schon, aber…' Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien auseinandersetzen. Bielefeld 1990

Hildenbrand, B.: Anselm Strauss. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 32-42

Hinte, W.; Groppe, J.; Litges, G.: Expertise Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Essen 2002

Hitzler, R.; Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen 1997

Höfer, R.; Strauss, F.: Arbeitsorientierung und Identität: Die veränderte Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Identitätsarbeit am Beispiel benachteiligter Jugendlicher/junger Erwachsener. In: Lutz, B. (Hrsg.): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Berlin 2001, S. 83-105

Hoff, E.: Kompetenz- und Identitätsentwicklung bei arbeitszentrierter Lebensgestaltung. Vom „Arbeitskraftunternehmer" zum „reflexiv handelnden Subjekt". In: QUEM-Bulletin 4/2003, S. 1-7

Hoffmann, E.; Walwei, U.: Wandel der Erwerbsformen: Was steckt hinter den Veränderungen? In: Kleinhenz, G. (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt und

Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250. Nürnberg 2002, S. 135-144

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York 1993

Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg 1976

Honneth, A.: Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart 2001

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Weinheim 1995

IAB Werkstattbericht 4/2002: Aktuelle Daten vom Arbeitsmarkt in Ostdeutschland

IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Materialien 3/2001

IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Zahlenfibel. Übersicht 2.1. Quelle: http://doku.iab.de/zfibel/02.01.pdf, Oktober 2002 a

IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.): IAB-Werkstattbericht 4/2002 b: Aktuelle Daten vom Arbeitsmarkt in Ostdeutschland

Icking, M.: Entwicklung erwerbsbiografischer Gestaltungskompetenzen zwischen Vermittlung und Aneignung. In: Deinet, U.; Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen 2004, S. 191-204

Ihmig, H. (Hrsg.): Wochenmarkt und Weltmarkt. Kommunale Alternativen zum globalen Kapitalismus. Bielefeld 2000

INBAS, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher im Freistaat Sachsen. Frankfurt/M. 1997

INBAS, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Entwicklungsinitiative Neue Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf – Konzeption. Frankfurt/M. 2001

INBAS, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung zum Projektvorhaben: Förderbedarf erkennen – Kompetenzen fördern“. http://www.inbas.com/projekte_pdf/pro73_foerderbedarf.pdf 2004 a

INBAS, Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (Hrsg.): Neues Fachkonzept für Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA. http://www.ausbildungsvorbereitung.de/neuefoerderstruktur/aktuell.html 2004 b

Jahoda, M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel (1983), Reprint. Weinheim 1995

Jahoda, M.; Lazarsfeld, P. F.; Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt a. M. 1975

Jakob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 445-458

Jakob, G.: Zwischen Dienst und Selbstbezug. Eine biographieanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. Opladen 1993

Jugendberufshilfe Thüringen e.V.: Potentialanalyse des Ausbildungsjahres 1999/2000 im Freistaat Thüringen

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend ,97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen 1997

Jurczyk, K.; Lange, A.: Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: Diskurs 3/2003, S. 9-16

Jurczyk, K.; Oechsle, M.: Die fluide Gesellschaft. Entgrenzung ohne Ende? In: Diskurs 3/2003, S. 4-8

Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1992

Kade. S.: Denken kann jeder selber – das Ethos selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl, E.; Schiersmann, C.; Siebert, H. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 82-91

Kaufmann, F.-X.: Herausforderungen des Sozialstaats. Frankfurt/M. 1997

Keupp, H. u. a. (Hrsg.): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 2002

Kieselbach, T.: Nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und sozialer Konvoi in beruflichen Transitionen: ein interdisziplinäres EU-Forschungsprojekt. In: Witte, E. H. (Hrsg.): Sozialpsychologie wirtschaftlicher Prozesse. Lengerich 2002, S. 205-225

Kirchhöfer, D.: Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, New York, München, Berlin 2001, S. 95-145

Kirchhöfer, D.: Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin 2004

Kirchhöfer, D.: Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. Frankfurt a. M. u. a. 2005

Kocyba, H.; Schumm, W.: Begrenzte Rationalität – entgrenzte Ökonomie. Arbeit zwischen Betrieb und Markt. In: Honneth, A. (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt, New York 2002, S. 37-64

Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KZfSS 37, 1985, S. 1-29

Kohli, M.: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K.; Ulrich, D. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 303-320

Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil 1: Entwicklung von Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland und anderen frühindustrialisierten Ländern. Bonn 1996

Konietzka, D.: Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg. Zum Wandel des Übergangs an der „zweiten Schwelle“ seit den 1970er Jahren. In: Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Sieverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler 2004, S. 106-119

Körberstiftung (Hrsg.): Jugendoscar. Dokumentation zum Jugendwettbewerb der Körber-Stiftung Dresden in Sachsen. (1995; 1996; 1997/98). Dresden 1998

Krafeld, F. J.: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen 2000

Kratzer, N.: Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. Berlin 2003

Kreckel, R.: Soziale Ungleichheit. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied 2001, S. 1729-1735

Kreher, T.: Kompetenzentwicklung junger Männer mit prekären Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven. Eine empirische und theoretische Annäherung. In: Arnold, H.; Böhnisch, L.; Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, München 2005, S. 133-146

Krisch, R.: Sozialräumliche Perspektiven von Jugendarbeit. In: Braun, K. H.; Wetzel, K.; Dobesberger, B.; Fraundorfer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Wien 2005, S. 336-351

Kronauer, M.: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M. 2002

Krügel, D.; Pakulat, D.: Jugendsozialarbeit in den neuen Bundesländern – Stand und Entwicklungslinien. In: Fülbier, P.; Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster 2001, S. 1241-1251

Krüger, H.: Subjektbildung in der Adoleszenz und die Bedeutung von Arbeit. In: Helsper, W. (Hrsg): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen 1991

Kupferschmidt, P.: Kompetenzagenturen zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen. Das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 2002-2006“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). In: Gericke, T. u. a. (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München 2002, S. 341-350

Kutscha, G.: Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K; Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim 1991, S. 113-155

Landesarbeitsamt Sachsen (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen: Jahresstatistik 2001. Arbeitsvermittlung/-beratung. Chemnitz 2001

Lang, E.; Wehner, K.; Nestmann, F.: Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung von Kindern in Heimerziehung. Vortrag bei der Wissenschaftlichen Tagung „Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Stand der Forschung, aktuelle Trends und Entwicklungen“ vom 30.5. – 1.6. 2002 in Salzburg (unver. Manuskript)

Lenz, K.: Prozeßstrukturen biografischer Verläufe in der Jugendphase und danach. Methodische Grundlagen einer qualitativen Longitudinalstudie. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Jugendforschung - Reichweite und Besonderheiten ihrer theoretischen und methodologischen Zugänge. Wiesbaden 1991, S. 50-70

Lenz, K.: Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen. Frankfurt/M. 1986

Leontjew, A.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt am Main 1973

Leontjew, A.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1979

Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. – Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. QUEM-report, Heft 70. Berlin 2001

Lernen im sozialen Umfeld. Organisationen – Netzwerke – Intermediäre. Kompetenzentwicklung beim Aufbau regionaler Strukturen. QUEM-report, Heft 77. Berlin 2003

Lex, T.: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Weinheim, München 1997

Lompscher, J. u. a.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin 1972

Lompscher, J. u. a.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung. Berlin 1984

Luhmann, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992

Luhmann, N.: Das Moderne der modernen Gesellschaft In: Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main (1990). Frankfurt a. M. 1991, S. 87-108

Lutz, B.: Im Osten ist die zweite Schwelle hoch. Fehlende Arbeitsplätze und Nachwuchsstau vor den Toren des Arbeitsmarktes. Forschungsberichte aus dem zsh 01-2. Halle 2001

Lutz, M.; Behnken, I.; Zinnecker, J.: Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnerter Lebensräume. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 414-435

Marotzki, W.: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 175-186

Marotzki, W.: Forschungsmethoden und Methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 109-133

Marx, K.: Das Kapital, Band I. Berlin 1972

Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte vom Jahre 1844. Leipzig 1988

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I: Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 468-475

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 5/1974

Meuser, M.; Nagel, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 481-491

Meyer-Dohm, P.: Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 13-67

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München 1985

Mutz, G.: Der souveräne Arbeitsgestalter in der zivilen Arbeitsgesellschaft. Ausdruck aus dem Internet-Angebot der Zeitschrift „Das Parlament“ mit der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“. Deutscher Bundestag und Bundeszentrale für politische Bildung, 20.05.2002

Mutz, G.: Neue Integrationsmodelle in der zivilen Arbeitsgesellschaft. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. München. Quelle: http://www.socialscience.de/publications.html#downloads 2001

Nahnsen, I.: Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Osterland, M. (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt a. M. 1975

Offe, C.: Vollbeschäftigung? Zur Kritik einer falsch gestellten Frage. In: Bentele, K.; Reissert, B.; Schettkatt, R. (Hrsg.): Die Reformfähigkeit von Industriegesellschaften. Frankfurt/M., New York 1995, S. 240-249

Otto, H.-U.: Jugendliche Arbeitsdissidenten? In: neue Praxis 1/1999, S. 93-95

Polutta, A.: Umbau der Arbeitsverwaltung - Abbau der Jugendhilfe? In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Heft 2/2003, S. 141-146

Pongs, A.: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. München 1999

Pongratz, H. J.; Voß, G. G. (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin 2004

Preiß, Ch.; Wahler, P.; Bertram, B.; Klar, C.: Einstieg auf Raten? Berufliche Integrationsprobleme Jugendlicher in einer ostdeutschen Region. München, Leipzig 1999

Prösel, S.: Sozialkompetenz, Produktivität und Regionalentwicklung. QUEM-report, Heft 38. Berlin 1995

Rauschenbach, T.; Otto, H.-U.: Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004, S. 9-29

Reisch, R.: Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik gestern und heute. In: Jugend Beruf Gesellschaft, 1, 1998, S. 24-31

Reutlinger, Ch.: Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Opladen 2003

Richter, I.; Sardei-Biermann, S.: Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland – Was lehren ausländische Beispiele? In: Richter, I.; Sardei-Biermann, S. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit. Ausbildungs- und Beschäftigungsprogramme in Europa. Opladen 2000, S. 15-26

Rifkin, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt a. M. 1997

Rudolph, M.: Profiling in der Arbeitsvermittlung. In: Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Sieverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler 2004, S. 271-283

Sackmann, R.; Wingens, M.: Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, R.; Wingens, M. (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim, München 2001, S. 17-48

Schickler, W.: Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 473-503

Schmid, G.: Arbeitsplätze der Zukunft. Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen. In: Kocka, J.; Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt, New York 1999, S. 269-292

Schmidt, Ch.: „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 2003, S. 544-568

Schmidt, Ch.: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 447-456

Schröer, W.: Jugend. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 81-112

Schröer, W.: Aneignung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft - die Entgrenzung von Jugend. In: Deinet, U.; Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Opladen 2004 a, S. 109-120

Schröer, W.: Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, K.; Schefold, W.; Schröer, W. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. Weinheim, München 2004 b, S. 19-74

Schröter, U.: Transfer von Kompetenzen zwischen betrieblichen, freiwillig-öffentlichen und familiären Strukturen. QUEM-Materialien, Nr. 33. Berlin 1999

Schulte, E.: Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf. Das BQF-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). In: Gericke, T. u. a. (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München 2002, S. 331-340

Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn 2004

Schumann, M.: Sozialraumanalyse als ethnographisches Lernfeld im Studium. In: Jakob, G.; Wensierski, H.-J. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, München 1997

Schumann, M.: Sozialraum und Biographie. Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung. In: Neue Praxis 4/2004, S. 323-338

Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1. Hagen 1987

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998

Sennett, R.: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005

Solga, H.: Gering Qualifizierte in der Bildungsgesellschaft – Theorie und Praxis. In: Schmid, G.; Gangl, M.; Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB, BeitrAB 286. Nürnberg 1994

Solga, H.: Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang ohne Schulabschluss ins Erwerbsleben. In: Behringer, F.; Bolder, A.; Klein, R.; Reutter, G.; Sieverth, A. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler 2004, S. 120-132

Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 2004. Zweite, aktualisierte Auflage. Download under http://www.destatis.de/download/d/datenreport/1_12gesch.pdf 2005

Stauber, B.; Walther, A.: Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn 2004, S. 47-67

Stauber, B.; Walther, A.: Junge Erwachsene. In: Schröer, W.; Struck, N.; Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München 2002, S. 113-143

Steiner, Ch.: Bildungsabsichten und Erwerbserwartungen ostdeutscher Jugendlicher. In: Mansel, J.; Schweins, W.; Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim, München 2001, S. 89-104

Steinmetz, B.: Über den Wandel der Arbeit und das Problem der Arbeitslosigkeit. Münster 1997

Straus, F.: Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. Wiesbaden 2002

Straus, F.; Höfer, R.: Erwerbsgesellschaft ade - Arbeitsidentität passé? Die veränderte Bedeutung von Erwerbsarbeit für die Identität junger Erwachsener. In: Diskurs, Heft 1/1998. München 1998

Strauss, A.; Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996

Strübing, J.: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004

Thiersch, H.: Schon wieder – und noch einmal – alltagsorientierte Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U.; Hirschauer, P.; Thiersch, H. (Hrsg.): Zeitzeichen sozialer Arbeit. 20 Jahre Neue Praxis. Neuwied, Berlin 1992, S. 33-42

Thiersch, H.: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim, München 2002

Thönnes, F.: Reform der Bundesanstalt für Arbeit. Interview im Deutschlandfunk am 6. 3. 2002. Quelle: http://www.dradio.de/cgi-bin/neu-interview/1788.html 21. 04. 2002

Tippelt, R.: Geleitwort. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn 2004, S. 7-17

Truschkat, I.; Kaiser, M.; Reinartz, V.: Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 6, 2, Art. 22. Download unter www.qualitative-research.net/fqs/ 2005

Vogel, B.: Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland. In: SOFI-Mitteilungen 27/1999, S. 15-22

Vonken, M.: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97/Heft 4/2001, S. 503-522

Voskamp, U.: Abschied von der „Arbeitsgesellschaft“? Zum Stellenwert und Bedeutungsgehalt von Erwerbsarbeit in den Lebensperspektiven Jugendlicher. In: Projekt Jugend und Arbeit (Hrsg.): Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben. München 1990

Voß, G. G.; Pongratz, H. J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, 1998, S. 131-158

Vranicki, P.: Geschichte des Marxismus. Erster Band. Frankfurt a. M. 1971

Wahl, K.; Gravenhorst, L.; Honig, M. S.: Wissenschaftlichkeit und Interesse. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung. Frankfurt a. M. 1982

Wahler, P.; Tully, C. J.; Preiß, C.: Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden 2004

Walther, A.: Spielräume im Übergang in die Arbeit. Weinheim, München 2000

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1972

Weisser, G.: Sozialpolitik. In: Aufgaben Deutscher Forschung, Bd. 1. Köln, Opladen 1956

Werlen, B.; Reutlinger, R.: Sozialgeografie. In:

Wesentliche Inhalte des Job-AQTIV-Gesetzes. Quelle: http://www.bundeskanzler.de/Arbeitsmarkt-.7730.46904/Job-AQTIV-Gesetz-Arbeitslosigkeit-bekaempfen-bev...htm, 21.04. 2002. 2005

Wimbauer, C.: Organisation. Geschlecht. Karriere. Opladen 2000

Witzel, A.: Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R.; Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden Baden 1996, S. 49-76

Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). http://qualitative-research.net/fqs, 2000

Wohlrab-Sahr, M.: Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne“. Opladen 1993

Würfel, W.: Anforderungen an die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. In: Jugend Beruf Gesellschaft 2001, 1, 2001, S. 30-38

Zapf, W.: Die Transformation in der ehemaligen DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: Berliner Journal für Soziologie, 4 (1994), Heft 3, S. 295-305

Zinnecker, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W.; Heitmeyer, W.; Liegle, L.; Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim, München 1991, S. 9-24