

**Thematisches Netzwerk (TSER)
,Institutionelle Risiken im Übergang‘ (,Misleading Trajectories‘).
Evaluation übergangspolitischer Maßnahmen für junge Erwachsene in
Europa hinsichtlich nicht-beabsichtiger Effekte sozialer Ausgrenzung.**

koordiniert von IRIS e.V.

Nationaler Bericht für Deutschland (West):

Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem

*Barbara Stauber und Andreas Walther, IRIS e.V.
in Zusammenarbeit mit Eberhard Bolay, Universität Tübingen*

Inhalt

Einleitung	1
I. Die institutionelle Dimension	2
<i>A. Schule, Berufsberatung, Berufsbildung und Berufsvorbereitung</i>	5
<i>B. Die Maßnahmen der ,Jugendsozialarbeit‘</i>	16
<i>C. Das Sofortprogramm „100.000 Jobs für Junge“</i>	22
<i>D. Status Jugendlicher und junger Erwachsener im Übergang</i>	24
<i>E. Schlußfolgerungen</i>	26
II. Die ideologische Dimension	27
<i>A. Die in den institutionellen Strukturen eingebaute Ideologie</i>	26
<i>B. Die aktuellen politischen Diskurse und ihr ideologischer Charakter</i>	32
III. Die biographische Dimension	35
<i>A. Biographische Erfahrungen und biographische Konstruktionen</i>	35
<i>B. Die Erfahrungsdimension</i>	46
<i>C. Die Bewältigungsdimension</i>	51
<i>D. Die Unterstützungsdimension</i>	55
Literatur	60

Einleitung

Die gegenwärtige Situation Jugendlicher und junger Erwachsener von der Schule in die Arbeit steht unter dem Einfluß einer allgemeinen Abnahme der Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten für junge Menschen. Ein Symptom dieser Entwicklung, das jedoch gegenüber weniger offensichtlichen Faktoren sozialer Ausgrenzung (siehe Kap. 3) nicht ausschließlich ins Blickfeld geraten sollte, ist eine beträchtliche Zunahme der Arbeitslosigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener. Im April 1998 betrug in Deutschland die Gesamtarbeitslosenquote 11,4%, die für die unter 25-jährigen 11,8% bzw. 11% aller Arbeitslosen (Bundesanstalt für Arbeit 1998a).

Tabelle 1. Arbeitslosigkeit der unter 25-jährigen in Deutschland 1991, 1994, 1997 in %

	unter 20-jährige						20-25-jährige					
	West			Ost			West			Ost		
	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w	Gesamt	m	w
1991	4,5	4,1	5,1	n.e.	n.e.	n.e.	5,6	6,0	5,2	n.e.	n.e.	n.e.
1994	7,9	7,1	8,9	n.e.	n.e.	n.e.	8,7	9,9	7,5	n.e.	n.e.	n.e.
1997	10,2	9,6	11,0	16,8	14,8	20,1	11,9	13,9	9,9	21,9	21,7	22,0

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit 1998b.

Der makro-ökonomische Kontext dieser Situation besteht erstens in der deutsch-deutschen Vereinigung von 1990 und ihren Folgen: hohe Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland aufgrund einer geringeren Produktivität als in Westdeutschland und hohe finanzielle Belastungen durch die Übertragung der Sozialversicherung und der Kompensation von Arbeitslosigkeit. Dies führt zu einem zweiten Diskurs zu Arbeit und Arbeitslosigkeit: den im internationalen Vergleich hohen Arbeitskosten in Deutschland. Drittens ist der in anderen europäischen Ländern wachsende Dienstleistungsbereich in Deutschland tendenziell schwächer ausgeprägt (1996 arbeiteten 61,8 der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich im Vergleich zu 65,1% im europäischen Durchschnitt, Europäische Kommission, 1997). Viertens führt die öffentliche Interpretation der gegenwärtigen Situation als Wettbewerbsverschärfung dazu, daß die nach dem zweiten Weltkrieg entstandene Kultur der sozialen Marktwirtschaft und die ihr zugrunde liegenden sozial-korporatistischen Strukturen tendenziell geschwächt werden. Dabei war gerade die Konzentrierung von Staat und Sozialpartnern einer der Hauptfaktoren der wirtschaftlichen Entwicklung und auch der Institutionalisierung von Strukturen beruflicher Bildung und sozialer Sicherung (vgl. Schmid 1997; Esping-Andersen 1990).

In diesem Bericht werden wir uns auf bundes-, landes- und kommunalpolitische Strategien konzentrieren, die Jugendliche und junge Erwachsene mit Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in eine

Ausbildung und/oder Arbeit unterstützen sollen, konzentrieren. Generell genießen diese Strukturen und Maßnahmen den Ruf gut organisiert, standardisiert und finanziert zu sein. Dennoch - oder gerade deswegen - soll der Blick auf diese Strukturen ein kritischer sein, indem institutionelle Risiken identifiziert werden sollen, d.h. nicht beabsichtigte Effekte sozialer Ausgrenzung, die gerade von solchen Maßnahmen ausgehen, deren Ziel eigentlich die Unterstützung junger Frauen und Männer im Übergang, d.h. soziale Integration, ist.

Mit *institutionelle Risiken* (die wörtliche Übersetzung von ‚misleading trajectories‘ wäre ‚fehlleitende Übergangsstrukturen‘ bzw. Trajekte) meinen wir vor allem: Diskrepanzen zwischen institutionellen und individuellen Orientierungen und Erwartungen, das Absenken subjektiver Ansprüche und Motivationen aufgrund institutioneller ‚cooling-out‘-Effekte (siehe unten) oder Maßnahmen, aufgrund deren Durchlaufen, die anschließenden Beschäftigungsperspektiven der TeilnehmerInnen *nicht* steigen oder sich sogar verschlechtern.

Mit *Übergangssystem* meinen wir das Gesamt der Beziehungen zwischen den AkteurInnen, die am Übergang zwischen Schule und Arbeit beteiligt sind: Unternehmen, Jugendliche und junge Erwachsene, Institutionen, Eltern bzw. Familien.

In Teil I werden wir die institutionelle Struktur des Übergangssystems kritisch darstellen, in Teil II werden wir darunter liegende bzw. darin wirksame ideologische Muster beschreiben und in Teil III sollen Ausgrenzungsfallen aus der biographischen Perspektive junger Frauen und Männer dargestellt werden.

I. Die institutionelle Dimension

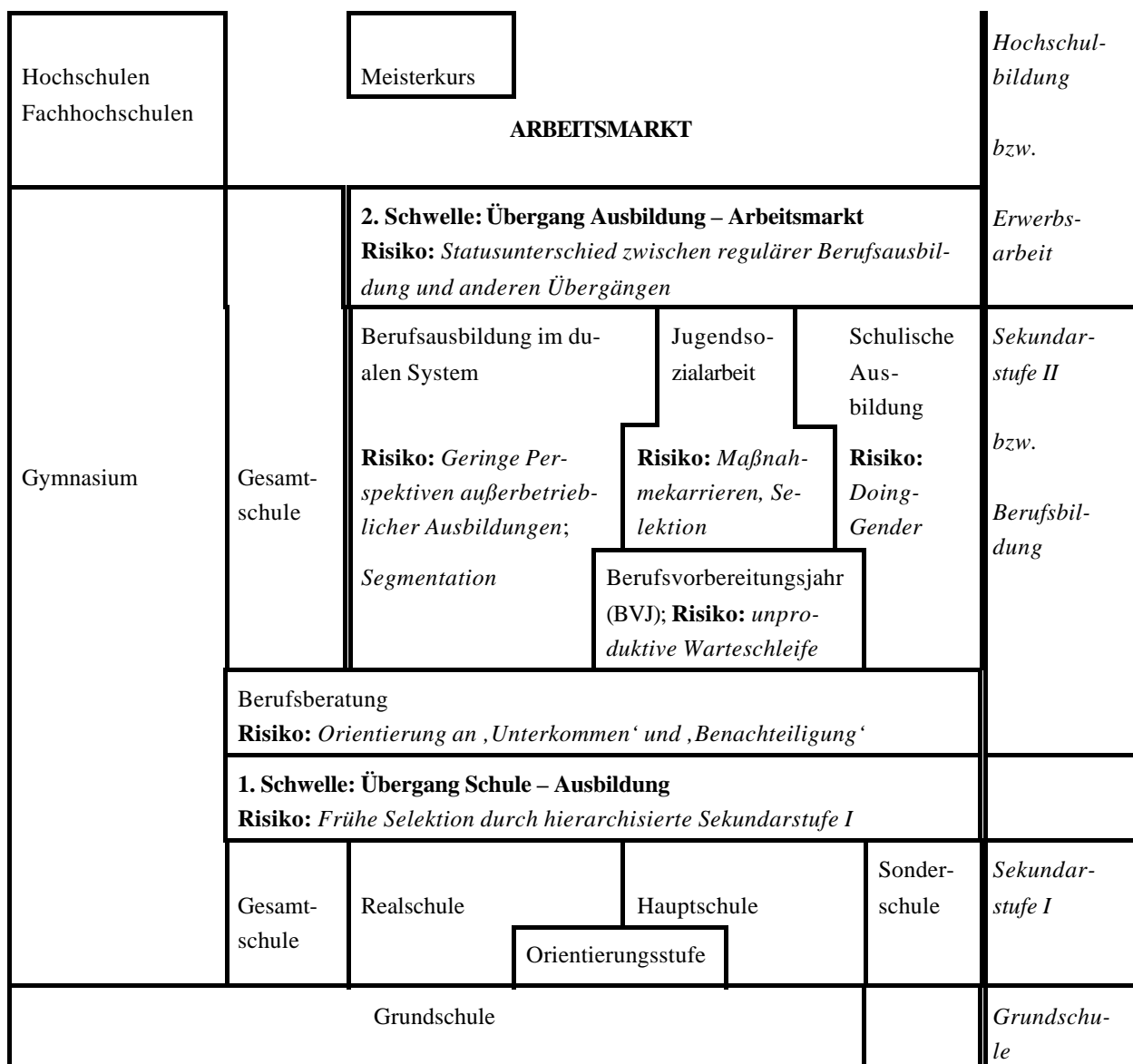
Die institutionelle Dimension von Risiken sozialer Ausgrenzung im Übergang werden wir in vier Schritten darstellen: zuerst die Institutionen Schule, berufliche Bildung und Berufsberatung als das institutionelle Gerüst, daß beansprucht die ‚Normalität‘ von Übergängen zu repräsentieren, zweitens spezifische Maßnahmen für sogenannte ‚benachteiligte‘ Jugendliche, drittens das Sofortprogramm als aktuelles und in bezug auf die Größenordnung ernstzunehmendes Interventionsprogramm und viertens den sozialen und rechtlichen Status junger Frauen und Männer im Übergang.

Mit der Darstellung des Übergangssystems in Abbildung 1 lassen sich institutionelle Ausgrenzungsriskien, d.h. institutionelle Verfahren zur Kanalisierung der Übergänge junger Frauen und Männer, begleitet von professionellen ‚gate-keepers‘ (vgl. Heinz et al. 1992), identifizieren, und zwar sowohl im ‚normalen‘ Strukturgerüst als auch innerhalb der zusätzlichen Maßnahmen.

Einige dieser ‚Fallen‘ werden im weiteren Verlauf dieses Berichtes explizit behandelt werden, andere

weniger, da sie keine übergangspolitischen Maßnahmen im engeren Sinne darstellen, z.B. die Schule. Aus Gründen der Klärung werden wir uns in diesem Abschnitt jedoch auf das gesamte Übergangssystem beziehen, da sich gültige Problemdefinitionen und Normalitätsannahmen (Behrens und Voges sprechen sogar von „Normalitätsunterstellungen“, 1996: 20ff.) bezüglich erfolgreicher oder scheiternder Übergänge, auf denen spezifische übergangspolitische Maßnahmen basieren, so besser verdeutlichen lassen.

Abb. 1: institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem



Quellen: CEDEFOP 1994; 1995; eigene Bearbeitung.

A. Schule, Berufsberatung und Berufsausbildung

In Deutschland sind Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik institutionell voneinander getrennt. Auf Bundesebene werden sie von zwei verschiedenen Ministerien reguliert. Das Arbeitsministerium bzw. die Bundesanstalt für Arbeit operieren auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes (reformiert 1998 im SGB III), das wiederum von den örtlichen Arbeitsämtern in ihren Zuständigkeitsbezirken umgesetzt wird. Das Bildungsministerium dagegen hat die Richtlinienkompetenz für die berufliche Bildung (Bundesgesetz für berufliche Bildung von 1981). Diese wird in ihren schulischen Anteilen von den Kultusministerien der Länder umgesetzt, während die betrieblichen Anteile in der Zuständigkeit der Kammern liegen. Die allgemeinbildende Schule liegt schließlich ganz in der Zuständigkeit der Länder.

Allerdings spielt für die Struktur der Übergänge junger Frauen und Männer auch die Ebene kommunaler Jugend- und Sozialpolitik eine Rolle, vor allem seitdem in § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1991 (SGB VIII) auch die arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit aufgenommen wurde.¹

Das Schulsystem

Grundlage des Übergangssystems ist das allgemeinbildende Schulsystem. Grundsätzlich erfahren SchülerInnen in Deutschland bereits nach vier Grundschuljahren einen Selektionsprozeß, in dessen Verlauf sie auf drei wesentlichen Bildungsgänge der Sekundarstufe I verteilt werden: die Hauptschule, deren Abschluß das Absolvieren der neunjährigen Schulpflicht bescheinigt und der im Alter von 14 oder 15 (ohne Wiederholungen) erreicht wird; die Realschule die nach insgesamt zehn Schuljahren zur Mittleren Reife führt und schließlich das Gymnasium, das nach insgesamt 12 oder 13 Schuljahren mit dem Abitur zum Hochschulzugang berechtigt. Selektionskriterium sind in erster Linie die Schulleistungen am Ende der Grundschule, d.h. die Dreigliedrigkeit des Schulsystems bedeutet nicht eine individuelle Wahlmöglichkeit zwischen eher praktischen, eher technisch-kaufmännischen oder akademischen Bildungsgängen wie in den meisten anderen europäischen Ländern.

Da die allgemeine Schulbildung jedoch der Regelung der Bundesländer unterliegt, bestehen beträchtliche regionale Unterschiede in der jeweiligen Ausgestaltung dieses Schulsystems. So wurde in einigen Bundesländern, vor allem denjenigen, die in Zeiten der Bildungsreform der späten 60er und frühen 70er Jahre sowie in der Zeit nach der deutsch-deutschen Vereinigung sozialdemokratisch regiert waren, die Gesamtschule als zusätzliches Element (oder in Brandenburg sogar anstatt der Hauptschule) eingeführt. In anderen Bundesländern findet dagegen die Aufteilung in verschiedene Sekundarbildungsgänge erst nach sechs Schuljahren statt (z.B. Berlin).²

Das hierarchische Schulsystem mit seiner frühen Selektion und der nur geringen Durchlässigkeit (zwischen verschiedenen Bildungsgängen) stellt deshalb die erste Hürde bzw. das *erste institutionelle Risiko* sozialer Ausgrenzung im Übergang dar. Für SchulabgängerInnen mit Hauptschulabschluß ist eine berufli-

che Ausbildung der einzige offiziell vorgesehene Zugang zu qualifizierter Erwerbsarbeit. Die Erweiterung des Schulabschlusses dagegen bedeutet Umwege in Kauf zu nehmen, die im Vergleich zum direkten Weg durch Realschule oder Gymnasium wesentlich längere Zeit beanspruchen (z.B. zwei Jahre Berufsfachschule für Hauptschulabgängerinnen zum Erreichen der Mittleren Reife). Durch die zahlenmäßige Abnahme verfügbarer Ausbildungsstellen und eine gleichzeitig zunehmende Konkurrenz durch BewerberInnen mit Abitur haben sich die Ausbildungschancen von Hauptschulabgängerinnen seit Beginn der 90er Jahre drastisch verschlechtert. Jugendliche mit einem durchschnittlichen Hauptschulabschluß gelten deshalb inzwischen aus Sicht von BerufsberaterInnen als ‚benachteiligt‘ bezüglich ihrer Chancen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze. Während die Hauptschule inzwischen als „Restschule“ gilt, wird die Mittlere Reife zum „Bildungsminimum“ (Zenke 1995).

Die ungewissen Zukunftsaussichten wirken sich jedoch nicht erst in sinkenden Vermittlungsquoten von HauptschülerInnen in Ausbildungen aus, sondern bereits vorher durch eine Zunahme an Streßsituationen noch während der Schulzeit. Dies gilt zunehmend auch für die Realschulen, da Eltern versuchen, ihre Kinder um jeden Preis an der Hauptschule ‚vorbeizubringen‘, auch auf die Gefahr hin, daß der Leistungsdruck der Realschule sie überfordert.

Die Abbruchquote vor Erreichen des Hauptschulabschlusses lag in den letzten Jahren relativ konstant bei etwa 8% aller SchulabgängerInnen. Hierbei handelte es sich vor allem um HauptschülerInnen, mehr Jungen als Mädchen und mit einem beträchtlichen Anteil an Jugendlichen aus Migrantenfamilien (vgl. Pohl/Walther 1998).

Tabelle 2. SchulabgängerInnen nach erreichtem Schulabschluß und Geschlecht 1994/95.

Art des Abschlusses	männlich	weiblich	Gesamt	in %
Ohne Abschluß	49,331	26,674	76,005	7,5%
Hauptschule	134,813	101,593	236,406	23,4%
Mittlere Reife	187,961	202,769	390,73	38,7%
Abitur/Fachhochschulreife	150,636	157,136	307,772	30,4%

Quelle: Statistisches Bundesamt 1997: 59ff., eigene Berechnung.

Tabelle 3. 13-jährige nach Schultyp 1960 und 1995 in %.

Schulart	1960 (nur alte Bundesländer)	1995
Gymnasium	15	31
Realschule	11	23
Integrierte Klassen für Hauptschule und Realschule	-	7
Hauptschule	70	23

Integrierte Gesamtschule	-	9
Andere	4	7

Quelle: BMBF 1997: 53; ohne Sonderschule.

Das System beruflicher Bildung

Kern des Systems beruflicher Bildung ist das ‚duale System‘ der betrieblichen Ausbildung. Dessen Dualität besteht zum einen darin, daß Unternehmen und Staat sich die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für die Ausbildung teilen und daß zum anderen praktische Ausbildung im Betrieb mit allgemeinem und berufsfachlichem Unterricht in der Berufsschule gekoppelt ist. Ungefähr 60% der SchulabgängerInnen eines Jahrgangs beginnen eine betriebliche Ausbildung und weitere 10% münden in eine schulische Ausbildung, v.a. in Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufen (BMBF 1008: 67f.).

Müller u.a. (1997) klassifizieren das deutsche System beruflicher Bildung als im internationalen Vergleich besonders standardisiert und reguliert.³ Das duale System hat seine Wurzeln im mittelalterlichen Handwerk und erfuhr verschiedene Modernisierungsschübe, so etwa unter Bismarck, der mit dem Berufssystem auch die Lehrlingsausbildung auf die entstehenden Industriebereiche übertrug und ein differenziertes Sozialversicherungssystem auf dem Berufsprinzip aufbaute, oder dann vor allem nach dem zweiten Weltkrieg als die großindustrielle Massenproduktion ihren Höhepunkt erlebte. Der (!) *Facharbeiter* war das Produkt dieser Mischung aus traditionellen Handwerkstugenden und modernen industriellen Anforderungen im dualen System. In den 80er Jahren wurde begonnen im Rahmen der ‚Neuordnung‘ die Ausbildungsberufe an veränderte Produktionsbedingungen jenseits der Massenproduktion anzupassen. Dies hieß sowohl ihre Öffnung für neue Technologien und Produktionsweisen (z.B. Gruppenarbeit) als auch neu geschnittene Berufsbilder und -bezeichnungen. Kern und Sabel (1994) zufolge führte dieser Prozeß etwa in der Autoindustrie zumindest zwischenzeitlich zu einer erfolgreichen Anpassung der Ausbildungscurricula an die Produktionsbedingungen. Der bislang letzte Modernisierungsschub setzte 1996 ein. Seitdem sind 30 neue Ausbildungsberufe entwickelt worden, v.a. in den Bereichen Informationstechnologie und Medien. Dafür wurden die Verfahren zur Entwicklung und Anerkennung neuer Ausbildungsberufe drastisch verkürzt (von teilweise zwölf auf maximal zwei Jahre). Derzeit bestehen mehr als 400 registrierte und geregelte Ausbildungsberufe (vgl. BMBF 1998: 72ff.).

Schumann (1998) weist jedoch darauf hin, daß die industriellen Kernbereiche, die das „deutsche Produktionsmodell“ lange Zeit ausmachten und auch die Mehrheit der Ausbildungsplätze im dualen System stellen, ihre quantitative Bedeutung für das Beschäftigungssystem immer mehr verlieren.

Tabelle 4 zeigt, daß sich nur 43,6% der dualen Ausbildungsplätze in Westdeutschland und 33,4 % in Ostdeutschland auf den Dienstleistungsbereich beziehen (Dienstleistungsberufe im IHK-Bereich, HelferInnen in den freien Berufen und öffentlicher Dienst). 35% aller Ausbildungsplätze waren 1997 noch im Bereich des Handwerks angesiedelt, auch wenn viele Auszubildende dort keine anschließenden Be-

schäftigungsperspektiven haben. Zusätzlich ist der Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverhältnisse im Handwerk überdurchschnittlich hoch (siehe unten; vgl. GEW 1998; Kutscha 1998; Paul-Kohlhoff 1998; Baethge/Baethge-Kinsky 1998).

Tabelle 4: Auszubildende nach Art der Ausbildung und Wirtschaftsbereich 1991 und 1996

	1991		1996		
	Gesamt	davon % weiblich	Gesamt		davon % weiblich
<i>Duales System:</i>				% des Dualen Systems*	
				<i>West</i>	<i>Ost</i>
Industrie & Handel	879,366	42,1	707,299	44,6	43,7
- Dienstleistungen				15,8	18,6
- Gewerblich-technisch				28,8	25,1
Handwerk	527,295	24,5	626,004	38,1	44,1
Freie Berufe**	143,75	95,6	160,403	11,3	5,0
Öffentlicher Dienst	65,426	48,1	49,371	3,1	3,3
Landwirtschaft	37,807	35,9	33,892	2,0	2,6
Andere	11,974	90,1	13,235	0,8	1,2
<i>Gesamt Duales System</i>	1,665,618	41,6	1,590,204		39,8
<i>Schulische Ausbildungen im Gesundheitsbereich</i>	104,2	n.a.	130,5		78,5

Quelle: Statistisches Bundesamt 1997, *BMBF 1998: 63; eigene Berechnungen.

Lange Zeit galt das duale System im internationalen Vergleich als modellhaft, da es gegenüber anderen Systemen mehrere *Vorteile* aufweisen konnte:

- Für eine lange Phase gehören Jugendliche gleichzeitig dem Arbeitsmarkt als auch dem Bildungssystem an, was sich in einer im europäischen Vergleich besonders niedrigen Quote von Jugendarbeitslosigkeit auswirkt.
- Dabei sind sie angestellt, erhalten eine Ausbildungsvergütung und sind sozialversichert.
- Ein weiterer Vorteil ist die ‚Transversalität‘ der erworbenen Fähigkeiten über den Ausbildungsbetrieb hinaus, d.h. Arbeitgeber wissen bei der Einstellung, welche Fähigkeiten sich hinter spezifischen beruflichen Qualifikationen verbergen.
- Schließlich wird der deutschen Produktion ein hoher Qualitätsstandard zugebilligt, der in erster Linie auf das hohe Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte zurückgeführt wird (vgl. Heinz 1995; Jobert u.a. 1997).

In einer Phase, in der einerseits die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen demographisch zunimmt, erfährt das Berufsbildungssystem jedoch andererseits eine Abnahme von Ausbildungsplätzen, die erst 1997 abgebremst werden konnte (siehe unten). Diese Entwicklung ging ursprünglich von den Großunternehmen aus, die duale Ausbildungsplätze durch die Rekrutierung von AbsolventInnen von Berufsakademien, Fachhochschulen oder anderen beruflichen Ausbildungen ersetzen, die dann in kurzen Trainees auf spezielle Aufgaben hin qualifiziert wurden. Begründet wurde dieser Rückzug unter anderem mit der schwierigeren Planbarkeit zukünftigen Personalbedarfs. Im Zuge der Debatte um den „Standort Deutschland“ ist zunehmend auch das Kostenargument wichtig geworden und mittlere und kleinere Unternehmen haben sich diesem Trend angeschlossen. Bei den Kleinbetrieben kommt die Problematik hinzu, den technologischen Anforderungen der modernisierten Ausbildungsgänge nicht mehr zu genügen, auch wenn teilweise versucht wird, dies durch Verbundlösungen und überbetriebliche Technologiezentren auszugleichen (siehe Tabelle 4; BMBF 1997: 137ff).

Neben den betrieblichen Ausbildungsplätzen bestehen auch außerbetriebliche Ausbildungsplätze, die entsprechend den Richtlinien des Arbeitsförderungsgesetzes aus Bundes- oder aber aus Landesmitteln finanziert werden und in Ausbildungswerkstätten von freien Bildungsträgern durchgeführt werden. Zugang zu diesen Maßnahmen wird entsprechend des Konzeptes ‚Benachteiligung‘ gewährt (siehe unten). In den alten Bundesländern sind dies in erster Linie AbgängerInnen von Sonderschulen mit Lern- und Körperbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Aufgrund der spezifischen Arbeitsmarktsituation und dem Mangel an Ausbildungsbetrieben wurde dieses Verfahren nach der Vereinigung auch auf die neuen Bundesländer ausgeweitet, wo die individuellen Defizite um den Aspekt der ‚Marktbenachteiligung‘ erweitert wurden (vgl. BMBW 1992). 1997 wurden in den neuen Bundesländern 25.300 hauptsächlich außerbetriebliche Ausbildungsplätze aus Bundesmitteln finanziert. Zusätzlich wurden 73.000 Plätze aus Landesmitteln subventioniert (BMBF 1998: 35).

Das System beruflicher Bildung muß jedoch auch als Struktur der *Inklusion und Exklusion*, d.h. der sozialen Abgrenzung, der Zuteilung bzw. Schließung sozialer Chancen gesehen werden. Die quantitative Krise des dualen Systems legt bestehende *Segmentationslinien* nach Schulbildung, Geschlecht, Region und ethnischer Herkunft frei bzw. verstärkt sie noch:

Schulbildung: Ungewisse Zukunftsaussichten für AkademikerInnen oder einfach der Wunsch zusätzliches Bildungskapital zu erwerben, haben dazu geführt, daß immer mehr AbiturientInnen vor dem Hochschulstudium eine berufliche Ausbildung machen. Dabei profitieren sie sowohl von den höheren Zugangschancen vor allem in attraktive Ausbildungsbetriebe (v.a. Banken und High-Tech-Betriebe) als auch von der für AbiturientInnen verkürzten Ausbildungsdauer. Zusammen mit der Abnahme verfügbarer Ausbildungsplätze und den im Zuge der Neuordnung von Ausbildungsberufen (siehe oben) gestiegenen theoretischen Anforderungen (verursacht z.B. durch den Einsatz von CAD oder CNC) hat sich der Wettbewerb um

Ausbildungsplätze deutlich verschärft, so daß HauptschülerInnen immer weiter auf wenig interessante Ausbildungsbereiche (die Mehrheit der Hauptschulabgängerinnen ist bereits jetzt auf Ausbildungen im Handwerk mit ihren schlechteren Beschäftigungsperspektiven verwiesen) oder überhaupt aus dem dualen System verdrängt worden sind. Für sie sind jedoch angesichts des enormen Mehraufwandes, den schulische Weiterqualifikation bedeuten würde, betriebliche (und in geringerem Maße schulische) Ausbildungen, die einzige Zugangsmöglichkeit zu regulärer - im Sinne des Normalarbeitsverhältnisses (siehe unten) und qualifizierter beruflicher Erwerbsarbeit. Angesichts der Abnahme von Einfacharbeitsplätzen bedeutet dies darüber hinaus die sinkenden Chancen, überhaupt auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Damit rutschen sie auch im Falle durchschnittlicher, eigentlich ausreichender, Schulabschlüsse in die Kategorie der von Berufsberatungsabteilungen der Arbeitsämter als 'benachteiligt' klassifizierten Problemgruppen im Übergang (BMBF 1998: 81ff.; vgl. Pfendtner/Nuglisch 1998).

Eine mögliche Öffnung und Entspannung der Ausbildungssituation durch eine *Modularisierung* der beruflichen Bildung spielt dennoch in Deutschland bislang nur eine marginale Rolle. Dies liegt in erster Linie daran, daß sie vor allem vertikal diskutiert wird, im Sinne kürzerer Ausbildungsgänge - die Stufen- oder Werkerausbildungen - mit einem geringeren Theorieanteil für die sogenannten „praktisch Begabten“. Der Widerstand des Bundesinstitutes für berufliche Bildung als auch der Gewerkschaften bezieht deshalb auch auf die Gefahr einer ‚Unterschichtung‘ durch ein Anwachsen von Beschäftigungsgruppen mit niedrigerer tariflicher Eingruppierung sowie auf die Verabschiedung gewohnter Qualitätsstandards in der betrieblichen Ausbildung.

Dennoch nehmen die BefürworterInnen einer Modularisierung zu. Aus der Ecke der BerufspädagogInnen sind es vor allem Angela Paul-Kohlhoff (1998) und Günter Kutscha (1998), die die Berufslastigkeit des dualen Systems als unvereinbar mit der Flexibilisierung der Arbeitswelt sehen, in der eher ‚lifelong‘ und biographiebezogen gelernt werden müsse. Daneben sind es aber auch die (sowohl tendenziell für junge Frauen als auch für HauptschülerInnen) ausgrenzend wirkend hohen Schwellen des dualen Systems, die durch Modularisierung abgebaut werden könnten. In diese Richtung argumentiert vor allem das Forum Jugend-Bildung-Arbeit (1998), das eine Zertifizierung unterschiedlichster Bildungsschritte und Arbeits Erfahrungen in einem „Qualifizierungspaß“ fordert, um die Ausgrenzungsrisiken derer ohne Ausbildungsabschluß zu senken bzw. ihre Motivation für eine spätere Ausbildung aufrechtzuerhalten, in der diese Zertifikate dann angerechnet werden könnten. Mit Blick auf Großbritannien bedeutet dies die Modularisierungsdiskussion jedoch eher horizontal (tätigkeitsbezogene Qualifizierungsbausteine) als vertikal (Qualifikationsniveaus) zu führen (vgl. Kutscha 1998; vgl. EGRIS 1999).

Geschlecht: Der Anteil junger Frauen im dualen System betrug 1996 40% in den alten Bundesländern und 37,5% in den neuen Bundesländern, obwohl junge Frauen durchgängig über höhere bzw. bessere Schulabschlüsse verfügen als junge Männer (BMBF 1998: 63). Die Ungleichverteilung im dualen System resultiert aus den strukturell gegebenen Möglichkeiten, nicht aus Berufswahlentscheidungen der jungen

Frauen, wie in vielen offiziellen Verlautbarungen oft unterstellt wird. Den jungen Frauen wird vorgeworfen, sich auf nur wenige frauentypische Ausbildungsberufe zu konzentrieren. Gleichzeitig haben auch junge Männer ihre ‚Lieblingsberufe‘: so wird der Kfz-Mechaniker öfter von jungen Männern gewählt als die Bürokauffrau von jungen Frauen, der Elektriker öfter als die Arzthelferin (BMBF 1998: 66). Diese geschlechtsspezifische Segmentation wirkt sich vor allem deshalb nachteilig für die jungen Frauen aus, da das Ausbildungsplatzangebot der typisch männlichen Ausbildungsberufe im dualen System höher als das der frauentypischen ist (ebd.: 66). Die biographische Studie von Doris Lemmermöhle (1997) zeigt, daß Übergangentscheidungen weder allein durch subjektives Handeln noch allein durch den Arbeitsmarkt bestimmt sind. „Eher sind sie innerhalb einer komplexen Verknüpfung von sozialen Strukturen und Allokation sowie subjektiver Konstruktion an Geschlecht (als soziale Kategorie) gebunden. Qualitative Befragungen und Fallstudien zeigen die Prozeßstruktur individuellen Handelns und seiner Kontextgebundenheit und bewahren uns davor, Zwänge mit Motiven und Verhältnisse mit autonomem Handeln zu verwechseln“ (Lemmermöhle 1997:34). Mit solchen Ansätzen könnte auch sichtbar werden, was junge Frauen davon abhält, sich für männliche Berufe zu bewerben. Immer noch wird die Bedeutung eines Mangels an weiblichen Rollenvorbildern in Männerberufen unterschätzt, genauso wie die latente Gefahr sexuellen Mißbrauchs (vgl. Hagemann-White 1992).

Eine andere geschlechtsspezifische Segmentationslinie läßt sich daran festmachen, daß junge Frauen sich eher für schulische Ausbildungsgänge entscheiden bzw. von der Berufsberatung dahingehend beeinflusst werden. Diese beziehen sich vor allem auf wiederum frauentypische Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe. 1995 waren 78% aller schulischen Auszubildenden weiblich. Helga Krüger hat darauf hingewiesen, daß diese Bildungsgänge mehr biographische Zeit erfordern, mehr Sackgassen enthalten (im Sinne offizieller Optionen, ohne Abschluß bzw. mit einem wertlosen Teilabschluß abzugehen, wie im Fall der einjährigen Berufsfachschule), und daß sie zu Beschäftigungsverhältnissen führen, die schlechter bezahlt werden und geringere Mobilitäts- und Weiterbildungsperspektiven enthalten (Krüger 1991; 1996).

Ethnizität: Junge Frauen und Männer aus MigrantInnenfamilien machten 1996 12% aller SchulabgängerInnen aus, aber nur 9,4% aller Auszubildenden im dualen System (in den alten Bundesländern, in den neuen Bundesländern ist der Bevölkerungsanteil von AusländerInnen allgemein weitaus niedriger). Und diese Zahl stellt bereits einen zunehmenden Trend dar.

Auf der einen Seite läßt sich dies an niedrigeren bzw. schlechteren Schulabschlüssen festmachen: 17,4% aller nicht-deutschen SchulabgängerInnen verfügten 1996 über keinen Schulabschluß, 38,6% über den Hauptschulabschluß im Vergleich zu 8% bzw. 23,4% aller SchulabgängerInnen. Auf der anderen Seite sehen sich junge MigrantInnen jedoch auch direkten Segmentationsmechanismen in den Institutionen Berufsberatung und Arbeitsamt oder den Betrieben gegenüber, die sich rein auf ihre Herkunft beziehen (BMBF 1998: 57; Pohl 1997).

Region: Darüber hinaus weist das System beruflicher Bildung eine starke regionale Segmentation auf. Ganz offensichtlich sind die Unterschiede zwischen *West* und *Ost*. Offizielle Arbeitslosenzahlen sind für Ostdeutschland doppelt so hoch wie für Westdeutschland und dennoch stärker durch aktive Arbeitsmarktpolitik abgefedert. Dies spiegelt sich auch in der Berufsbildungssituation wieder. Die offizielle Ausbildungsquote (Ausbildungsplätze : 100 BewerberInnen) betrug 1996 101,9 in Westdeutschland gegenüber 90,8 in Ostdeutschland, 1997 98,6 bzw. 89,7, insgesamt sank sie von 99,4 auf 96,6 (BMBF 1998: 11).

Gleichzeitig bestehen auch zwischen dem *Norden* und dem *Süden* in den alten Bundesländern deutliche Unterschiede. So ist die Arbeitslosenequote in Bremen doppelt so hoch wie die in Baden-Württemberg oder Bayern (Bundesanstalt für Arbeit 1998).

Eine dritte, weniger deutliche Segmentationslinie verläuft zwischen *städtischen* und *ländlichen* Räumen. Auch wenn sich dies nicht immer in den offiziellen Statistiken niederschlägt, sehen sich junge Frauen und Männer in ländlichen Regionen vor spezifischen Anforderungen im Übergang: ein weniger breites Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten (d.h. geringere Wahlmöglichkeiten), höhere Mobilitätsanforderungen - auch in bezug auf die Erreichbarkeit öffentlicher Unterstützungs- und Beratungsangebote bzw. Berufsschulen. Daneben spielen soziokulturelle Aspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle. Traditionelle Normalitätsannahmen in bezug auf Lebenslauf und Geschlechterrollen vermischen sich zwar zunehmend mit modernisierten Orientierungen, behalten jedoch beträchtliche Geltungsmacht. Arbeitslosigkeit oder Ausbildungsabbruch sind besonders stark stigmatisiert, so daß darin auch enthaltene Bewältigungsaspekte in geringem Maße verfügbar sind (siehe unten; vgl. Nuglisch/Pfendtner 1998; Stauber/Walther 1995).

Inklusion und Exklusion finden jedoch nicht nur an der sogenannten ‚ersten Schwelle‘, dem Übergang von der Schule in eine Ausbildung statt, sondern auch während der Ausbildung selber. Seit den 80er Jahren ist die Zahl der AbbrecherInnen im dualen System kontinuierlich gestiegen und betrug 1995 24,2% der neuen Ausbildungsverträge. Auch in der angespannten Ausbildungssituation 1996 (d.h. AbbrecherInnen konnten weniger davon ausgehen, sofort eine neue Ausbildungsstelle zu finden) sank die Quote nur auf 22,6% (BMBF 1998: 61). Einer Studie des BibB aus dem Jahre 1995 zufolge hatten 45% der AbbrecherInnen keine gesicherten Zukunftsperspektiven, 32% waren arbeitslos. Die höchsten Abbrecherzahlen finden sich im Handwerk (29,2% aller neuen Ausbildungsverträge), die niedrigste im öffentlichen Dienst (7,5%; BMBF 1997: 57-59).

An der ‚zweiten Schwelle‘, d.h. dem Übergang von einer Ausbildung in die Erwerbstätigkeit haben die Risiken ebenfalls zugenommen. 1996 meldete sich ein Viertel aller AusbildungsabsolventInnen nach der Ausbildung arbeitslos. Die zweite Schwelle stellt vor allem in den neuen Bundesländern ein besonderes Risiko dar, da besonders AbsolventInnen von Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen betroffen sind (BMBF 1998: 117; vgl. Böhnisch u.a. 1999). Zusätzlich erhält inzwischen fast ein Fünftel der AbsolventInnen nur noch befristete Anstellungsverträge (BMBF 1997: 106f.).

Berücksichtigt man diese Segmentationslinien muß als *zweites institutionelles Risiko* bzw. zweite Hürde im Übergang der enorme Statusabstand zwischen Übergängen (im Sinne von Trajekten), die eine reguläre Ausbildung durchlaufen und denen, an deren Ende kein regulärer Abschluß steht, gesehen werden. 10 bis 14% eines Jahrganges bleiben ohne Berufsbildungsabschluß und verfügen damit über deutlich niedrigere bzw. schlechtere Beschäftigungsaussichten - auch wenn sie sich um Anlernjobs in der Industrie bewerben; denn dort sehen sie sich der Konkurrenz derer gegenüber, die eine Ausbildung, etwa im Handwerk abgeschlossen haben (Beschäftigungspolitische Aktionsplan 1998).

Berufsberatung

Als *dritte Hürde* mit Ausgrenzungsrisiken läßt sich die Berufsberatung ausmachen, da sie zumindest teilweise die Verantwortung für Übergangsentscheidungen und die Trajekte einer Mehrheit der SchulabgängerInnen trägt. Diese Risiken werden offensichtlich, wo Jugendliche oder junge Erwachsene nicht im regulären Ausbildungssystem unterkommen, betreffen aber in einer eher latenten Weise auch diejenigen, die zwar einen Ausbildungsplatz erhalten, ohne daß dieser ihnen jedoch eine subjektiv bedeutsame, biographische Perspektive eröffnet.

Die Berufsberatung ist als Teil des Arbeitsamtes institutionalisiert und damit zuständig für Arbeitsamtsbezirke, die in der Regel zwischen einem und drei Landkreisen versorgen. Manche der Angebote werden ansatzweise dezentralisiert, indem sie in regionalen Dienststellen erbracht werden. Das 1998 reformierte Arbeitsförderungsgesetz (SGB III) definiert die Aufgabe der Berufsberatung wie folgt: „Art und Umfang der Beratung richten sich nach dem Beratungsbedarf des einzelnen Ratsuchenden. ... Bei der Berufsberatung sind Neigung, Eignung und Leistungsfähigkeit sowie die Beschäftigungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.“ (§§ 29, 2 und 31,1)

Normalerweise schaltet sich die Berufsberatung zwei Jahre vor dem Schulabschluß der Mädchen und Jungen ein. Der erste Kontakt besteht in der Regel in einer Vorstellung der Institution in der Klasse und dem Verteilen von Materialien zur Information und zur Unterstützung der Orientierung der Jugendlichen im Berufswahlprozeß. Fester Bestandteil ist außerdem ein Besuch der Schulklassen im Berufsinformationszentrum (BIZ), einem Dokumentationszentrum mit Print- und audiovisuellen Medien zu allen registrierten Ausbildungsberufen und computerisierten Angeboten für die Orientierung in bezug auf eigene Fähigkeiten und Interessen. Alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die dies wünschen, erhalten Termine zur Einzelberatung, die prinzipiell von entsprechend ausgebildetem Personal durchgeführt wird. Letztendlich kommen 80% aller Ausbildungsverhältnisse unter Einschaltung bzw. Vermittlung der Berufsberatung zustande. Diejenigen, denen der Übergang in eine Ausbildungsstelle nicht gelingt, werden von der Berufsberatung in - zuerst schulische, später außerschulische - berufsvorbereitende Maßnahmen

vermittelt (siehe unten). VertreterInnen der Berufsberatung beanspruchen für sich, 100% aller SchulabgängerInnen zu erreichen und halten ihr Beratungsgebot für angemessen, auch was die Ausrichtung an subjektiven Bedürfnissen und die Berücksichtigung individueller Lebenslagen betrifft (IAB 1998).

In qualitativen Regionalanalysen in drei verschiedenen ländlichen Regionen in Baden-Württemberg hat sich gezeigt, daß sich Erfolg und Wirksamkeit der Berufsberatung differenzierter darstellen, sobald man unterschiedliche Perspektiven einnimmt (vgl. Stauber/Arnold 1990; Arnold/Stauber/Walther 1991; Nuglisch/Pfendtner 1998).

Professionelle Schlüsselpersonen (LehrerInnen, Sozial- und JugendarbeiterInnen) genauso wie befragte junge Leute selbst kritisierten die standardisierte Art des Umgangs und unterstellten der Berufsberatung, sich in erster Linie am ‚*Unterkommen*‘ der jungen Leute zu orientieren, d.h. ihrer Verteilung auf vorhandene Ausbildungsstellen. Junge Leute kritisierten die geringe Zeit, die für Beratungsgespräche zur Verfügung stand, sowie den Mangel an Interesse an ihnen als Individuen mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Befürchtungen. Schlüsselpersonen versuchten demgegenüber eher zwischen dem Engagement und den Möglichkeiten einzelner BeraterInnen und dem institutionellen Setting zu differenzieren, das erfolgreichen, individuell zugeschnittenen Beratungsprozessen entgegensteht (Nuglisch/Pfendtner 1998: 131ff.).

Viele junge Leute bemühen sich deshalb nach der Schule nicht mehr um weitere Kontakte zur Berufsberatung, weil sie sich nichts mehr davon erwarten. Dies wird unterstützt dadurch, daß diejenigen von ihnen, die noch keine Sozialversicherungsbeiträge einbezahlt haben (d.h. die meisten derer, die noch keine Ausbildung absolviert haben bzw. über einen längeren Zeitraum in einem festen Anstellungsverhältnis beschäftigt waren), keinerlei Anspruch auf finanzielle Unterstützung durch das Arbeitsamt haben. Da nur wenige Berufsberatungsabteilungen diese „kommunikative Kluft“ (Pfendtner/Nuglisch 1998: 89) wahrnehmen, werden auch nur wenige Versuche unternommen, die Distanz zwischen den Lebenswelten junger Frauen und Männer und der Institution zu überwinden (eine vorübergehende Öffnung ermöglicht der Förderungsschwerpunkt ‚aufsuchende Methoden‘ zur Motivation „besonders benachteiligter“ Jugendlicher nach Artikel 11 des Sofortprogrammes aus dem Jahr 1998, siehe unten).

Um Jugendliche zu erreichen, arbeitet die Berufsberatung in erster Linie mit den Schulen zusammen. Berufliche Orientierung ist vor allem in den Haupt- und Realschulen in den letzten zwei Schuljahren in die Lehrpläne integriert worden (in Baden-Württemberg OiB und BORS sowie neuerdings BOGY in den Gymnasien). Außer dem Kontakt zu den BerufsberaterInnen bedeutet dies ein durchschnittlich 5-tägiges Betriebspraktikum. Jugendliche und Schlüsselpersonen kritisieren vor allem die kurze Dauer und die dadurch fehlende Möglichkeit zwischen verschiedenen Praxiserfahrungen zu vergleichen. Dabei wurde auch von LehrerInnen berichtet, die anstelle eines an den Interessen der SchülerInnen orientierten Spektrums von Praktikumsplätzen, routinemäßig immer wieder die gleichen Stellen anbieten. Anstatt Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, wird das berufsorientierende Praktikum damit zu einer Kanalisierung von

Übergängen. Viele junge Leute bewerben sich schließlich für den Ausbildungsberuf, in dem sie das Praktikum gemacht haben, da es die einzige Erfahrung ist, über die sie verfügen (Nuglisch/Pfendtner 1998: 131).

Die Berufsberatungsstatistik zum Verhältnis von angebotenen Ausbildungsstellen und BewerberInnen ist der wichtigste offizielle Maßstab zur Bewertung der Übergangssituation. Von 1992 bis 1997 ist dieses Verhältnis im bundesweiten Durchschnitt von 118,7 Plätze auf 100 BewerberInnen auf 98,6 gefallen (siehe oben).⁴ Daraus ergeben sich die Problemindikatoren der „nicht vermittelten BewerberInnen“ (1997: 47.421) und der „nicht besetzten Ausbildungsstellen (25.864) zu Beginn eines neuen Ausbildungsjahres (BMBF 1998: 31) . Darunter fallen jedoch nicht diejenigen, die in berufsvorbereitende Maßnahmen vermittelt werden, weiter die Schule besuchen oder sich einfach nicht mehr an die Berufsberatung wenden.⁵

Berufsvorbereitungsjahr

Alle SchulabgängerInnen unter 18 Jahren, die nicht ein reguläres Ausbildungssystem einmünden, müssen eine einjährige Berufsschulpflicht erfüllen, die de facto die Schulpflicht von neun auf zehn Jahre erhöht. Hierbei sind zwei Varianten zu unterscheiden: das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ).

Das *BVJ* muß als *viertes institutionalisiertes Ausgrenzungsrisiko* im Übergangssystem angesehen werden. Obwohl verpflichtend, führt es nicht zu einem zusätzlichen Abschluß, wenn man von der Möglichkeit absieht, den Hauptschulabschluß nachzumachen bzw. zu verbessern. Viele PraktikerInnen und ÜbergangsforscherInnen kritisieren das BVJ deshalb als reine ‚Warteschleife‘. So sind die Klassen oft äußerst heterogen zusammengesetzt: SchulabbrecherInnen, MigrantInnen mit schlechten Sprachkenntnissen, unter Umständen aber auch bessere SchülerInnen mit Orientierungsschwierigkeiten. Die möglichen Praxiserfahrungen sind äußerst begrenzt (auch wenn zunehmend versucht wird Betriebspraktika zu integrieren) und auch Schulsozialarbeit ist erst in den letzten Jahren eingeführt worden. Allerdings ist ihre Funktion keineswegs klar definiert, ihre Gestaltungsmöglichkeiten deshalb begrenzt und widersprüchlich (vgl. Hiller et al. 1995; ders. 1998).⁶

Der Sackgassencharakter und die daraus entstehenden demotivierenden Effekte des BVJ werden durch eine Doing-Gender-Struktur entlang der Berufsschultypen verstärkt. Häufig sind es nur die gewerblich-technischen und haus(-und land-)wirtschaftlichen Berufsschulen, in denen BVJ-Klassen angeboten werden mit dem Resultat einer fast 100%igen geschlechterhomogenen Aufteilung der SchülerInnen auf geschlechtertypische Berufsfelder. Neben der institutionellen Zuschreibung von Übergangsrichtungen, die damit verbunden ist, bedeutet dies, daß berufliche bzw. praktische Erfahrungen von vornherein in

geschlechertypischen Feldern gemacht werden, anstatt neue Erfahrung- und Tätigkeitsfelder zu eröffnen. Entsprechend der Zugangsregelung des BVJ steigen die SchülerInnenzahlen mit der Abnahme des Angebotes an Ausbildungsstellen. Schon in Zeiten eines entspannteren Ausbildungsstellenmarktes waren die Vermittlungserfolge des BVJ in reguläre Ausbildungsverhältnisse eher niedrig: 1994 hatten nur 26% der BVJ-SchülerInnen hinterher einen Ausbildungsplatz (BMBF 1997: 65), gleichzeitig stieg die Zahl der BVJ-TeilnehmerInnen zwischen 1992 und 1997 um 76% (BMBF 1998: 67).

Generell gilt, daß das Berufsvorbereitungsjahr die SchülerInnen zur ‚Berufs-‘ oder ‚Ausbildungsreife‘ führen soll, d.h. es geht explizit nicht um alternative Übergangspfade, sondern um kompensatorische Bildungsmaßnahmen, um die Wettbewerbsdefizite der betroffenen Jugendlichen, gegenüber denjenigen, die die ‚erste Schwelle‘ von selbst überwinden, auszugleichen.

Für das BGJ gilt dies nicht im gleichen Maße wie für das BVJ. Es genießt einen etwas höheren Status, da es als erstes Jahr einer betrieblichen Ausbildung angerechnet werden kann. In manchen Bundesländern wurde sogar in ganzen Ausbildungsbereichen (z.B. Kfz-Mechaniker) das erste Ausbildungsjahr generell schulisch organisiert, um besonders kleinen Ausbildungsbetrieben bezüglich der Kosten und des Organisationsaufwandes entgegenzukommen (BMBF 1998: 67f.).

Bei der Verteilung von BVJ- und BGJ-SchülerInnen nach Bundesländern fällt auf, daß das BVJ in manchen Bundesländern eine dominierende Rolle spielt (z.B. Baden-Württemberg und Bayern), während es in anderen Bundesländern (z.B. Brandenburg) völlig fehlt. Umgekehrt spielt das BGJ in den Ländern mit hohem BVJ-Anteil einen eher marginalen Anteil zur weiteren Differenzierung der ‚benachteiligten Jugendlichen‘, während es das BVJ in anderen Ländern vollständig ersetzt (Statistisches Bundesamt 1997: 76). Diese Unterschiede verlaufen weitestgehend parallel zu den Unterschieden im allgemeinen Schulsystem bezüglich der Integration von Gesamtschulen bzw. Orientierungsstufen zu Beginn der Sekundarstufe I (ebd.; siehe oben)

B. Die Maßnahmen der ‚Jugendsozialarbeit‘

Nach Beendigung der Schulpflicht und Absolvieren des schulischen Berufsvorbereitungsjahres werden junge Frauen und Männer ohne Ausbildungsstelle oder Arbeitsplatz in der Regel dazu gebracht, an einer Maßnahme oder einem Projekt für arbeitslose Jugendliche bzw. junge Erwachsene teilzunehmen. Sie werden als ‚berufsunreif‘, ‚nicht vermittelbar‘ oder als ‚benachteiligt‘ diagnostiziert und behandelt.

In der Regel handelt es sich um mehrmonatige Maßnahmen, die unter den Begriff der ‚Jugendberufshilfe‘ bzw. zunehmend ‚Jugendsozialarbeit‘ gefaßt werden. Finanziert werden sie entweder vom Arbeitsamt selber (nach den Richtlinien des Arbeitsförderungsgesetzes bzw. SGB III), von den Sozialämtern (im

Fälle von Sozialhilfebezug über die Maßnahmen ‚Hilfe zur Arbeit‘ nach § 19 des Bundessozialhilfegesetzes), von den Jugendämtern (nach § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes) oder aber aus spezifischen Programmen der Bundesregierung (Modellprogramm des Kinder- und Jugendplanes), der Landesregierungen (in Baden-Württemberg z.B. ‚Jugend-Arbeit-Zukunft‘) sowie der Europäischen Kommission (z.B. ESF, Youthstart, NOW, HORIZON, Leonardo da Vinci etc.). Durchgeführt werden die Maßnahmen in der Regel von freien Trägern der Jugendhilfe, die wiederum in den großen Wohlfahrtsverbänden Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie, dem Paritätischen oder dem Roten Kreuz organisiert sind (vgl. Galuske 1993; Braun 1995).

Das Ziel dieser Maßnahmen ist normalerweise dahingehend definiert, die Ausbildungs- bzw. Erwerbsreife der jungen Frauen und Männer zu fördern, ihr Erfolg bemißt sich an der Vermittlungsquote von TeilnehmerInnen in reguläre Ausbildungsstellen oder - jedoch nachrangig - in reguläre Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt. Der pädagogische Charakter dieser Maßnahmen läßt sich deshalb als *kompensatorisch* bezeichnen, da primärer Auftrag eine Nachqualifizierung der TeilnehmerInnen in bezug auf individuelle Defizite geht, die im Wettbewerb mit anderen BewerberInnen um Ausbildungsstellen zum Tragen kommen. Die ProjektmitarbeiterInnen sind meistens SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen. In manchen Fällen werden sie unterstützt von ABM-finanzierten Handwerksmeistern, die praktische Anleitungs- oder auch Ausbildungsfunktionen übernehmen. Die Zahl der TeilnehmerInnen in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit läßt sich nicht schätzen. Nach dem Benachteiligtenprogramm wurden 1997 ca. 225.000 junge Frauen und Männer gefördert, davon 110.000 in berufsvorbereitenden Maßnahmen (BMBF 1998: 95f.).

Zwischen 1989 und 1993 wertete das Deutsche Jugendinstitut (DJI) 90 Modellprojekte aus, die im Rahmen des Programmes „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ des Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert wurden. In dem von ihm verfaßten Teil der Studie „Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit“ schlägt Frank Braun (1995) die folgende Typologisierung von Maßnahmen vor:

- 1) Maßnahmen beruflicher Orientierung,
- 2) berufsvorbereitende Maßnahmen,
- 3) sozialpädagogisch begleitete Berufsausbildung,
- 4) (qualifizierende) Beschäftigung.

ad 1) *Maßnahmen beruflicher Orientierung* sind Kurse oder Projekte, die sich mit der Absicht an Jugendliche und junge Erwachsene richten, sie im Prozeß der Berufswahlentscheidung zu unterstützen. Diese Maßnahmen haben meistens eine eher offene Form: sie stehen in Verbindung zu Jugendhäusern (obwohl die Verbindungen zwischen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit eher schwach entwickelt sind), SchülerInnencafés, Abgangsklassen aus Haupt- und Sonderschulen oder anderen Maßnahmetypen (siehe unten).

Wie offen - und dementsprechend gestaltbar im Sinne der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen

und jungen Erwachsenen hängt zum einen von der Zielgruppe, zum anderen davon ab, welche Stelle das Projekt finanziert. Kommunal finanzierte Projekte tendieren zu höherer Offenheit im Sinne niedrigschwelliger, stadtteilbezogener Dienste (vgl. Braun 1995: 78-135).

Gerade in diesem Maßnahmetyp gibt es viele Erfahrungen mit Mädchenspezifischen Ansätzen (z.B. ZELA 1994; Braun 1995; Timmermann 1997), da die widersprüchlichen Anforderungen an Orientierungsprozesse von Mädchen seit langem von feministischen Jugend- und Übergangsforscherinnen thematisiert worden sind. Als Reaktion auf den durch die sich verstärkende Ausbildungs- und Arbeitsmarktkrise ist jedoch inzwischen auch der steigende Normalisierungsdruck auf junge Männer ins Blickfeld gerückt und es bestehen erste Erfahrungen mit jungenspezifischen Orientierungsangeboten (z.B. Schäfer 1996; Koch 1998).

Normalerweise werden praktische Erfahrungen (in Praktika oder Workshops) mit Beratungselementen sowie Gruppenseminaren zu Themen der Lebensplanung und Selbsterfahrung verknüpft.

ad 2) *Berufsvorbereitende Maßnahmen* richten sich prinzipiell an junge Frauen und Männer, die von der Berufsberatung als ‚berufsunreif‘ und damit ‚benachteiligt‘ eingestuft worden sind. In der Regel beinhalten sie sowohl Bildungsanteile in einem allgemein gehaltenen Berufsfeld (z.B. Metall, Holz, Hauswirtschaft etc.), praktische Erfahrung (durch Praktika oder einer projekteigenen Werkstatt) und sozialpädagogische Begleitung (Beratung, Lebensplanung, Bewerbungstraining und Ausbildungsstellensuche).

Eine Förderung nach dem AFG setzt die ‚Diagnose‘ ‚Benachteiligung‘ sowie ein strukturiertes Curriculum orientierender Schritte voraus. Kommunale Förderungen sind teilweise weniger eng geschnitten und erlauben die Entwicklung und Unterstützung individuell zugeschnittener Handlungspläne. Förderungen zur Berufsvorbereitung enthalten nicht zwangsläufig auch eine Vergütung für die TeilnehmerInnen. Nach dem AFG besteht ein Anspruch nur im Falle fehlender elterlicher Unterstützungsmöglichkeiten. Kommunale Finanzierungen wiederum sind durch die prekäre Haushaltssituation der meisten Kommunen begrenzt (ebd.: 136-186).

Die Erfolgsquoten berufsvorbereitender Maßnahmen im Sinne einer Vermittlung in reguläre Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse sind eher niedrig, wenn auch keine genauen Daten verfügbar sind. Schätzungen bewegen sich zwischen 30 und 50% (Galuske 1993: 281; Lex 1996).⁷

Im Beschäftigungspolitischen Aktionsplan, den die Bundesregierung im April 1998 bei der Europäischen Kommission eingereicht hat⁸, wurde bereits eine Aufstockung der Mittel für berufsvorbereitende Maßnahmen angekündigt, mit der vor allem zusätzliche Praktikumsplätze für Hauptschul- und BVJ-AbgängerInnen finanziert werden sollten (Beschäftigungspolitischer Aktionsplan 1998: 13). Im Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit („100.000 Jobs für Junge“) wurden diese für 1999 befristet noch einmal erhöht (siehe unten).

ad 3) *Sozialpädagogisch begleitete Berufsausbildung* kann von Jugendhilfeträgern angeboten werden, wenn sie als Ausbildungsbetrieb fungieren, d.h. vor allem wenn Teile des Anleitungspersonals die hierfür erforderlichen Bedingungen, den Meisterbrief, erfüllen und die Auszubildenden am berufsschulischen Unterricht teilnehmen. Auch hier hängt eine Förderung durch das AFG von der Einstufung der TeilnehmerInnen als ‚benachteiligt‘ ab.

Sozialpädagogisch begleitete Ausbildung ist in der Regel in einer von zwei Formen organisiert: in einer eigenen Ausbildungswerkstatt oder einer Verbindung aus Ausbildungswerkstatt und Betriebspraktika. Generell sehen sich solche Maßnahmen jedoch vor dem Problem, daß sie eine Arbeitswirklichkeit simulieren, der jedoch der konkrete Marktbezug fehlt; oder sie werden als störendes Element in der regionalen Berufsbildungsstruktur gesehen. Die anschließenden Beschäftigungsperspektiven sind dabei fast durchgängig niedriger als von AbsolventInnen regulärer Ausbildungen (Braun 1995: 186-232; vgl. BMBW 1992).

ad 4) *Qualifizierende Beschäftigung* bezeichnet Frank Braun Maßnahmen für langzeitarbeitslose junge Erwachsene und solche, die als nicht ‚ausbildungsfähig‘ gelten. Diese Maßnahmen beinhalten befristete Arbeitsverhältnisse, die von den kommunalen Sozialämtern finanziert werden (BSHG § 19), wenn die AdressatInnen über keine Ansprüche (mehr) auf Arbeitslosenunterstützung verfügen und Sozialhilfe beziehen. Da die über das AFG finanzierten Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen eine Zeit der Beitragszahlung voraussetzen, spielen sie im Rahmen der Jugendsozialarbeit eher eine Rolle an der zweiten Schwelle, d.h. für diejenigen jungen Erwachsenen, die nach einer Berufsausbildung arbeitslos geworden sind oder aber zumindest ein Jahr oder länger sozialversicherungspflichtig beschäftigt waren (eine Ausnahme eröffnet wiederum das Sofortprogramm, siehe unten). Die Beschäftigungsfelder zielen in der Regel auf niedrig qualifizierte Tätigkeiten: Reinigung von öffentlichen und Grünanlagen, Instandsetzung alter Möbel, vorbereitende Arbeiten für die Gebäuderenovierung. Nur selten und auch erst neuerdings haben einige Organisationen auch Tätigkeiten ins Programm genommen, die sich im weitesten Sinne den Dienstleistungen zurechnen lassen: Verkauf von Brot vom Vortag, Haushaltshilfe, alternative Restaurants oder Jugendcafés. Die gewählten Beschäftigungsfelder folgen häufig auch eher den organisatorischen Interessen der Trägerorganisationen als realer Marktnachfrage, z.B. der Auslastung bestehender Werkstätten oder der Amortisierung von Investitionen aus früheren Projekten (Galuske 1993: 220ff.).

Das Problem dieser Maßnahmen läßt sich Zerrissenheit zwischen einer zu starken und zu einer zu schwachen Marktorientierung beschreiben: Auf der einen Seite wird argumentiert, diese Zielgruppe bedürfte nicht-marktdominanter Schon- oder Schutzräume, auf der anderen Seite wirkt fehlender Marktbezug häufig demotivierend, da ihnen die ‚Echtheit‘ bzw. der ‚Ernstfallcharakter‘ (Galuske 1993: 227ff.) fehlt. Dies wirkt sich auch in niedrigeren Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt im Anschluß an die Maßnahme aus. Außerdem sind viele dieser Maßnahmen darauf angewiesen, einen Teil ihrer Einnahmen selbst zu erwirtschaften, d.h. durch den Verkauf von Produkten oder Leistungen. Um die dafür notwendige ‚Marktgängigkeit‘ zu gewährleisten, tendieren sie dazu, TeilnehmerInnen danach

auszuwählen, daß sie keine zu große Belastung auf diesem Weg darstellen. Auch innerhalb des Segmentes ‚Beschäftigungsmaßnahmen‘ läßt sich folglich eine fortlaufende Differenzierung und Selektion feststellen (Braun 1995: 232-284; Galuske 1993: 207ff.; 276ff.).

Eine Ausnahme, die aus dem Rahmen dieser Typologie fällt, ist ein Maßnahmetyp, der zuerst in Berlin entwickelt und vom dortigen Senat entwickelt wurde: das Modell der ‚Jobbörse‘, z.B. das ‚Projekt 501‘. 18- bis 27-jährige Arbeitslose (mindestens ein Jahr) erhalten vom Land Berlin einen Lohngutschein, den sie bei einem Betrieb einlösen können, der bereit ist, sie anzustellen (d.h. auf Anlernbasis, nicht in ein Ausbildungsverhältnis). Auf Wunsch werden sie von den ProjektmitarbeiterInnen bei der Stellensuche unterstützt. Im ersten Jahr beträgt die Lohnsubvention 100%, im zweiten 75% und im dritten 50 %. In diesem Fall liegt der Schwerpunkt nicht darin, individuelle Defizite zu beheben, um ‚zurück‘ an den Ausgangspunkt - Bewerbung um eine Ausbildungsstelle - zu gelangen, sondern auf den Prinzipien Eigeninitiative und Erwerbsarbeit. Abgesehen davon, daß damit materielle Bedürfnisse der AdressatInnen anerkannt werden, führt das Projekt in zahlreichen Fällen dazu, daß junge Erwachsene irgendwann doch noch dazu motiviert werden, sich für eine Ausbildung zu entscheiden und sich ihre Voraussetzungen, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, erhöhen (vgl. Schruth 1994; Gericke 1997).

Diese Typologie zeigt ein breites Spektrum von Ansätzen, das in sich selbst wiederum hierarchisch strukturiert ist, was den Status, die Problemzuschreibung an die AdressatInnen und das Offenhalten zukünftiger Optionen betrifft: am ‚oberen‘ Ende Orientierungs- und Ausbildungsmaßnahmen, am ‚unteren‘ Ende Berufsvorbereitung und Beschäftigung. Quer dazu stellt Frank Braun jedoch noch eine andere Unterscheidungslinie fest, die sich eher auf das professionelle Selbstverständnis der Maßnahmen und der in ihnen beschäftigten SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen bezieht: ‚traditionelle‘ und ‚offensive‘ Ansätze:

Mit *traditionell* bezeichnet er Maßnahmen, die ihre Funktion als nachrangig zum ‚normalen‘ System begreifen bzw. die die Nachrangigkeit ihres offiziellen Auftrages akzeptieren, d.h. im Bedarfsfall Lösungen für Problemgruppen zu entwickeln, ohne jedoch kontinuierlicher und konstitutiver Bestandteil des Übergangssystems zu sein. Eine ‚mittlere‘ Variante sieht sich zwar als kontinuierlicher und ergänzender Bestandteil des Systems, beschränkt sich jedoch immer noch auf die ‚Benachteiligten‘. *Offensive* Maßnahmen dagegen beanspruchen Mitverantwortung für die Gestaltung des lokalen bzw. regionalen Übergangssystems als Ganzes und versuchen politische Prozesse zu beeinflussen (Braun 1995: 326).

Diese hierarchische Differenzierung geht mit einer Beobachtung einher, die Tilly Lex, die ebenfalls an der wissenschaftlichen Begleitung des Programmes „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ beteiligt war, in bezug auf die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen der Maßnahmen gemacht hat. Im von ihr verfaßten Teil der Studie gelangt sie zur Unterscheidung dreier unterschiedlicher Übergangstypen junger Frauen und Männer in Maßnahmen der Jugendsozialarbeit: diejenigen mit stabilen Arbeits- oder Aus-

bildungsphasen nach der Schule, deren ‚Übergangsbruch‘ als vorübergehend angesehen werden kann, diejenigen, deren Übergänge lange Phasen von Arbeitslosigkeit und prekären Arbeitsverhältnissen beinhalten und schließlich diejenigen mit einer Mischung aus kurzen Ausbildungsphasen, Episoden der Beschäftigung an den Rändern des Erwerbssystems und Arbeitslosigkeit. Die Beschäftigungsperspektiven dieser Gruppen sind höchst unterschiedlich. In bezug auf ihr Sample kommt sie zum Schluß, daß die Charakteristika „männlich, deutsch und fit“ dabei die günstigsten Perspektiven eröffnen (1997: 256ff.).

Es ist durchaus plausibel, von Verbindungen zwischen der Typologie von Maßnahmen und der Typologie von MaßnahmeteilnehmerInnen auszugehen und einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen Zuschreibung (von Defiziten) und Selektion zu vermuten. Tilly Lex versucht dies anhand der Segmentations- theorie abgeschotteter Arbeitsmärkte zu erklären (1997: 321ff.). Wir gehen davon aus, daß darüber hinaus auch noch selektive Differenzierungs- und Normalisierungsmechanismen eine Rolle spielen, die im deutschen Bildungs- und auch Wohlfahrtssystem institutionalisiert sind und sich beispielsweise im Konzept der ‚Benachteiligung‘ als grundlegendem Legitimationsmuster für Selektionsprozesse äußern (siehe Kapitel II).

Schließlich sind es aber auch die Projekte selber und ihre innere Dynamik, die diese Differenzierung reproduzieren, zum einen um ihre Struktur zu erhalten und ihre Projektarbeit weitgehend ‚störungsfrei‘ über die Bühne zu bekommen (vgl. Stauber/Walther 1995: 111f.). Zum anderen hat Michael Galuske in qualitativen seiner Studie zu Projekten der Jugendsozialarbeit darauf hingewiesen, daß selbst Projektmit- arbeiterInnen die Schulabschlüsse und früheren Arbeitserfahrungen ihrer ProjektteilnehmerInnen negativer abspeichern als es der Realität entspricht. Dies steht zum einen im Kontext ihrer pädagogischen Rolle in einer (kompensatorisch strukturierten) Bildungsmaßnahme, zum anderen erklärt es sich als Folge der Verarbeitung einer schwierigen und angesichts der geringen Erfolgsperspektiven widersprüchlichen alltäglichen Praxis (vgl. Galuske 1993: 201ff.).

Eines der kritischsten Ergebnisse der Studie von Tilly Lex bezieht sich auf den ‚Erfolg‘ der Maßnahmen im Sinne der Vermittlung in reguläre Ausbildung oder Erwerbsarbeit. Unter den 2.323 18- bis 25-jährigen Frauen und Männer, deren Übergangsverläufe sie dokumentierte, fand sie nur 27%, die vor der aktuellen Maßnahme noch keine diesbezüglichen Erfahrungen gemacht hatten. Nur 30% derjenigen mit früheren Maßnahmeerfahrungen befanden sich im Anschluß an ihre erste Station in der Jugendsozialarbeit in einer stabilen Ausbildung oder Beschäftigung (Lex 1996: 232-234).

Michael Galuske vermutet die Vermittlungsquote ebenfalls bei ca. 30% und benennt individuelle und strukturelle Faktoren: auf der einen Seite entsprechen die Tätigkeiten, die die MaßnahmeteilnehmerInnen verrichten, und damit die erlernten Kompetenzen, nicht dem Bedarf des privatwirtschaftlichen Sektors, und genauso wenig wird der Mangel an Anlern-tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt beseitigt. Auf der anderen Seite definieren die jungen Frauen und Männer ihre Situation nicht als Arbeit, sondern fühlen sich

stigmatisiert. Sie nehmen ihre berufsbezogenen Ansprüche zurück, sie untergraben damit die Erfahrung des Tätigseins und dies wiederum führt zu einem Rückgang ihrer Motivation (Galuske 1993).

C. Das Sofortprogramm „JUMP - 100.000 Jobs für Junge“

Im Herbst verabschiedete die neugewählte rot-grüne Bundesregierung ein Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit mit dem Ziel möglichst schnell mindestens 100.000 arbeitslosen Jugendlichen bis 25 Jahren ein Einstiegsangebot zu unterbreiten. Hinter der für bisherige Verhältnisse ungewöhnlichen finanziellen Größenordnung (für 1999 zwei Milliarden DM) und schnellen Initiative verbergen sich in erster Linie finanzielle Mittel, um bisherige Maßnahmen in einem größeren quantitativen Ausmaß umzusetzen, aber auch - wenn auch geringe - Möglichkeiten für neue Ansätze Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang zu unterstützen.

Der *bisherigen Logik* folgen als Kernelemente des Programms die „Ausbildungshilfen“:

- Ausweitung der Beratungstätigkeit
- Beratungsgespräch für alle unvermittelten BewerberInnen mit dem Ziel sie auf eine der noch nicht besetzten Ausbildungsstellen zu vermitteln („Unterkommen“)
- die Ausdehnung außerbetrieblicher Ausbildungsstellen, entweder für das erste Lehrjahr oder aber für die gesamte Ausbildungsdauer (Ausbildungsgarantie oder Ausbildung um jeden Preis)
- Nachholen des Hauptschulabschlusses (wenn dies bisher auch nie explizit thematisiert wurde)

Neue Elemente finden sich dagegen in den „Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche“:

- Nach- oder Zusatzqualifizierung (evtl. Einstieg in eine Modularisierung der Berufsausbildung?)
- Lohnkostenzuschüsse zur Beschäftigung arbeitsloser Jugendlicher
- Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit Qualifizierung für arbeitslose Jugendliche
- beschäftigungsbegleitende Hilfen (Stabilisierung von Arbeitsverhältnissen, aber auch Vermittlung zwischen Arbeitswelt und Lebenswelt)
- Aufsuchende Methoden zur beruflichen Orientierung und Motivation (Eingeständnis der Nicht-Erreichbarkeit bzw. begrenzten Wirkung durch institutionelle Berufsberatung, Anerkennung der Notwendigkeit lebensweltorientierter Methoden zur Motivationsförderung)

Die „Maßnahmen für arbeitslose Jugendliche“ brechen implizit mit den bisherigen Dogmen „Ausbildung für alle“ und „jede Ausbildung ist besser als keine“. Diese Öffnung geht potentiell in zwei Richtungen: Einerseits ermöglicht sie es den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, erst einmal instrumentelle (finanzielle) Ansprüche an Arbeit umzusetzen und dann, sich Schritt für Schritt mit der Möglichkeit einer Ausbildung, d.h. einer Entscheidung, die die gesamte Persönlichkeit mit einbezieht - und das nach oft einer

ganzen Reihe von Enttäuschungen - auseinanderzusetzen. Andererseits muß Fortsetzung der förderpolitischen Differenzierung (im Sinne von Selektion und Hierarchisierung) innerhalb des Segments ‚Beschäftigungsmaßnahmen‘ befürchtet werden sowie seine Ausdehnung auf eine jüngere Zielgruppe.

Nach wenigen Monaten Laufzeit läßt sich noch keine weitreichende Bewertung des Programmes vornehmen. Auf der einen Seite stehen die Bemühungen, die konventionellen Prinzipien der Gestaltung von Übergängen - Ausbildung, Beruf und Normalarbeitsverhältnis - mit immensen finanziellen Mitteln aufrechtzuerhalten (und in der Praxis kursieren Gerüchte von internen Durchführungsbestimmungen, die genau ein Festhalten an konventionellen Ansätzen nahelegen). Auf der anderen Seite steht das Eingeständnis, daß genau diese Strategie ihr Ziel nicht mehr erreicht und deshalb durch andere Ansätze ergänzt werden muß. Zu welchen Resultaten dies führt, läßt sich anhand unterschiedlicher Erfahrungen aus verschiedenen Arbeitsamtsbezirken zeigen:

- Arbeitsämter, die lediglich das Angebot an Trainingskurse und außerbetriebliche Ausbildungen erhöhen,
- gleichzeitig Arbeitsamtsbezirke, in denen zusätzlich bereit gestellte außerbetriebliche Ausbildungsstellen bleiben unbesetzt (taz 28.1.1999),
- eine Werbekampagne, die zunehmend ein Bild arbeitsloser Jugendlicher vermittelt, die die ihnen großzügig angebotenen Möglichkeiten ausschlagen,
- Berufsberatungsleiter, die die bisherigen Mittel für ausreichend und das Programm für nicht notwendig halten (abgesehen davon, daß es ermögliche, besondere Problemgruppen bei sich bietenden Gelegenheiten „zu packen“),
- Maßnahmen, zu denen werden jugendkulturelle und erlebnispädagogische ‚Köder‘ (‚1 Woche klettern‘, ‚Internetführerschein‘ etc.) ausgelegt werden, während die TeilnehmerInnen im Anschluß dann die Palette konventioneller berufsvorbereitender Elemente durchlaufen (vgl. ZEIT ???),
- nur wenige Berufsberatungsleiter, die unkonventionelle Ansätze wie etwa Theaterprojekte als Orientierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahme fördern (ein Beispiel aus Baden-Württemberg, Stuttgarter Zeitung, 22.3.1999)

Generell vermittelt sich der Eindruck, daß mit den - beträchtlichen - zusätzlichen Mitteln, die in kurzer Zeit ausgegeben werden müssen, erst einmal bestehende Kanäle (außerbetriebliche Ausbildungsträger und herkömmliche Maßnahmen der Jugendsozialarbeit) bedient werden. Gleichzeitig hat es jedoch auch den Anschein, daß mit der Tatsache, daß diese Kanäle die zusätzlichen Mittel gar nicht in der kurzen Zeit absorbieren und umsetzen können, im Prinzip unterschiedlich umgegangen werden kann. In wenigen Fällen riskieren Arbeitsämter neben den alten auch neue Ansätze, während andere ausschließlich große Träger bezuschussen, die strukturell in der Lage sind, hohe Zuschüsse aufzunehmen und in Maßnahmenplätzen auszuweisen.

D. Status Jugendlicher und junger Erwachsener im Übergang

Rechtlicher Status

Junge Erwachsene über 18 Jahre, die sich im Übergang zwischen Schule und Beruf befinden genießen nicht automatisch einen unabhängigen Erwachsenenstatus, zumindest nicht in sozial- und arbeitsmarktpolitischer Hinsicht:

- *die Registrierung als ‚arbeitslos‘* ist prinzipiell auch schon unter 18 Jahren möglich, wird jedoch durch die Berufsschulpflicht (BVJ, siehe oben) de facto in den meisten Fällen verhindert; aufgrund fehlender Leistungsansprüche sind Jugendliche und junge Erwachsene auch nicht immer motiviert, sich arbeitslos zu melden.
- *Arbeitslosenunterstützung* hängt ab von früherer sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, auf die nur wenige der arbeitslosen Jugendlichen und junge Erwachsenen verweisen können.
- *Sozialhilfe* ist prinzipiell für alle volljährigen BürgerInnen ohne ausreichendes Einkommen verfügbar. Bis zum Alter von 27 Jahren jedoch wird jedoch erst einmal die Herkunftsfamilie zur Unterstützung herangezogen. Individueller Sozialhilfebezug ist nur möglich, wenn die Familie selbst über kein ausreichendes Einkommen verfügt.

Wenn sie älter als 25 oder 27 Jahre sind, fallen junge Erwachsene aus den übergangsspezifischen Angeboten heraus, die als jugendtypisch konzipiert sind:

- Berufsberatung bezieht sich in erster Linie auf die BewerberInnen für eine Erstausbildung, später wird die Arbeitsvermittlung zuständig;
- berufsvorbereitende Maßnahmen nach dem AFG gelten in der Regel bis zum Alter von 25 Jahren;
- Maßnahmen nach dem KJHG können bis zum Alter von 27 Jahren finanziert werden.

Dies bedeutet, daß beispielsweise orientierende Maßnahmen, die Übergänge offenhalten oder öffnen können, vor allem Jugendliche ansprechen, während im Fall von jungen Erwachsenen eine abgeschlossene Orientierungsphase unterstellt wird oder aber die Verantwortung für weiteren oder neuen Orientierungsbedarf individualisiert wird (Ausnahme: wiedereinsteigende Frauen). Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem ‚Unterkommen‘ in Erwerbsarbeit.

Alleinerziehende: Das AFG ermöglicht, einen Teil der Kinderbetreuungskosten während einer Ausbildung finanziert zu bekommen. Häufig jedoch leben alleinerziehende junge Frauen von Sozialhilfe, die in manchen Fällen ebenfalls für Kinderbetreuungskosten aufkommt. In Baden-Württemberg werden alleinerziehende Mütter nach dem „Mutter-Kind-Programm“ unterstützt, das ihnen ein Einkommen leicht über dem Sozialhilfesatz garantiert. Daran ist jedoch die Bedingung einer Beschränkung der Erwerbstätig-

keit geknüpft, die auch die Möglichkeiten der Teilnahme an einer Ausbildung einschränkt und daß nicht mit einem männlichen Partner zusammenleben (letzteres wird von vielen Jugendämtern jedoch zunehmend weniger rigide kontrolliert).

Stationen im Übergang und sozialer Status

Die Zuschreibung als ‚jugendlich‘ ist in der deutschen Gesellschaft bislang vorwiegend an den Status der Noch-Nicht-Erwerbstätigkeit geknüpft - Jugend als Bildungsjugend. In den letzten Jahrzehnten hat sich dieser Status immer weiter über das Alter von 18 Jahren, das rechtlich die Volljährigkeit definiert, hinausgeschoben. Junge Erwachsene befinden sich damit in einer Status‘lücke‘ (‚Statusinkonsistenz‘), die mit der Verlängerung der Übergänge in die Arbeit immer mehr zunimmt. Dies wirkt sich auch darin aus, daß Lebenslagen, die versuchen Arbeit und Bildung jenseits des dualen Systems zu verknüpfen, und unter Umständen auch noch Familienbindungen zu ihrem Recht kommen zu lassen, in dieses Muster des Normallebenslaufes nicht oder nur schlecht hineinpassen.

Tabelle 4: Stationen des Übergangs in die Arbeit 1991 und 1996 nach Alter in Ost- und Westdeutschland: Anteil derer, die die betreffende Statuspassage bereits erlebt/bewältigt haben.

Status Passage/ Alter	Jahr	West			Ost		
		17-20	21-24	25-29	17-20	21-24	25-29
Zum ersten Mal wissen, was man tun will	1991 1996	8377	9088	9590	9588	9590	9997
Abgang von der Schule	1991 1996	7059	9994	9997	9273	9898	10099
Abschluß erster Berufsausbildung	1991 19 96	2318	6560	8579	5423	8077	9493
Erster Vollzeitarbeitsstelle	1991 1996	4434	7165	8982	5833	8076	9695
Den eigenen Lebensunterhalt verdienen	1991- 1996	2826	6664	8982	4629	7575	9493
Erstes Mal arbeitslos	1991- 1996	88	1816	2526	1813	2039	2351

Quelle: Silbereisen u.a. 1996: 174.

Tabelle 5: Situation junger Erwachsener im Übergangsprozeß nach Geschlecht und Altersgruppen 1995.

	Schule		Studium		Ausbildung		Arbeit		Arbeitslos		Nicht aktiv	
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
18-21	17,1	15,9	11,4	9	25	24,8	34,3	40	8,6	10,3	3,6	-
22-24	-	-	16,1	19,5	4	5,3	58,9	64,7	8,1	8,3	12,9	3,8

Quelle: Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, eigene Berechnung.

E. Schlußfolgerungen

Risiken der Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem lassen sich zusammenfassend betrachtet einer *korporatistischen* Struktur des *Übergangsregimes* zurechnen, d.h. die im internationalen Vergleich hohe Regulationsdichte des Übergangs kommt denen zugute, die im ‚mainstream‘ von Schule und Erwerbssystem schwimmen bzw. bereits integriert sind. Zu Zeiten der Gültigkeit des „Traumes immerwährender Prosperität“, d.h. der Wirtschaftswunderzeit und der Konsolidierung der sozialen Marktwirtschaft unter keynesianischen Vorzeichen, wirkte dieses Regime in hohem Maße ‚einschließend‘. Im Zuge ökonomischer Globalisierung und Rationalisierung, der Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, der Neoliberalisierung der Wirtschaftspolitik kehren sich die Integrationspotentiale jedoch um und werden zu Ausgrenzungsrisiken für all jene, die entweder nicht zu den hochqualifizierten Kernbelegschaften (oder deren Nachwuchs) gehören oder denen, die noch nicht ins (Normal)Erwerbssystem integriert sind. Bereits die kritische Beschreibung des institutionellen Teils des Übergangssystems - d.h. noch bevor sie mit Integrationsansprüchen und Orientierungen der Subjekte des Übergangs, den jungen Frauen und Männern selber kontrastiert werden - weist auf unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Begriffe sozialer Integration und Normalitätsannahmen. Diese werden im nächsten Kapitel genauer beschrieben werden:

- die sozio-kulturelle Perspektive: Integration durch ‚Berufs‘arbeit (‚Berufung‘) im Sinne der Internalisierung einer Berufsrolle;
- die sozialpolitische Perspektive: Arbeitsmarktintegration im Sinne des ‚Unterkommens‘ als Aufgabe staatlicher Fürsorge und des Normalarbeitsverhältnisses; das Konzept ‚Benachteiligung‘ als legitimatorisches Deutungsmuster für staatliche Versorgung, Anpassung und Selektion gleichermaßen.
- die individualisierende Perspektive: Normalisierung als individuelle Aufgabe.
- die neoliberale Perspektive: das Verhältnis von Zumutbarkeiten und Verantwortlichkeiten wird neu ausbalanciert.

II. Die ideologische Dimension

Die ideologische oder normative Dimension des Übergangssystems läßt sich analytisch in zwei Ebenen trennen: die normativen Grundannahmen zu ‚Arbeit‘ und ‚sozialer Integration‘, die in den gegenwärtigen bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Institutionen und Programmen verkörpert werden (A.) und gegenwärtige politische Diskurse auf der anderen Seite (B.).

A. Die in den institutionellen Strukturen eingebaute Ideologie

Das ‚*Übergangsregime*‘ - wie der institutionelle Komplex aus Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bildungssystem als Grundstruktur der Übergänge Jugendlicher und junger Erwachsener in die Arbeit zusammengefaßt werden könnte - beruht auf Grundannahmen bezüglich der *Normalität* individueller Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung sowie der grundsätzlichen Erreichbarkeit eines (arbeitsmarkt)integrierten Erwachsenenstatus. Von den Grundannahmen in bezug auf die Bedeutung von Arbeit, den Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung, die Berechtigung individueller Ansprüche und die Struktur des Normallebenslaufes, leitet sich die institutionelle Handlungslogik ab. Trotz der Ideologie der Chancengleichheit zwischen Frauen und Männer bedeutet dies auch geschlechtsspezifisch unterschiedliche Normalitätsannahmen. Gleichzeitig vertreten unterschiedliche institutionelle Akteure nicht immer die gleichen Normalitätsannahmen, die Widersprüche jedoch müssen die Individuen aushalten bzw. bewältigen.

Die vorherrschende Bedeutung von Arbeit

Um die im deutschen Übergangssystem gültige Bedeutung von Arbeit zu verstehen, müssen zwei wesentliche Einflußgrößen berücksichtigt werden, die beide zu einem besonders normativen Gehalt von Arbeit beitragen:

Die erste ist die besondere Bedeutung von Arbeit als *Beruf*. Eine wichtige Besonderheit in der historischen Entwicklung des deutschen Berufssystem ist, daß der Beruf - in den mittelalterlichen Städte die von den Handwerksgilden und -zünften zu vergebende Aufenthaltserlaubnis und damit Voraussetzung für die Anerkennung des Bürgerstatus - nicht wie in fast allen europäischen Ländern im Zuge der Industrialisierung und der fordistischen Massenproduktion verschwand. Im Gegenteil, er wurde modernisiert. Dafür war zum einen der lutherische Protestantismus verantwortlich, der im Zuge der Reformation die Arbeit (*vita activa*) als ‚Berufung‘ der gewöhnlichen Leute gegenüber dem Priesteramt (*vita contemplativa*)

aufwertete (vgl. Weber 1920).⁹ Die Normativität des Luther'schen Berufsbegriffes erlaubte jedoch noch nicht die subjektive Wahl und Entscheidung des Einzelnen, sondern band die Aufwertung der Arbeit als Beruf an die Akzeptanz des Platzes, an den man von Gott gestellt worden war. So erhielt Arbeit einen normativen Wert und war gleichzeitig in die weltliche Hierarchie eingebunden. Im zunehmenden Selbstbezug der Erwerbsarbeit, z.B. in bezug auf die individuelle Selbstverwirklichung, lassen sich durchaus protestantische Züge der Selbstüberprüfung feststellen - „was bedeutet mir das, will ich das wirklich?“ -, allerdings in modernisierter, d.h. auch subjektiverter und biographisierter Form (Sennett 1986; Baethge 1991; Böhnisch 1997).

Auf der anderen Seite war es Bismarck's ständepolitische Differenzierung der Arbeiterklasse nach Berufs- und Statusgruppen, die den ‚Beruf‘ zur Grundlage einer modernisierten Gesellschaftsstruktur machte und ihn mit sozialem Status ausstattete. Dafür war es wichtig, besonders auch die Industriearbeiterschaft zu differenzieren. Mittels des modernisierten Berufssystems entstanden die Facharbeiter und Angestellten, ausgestattet mit spezifischen Privilegien. Darüber hinaus schränkte Bismarck die Gewerbe-freiheit bezüglich des Ausbildungsrechts ein: Voraussetzung blieb der Meisterstatus, wodurch der Status des handwerklichen Berufskonzeptes gestärkt, gleichzeitig aber modernisiert und auf andere Wirtschaftsbereiche übertragen wurde. Somit erklärt sich auch die besondere *männliche* Struktur der Berufsarbeit, da von Frauen ausgeübte Erwerbstätigkeiten lange nicht als qualifizierte Berufe anerkannt wurden (vgl. Wehler 1995).

Die unveränderte Bedeutung des Berufsbegriffes zeigt sich auch daran, daß im Grundgesetz der Bundesrepublik die Berufswahlfreiheit garantiert ist (Art. 12), gleichzeitig aber kein Recht auf Arbeit verankert ist. Genauso orientiert sich die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe nach wie vor an den Strukturen der Berufsarbeit und der Lehrlingsausbildung (BMBF 1998: 2f.). Dadurch wird zum einen das Konzept einer festgelegten Berufspersönlichkeit auch in Wirtschaftsbereiche mit übernommen, in denen innovative Beschäftigungsimpulse gerade über Quereinstiege und informell erworbene Schlüsselqualifikationen kommen. Zum anderen werden auch die ein- und ausschließenden Mechanismen des Berufskonzeptes übernommen, und dies in einer Situation, in der nicht nur der Einstieg immer weniger selbstverständlich ist, sondern auch Umstiege zunehmend persönliche Umorientierung, d.h. Offenheit, voraussetzen (vgl. Paul-Kohlhoff 1998; Kutscha 1998). Ein weiterer Effekt ist die dadurch bedingte zeitliche Verzögerung bei der Entwicklung neuer Ausbildungsberufe.

Der zweite Faktor der Normativierung von Erwerbsarbeit ist das *Normalarbeitsverhältnis*, das eine Schleuse zwischen möglicher bzw. auch real geleisteter gesellschaftlicher Arbeit und als solcher anerkannter Erwerbsarbeit. Es institutionalisiert Arbeit als lebenslange, sozialversicherungspflichtig angestellte Vollzeitarbeit, zu der der reguläre Zugang eine Ausbildung in einem registrierten Ausbildungsberuf darstellt (Mückenberger 1990). Die ‚korporatistische‘ Struktur des deutschen Wohlfahrtsstaat besteht in einer fast vollständigen Abhängigkeit sozialer Sicherung - in bezug auf Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter - von

der individuellen Arbeitsmarktposition bzw. der des Familienernährers. Für diejenigen, die keine Beiträge einbezahlt haben oder aus dem System herausgefallen sind, besteht mit der Sozialhilfe ein letztes Sicherheitsnetz, das jedoch dadurch, daß es nicht beitragsfinanziert ist und auch durch seine quantitative Distanz zu anderen Leistungen, in hohem Maße stigmatisiert ist. LeistungsempfängerInnen haben den Status von AntragstellerInnen und nicht - wie etwa in Großbritannien - von Anspruchsberechtigten (vgl. Ginsburg 1992).

Das Normalarbeitsverhältnis konnte historisch nur aufgrund der Gültigkeit seiner Orientierung am Ernährer-Ehemann und an Situationen der Vollbeschäftigung (wiederum abhängig davon, daß viele (Ehe)Frauen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung standen) über einen langen Zeitraum seine Gültigkeit behalten. Zunehmende Frauenerwerbstätigkeit machte jedoch deutlich, daß es sich bei der ‚Normalität‘, auf der dieses Konstrukt beruhte, um eine ‚Realfiktion‘ handelte (Ostner 1986).

Konsequenz dieser Ideologie und Institution ‚normaler‘ bzw. ‚richtiger‘ Arbeit ist eine im europäischen Vergleich sehr niedrige Quote an Selbständigen und an Teilzeitarbeit. Dies erhöht die Schwelle für neue und zusätzliche Beschäftigung erheblich.¹⁰ Damit untergräbt sich das Normalarbeitsverhältnis selbst, indem es im Kontext sinkender Beschäftigung und steigender Arbeitslosigkeit - d.h. sinkende Beiträge und steigende Ausgaben - seine eigenen Bestandsbedingungen aushöhlt.

Die Normalarbeitsorientierung des deutschen Wohlfahrtsregimes führt zu einer besonders hohen Integrationsverpflichtung institutionellen Handelns. Die institutionelle Perspektive bedeutet zuerst einmal Systemintegration im Sinne BeitragszahlerIn oder rechtmäßiger LeistungsempfängerIn zu sein.¹¹

In bezug auf die Übergänge in die Arbeit bedeutet dies, daß Berufsberatung und Arbeitsamt unter einem hohen Druck stehen, BewerberInnen um Ausbildungsstellen oder Arbeitslose um jeden Preis in irgendeiner Ausbildung oder irgendeiner Beschäftigung ‚unterzubringen‘ und sie nicht als ‚nicht vermittelt‘ in den Statistiken führen zu müssen.

Auch in den Projekten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit ist dieser Arbeitsbegriff offizielle Zielperspektive. Aufgrund ihrer Abhängigkeit von öffentlicher Finanzierung - und auch aufgrund des Verantwortungsdilemmas, ihre TeilnehmerInnen nicht auf Lebensläufe hin orientieren zu können, die von gängigen Normalitätsstandards abweichen - müssen ProjektmitarbeiterInnen diese Ziele und Normalitätsannahmen reproduzieren. Das heißt auch, daß sie unter Druck stehen, genau dieser Normalität entsprechende Erfolgsziffern zu präsentieren. Abgesehen davon, teilen viele der SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen den Wert selbstbezogener Arbeit und es fällt ihnen dementsprechend schwer, junge Erwachsene auf Übergangstrajekte hin zu beraten, die jenseits beruflicher Normalerwerbsarbeit liegen (vgl. Galuske 1993; Haurert/Lang 1994).

Das Konzept ‚Benachteiligung‘

Die Normalerwerbsarbeits- und Vollbeschäftigungsorientierung der Institutionen des deutschen Übergangssystems schlägt sich im Umgang mit Übergangsproblemen nieder. Das wichtigste Konzept zur Erklärung und Bearbeitung bruchhaft verlaufender Übergänge, z.B. ohne Ausbildung zu bleiben oder arbeitslos zu werden, ist das der ‚Benachteiligung‘. Der Benachteiligungsbegriff ist in den wichtigsten gesetzlichen Grundlagen zur Förderung von Unterstützungsmaßnahmen im Übergangssystem enthalten: im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Im AFG ist Benachteiligung folgendermaßen definiert „Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die *wegen in ihrer Person liegender Gründe* ohne Förderung 1. eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen, erfolgreich beenden können oder 2. nach dem Abbruch einer Berufsausbildung eine weitere Ausbildung nicht beginnen oder 3. nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung ein Arbeitsverhältnis nicht begründen oder festigen können.“ (§ 242)

Auf der einen Seite erkennt die Gesellschaft mit dem Konzept der Benachteiligung die Verantwortung der Gesellschaft für ungleiche Ausgangsbedingungen und individuelle Ansprüche auf Unterstützung an. Auf der anderen Seite jedoch kann diese Unterstützung nur dann gewährt werden, wenn „in der Person liegende Gründe“, d.h. individuelle Defizite festgestellt werden. Dies bedeutet eine eindeutige Individualisierung von Problemlagen, da strukturbedingte Problemlagen entweder nicht existieren oder aber nicht förderungswürdig sind. Zur Untermauerung dieser Problemdiagnose wird darauf verwiesen, daß der Anteil der Unqualifizierten an den Arbeitslosen höher sei als an den Beschäftigten.¹² Dies ist jedoch zuerst die Folge dessen, daß die Betrieb angesichts eines Überangebots an Arbeitskräften natürlich die entsprechend geltender Normalitätsvorstellungen Qualifiziertesten auswählen. Es heißt nicht zwangsläufig, daß die WettbewerbsverliererInnen nicht über die notwendigen Voraussetzungen verfügen. Dementsprechend lautet die Botschaft in der gegenwärtigen Situation verschärften Wettbewerbs: „Wer qualifiziert ist, findet auch Arbeit.“ Die vorwiegend kompensatorische Struktur berufsvorbereitender Maßnahmen drückt diese Perspektive deutlich aus. Gleichzeitig ändert dies jedoch nichts an den Gründen für den verschärften Wettbewerb - dem strukturellen Mangel an Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten, die von den Institutionen auch als regulär, normal, sicherungs- bzw. förderungswürdig anerkannt werden.

Die tatsächliche Funktion des Benachteiligungskonzeptes geht jedoch noch weiter, indem es als ‚cooling-out‘-Mechanismus wirkt (Goffman 1963; vgl. Mariak/Seus 1993). Gesellschaftlich erzeugte Ansprüche - in diesem Fall die freie Wahl eines subjektiv bedeutsamen Berufs - müssen in einer gesellschaftlich verträglichen Art und Weise gesenkt werden. Es ist die Aufgabe der ‚gate-keepers‘, d.h. der Professionellen und Verantwortlichen, die an den institutionellen Risikoschwellen des Übergangssystems sitzen, die Individuen davon zu überzeugen, daß sie nicht für die sozialen Positionen geeignet sind, die sie beanspruchen oder - noch subtiler - daß sie sich damit nichts Gutes tun und letzten Endes gegen ihre eigentlichen Interessen (so die ExpertInnen) handeln.

Neben seiner bürokratischen Funktion der Selektion und der Entscheidung über Förderungsbedürftigkeit transportiert das Etikett ‚benachteiligt‘ eine Botschaft - auch an die Betroffenen selber: Bevor Du überhaupt Ansprüche erheben darfst, mußt Du erst einmal Deine Leistungsfähigkeit (nach formalen Kriterien) unter Beweis stellen. Die Realität in vielen Maßnahmen der Jugendsozialarbeit - die Verrichtung von Arbeiten, die weder besondere Anforderungen stellen noch Spaß machen - verstärken die Erfahrung, daß man sich selber an den unteren Segmenten der Erwerbshierarchie orientieren muß: „Die müssen erst einmal lernen was das heißt, zu Arbeiten.“ Lassen sich Jugendliche auf diesen Lehrplan nicht ein, dann wird dies mit isolierten Motivationsproblemen (frühkindlich, Elternhaus etc.) begründet (vgl. Galuske 1993: 249ff.; 270f.; vgl. Haurert/Lang 1994).

Diese individualisierenden und defizitorientierten Ansätze spiegeln sich in der Entwicklungsgeschichte der subsidiär strukturierten Wohlfahrtspflege, d.h. der Träger der Jugendsozialarbeit. Die starke Rolle gemeinnütziger Wohlfahrtsorganisationen spiegelt sich im Wort ‚Hilfe‘ in vielen sozialpolitischen Arbeitsfeldern (z.B. Jugendhilfe, Jugendberufshilfe etc.), in denen in anderen Sprachen von ‚policies‘ die Rede ist. Damit wird in erster die Hilfsbedürftigkeit der ‚Klientel‘ ins Blickfeld gerückt anstatt berechtigter Ansprüche und Interessen.

Diese Kombination traditioneller Gewährung von ‚Hilfe‘ und der kompensatorisch-pädagogische Ansatz der ‚Benachteiligung‘ offenbart seine Begrenztheit in Phasen hoher Arbeitslosigkeit, wenn Jugendliche mit schlechteren - aber immer noch ausreichenden Abschlüssen - oder aber Mädchen trotz besserer Abschlüsse - als ‚berufsunreif‘ oder ‚nicht ausbildungsfähig‘ erklärt werden müssen, um in Maßnahmen einmünden zu können und nicht in der Kategorie ‚nicht vermittelt‘ zu bleiben.

Normalisierung

Die stark integrative Orientierung des deutschen Wohlfahrtsstaates kann auch als „Normalisierung“ gelesen werden. Fokus dieser Normalisierung ist nicht die Versorgung der Individuen mit den Ressourcen, die sie brauchen, um mit ihrer Lebenssituation fertigzuwerden, sondern eine Lebensführung entlang des „normalen“ (männlichen oder weiblichen) Lebensentwurfes (Böhnisch 1982). Diese in erster Linie pädagogische Idee von Sozialpolitik wird repräsentiert durch die SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen, die in sozialen Diensten und in der Jugendberufshilfe tätig sind. Ein „Normalitäts-Bias“ kann auch in recht fortschrittlichen Strukturen des Übergangssystems festgestellt werden, so zum Beispiel in Berufsorientierungsprojekten. Er ist ebenfalls gegenwärtig in dem lebenslaufspezifischen Design von wohlfahrtsstaatlichen Institutionen und sozialen Sicherungsprogrammen, die auf dem Versicherungsprinzip beruhen. Lebenslaufstabilität ist nur über einen gelungenen Eintritt in (abhängige) Beschäftigung zu erreichen - außer man verfügt über andere Ressourcen. Diese Problem gewinnt in dem Maße an Bedeu-

tung, in dem die Zahl der (prekär) Selbständigen durch das Out-sourcing großer Betriebe steigt.

„Normalität“ hat immer starke Implikationen im Hinblick auf Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit. Normalisierung transportiert deshalb verdeckte Botschaften, die diejenigen Ansprüche ausgrenzen, welche nicht in das jeweilige geschlechts- und kulturspezifische Konzept von Normalität passen und so implizit zu einer Anpassung an gegebene geschlechts- bzw. kulturspezifische Strukturen zwingen. Für junge MigrantInnen ist Normalisierung eine offizielle Anforderung, die aus der Ideologie der Integration resultiert. Integration bedeutet nach dieser Ideologie: Integration in die Dominanzkultur ohne Ansehen aller Konflikte, die in der Spannung zwischen zwei (oder mehr) Kulturen liegen (vgl. Rommelspacher 1995).

B. Die aktuellen politischen Diskurse und ihr ideologischer Charakter

Auch der politische Diskurs über die Zukunft des Ausbildungssystems stellt einen verzweifelten Appell an Normalität dar (siehe den Beschäftigungspolitischen Aktionsplan 1998 und das Reformprojekt berufliche Bildung und Ausbildung des BMBF 1998:3). Zunächst einmal ist es ein bloßer quantitativer Diskurs, der behauptet, daß bereits eine ausreichende Anzahl von Ausbildungsmöglichkeiten die Integration junger Menschen hinreichend gewährleiste. Die Bundesregierung und die Arbeitsämter versuchen auf der einen Seite, den Diskurs moralisch aufzuladen, indem sie Unternehmer davon zu überzeugen suchen, mehr Ausbildungsplätze zu schaffen¹³, Unternehmensverbände versprechen regelmäßig, die Ausbildungsmöglichkeiten zu erweitern (ohne hierfür ein Mandat zu haben, geschweige denn, die Macht, dies ihren Mitgliedern anzuordnen), und die bis vor kurzem noch oppositionellen SozialdemokratInnen votieren - zusammen mit den Gewerkschaften - für eine Ausbildungsabgabe für Betriebe, die nicht ausbilden, und für eine Belohnung für diejenigen, die dies tun.

Zweitens ist der qualitative Diskurs, der die Eignung der Strukturen und Inhalte der Ausbildungen in den Blick nimmt, mehr ein reaktiver als ein proaktiver, keinesfalls jedoch ein innovativer (vgl. Manninen 1998)¹⁴. In den letzten Jahren wurden Ausbildungsberufe für Tätigkeiten reguliert, die - wie z.B. das Verkaufen von Computern - schon seit mehr als zehn Jahren auf dem Markt sind.

Dies ist auch ein Ergebnis der korporatistischen Struktur des Wohlfahrtsstaates, welche weniger einem sozialen als einem liberalen Korporatismus entspricht (Schmid 1997)¹⁵. Innerhalb des letzteren ist der Wert von gesellschaftlichem Konsens stärker als die Verhandlungsfähigkeit. In vielen wohlfahrtsstaatlichen und bildungspolitischen Konflikten, in die die Sozialpartner einbezogen sind, scheint es, daß die Angst, den einmal gewonnenen Einfluß zu verlieren, innovative Entwicklungen blockiert.¹⁶

Die strukturkonservative Ablehnung qualitativ neue Strukturen zu erfinden und umzusetzen, muß auch als ein Signal an die Individuen gewertet werden, es gäbe bereits ausreichend geeignete Möglichkeiten der Integration. Da die Integration in den Arbeitsmarkt zu fast 100 % von der Integration in Bildung und

Ausbildung abhängt, verstärkt der Mangel an Innovationen noch den Druck auf die Individuen, sich den systemimmanenten Normalitätsannahmen *anzupassen*.

Individualisierung als ideologischer Diskurs gewinnt mehr und mehr an Bedeutung - auf der Ebene der Forschung genauso wie auf der Ebene der Politik. Dieser Individualisierungsdiskurs bedeutet: Selbstverantwortlichkeit für den eigenen Übergang, und demzufolge Selbstverantwortlichkeit für alle (strukturell bedingten) Risiken, die mit diesem Übergang einhergehen. Er paßt perfekt zum Rückzug politischer Verantwortung aus den Bereichen des Arbeitsmarktes, der Bildung und der Weiterbildung.

Individualisierung muß als ein ideologischer Diskurs im modernen Sinne verstanden werden, sprich: als ein Diskurs, der nicht (nur) „von oben“, von den „mächtigen Institutionen“ produziert und reproduziert wird, sondern der verbreitet und reproduziert wird durch die Medien, welche moderne Bilder aufgreifen (zum Beispiel das Bild der modernen jungen Frau/des modernen jungen Mannes), die für junge Frauen und Männer durchaus von Bedeutung sind, somit also auch von ihnen produziert und reproduziert werden. Die (Re-)Produktion von Ideologie beinhaltet auch diesen Aspekt der eigenen Ansprüche junger Menschen an sich selbst - anders würde er nicht funktionieren. Aber dies macht die Kritik komplizierter: wir müssen zum Beispiel das Bild der „jungen modernen Frau“ als bedeutend für persönliche Orientierung sehen und gleichzeitig erkennen, daß dieses Idealbild unmöglich zu erreichen ist, daher Streß und Versagensängste produziert. Junge Frauen sind heute beim Lösen ihrer Probleme viel mehr auf sich alleine gestellt - u.a. auch wegen dieses Bildes, das sie nach außen (und nach innen) produzieren: selbstbewußt zu sein, zu wissen, wo's lang geht, keine Probleme zu haben. Alte, bislang eher männlich konnotierte Zuschreibungen (keine Probleme zu haben, oder zumindest nicht über Probleme zu sprechen) scheint nun auch die jungen Frauen erfaßt zu haben. Auf diese Weise werden Probleme verdeckt und versteckt. Die Bewältigungsstrategien, zumindest, solange sie individualisierenden Bildern folgen, machen diese zudem unsichtbar.

Außerdem müssen andere Arten des Problemverdeckens berücksichtigt werden: zum Beispiel die regionale „Normalität“ in ländlichen Zusammenhängen: „beklage Dich nicht, sei zufrieden, übertreibe nicht mit Deinen Ansprüchen und Forderungen“. Oder im Zusammenhang von Migrationskulturen, namentlich bei ArbeitsmigrantInnen: daß es sich nicht lohnt, sich *hier* um eine berufliche Perspektive zu bemühen, denn diese liegt *da* („zu hause“). An diese Normalitäten glauben junge Frauen und Männer längst nicht mehr - und dennoch müssen sie sich in ihren Übergangsprozessen damit auseinandersetzen.

Aktuell gibt es auch sehr repressive politische Diskurse, die junge Frauen und Männer dazu zwingen, ihre Schwierigkeiten zu verstecken, so z.B. den Diskurs des „Mißbrauchs der Sozialhilfe“, mit dem Arbeitsverpflichtungen zu (unqualifizierter gemeinnütziger) Arbeit diskutiert (bzw. teilweise schon umgesetzt) werden, um „wirkliche“ Armut zu prüfen (vgl. Döring/Hauser 1995). Wir denken, daß auch diese Debatte für den Diskurs über Sackgassen im Übergangssystem bedeutsam werden kann.

Ein repressives Klima: Die Zunahme von Zwangsbeschäftigungsmaßnahmen

In Folge der Krise des Arbeitsmarktes und der Probleme, niedrig qualifizierte jüngere und ältere Menschen zu (re-)integrieren, in Folge des Übergewichts des Sozialversicherungssystems (welches durch die deutsche Wiedervereinigung, durch die Reduzierung der nationalen und regionalen Haushalte und durch die wachsende Zahl der Inanspruchnehmenden verstärkt wird) und in den neoliberalen politischen Diskursen und Strategien kann man eine klare Tendenz erkennen, die „Bereitschaft“ der Menschen zu erhöhen, jeden Job anzunehmen - sei er unqualifiziert, schlecht bezahlt, mit schlechten Arbeitsbedingungen. Diese Tendenz hin zu einem repressiveren politischen Umgang, welche seit der frühen neunziger Jahre klar hervortritt, kann analytisch unterschieden werden in *manifeste* und *latente Repression*. Letztere findet statt in einem eher ideologischen Sinne, als öffentliches Reden über die „Unbeweglichkeit“ und den „Unwillen“ von Arbeitslosen, Jobs (auch schlechte) zu suchen und zu akzeptieren, als sogenannte „Mißbrauchsdebatte“ (in der sozialen „Hängematte“ zu liegen) und als Lamento der Arbeitgeberverbände über ein zu hohes Level der Niedriglöhne. Im Moment können einige politische Pläne dem eher latenten Typ der Repression zugeordnet werden:

- (1) Zunächst die Diskussionen darum, wie das System der Lohnvereinbarungen „reformiert“ werden könnte, um verschiedene Möglichkeiten des Absenkens der Niedriglohniveaus zu erlauben (in Deutschland gibt es keinen fixierten Mindestlohn).
- (2) Wenn diese Pläne umgesetzt werden, hat dies auch ernsthafte Auswirkungen auf die Höhe der Sozialleistungen, welche ebenfalls reduziert werden: das Bundessozialhilfegesetz reguliert den Abstand zwischen der maximalen Sozialhilfeshöhe und den niedrigsten Löhnen, welcher mindestens 20 % betragen muß (Lohnabstandsgebot).
- (3) Die aktuelle Debatte um einen Kombi-Lohn (einem Niedriglohn, der kombiniert werden soll mit der Sozialhilfe, was heute noch kaum möglich ist), wird neben der Möglichkeit des Entstehens neuer Jobs auch negative Auswirkungen auf das allgemeine Lohnniveau haben - ganz zu schweigen von dem steigenden Druck auf die Arbeitslosen, jeden Job zu akzeptieren.

Die folgenden bereits realisierten Regulierungen zeigen ganz klar die Tendenz zu mehr Zwangsmaßnahmen:

- (1) Eine neue Definition von Arbeitslosigkeit: seit diesem Jahr wurde die Arbeitslosenrate berechnet als Differenz zwischen Arbeitsplätzen und der Nachfrage nach Arbeit. Nun wird Arbeitslosigkeit nur noch über den Bedarf nach einem Arbeitsplatz berechnet, welcher persönlich bei den lokalen oder regionalen Arbeitsämtern angemeldet werden muß.
- (2) Arbeitspflicht (auf der Basis des BSHG, § 18 - 20): Langzeitarbeitslose mit Leistungsansprüchen können dazu gezwungen werden, niedrig qualifizierte Jobs anzunehmen, die vor allem von der Kommune angeboten werden. Das Hauptziel ist dabei, den Beitrag, den die Kommune zu den Sozialleistungen leistet, zu reduzieren (in Deutschland ist die Kommune zuständig für die Sozialhilfe, nicht jedoch für die

zeitweilige Auszahlung der Arbeitslosenunterstützung). Im Moment gibt es zwei Typen von Zahlungen: die erste sind Jobs, die mit allen Sozialbeiträgen entlohnt werden (die Entgeltvariante), und die den oder die Anspruchsberechtigten, falls er oder sie keinen regulären Job findet, in das nationale Arbeitslosenversicherungssystem überführt. Der zweite Typ (die Mehrbedarfsvariante) bietet Jobs in kommunalen Betrieben an. In diesem Fall können die Leute einen kleinen Betrag zu ihrer monatlichen Sozialhilfe hinzuverdienen. (3) Der gleiche Maßnahmentyp wurde vor zwei Jahren durch die Arbeitsverwaltung ausgeweitet, um arbeitslose Menschen dazu zu zwingen, Saisonjobs (vorwiegend in der Landwirtschaft) zu akzeptieren. (4) In beiden Maßnahmentypen sind keinerlei Qualifizierungsmöglichkeiten vorgesehen. Vor dem Hintergrund der deutschen Situation, in der es immer noch „normal“ ist, über eine zertifizierte Ausbildung zu verfügen, haben solche Maßnahmen einen stark dequalifizierenden Effekt für die ArbeitnehmerInnen. (5) Ein spezieller Typ von Projekten für junge Menschen in der Region Hamburg hat denselben repressiven Touch: arbeitslose SchulabgängerInnen, die (wenn auch nur unter bestimmten Bedingungen) soziale Leistungen erhalten würden, sind dazu gezwungen, an einem speziellen „Job und Qualifizierungsprogramm“ teilzunehmen (QUAS). Die Entschädigung von DM 500.- wird auf die Sozialhilfe angerechnet.

Nicht zu vergessen die Situation der MigrantInnen: sie sind allgemein vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen; ohne Arbeitserlaubnis sind sie gezwungen, illegale Arbeit zu leisten .

Um es zusammenzufassen: Eine starke ideologische Debatte sowie latente und manifeste Zwangsmaßnahmen zwingen die Leute dazu, jeden Job zu akzeptieren und persönlich die Verantwortung für strukturell verursachte Probleme zu übernehmen.

III. Die biographische Dimension

Zu einer anderen Integrationsperspektive: die Ebene der Subjekte und ihre Interpretation von sozialer Integration

A. Biographische Erfahrungen und biographische Konstruktionen

Unser Biographie-Verständnis: Biographie als der (subjektiv) angeeignete bzw. konstruierte Lebenslauf

Die Subjektseite der Übergänge sind die (berufs-)biographischen Aneignungsprozesse und Konstruktionen. Unter Biographien verstehen wir keine chronologischen Abbilder von Lebensläufen, sondern die

Konstruktionen/Geschichten, die die Subjekte aus diesen Abläufen für sich selbst und in der Darstellung nach außen machen/präsentieren. In Bezug auf die Übergangsprozesse umfassen solche biographischen Verarbeitungsformen neben den subjektiven Interpretationen auch die (berichteten oder beobachtbaren) Motivationen bzw. Motivationsverschiebungen sowie verschiedene Bewältigungsstrategien, die für den Umgang mit biographisch relevanten Übergangsereignissen/erfahrungen gefunden werden.

Biographische Konstruktionen über den Übergang sind von bereits gemachten Erfahrungen (einschließlich der hierdurch zustande gekommenen biographischen Konstruktionen) und damit von den strukturellen, sozialen und subjektiven Möglichkeiten des bisherigen Übergangs/der bisherigen Übergänge abhängig. Sie verweisen mithin in sämtlichen Dimensionen auf strukturelle Optionen (bzw. deren struktureller Verweigerung) und auf die Bedingungen und Möglichkeiten, diese für sich zu nutzen (bzw. sich von diesen bremsen lassen zu müssen). Auf der Bewertungsebene sind in diese biographischen Konstruktionen bereits eigene, subjektive, milieu- oder „szenetypische“ „Übersetzungen“ dessen, was soziale Integration bedeuten könnte, eingegangen - und dies wiederum in Abhängigkeit von persönlichen Erfahrungen und Möglichkeiten, aber auch in Abhängigkeit davon, was bestimmten Gruppen von Seiten der Gesellschaft an Erwartungsniveaus zugewiesen, zugeschrieben bzw. zugestanden wird. Integration ist dabei wohl nur noch als fragmentierte vorstellbar: Junge Erwachsene im Übergang entwickeln sich in Teilkarrieren (vgl. Hiller et al. 1995), sprich: sie haben unterschiedliche, ungleichzeitige, z.T. gegeneinander versetzte Übergangsverläufe und -dynamiken in den Bereichen Ausbildung/Beruf, finanzielle Eigenständigkeit, Wohnen/Aufenthalt, Freundschaftsbeziehungen/informelle Netze, Liebesbeziehungen/Partnerschaften, familiäre Beziehungen, Freizeit und Entwicklung von Lebensstilen, Körperbezug/Gesundheit/Krankheit, Legalität etc.. Alle diese Bereiche sind integrationsrelevant, ohne damit gleich soziale Integration im umfassenden Sinne zu gewährleisten

Biographie wird als Biographisierung zu einem immer notwendigeren Element des Aufwachsens in individualisierten Gesellschaften: der Zwang zur Biographisierung, sprich: vor sich selbst wie vor dem gesellschaftlichen Umfeld biographische Konstrukte zu entwerfen, welche dazu da sind, nach außen wie nach innen Erklärungen, Rechtfertigungen, Inszenierungen, Projektierungen zu transportieren, ist quasi eine der Grundanforderungen quer durch alle Bildungsschichten geworden. Diese Biographisierung geht einher mit der Individualisierung sowohl von Gelingen als auch von Scheitern, sprich: Erfolg, vor allem aber Mißerfolg in Übergangsprozessen wird zunehmend - und dies wird von PädagogInnenseite bestätigt - in den Bereich persönlicher Verantwortung gestellt. Dies birgt hohe Risiken in Bezug auf Motivation und damit auf Perspektivenentwicklung: werden (negative) Erfahrungen in Übergangsprozessen in der biographischen Interpretation (allein) auf individuelle Defizite zurückgeführt, kann das nötige Motivationslevel für die nach vorne gerichtete Perspektivenentwicklung nicht gehalten werden. Bisherige berufsbigraphische Entwicklungen strahlen unter Bedingungen von individualisierter Risikoverarbeitung in die berufliche Zukunft aus. Das einzig probate Gegenmittel sehen wir hier in strukturellen Optionen, die ein erneutes Ausprobieren - möglichst ohne Entwertungs- und Demotivierungseffekt - möglich machen, die Alternativen aufzeigen und systematisch Raum für Gegenerfahrungen schaffen.

Persönliche (berufliche) Entwicklungsmöglichkeiten auf der Basis bisheriger (berufs-) biographischer Entwicklungen

Wie abhängig die Perspektivenentwicklung von der realen Erfahrungsebene ist, zeigen die Arbeiten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesmodellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ durch das Deutsche Jugendinstitut entstanden sind (Braun 1997, Felber (Hg.) 1997, Lex 1997). In der Studie, die Heiner Schäfer für diese Programmevaluation gemacht hat, kommt die Abhängigkeit der Erwartungsniveaus von Jugendlichen von deren konkreten Übergangserfahrungen sehr deutlich zum Ausdruck (Schäfer 1997)¹⁷: Auszubildenden, die ihre Ausbildung in Betrieben absolvieren, welche zum einen wenig Übernahmechancen bieten, zum anderen die Auszubildenden als billige Arbeiter (ver-)nutzen, erwarten im Anschluß an die Ausbildung keine qualifizierte Arbeit. Qualifizierungserfahrungen werden schon während der Ausbildung kaum gemacht. Wie Schäfer's Interviews mit Auszubildenden einer Bautischlerei zeigen, ist die Ausbildung in diesen Bereichen und für diese Jugendlichen nur formaler Selbstzweck.

„Auch Leo war aufgrund der betrieblichen Arbeitsorganisation klar, daß er im Anschluß an die Ausbildung nicht übernommen werden würde. Da er aber sowieso nicht langfristig an einer Fertigungsstraße arbeiten wollte, war ihm das egal. Ihm war nur der Ausbildungsabschluß als Tischler wichtig“ (Schäfer 1997:289).¹⁸

In Ausbildungen mit der oben genannten Charakteristik bleibt real und auf der Ebene der biographischen Verarbeitung nicht mehr viel von der Ausbildungsmythologie übrig. Ausbildung wird hier nicht zur Optionen öffnenden, sondern vielmehr zur Perspektiven verschließenden Station im Übergang:

„Für die jungen Männer, die ihre Ausbildung unter solchen Bedingungen machen, schließt sich mit dem Abschluß der Ausbildung das berufsfachliche Segment des Arbeitsmarktes häufig endgültig. Ihnen bleibt vor allem die Möglichkeit, sich in einem anderen Betrieb auf eine ihrer Ausbildung adäquate Tätigkeit zu bewerben oder aber irgendwo als Ungelernter, bestenfalls als Angelernter, zu arbeiten“ (Schäfer 1997: 289f.).

Schäfer schildert sehr eindrücklich die Demotivierungsprozesse junger Männer mit schlechten Schulabschlüssen. Obwohl diese Demotivierungsprozesse stufenweise abwärts führen, verlieren die jungen Männer den „normalen Ausbildungsmarkt“ nicht aus dem Auge. Auf ihn hin orientieren sie sich zunächst. Erst wenn die Suche nach einem „normalen“ Ausbildungsplatz erfolglos verlaufen ist, wird die Teilnahme an einer Maßnahme in Erwägung gezogen. Nach Abschluß der Maßnahme steht aber wiederum erst einmal die Orientierung auf „normale Ausbildungswege“, sprich: der Versuch, in eine Ausbildung einzumünden, im Zentrum des Interesses: „Erst wenn sich aufgrund der anhaltenden Mißerfolgsenerlebnisse im Laufe der Zeit die Einschätzung durchsetzte, daß die von ihnen besuchten Maßnahmen im Gegensatz zu ihren unrsprünglichen Erwartungen den erhofften Einstieg in eine Berufsausbildung doch nicht möglich machen konnten, oder wenn sie immer wieder arbeitslos wurden und in dieser Zeit die Erfahrung mach-

ten, daß sie im Gegensatz zu ihren erfolgreicherer Mitbewerbern keinerlei Einkünfte - weder durch Arbeit noch durch staatliche Transferleistungen - hatten und auf die finanzielle Großzügigkeit der Eltern oder anderer Verwandten angewiesen waren, erst dann orientierten sich die jungen Männer um. Zunächst noch zögerlich, aber zunehmend entschlossener stellten sie den Wunsch nach fachlicher Arbeit zurück und waren bereit, auf dem Arbeitsmarkt auch ungelernete Arbeit zu nehmen, wenn sie für sie verfügbar war“ (Schäfer 199:297).

Auch die Leiterin einer Anlauf-, Beratungs- und Vermittlungsstelle in einer süddeutschen Kleinstadt, die von uns interviewt wurde, berichtet von einer starken Ausbildungsorientierung: nahezu keine/keiner will - auch wenn es aufgrund der vorliegenden Schulabschlüsse unerreichbar erscheint - auf eine Ausbildung verzichten. Auch die Haltung der Eltern hat sich in diese Richtung verändert. In dieser starken Ausbildungsorientierung spielen weder Nationalität noch Bildungsniveau eine Rolle. Diese starke Ausbildungsorientierung ist nach den Erfahrungen dieses Projekts eine der auffälligsten Veränderungen in den Einstellungen junger Frauen und Männer - zusammen mit einer starken Individualisierung des Scheiterns: können die gewünschten Wege nicht gegangen werden, wird dies als individuelles Versagen gewertet - von den Jugendlichen wie auch von den Eltern.

Das Berufsvorbereitungsjahr ist ein geeignetes Untersuchungsfeld für den Zusammenhang zwischen realen Erfahrungen und Perspektivenentwicklung. Für die bei Schäfer 1997 befragten jungen Männer war es „vor allem die Möglichkeit, drohender Arbeitslosigkeit zu entgehen, aber ein Weg in Richtung auf eine Berufsausbildung oder Arbeitstätigkeit ergab sich für sie hieraus nicht“ (320). Dieser Befund wird durch die Ergebnisse der Verbleibsstudie von Hiller und seinen MitarbeiterInnen von männlichen BVJ-Absolventen (Hiller et al. 1995) bestätigt¹⁹: Nur ein relativ geringer Teil der BVJ-Absolventen fängt nach dem BVJ eine Ausbildung an (13 von 49 Schülern), und innerhalb dieser Gruppe gibt es dann eine sehr hohe Abbruchquote: Nur 3 der BVJ-Absolventen (alle aus dem Jahrgang 1990/91) arbeiten zum Zeitpunkt der Untersuchung in den Beruf, den sie erlernt haben (alle sind Bauzeichner), zwei davon im Lehrbetrieb. Bundesweit gab es einen realen Rückgang des Anteils der BVJ-AbsolventInnen an allen Auszubildenden: waren es 1995 noch 2,2 %, so schrumpfte dieser ohnehin bereits geringe Anteil im Jahr darauf auf 1,5 % (siehe BiBB 1998:53).

Aber für das BVJ gilt, was auch für die AbsolventInnen mit höheren Abschlüssen zutrifft: Die Attraktivität des Dualen Systems hat zugenommen **trotz** der immer schlechteren Einmündungsperspektiven, die es bietet, und trotz der immer höheren Zugangsvoraussetzungen, die es den BewerberInnen abverlangt. 1997 waren es 58 % der TeilnehmerInnen von Vollzeit-berufsbildenden Maßnahmen (BVJ, BFS, BGJ), die es vorziehen würden, direkt nach Abschluß der Maßnahme eine Ausbildung im Dualen System zu beginnen (davon 64 % männlich, 49 % weiblich) (die Vergleichszahlen für 1996: 53 %, davon 62 % männlich, 43 % weiblich). Für eine Berufsausbildung „jetzt oder später“ optieren 1997 81 % der

befragten SchülerInnen (87 % der männlichen und 73 % der weiblichen Befragten), verglichen mit 76 % im Vorjahr (82 % der männlichen und 69 % der weiblichen Befragten) (BiBB 1998:37).

Deutlich wird auch hier ein permanent wechselseitig sich bedingender und verändernder Doppelprozeß aus veränderten strukturellen Bedingungen des Übergangs und sich verändernden (nicht unbedingt nur darauf reagierenden) Verhaltensweisen, Einstellungen und Bewältigungsformen. Es gibt ein enges Wechselverhältnis zwischen Veränderungen von Erwartbarkeit und veränderten Erwartungshaltungen/subjektiver Perspektivenentwicklung: Wenn Ausbildungen nur schwer erreichbar sind bzw. wenn sie nicht zum Ziel, sprich: einem der Ausbildung angemessenen Arbeitsplatz führen (die zweite-Schwelle-Problematik beziffert sich derzeit (1996) auf eine Übernahmequote von im Durchschnitt nur 60,4 %, ²⁰ wobei mehr als 40 % der Nicht-Übernommenen selbst andere Pläne verfolgten, s.u., Bewältigungsstrategien),²¹ dann verändert sich auch der Stellenwert der Erstausbildung: diese wird mehr und mehr zur "Basis"-Ausbildung, die an sich noch keine guten beruflichen Chancen gewährleistet, aber ein immer unverzichtbarer werdender Grundstock für berufliche Perspektivenentwicklung wird. Innerhalb des stark formalisierten deutschen Ausbildungssystems tendieren erschwerte strukturelle/arbeitsmarktliche Rahmenbedingungen also dazu, die Formalisierung noch zu verstärken, berufliches Fortkommen noch stärker als zuvor von einer (Basis-)Ausbildung abhängig zu machen. Dementsprechend kommt die gesamte Bildungshierarchie nach unten noch stärker ins Rutschen: Sinkender Marktwert der Hauptschule, sinkende Aussichten auf eine Lehrstelle mit HSA, gegen Null gehende Aussichten bei noch geringerer Schulbildung (BVJ). Der Stellenwert des BVJ hat sich durch die Lehrstellenmisere und die zunehmende Nachfrage nach überbetrieblichen Maßnahmen auch verändert: z.B. machen die Arbeitsämter den Besuch des BVJ oft schon zur Voraussetzung für die Teilnahme an Arbeitsamtsmaßnahmen. Und selbst die Berufsberatung hat nach eigenen Erhebungen schon Schwellen eingezogen: wenn ein Beratungs- und Vermittlungsprojekt junge Erwachsene ohne Hauptschulabschluß zur Berufsberatung schickt, wird dies schon fast als eine Unverschämtheit gewertet.

Diese real schlechten Möglichkeiten werden quasi noch unterboten durch die Selbsteinschätzungen der betroffenen Jungen und Mädchen als "Rest vom Rest". Wie die HauptschülerInnenbefragung eines Berufsorientierungsprojektes in Sindelfingen ergeben haben, tendieren gerade diese jungen Frauen und Männer dazu, ihre Chancen noch zu unterschätzen (vgl. SAFRAN 1998). Solche Wechselwirkungen werden sich weiter in negativer Richtung dynamisieren, wenn die strukturellen Bedingungen sich in der Weise weiterentwickeln, wie sie es in den letzten 10 Jahren tun. Wie schätzen diese jungen Leute den Gebrauchswert und den Nutzen von solchen „Ersatz-Übergängen“ ein, in denen sie sich befinden oder in denen sie sich wiederfinden?

„Schließung“ biographischer Perspektiven durch die Differenzierung im bundesdeutschen Ausbildungssystem und durch die Struktur der institutionellen Unterstützungsangebote

Um hier nicht zu wiederholen, was im ersten Teil dieses Reports bereits zur institutionellen Seite des Übergangssystems gesagt wurde, wird hier der erste Schwerpunkt auf die biographischen Auswirkungen dieser institutionellen Verfaßtheiten gelegt:

Ausgrenzungsrisiken, die durch die Praxis der Maßnahmen entstehen:

Förderungslehrgänge (an der Berufsschule, ohne qualifizierende Funktion):

Zwar wird der praktische Anteil (der nicht immer überwiegt), von den TeilnehmerInnen positiv erlebt: hier sind neue, im Gegensatz zur schulischen Vergangenheit nicht negativ vorbelastete - Erfahrungen und rasche Erfolgserlebnisse möglich (Schäfer 1997:314), gleichzeitig ist aber die Nähe zur Arbeitswelt eine fachlich enggeführte (nur wenige Fachbereiche) und vor allem eine „künstliche“, insofern ihr durchweg der „Ernstcharakter“ fehlt: die Teilnehmer konnten die Arbeit dort für sich nicht als „richtige Arbeit“ verbuchen. „Als Konsequenz dieser Erfahrungen wird die Bedeutung der Förderungslehrgänge für die eigene Berufsfindung von den meisten Teilnehmern als unbedeutend eingeschätzt“ (ebd. 315f.). Der „Ernstcharakter“ (der mit einer „richtigen“ Ausbildung verbunden ist), „ist in den Vorstellungen der jungen Männer konstitutiv für die von ihnen gewollte Rolle als „Arbeitender“ und konstitutiv für die „richtige Arbeit“.

„Die Förderungslehrgänge wurden von den Teilnehmern fast durchgängig ausschließlich negativ bewertet. Sie bezeichneten sie in erster Linie als Aufbewahrungsmaßnahmen und sahen für sich nur den einen Vorteil: sie waren für die Dauer der Teilnahme (ein Jahr) nicht arbeitslos“ (ebd. 316).

Berufsvorbereitende Maßnahmen an Berufsfachschulen (freiwillig, ohne qualifizierende Funktion, was bedeutet: ohne Abschluß):

Als positiv werden von den TeilnehmerInnen dieser Maßnahmen die praktischen Elemente dieses Sektors des Übergangssystems eingeschätzt: hier können die SchülerInnen neue und - im Gegensatz zu den oft negativen Erfahrungen in der Schule - nicht negativ vorbelastete Lernerfahrungen machen, hier können sie tatsächlich erfahren, was Wissensaneignung bedeutet (Schäfer 1997:314). Leider sind die praktischen Aspekte jedoch nicht der Schwerpunkt dieser Kurse. Ein weiterer Kritikpunkt ist, daß ein Kontakt zum Arbeitsmarkt nur sehr begrenzt stattfindet: es sind nur wenige Praxisfelder, zu denen die TeilnehmerInnen Zugang haben, es sind nur wenige Berufe, mit denen sie näher in Berührung kommen. Außerdem bleibt dieser Zugang zum Arbeitsmarkt „künstlich“: den praktischen Erfahrungen fehlt der nötige „Ernst-Charakter“, und den TeilnehmerInnen bleibt das schale Gefühl, keine „wirkliche“ Arbeit zu tun. „Als Konsequenz dieser Erfahrungen wird die Bedeutung der Förderlehrgänge für die eigene Berufsfindung von den meisten Teilnehmern als unbedeutend eingeschätzt. Nur ganz selten berichten sie, daß sich bei ihnen im Laufe der Teilnahme in einem der durchlaufenen

Berufsfelder der Wunsch nach einer Berufsausbildung entwickelt hatte” (Schäfer 1997:315 f.). Aber dieser „Ernstcharakter“, der verbunden ist mit einer „echten“ Berufsausbildung, ist konstitutiv für das Selbstverständnis der jungen Männer als „echte Arbeiter“, daher können sie in diesen Kursen kein wirkliches Selbstbewußtsein entwickeln. „Die Förderlehrgänge wurden von den Teilnehmern fast durchgehend negativ bewertet. Sie bezeichneten sie in erster Linie als Aufbewahrungsmaßnahmen und sahen für sich nur den einen Vorteil: sie waren für die Dauer der Teilnahme (ein Jahr) nicht arbeitslos. Die inhaltliche Ausrichtung der Maßnahme stimmte in keinem der berichteten Fälle mit den (...) inhaltlichen Vorstellungen und Wünschen der Jugendlichen überein“(Schäfer 1997:316).

Das Berufsvorbereitungsjahr war für die vom DJI befragten jungen Männer „vor allem die Möglichkeit, drohender Arbeitslosigkeit zu entgehen, aber ein Weg in Richtung auf eine Berufsausbildung oder Arbeitstätigkeit ergab sich für sie hieraus nicht“ (Schäfer 1997:320). Die Paneluntersuchungen von Hiller et al. (1995) zu den berufsbiographischen Verläufen von BVJ-AbsolventInnen sowie die Regionalanalyse von Nuglich und Pfendner (1998) kommen zu entsprechenden Aussagen.

Das BVJ an sich scheint auch eine psychosoziale/motivationale Falle zu werden für junge Erwachsene, die ohnehin schon unter schwierigen Bedingungen ihre Übergänge managen müssen: Hiller und MitarbeiterInnen hielten nur ein Fünftel der Befragten (13 von 64) aufgrund ihrer ökonomischen, sozialen, sowie ihrer physischen, psychischen und kognitiven Ressourcen für uneingeschränkt und problemlos in der Lage, ein selbständiges Leben zu führen. Für gut 3/5 sehen sie erheblichen Unterstützungsbedarf.

ABM´s:

Am Arbeitsmarkt bereits marginalisierte Jugendliche und junge Erwachsene werden durch die Struktur der ABM´s noch weiter an den Rand gedrängt: vor allem die inneren (motivationalen) Aushöhlungsprozesse werden viel zu wenig berücksichtigt: Die (eventuell noch vorhandenen) an Ausbildungs- oder Arbeitsfeldern ausgerichteten Interessen werden immer unwichtiger, ihre Arbeitsfähigkeit wird geschwächt. „Sie werden in einer Art „Ping-Pong-Effekt“ zwischen der Zuständigkeit von Armenpolitik und Sozialversicherungspolitik hin- und hergeschoben, es geht weniger um Integration denn um die Finanzierung von Arbeitslosigkeit. Die Eingliederungs- und Zugangschancen zum ersten Arbeitsmarkt werden immer weiter verschlechtert“ (Schäfer 1997:350).

„Marginalisierung statt Integration“ ist dementsprechend auch Schäfer´s Fazit aus dieser Untersuchung der Maßnahmepolitik. Dieses Resultat wird bestätigt durch andere Arbeiten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesjugendplans „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“. Tilly Lex kann beispielsweise in ihrer Studie die Produktion von Maßnahmekarrieren nachweisen, und damit fortgesetzte oder gar erst in Gang gebrachte soziale Desintegration (Lex 1997:130 ff., siehe auch unten, Normalität des Scheiterns als Perpetuierung von Ausschluß):

- 43,4 % der von ihr befragten Jugendlichen haben zum Befragungszeitpunkt schon eine, 32,9 % schon zwei, 15,6 % schon drei Maßnahmen durchlaufen, bevor sie mit der aktuellen Maßnahme begonnen haben, die jetzt besuchte Maßnahme ist also für viele lediglich ein weiterer Schritt in einer sozialpolitisch inszenierten „Maßnahmenkarriere“;
- für mehr als jedeN FünfteN haben die Übergänge von der Schule in den Beruf mit Arbeitslosigkeit und/oder prekären, nicht sozialversicherten Jobs begonnen;
- für mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen ist die Maßnahme, die sie derzeit im Rahmen des Bundesjugendplans besuchen, der erste Kontakt zum berufsvorbereitenden Unterstützungssystem, für fast die gesamte zweite Hälfte ist dieser Kontakt überhaupt nichts Neues. Berufsvorbereitende Maßnahmen scheinen sich „ähnlich stigmatisierend auf den weiteren beruflichen Werdegang auszuwirken, wie dies für frühe Arbeitslosigkeit angenommen werden kann“ (Lex 1997:240).

Gleichzeitig bleibt frühe Arbeitslosigkeit ein wichtiger Faktor innerhalb der Produktion solcher Maßnahme-Karrieren; 43 % der von Lex befragten Jugendlichen waren arbeitslos während der ersten drei Jahre nach Schulabschluß (Lex 1997:135). Fast jedeR zweite dieser Befragten hat bereits Langzeitarbeitslosigkeit von mehr als einem Jahr erfahren; in 20 % der Fälle dauerte diese Arbeitslosigkeit mehr als zwei Jahre (ebd.: 211). Junge Erwachsene, deren Übergänge mit Arbeitslosigkeit begannen, sind sehr stark von wiederholter Arbeitslosigkeit betroffen; junge Erwachsene, die Arbeitslosigkeit erst zu einem späteren Zeitpunkt erfahren haben, haben meist bessere Chancen, schnell wieder am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen (ebd.: 216 f.).

Vor allem junge Erwachsene mit früher Arbeitslosigkeit verweisen auf die „Container-Effekte“ der Maßnahmepolitik: „Es stimmt nachdenklich, wie dominant in den Vorkarrieren der jungen Erwachsenen mit früher Arbeitslosigkeitserfahrung, deren weitere Berufsverläufe, wie die Ergebnisse zeigen, äußerst prekär sind, der Sektor der schulischen und außerschulischen berufsvorbereitenden Maßnahmen ist. Entgegen der Absichten dieser Maßnahmen, die Jugendlichen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt „fit“ zu machen, scheint sich bei diesen jungen Erwachsenen Gegenteiliges zu zeigen. So verbringen sie im Durchschnitt fast 70 % ihrer Vorkarrieren in Maßnahmen, aber nur 17 % in der beruflichen Erstausbildung“ (ebd.: 220). Junge Erwachsene mit späterer Arbeitslosigkeitserfahrung haben ebenfalls Maßnahmeteilnahmen in ihren Vorkarrieren, aber nicht in so hohem Maße wie die anderen. Im Gegenteil: mehr als die Hälfte der vor ihrem Maßnahmebeginn liegenden Zeit verbrachten diese jungen Erwachsenen mit Berufsausbildung, qualifizierter und unqualifizierter Arbeit.

Viele dieser Maßnahmen haben problematische Auswirkungen auf die Motivation der Jugendlichen - vor allem solche, die nur Beschäftigung, aber keine Orientierung bieten. Hier identifizierten wir in mehreren eigenen Studien einen Mangel an Kooperation zwischen diesen in erster Linie beschäftigungsorientierten Maßnahmen und Institutionen/Projekten, die in engerem Kontakt zu jugendlichen Lebenswelten stehen -

zum Beispiel Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, Regionalprojekte, informelle Netzwerke etc. (Stauber/Walther 1995; Nuglisch/Pfendtner 1998). Beschäftigungsorientierte Maßnahmen können nur schwer das kreative Potential ihrer TeilnehmerInnen erkennen und anerkennen. Dies ist der Ausgangspunkt eines weiteren eigenen Forschungsprojektes, welches wir im Rahmen des EU-Programmes „Jugend für Europa“ mit englischen und portugiesischen PartnerInnen durchführen, und mit dem wir die „sekundären Lerneffekte“ der kulturpädagogischen Praxis mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen aufzeigen. Beschäftigungsorientierten Maßnahmen fehlt oft der Raum für Experimente. Im Gegenteil: Projekte, die junge Erwachsene auf nicht direkt verwertungsorientiertem Wege unterstützen, müssen sich mit dem Vorwurf der puren „Freizeitorientierung“ auseinandersetzen - oder werden von vorne herein als Projekte stigmatisiert, die sich nur an die am meisten benachteiligten Jugendlichen richteten, welche von den zuständigen Institutionen quasi „aufgegeben“ worden sind.

Auf den zweiten Typus von Fallen wird man erst dann aufmerksam, wenn man von einzelnen Biographien ausgeht und von der Verquickung von Lebenslagen. Bei einer rein auf das Übergangssystem bezogenen Betrachtung rücken diese Fallen nicht ins Blickfeld. Die strukturelle Schließung biographischer Perspektiven für junge Frauen (und Männer) mit Kindern wurde bereits angesprochen, weitere Beispiele sind *junge Erwachsene in Migrationskulturen, die aufgrund der asylpolitischen Regelungen keine Perspektiven entwickeln können*: für diese jungen Erwachsenen werden beispielsweise Vorverträge, die in vielen Bereichen eine Voraussetzung für den Besuch der Berufsschule, zur Falle. Vorverträge setzen häufig eine Arbeits- (sprich: Aufenthalts-)erlaubnis voraus und schließen somit jugendliche MigrantInnen, z.B. Bürgerkriegsflüchtlinge, von Ausbildung aus.

Andersherum: in Bereichen, in denen keine Vorverträge gefordert sind (und das ist z.B. im Raum Nürtingen in einigen Bereichen der Fall, allerdings ändert sich hier ständig etwas), kann der Besuch der Berufsschule nach dem 1. Jahr (als erstem Ausbildungsjahr) dazu dienen, den Aufenthaltsstatus zu verbessern.²² Im Rahmen von dreimonatigen Duldungen (z.B. bei den Bürgerkriegsflüchtlingen) läßt sich überhaupt keine Übergangsperspektive entwickeln.

Für die zweijährige Berufsfachschule (zur Erlangung der mittleren Reife) ist eine Drei in Deutsch unerlässlich. An dieser Hürde scheitern viele (gerade auch ausländische) Jugendliche (gute bis sehr gute Noten in den anderen Fächern helfen nichts). Hier wird systematisch Ausschluß betrieben.

Eine weitere Falle wird dann sichtbar, wenn man die Maßnahmen nicht nur als solche, sondern im Hinblick auf ihre Zugänglichkeit in den Blick nimmt: Dann wird z.B. die Praxis der Arbeitsverwaltung, die über sie finanzierten Maßnahmen immer wieder neu unter den Trägern auszuschreiben (das günstigste Angebot bekommt dann den Auftrag) in ihrer Problematik deutlich. Denn dies hat nach unseren eigenen Erhebungen zur Folge, daß aus der Warte der potentiellen InteressentInnen diese Maßnahmen kein verlässliches Element des Übergangssystems sind: sie sind dies weder im Hinblick auf ihre räumliche

Erreichbarkeit (eine Maßnahme, die bislang bei einem Träger im Zentrum einer Kleinstadt angeboten wurde, läuft nun über einen Träger "auf der grünen Wiese", weit außerhalb) noch inhaltlich (wo bisher engagierte KursleiterInnen einen möglichst lebensweltnahen Lehrgang gestalteten, ist dies jetzt unter der neuen Trägerschaft durchaus nicht mehr so), noch im Hinblick auf eine umfassendere Zugänglichkeit (wo es bislang möglich war, zusammen mit der InteressentIn direkt vom Beratungsgespräch aus der Einrichtung „kurz rüberzulaufen“, um einen Blick in den Kurs zu werfen, spricht: die Vermittlung als Vertrauensperson zu begleiten, geht dies durch den Trägerwechsel nun nicht mehr). Seit die Maßnahme dort nicht mehr verankert ist, hat das von uns befragte Projekt keine einzige Person mehr in einen solchen Kurs vermittelt..

Biographische Perspektiven und (geschlechtsspezifische) Lebensrealitäten: soziale, familiäre, regionale, kulturelle Bindungen und ihre geschlechtsspezifische Ausprägung

Wenn berufliche Übergänge in den erweiterten Kontext gestellt werden, in dem sie tatsächlich stehen, dann wird noch deutlicher, wie berufsbiographische Perspektiven mit Lebensrealitäten in den unterschiedlichsten Lebensbereichen zusammenwirken. Und deutlich wird dann oft erst Ursache, Ausmaß und lebensperspektivische Bedeutung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Berufliche Übergänge finden ja nicht isoliert statt, auch wenn manche Institutionen des Übergangssystems so tun - sie interferieren in vielfältiger Weise mit Anforderungen und Zumutungen (aber auch Möglichkeiten und Ressourcen) aus anderen Lebensbereichen, die sich aber ihrerseits im Übergang befinden, wo es also genausowenig Linearität, Kontinuität, verlässliches Ankommen gibt. Kontexte mit eigener Yo-yo-Struktur, Kontexte mit eigener (geschlechtsspezifischer) Anforderungsstruktur.²³

Familiäre Eingebundenheiten

Junge Elternschaft z.B. ist im Übergangssystem nicht vorgesehen. Auch hier wirken wieder die (geschlechtsspezifischen) Normalitätsmuster, die sich jedoch in einem Punkt einig sind: zuerst Berufsausbildung, dann Kind(er). Wie auch die Studie von Tilly Lex (Lex 1997) ergab, werden junge Frauen nicht aus Perspektivlosigkeit Mütter, sondern landen in (relativ perspektivlosen Projekten), **weil** sie Mütter geworden sind und in dieser Lebenslage keine passenden Übergangsbedingungen mehr finden. Bestätigt wird dies durch den Befund, daß sie über relativ hohe Schulabschlüsse verfügen (Mittlere Reife oder sogar Abitur). Der Übergang wird bei früher Elternschaft nur dann nicht zum Problem, wenn es ein ausdifferenziertes (außerinstitutionelles) Unterstützungssystem gibt, dessen Ressourcen die jungen Frauen (denn vor allem sie sind es, die sich direkt mit dem Vereinbarkeitsproblem auseinandersetzen müssen) zu mobilisieren und für sich zu nutzen wissen (vgl. Stauber 1996).²⁴ Institutionelle Unterstützungssysteme - als systematisch mit dem Übergangssystem verzahnte Hilfen bei Kinderbetreuung - sind nicht verfügbar.

Insofern verweist also junge Elternschaft sehr direkt auf Anforderungen, die im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung bzw. Neuentwicklung des Kontakts zur Herkunftsfamilie stehen. Diese bedeuten häufig „Rückbindung“, in der ganzen Ambivalenz dieses Begriffs: sozialer Halt einerseits, "Bremse" eigenständiger Perspektivenentwicklung andererseits. Beides wird in den männlich dominierten zeitdiagnostischen Diskursen häufig übersehen, ist aber immer noch oder (in veränderter Form) wieder Lebensrealität zumindest des weiblichen Teils dieser jungen Generationen. Und dies nicht nur dann, aber dann vor allem, wenn ein eigenes Kind unterwegs bzw. da und zu betreuen ist.

Gleichzeitig werden Familien brüchiger, was aber - wiederum vor allem für die Töchter - nicht weniger Bindung bedeutet: Töchter werden oft zur Ausfallbürgin für das zerbrochene Nest, sei es als (Mit- oder Haupt-)Verantwortliche für das Funktionieren des Haushalts, sei es als Ersatzmutter (im Hinblick auf jüngere/ältere Geschwister), sei es als psychologische Clearing-Stelle für den alleinlebenden Elternteil. Diese (Rück-)bindungen, die sich in Migrationskontexten nochmal anders darstellen, müssen in biographischer Perspektive ebenfalls mitberücksichtigt werden. Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat sehr viel mehr Facetten als lediglich die Vereinbarkeit von eigenem Kind und Beruf - und dies spielt bereits für Ausbildungsentscheidungen und Ausbildungsmöglichkeiten eine gewichtige Rolle (wegziehen? bleiben?).

Regionale (Ein-)Gebundenheiten

Damit in Zusammenhang stehen die Anforderungen eines regional immer begrenzten Spektrums an Ausbildungsmöglichkeiten: gerade in ländlichen Regionen muß man für viele Ausbildungen einen Ortswechsel vornehmen bzw. lange Pendelstrecken in Kauf nehmen.

Regionen sind ein Set von Gegebenheiten, von Normalitätsmustern, von strukturellen Anforderungen, und gleichzeitig sind sie eine Folie für Auseinandersetzungen, werden durch diese Auseinandersetzungen selbst wieder verändert (bzw. überhaupt erst produziert und - transformierend - reproduziert). Junge Frauen und Männer als regionale Subjekte stellen den Regionalbezug mit her, sie schaffen sich ihre regionalen Bindungen, und die brauchen sie auch für als Halt für ihre Übergangsprozesse. Insofern sind die hieraus resultierenden Anforderungen sehr wohl ernst zu nehmen.

Soziokulturelle/jugendkulturelle (Ein-)Gebundenheiten

Dieser Kontext rückt dann in den Blick, wenn man sich die Frage stellt, was eigentlich die Diagnose des verlängerten, tendenziell vielleicht sogar permanenten Übergangs auf subjektiver Ebene bedeutet. Er kann, so meine Hypothese, nicht einfach nur "bewältigt" werden. Vielmehr unterstelle ich (mit Carol Hagemann-White 1992) ein Bedürfnis nach *sinnhafter Gestaltung* eines biographischen Zeitraums, der immer mehr an Eigenständigkeit und damit an Bedeutung für die weitere Lebensperspektive gewinnt. Sinnhaftigkeit entscheidet sich unter modernisierten Bedingungen des Erwachsenwerdens zunehmend auf der symbolischen Ebene (vgl. Ziehe 1991): Wo die Subjekte die eigene Biographie immer mehr, "nach

außen" wie "nach innen", vor sich selbst, begründen müssen, weil feste Lebensverlaufsmuster und -normalitäten ausgedient haben, sind sie verstärkt darauf angewiesen, sich in dem, was für sie bedeutsam geworden ist, auch darstellen zu können - Nicht-Darstellbarkeit bedeutet unter individualisierten Bedingungen sogar das Risiko sozialer Ausgrenzung.²⁵

Der kulturelle Kontext Migration (im Unterschied zu: ethnische Zugehörigkeit). Mit "kulturellem Kontext Migration" meinen wir den Tatbestand, Mitglied einer zugewanderten Minderheit zu sein, die sich in allen bereits genannten Aspekten immer auch mit der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) auseinandersetzen muß. Denn darin liegt eines der Merkmale von Dominanzkultur: daß sie sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen kann, wenn sie will, wenn es opportun ist, wenn es sonst einen Grund dafür gibt, aber umgekehrt eine Migrationskultur sich mit der Dominanzkultur immer in irgendeiner Form auseinandersetzen muß. Diese Auseinandersetzung erfolgt dann in je nach ethnischer Zugehörigkeit unterschiedlicher Weise. Aber für alle MigrantInnen gibt es diese Auseinandersetzungsebene - nicht als etwas "Hinzukommendes", sondern alle bereits genannten Auseinandersetzungsprozesse Durchdringendes. Sprich: für junge MigrantInnen gibt es den familiären Kontext (egal, ob als Bremse oder als sozialen Halt) immer nur in einem - zumeist konflikthaften - Auseinandersetzungsprozeß zwischen den Kulturen. Dies trifft in abgeschwächter Form auch für Kinder der 2. oder 3. Generation zu.

Auch das Thema Geschlechterverhältnisse - weibliche und männliche Rollenbilder und ihre notwendige Variation - ist an vielen Punkten durchwirkt von kulturell unterschiedlichen Auffassungen, zwischen denen sich junge MigrantInnen positionieren müssen.

Der Kontext der regionalen Verortung ist für die jungen MigrantInnen problematisch, deren Eltern eine - wie auch immer realistische oder nie realisierte - Rückkehroption haben.

Und in Bezug auf die jugendkulturelle Verortung werden symbolische "Lösungen" gefunden, die auf ihre Art einen Reflex auf die Dominanzkultur darstellen - in betonter Abgrenzung, in betonter Anpassung, oder in betont eigenständigem Dazwischen.

Balancen finden müssen ist angesichts dieses Aufwachsens in der Dominanzkultur vielleicht für MigrantInnenjugendliche ein noch stärkeres Thema, und damit auch: Halt zu bekommen, sich selbst den Halt zu beschaffen, Strukturen im Pendeln zwischen den Kulturen aufzubauen.

B. Die Erfahrungsdimension

Ausgehend von dem engen Zusammenhang zwischen biographischer Konstruktion (und biographischer Perspektivenentwicklung) und den Erfahrungen, die junge Frauen und Männer im Übergang machen, stehen hier die Erfahrungen in/mit Maßnahmen im Zentrum, die dazu angetreten sind, den Übergang zu unterstützen bzw. ihn überhaupt erst möglich zu machen.

Entwertungserfahrungen im Vorfeld und durch den Maßnahmenbesuch

Genaugenommen müßte hier das gesamte Spektrum der dem Maßnahmenbesuch vorausgehenden oder mit ihm in Zusammenhang stehenden Erfahrungen in den Blick genommen werden - also von den ersten (vermutlich noch schulischen) Mißerfolgserfahrungen über die verschiedenen Etappen der Beratung und Behandlung als "Fall" (Beratungsgespräche mit LehrerInnen, Eltern, Arbeitsamt) bis hin zur Vermittlung in eine Maßnahme und Reaktionen hierauf aus dem näheren und weiteren sozialen Umfeld. Dieser ganze Weg ist zumeist geprägt von Entwertung, Stigmatisierung und Ausgrenzung, und aus dieser strukturell angelegten Randposition ist auch schwer wieder herauszukommen.

Die Maßnahmen selbst bieten dann ein breites Spektrum an Erfahrungen. Diese müssen nicht per se in weitere Marginalisierung führen. Was die Nutzbarkeit des Projekts als neuen Erfahrungsraum für junge Erwachsene sicher entscheidend prägt, ist die Interaktion mit den dort arbeitenden SozialpädagogInnen und WerkanleiterInnen. Galuske hat hier allerdings einige „Konfliktzonen“ identifiziert, die aus negativen Zuschreibungen der letzteren an erstere resultieren. Danach verfügen die TeilnehmerInnen real über bessere Schulabschlüsse, als die SozialpädagogInnen wissen (wollen), sie verfügen über mehr arbeitsinhaltliche Motivation, als ihnen von den SozialpädagogInnen zugesprochen wird, sie verfügen über mehr Arbeitserfahrungen (wenn auch nicht in Normalarbeitsverhältnissen), als von den (in ihrer Bewertung stark am Normalarbeitsverhältnis orientierten) SozialpädagogInnen wahrgenommen wird (Galuske 1993: 219).

Die Lernerfahrungen, die dort ganz praktisch gemacht werden können, leiden, so Galuske, unter der pädagogischen Überformung des Erfahrungsraumes (vgl. hier den von Schäfer diagnostizierten "fehlenden Ernstcharakter" solcher Kurse): „Die jungen Erwachsenen sind nicht bei Krupp, Thyssen oder Tengelmann beschäftigt, sondern bei der Arbeiterwohlfahrt, der katholischen Kirche oder dem Internationalen Bund für Sozialarbeit, Institutionen mithin, die die Beschäftigten bisher als Träger von Stadtteilläden, Beratungsstellen, Jugendheimen u.ä. kennengelernt haben“ (229). Mit dieser institutionellen Rahmung sind sicherlich zum Teil sehr wichtige Bedingungen für das pädagogische Arbeiten mit bestimmten jungen Frauen und Männern gegeben, andererseits vermittelt schon allein dieses Setting (in allen Aspekten) die Erfahrung, keine "richtige" Ausbildung zu machen, in einer "Extrasparte" gelandet zu sein.

TeilnehmerInnenbefragungen bringen - wenig überraschend - auch nur sehr skeptische Einschätzungen bezüglich der Projekteffektivität zur Sprache (vgl. aber verdeckte Haltungen), in denen die ungebrochene Orientierung an der - nicht mehr erreichbaren - Normalität der Einmündung in ein normales Ausbildungsverhältnis klar zum Ausdruck kommt: "Meine Chancen haben sich dadurch verschlechtert, daß ich mittlerweile schon mehr als ein Jahr aus der Schule raus bin. Angebote, die ich hatte, sind deswegen geplatzt. Die haben gefragt, bist du frisch aus der Schule? Als die gehört haben, ich bin schon länger als ein Jahr raus, haben die meisten gesagt, das ist nichts. Man hat angeblich so viel verlernt" (Galuske

1993:280).

Bei TeilnehmerInnen mit weiterhin bestehenden Ausbildungsabsichten gibt es das Gefühl und die reale die Erfahrung verpaßter Chancen:

“Da geht viel Zeit verloren, ich hätte jetzt schon im zweiten Lehrjahr sein können” (ebd.)

“Wenn man jetzt so ein Jahr mehr oder weniger durchgegangen hat und dann irgendwo richtig anfängt zu arbeiten, wo dann so richtig durchgezogen wird, da ist das dann schwieriger durchzuhalten.” (ebd.)

Diese skeptische Einschätzung bestätigt sich durch den quantitativen Blick auf die Übergänge nach Abschluß der Maßnahme in den Arbeitsmarkt (ebd): Für mehr als zwei Drittel (9 von 13) der InformantInnen ist die Projektteilnahme aus funktionaler Sicht nicht mehr als eine Unterbrechung von Arbeitslosigkeit, eine neuerliche Interimsphase in den diskontinuierlichen Berufsverläufen. Die bis dato vorliegenden Studien weisen diesbezüglich aber kein einheitliches Bild auf (siehe S. 281).

Solche Erfahrungen sind auch in Bezug auf “ganz normale Elemente” des Übergangssystems, namentlich die Hauptschule und das BVJ, bekannt (Nuglisch/Pfendtner 1998, SAFRAN 1998, Hiller et al. 1995).

Demotivierung

Was ist jungen Frauen und Männern wichtig im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf? Trotz ihrer diskontinuierlichen Berufsverläufe mit z.T. negativen Arbeitserfahrungen lassen sich auch für die jungen Erwachsenen in Beschäftigungsprojekten Aspekte einer „normativen Subjektivierung“ der Erwerbsarbeit feststellen. Sie wollen Arbeit nicht nur instrumentell als Mittel zum Lebensunterhalt verstanden wissen, sondern sie möglichst auch als subjektiv befriedigend erleben. Allerdings sind die individuellen Erfahrungen durchaus einflußreich: je länger die Arbeitslosigkeit und die diskontinuierlichen Berufserfahrungen andauern, desto mehr reduzieren die jungen Erwachsenen ihre Ansprüche, verzichten auf arbeitsinhaltliche Anforderungen, bis schließlich bei den extrem Langzeitarbeitslosen ein instrumentelles Interesse an der materiellen Deprivation überwiegt, obwohl auch sie noch eine minimale Anspruchsreserve erhalten (Galuske 1993: 216).

Eines der größten Probleme aus der Sicht der Praxis²⁶ ist die (systemisch bedingte) Demotivierung von Jugendlichen, den Übergang wirklich selbstverantwortlich anzugehen, aktiv zu sein, “am Ball zu bleiben”. Die (durchaus investierte) Energie verpufft wirkungslos, weil sie in der durch die Schule eingeübten Art und Weise eingesetzt wird: als ginge es darum, eine Pflicht zu erfüllen, werden 20 Bewerbungen verschickt, ohne wirkliches persönliches Engagement, ohne echten inneren Bezug und mit einem sehr prekären Interesse: oft wissen die BewerberInnen nicht einmal mehr, wohin sie die Briefe geschickt

haben, geschweige denn, daß sie anrufen würden, um einmal nachzufragen, was denn nun aus der Bewerbung geworden ist. Das hier geforderte Engagement und die darauf passenden Umgangsweisen wurden offensichtlich in keiner der Stationen des Ausbildungssystems (erfolgreich) vermittelt. Statt dessen gibt das Arbeitsamt ein Bündel Adressen "zur schriftlichen Bearbeitung" heraus, was die Jugendlichen eben nicht erreicht - zumal sie häufig den Eindruck haben, daß diese Adressen unvollständig sind, daß ihnen gerade die interessantesten Adressen vorenthalten würden. Auch wenn dieses Mißtrauen im konkreten Fall unangebracht sein kann, bringt es doch die (schlechte) Qualität der Interaktion Arbeitsamt-Junge Erwachsene zum Ausdruck.

Motivationsprobleme sind ein schwieriger "Gegenstand" sozialpädagogischer Bearbeitung: Motivationslücken, sofern sie überhaupt thematisiert werden können - denn letzteres ist unter Bedingungen individualisierter Übergänge ein ernsthaftes Problem: wer will schon über seine/ihre mangelnde Motivation sprechen, wenn die öffentliche Meinung immer noch individualisierte Schuldzuschreibungen für gescheiterte Übergangsprozesse parat hat? In Maßnahmen wie dem Berufsvorbereitungsjahr sind solche Demotivierungseffekte jedoch offensichtlich (vgl. Hiller et al 1995). Überhaupt scheint das sehr früh segmentierende deutsche Schulsystem sehr anfällig für solche Demotivierungseffekte zu sein: Die Differenzierung produziert das Gefühl, aussortiert worden zu sein - auch schon bei den HauptschülerInnen. Schäfer stellt in seiner Befragung junger Arbeitsloser fest, daß eine verwehrte Chance auf Ausbildung/qualifizierte Beschäftigung „konsequenterweise dazu (führt, B.S.), daß für die jungen Männer nur noch das Einkommen im Mittelpunkt des Interesses stand, während sie an den Tätigkeiten keinerlei Interesse entwickeln konnten. So empfanden sie sich in die jeweilige Maßnahme gedrängt und konnten keinerlei Motivation entwickeln“ (Schäfer 1997:324).

Langanhaltende oder immer wiederkehrende Arbeitslosigkeit hat Auswirkungen auf die Motivation: „Aufgrund der Aussichtslosigkeit, die gewünschte dauerhafte Beschäftigung zu finden, reduzierten die jungen Männer ihre Vorstellungen auf das Ausfindigmachen von kurzfristigen Jobs oder von irgendwelchen Maßnahmen. Hauptsache, nicht länger arbeitslos“ (ebd.:330)

*Zur Normalität des Scheiterns**Normalität des Scheiterns als fortgesetzte Ausgrenzung*

Problematische Übergänge scheinen ihre eigenen Dynamik zu entfalten. Dies zeigen

- spezifische "Routen" des Scheiterns: die Teilnahme an bestimmten Beschäftigungsmaßnahmen scheint "Maßnahmekarrieren" in Gang zu bringen (s.o.)
- "Abbrecherkarrieren": zwischen 1990 und 1995 gibt es eine Zunahme an Arbeitslosigkeit und "arbeitslosen Jobber-Karrieren", die nach einem Ausbildungsabbruch beginnen (vgl. BBB 1997:59).

Der Ausschluß aus „normalen“ Ausbildungs- und Erwerbsverläufen scheint sich zu perpetuieren, er scheint - neben dem neuen Phänomen, daß kurzfristige Arbeits- oder Ausbildungslosigkeit zum Normalablauf sehr vieler Übergänge gehört - bei bestimmten Betroffenen zur wiederkehrenden oder gar beständigen biographischen Grunderfahrung zu werden. Arbeitslosigkeit war „auch für die von uns befragten jungen Männer in den meisten Fällen weniger eine vorübergehende als eine dauerhafte Erscheinung. Arbeitslosigkeit, vor allem länger andauernde, war das strukturierende Element fast aller von uns erhobenen Erwerbsverläufe und war damit für die jungen Männer zu einer „normalen“ und sich wiederholenden Erfahrung geworden“ (Schäfer 1997:329).

Dadurch entstehen neue Normalitäten, Arbeitslosenkarrieren, "Maßnahmekarrieren", "Jobberkarrieren", deren Existenz an sich schon auf strukturelle Sackgassen im Übergangssystem verweist.

Eine solche Problemdiagnose geht allerdings - obwohl sie hier berechtigt erscheint - von der gegebenen deutschen Ausbildungsnormalität aus. Diese scheint als Maßstab für die Bewertung von Maßnahmen und Übergangsprozessen immer noch Gültigkeit zu besitzen. Zu differenzieren ist hier zum einen die Perspektive der ForscherInnen, die „Normalität“ zwar kritisch hinterfragen, in der Bewertung von Verläufen jedoch immer wieder auf diese Normalität (zumindest in der Spielart: Integration in den (ersten) Arbeitsmarkt) rekurren. Zum anderen - und dies ist hier interessanter - scheint auch aus der Perspektive der befragten jungen Erwachsenen immer noch die (geschlechtsspezifische) Normalbiographie - und damit implizit das Normalarbeitsverhältnis - der Orientierungsmaßstab zu sein. Und dies um so mehr, je schwieriger er an die eigene „Karriere“ anzulegen ist.²⁷

Es bleibt zu fragen, wie es kommt, daß diese Normalitätsmaßstäbe immer noch oder immer wieder angelegt werden. Sie sind offensichtlich als allgegenwärtiges Bewertungsmuster sehr schnell verfügbar, was angesichts der Ausrichtung des gesamten Übergangssystems einschließlich der Maßnahmen und Projekte an diesen Normalitätsstandards (vgl. Galuske 1993, Schäfer 1997) nicht verwundert. Hieran schließt sich die Frage an, ob Normalität im Rahmen des/durch das deutsche Übergangssystem mit seiner stark formalisierten Struktur (Querverweise zum institutionellen und zum Ideologie-Teil) nicht auch spezifische Bedeutung für hiesige junge Erwachsene hat). Dennoch gibt es unterschiedliche Betroffenhei-

ten von und Möglichkeiten der Normalitätsdefinition (vgl. Stauber 1998, techno-Interviews). Weiter ist also zu vermuten, daß es spezifischer Ressourcen und Bestärkungen bedarf, um andere als diese gängigen Normalitätsmuster ins Spiel der biographischen Begründungen und Konstrukte zu bringen. Setzt ein gestalterischer Umgang mit Normalität deren (prinzipielle) Erreichbarkeit voraus? Und ist die Orientierung an den gängigen Normalitätsmustern vor allem für die Jugendlichen eine wichtige Orientierung, bei denen die biographische Erwartbarkeit, sie zu erreichen, besonders aussichtslos erscheint?

Fehlende Gegenerfahrungen:

So sehr auf der negativen Seite (im Falle des Scheiterns) das Problem des Übergangs auf die eigene Verantwortung zurückgeführt wird, so wenig kann Selbstverantwortung als Ressource im positiven Sinne gelernt werden - die Erfahrungsräume, die Jugendliche innerhalb des beruflichen Übergangssystems durchschreiten, bis sie dann (und dies ganz plötzlich) eigenverantwortlich handeln müssen, sind nicht dazu geeignet, ihnen das erforderlich know-how zu vermitteln - weder als Grundhaltung noch in Form praktischer Verhaltensweisen (inbus). Auf der anderen Seite finden die Erfahrungsräume, die es auf informeller, (jugend-)kultureller, sozialer Ebene noch gibt, keine gesellschaftliche Anerkennung, sie „bringen nichts“ angesichts der Dominanz formaler Maßstäbe der Eignungsbewertung.

In den Veränderungsprozessen der Übergangsrealität gibt es permanent sich verschiebende Werte und Orientierungen. Je stärker die traditionellen Institutionen an den überkommenen berufsbezogenen Werten festhalten, umso mehr sind die jungen Frauen und Männer in ihrer biographischen Orientierung auf sich gestellt. Sie werden mit dem Verweis auf diese berufsbezogenen Werte sogar in die Irre geführt: Denn traditionelle Orientierungen werden durch den strukturellen Kontext einer veränderten Übergangsrealität entwertet und tendieren nach dem oben Gesagten dazu, junge Menschen, die nicht über das soziale/kulturelle Kapital für eigene Normalitätsdefinitionen verfügen, dauerhaft zu marginalisieren. Neue Strukturen der Orientierung (in Form von lebensweltorientierten Unterstützungsangeboten) fehlen jedoch, Gegenerfahrungen sind daher nicht oder nur im Projekteschonraum mit „fehlendem Ernstcharakter“ (Schäfer 1997) möglich. Dies produziert systematisch eine Situation von Überforderung und „Orientierungslosigkeit“.

C. Die Bewältigungsdimension

Enttäuschte Erwartungen müssen bewältigt werden, so oder so: sei es durch das Akzeptieren der neuen Normalität des Scheiterns, sei es durch eine Umdefinition von Normalität (eine Bewältigungsdimension, die nicht allen jungen Frauen und Männern offensteht), sei es, indem das Berufsfindungsverhalten oder die Aspirationen in irgend einer Form „passend“ gemacht werden (was nicht gleichbedeutend ist mit

Anpassung, vgl. Helfferich 1994). Bewältigungsstrategien sind damit (geforderte und geleistete) Versuche, im individualisierten Kontext der neuen Übergangsrealität „Lösungen“ zu finden.

Nicht nur Jugendliche mit eigenen Erfahrungen des Scheiterns sind von diesen Dynamiken betroffen - es gibt auch indirekte Effekte, die sich darin zeigen, daß

- Jugendliche ihr mögliches Scheitern vorwegnehmen,
- daß sie dieses durch das „Anhäufen“ von Abschlüssen zu verhindern suchen - mit der Überlegung, daß sie somit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt vergrößern können,
- daß sie eine „aktive Wartehaltung“ einnehmen und nach einem Ausbildungsabschluß wieder in die Schule gehen oder eine weitere Ausbildung anschließen, anstatt sich sofort mit dem Arbeitsmarkt und seinen schlechten Bedingungen zu konfrontieren. Statistisch gesehen hat dies den Effekt, daß Jugendarbeitslosigkeit geringer erscheint als sie in Wirklichkeit ist,
- daß junge Frauen und Männer offensichtlich selbst den Glauben an den Wert ihrer Ausbildung verlieren. Die real (und antizipiert) geringe Verwertbarkeit ihrer Ausbildungen entwertet damit schleichend auch den Wert dieser Kompetenzen und Qualifikationen.
- Daß junge Frauen und Männer nach Möglichkeiten eines „legitimen Ausbildungsabbruchs“ suchen: wie mit einer Regionalanalyse im Alb-Donau-Kreis gezeigt werden konnte (vgl. Nuggisch/Pfendtner 1998), gibt es - gerade in ländlichen Regionen, wo der Ausbildungsabbruch eine noch viel geringere normativ-kulturelle Akzeptanz hat (und wahrscheinlich nicht nur hier) - das Phänomen, daß junge Frauen und Männer ihre Ausbildung trotz widriger Bedingungen „durchhalten“, dann aber direkt nach Ausbildungsende einen neuen Weg einschlagen.

Bewältigungsstrategie Flexibilität

Jugendliche und junge Erwachsene mit Ausbildungswunsch zeigen sich in ihren Berufswünschen wesentlich flexibler als ihnen von offizieller Seite (Arbeitsämter, Schulen) oft vorgeworfen wird: Mehr als die Hälfte aller Ausbildungsplatzsuchenden in den alten Bundesländern zogen 1997 mehr als einen Beruf in Betracht, und in den neuen Bundesländern waren es sogar drei Viertel. Jeweils ein gutes Drittel ist in den neuen und alten Ländern bereit, auf „ähnliche“ Berufe auszuweichen. Sehr flexibel in ihrer Berufswahl sind 18 % in den alten, 37 % in den neuen Ländern. Sie können sich Lehrstellen auch in verschiedenen Berufsfeldern vorstellen.

Daß die Flexibilität in den neuen Ländern größer ist, weist darauf hin, daß es sich hierbei keineswegs um Flexibilität aus freien Stücken handelt, sondern (zumindest teilweise) auch um eine Anpassung an die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen.

Zum Teil handelt es sich sicherlich auch um Vorwegnahmen harter Realitäten bzw. um Vermeidung von Enttäuschungs- und Entwertungserfahrungen. Wenn klar ist, daß in erwünschten Beruf kein Unterkommen ist, dann liegt es relativ nahe, sich den Frust zu ersparen und gleich auf Alternativen auszuweichen.

Die Vorwegnahme von (erzwungener) Flexibilität zeigt sich dann auch noch mal an der zweiten Schwelle. So ist der hohe Prozentsatz derer, die bei Nicht-Übernahme nach einer Ausbildung in den Betrieb von sich aus angaben, andere Pläne zu verfolgen (40 % in 1996 (BBB 1997:107) sicherlich auch ein Indiz für Aussichtslosigkeit und Frustvermeidung. In den biographischen Konstruktionen werden die harten Fakten oft zu eigenen Wünschen/Intentionen verkehrt (vgl. die frühen Befunde von Heinz/Krüger in „Hauptsache, eine Lehrstelle“: stereotype Topoi zur Bewältigung von Aussichtslosigkeit/Frustration, z.B. der Topos: „Eigentlich wollte ich immer schon...“. Die Wirklichkeit wird irgendwo in der Mitte zwischen Sachzwang und biographischer Bewältigung liegen. Hierzu bedarf es feinerer qualitativer Untersuchungsinstrumente.

Bewältigungsstrategie Mobilität

Auch hinsichtlich der Mobilitätsbereitschaft sind die jungen AusbildungsnachfragerInnen besser als ihr Ruf. Und auch hier unterscheiden sich wiederum Ausbildungsplatzsuchende in den alten erheblich von denen in den neuen Ländern. „Von den Schülern, die sich bis zum Befragungszeitpunkt erfolglos beworben hatten, erklärten 23% (männlich: 23%, weiblich: 23%) in den alten und 52 % (männlich: 50 %, weiblich: 54 %) in den neuen Ländern, daß sie wegen einer Lehrstelle auch den Wohnort zu wechseln bereit sind. Die Mobilitätsbereitschaft ist in den neuen Ländern mehr als doppelt so stark ausgebildet wie in den alten Ländern“ (BBB 1998:42). Auch hier ist wieder die gleiche Frage zu stellen: Sachzwang oder eigener Wunsch? Und welche Rolle spielen andere Faktoren, z.B. die Attraktivität eines Ortswechsels für Ost-Jugendliche? Welche Rolle spielt das relativ starre und formalisierte Übergangssystem, an das West-Jugendliche gewohnt sind?

Bewältigungsstrategie „Verzögerung“ - Strategisches „Warten“:

Viele junge Frauen und Männer, die an einer Ausbildung im Dualen System interessiert sind, versuchen zunächst einmal, ihren Abschluß der Sekundarstufe zu verbessern, z.B. mit dem Besuch einer berufsschulischen Maßnahme, die mehr oder weniger den Charakter einer Warteschleife hat. Dieses „strategische Warten“ macht insofern Sinn, als in der Tat der Zugang zu einer Lehrstelle immer bessere schulische Abschlüsse und „Bildungsressourcen“ verlangt: fast alle Ausbildungen im Dualen System erfordern inzwischen die Mittlere Reife, wenn nicht das Abitur, obwohl diese keine „offiziellen“ Voraussetzungen sind. „In den vergangenen zehn Jahren hat der Anteil der Abiturienten an den Ausbildungsanfängern in den alten Ländern kontinuierlich zugenommen (von 13,0 % auf 15,9 %.) In den neuen Ländern erhöhte sich der Abiturientenanteil sogar von 3,9 % (1992) auf 13,4 % (BBB 1998:46). Strategisches Warten ist demzufolge hauptsächlich eine erzwungene Verzögerung des Ausbildungsantritts. Gleichzeitig stellt die Teilnahme an Maßnahmen im Sekundärbereich eine „legitime“, überall sozial anerkannte Alternative zur Arbeitslosigkeit dar (soweit sie finanziert werden kann). Dies jedoch gilt nicht im selben Maße für die sogenannten Berufsvorbereitenden Maßnahmen (BVJ).

Bewältigungsstrategie Ausbildungsabbruch

Seit Jahren ist in der Bundesrepublik die AbbrecherInnenquote auf gleichbleibend hohem Niveau: durchschnittlich wird jede vierte Ausbildung abgebrochen (vgl. die Daten in Teil I dieses Berichts). Die meisten Ausbildungsverträge werden innerhalb der ersten Ausbildungsmonate wieder gelöst, was ebenfalls ein Indikator ist für die unzureichende Berufsorientierung und die schlechte Vorbereitung auf die jeweilige Ausbildungsrealität durch Praktika o.ä.. Einer Studie des BiBB zufolge hat sich diese Situation in den Handwerksberufen sogar noch verschlechtert (vgl. Alex/Menk/Schiemann 1997). Im Jahre 1996 erhielten rund 60 % der AusbildungsabbrecherInnen keinen neuen Ausbildungsvertrag, und mehr als die Hälfte von diesen 60 % blieben arbeitslos. Sechs Jahre zuvor waren es lediglich 45 %, die keinen neuen Ausbildungsvertrag abschlossen, und weniger als die Hälfte dieser 45 % blieben arbeitslos (BBB 1998:61).

In der Studie von Tilly Lex sind unter den TeilnehmerInnen der von ihr untersuchten Jugendsozialarbeitsprojekte 20 %, die einen erneuten Ausbildungsversuch unternahmen, und 75 % von ihnen haben abgebrochen (Lex 1997: 128ff.).

Neben diesen AusbildungsabbrecherInnen, welche bis heute als solche stigmatisiert werden, die nicht in der Lage sind "durchzuhalten", gibt es ebenfalls Formen des "legitimen Ausbildungsabbruchs" (s.o.): Junge Frauen und Männer, die nicht wirklich abbrechen, sondern bis zum Ende der Ausbildung durchhalten, dann aber sofort nach Ausbildungsabschluß etwas anderes beginnen. Diese Form des Wechsels ist wesentlich einfacher zu legitimieren, außerdem läßt sich so der Makel im Lebenslauf vermeiden (vgl. Nuglisch/Pfendtner 1998: 127). Die Kehrseite ist in aller Regel eine (Selbst-)Entwertung der bereits angeeigneten Kompetenzen.

Die Bedeutung des Ausbildungsabbruchs - und in gewisser Weise auch die Bedeutung von Arbeitslosigkeit - ist jedoch biographisch ambivalent: In bestimmten Situationen kann der Ausbildungsabbruch oder die Arbeitslosenmeldung eine produktive Bewältigungsstrategie darstellen. Zumindest wird dadurch ein reales Übergangsproblem nicht länger kaschiert, sondern sichtbar gemacht. Das appellative Moment wird vermutlich besonders in solchen kulturellen Kontexten wirksam, in denen eine starke "Arbeitsnormalität" herrscht. In Untersuchungen in ländlichen Regionen kamen wir zu dem Schluß, daß das nonkonforme Abbrechen oder die nonkonforme Arbeitslosigkeit längerfristig biographisch sinnvoller ist also die verdeckte Arbeitslosigkeit oder das endlose Drehen von unproduktiven Warteschleifen. Zumindest kann es motivationale Ressourcen besser erhalten, und reale Übergangsmöglichkeiten werden weniger leicht verpaßt.

Entwickeln von Selbstbildern/Imaginationen

Die Bilder, die junge Frauen und Männer von sich selbst entwickeln, stehen teilweise in scharfem Kontrast zu den sozialen Zuschreibungen und gesellschaftlichen Erwartungen an "Normalität". Teilweise bestätigen sie diese jedoch. Die widersprüchlichen Logiken sozialer Integration werden in solchen Selbstbildern widerspiegelt. Eine soziale Unterstützung, die die jungen Frauen und Männern in ihrer Nonkonformität, ihren neuen Wegen, ihren eigenen Wegen bestärkt, fehlt. Alle "Experimente" in diesem

Bereich müssen mit einem hohen individuellen Risiko gemacht werden. Letztlich hängen sie von einem ganzen Bündel an ökonomischen, kulturellen, sozialen Voraussetzungen ab, welches die existierenden Hemmschwellen und Zugangsmöglichkeiten reflektiert und reproduziert. Biographische Optionen sind somit sozial segmentiert.

Absenken des eigenen Erwartungslevels:

Welche Erwartungen werden überhaupt noch gegenüber Schulen, Arbeitsmarkt, institutionellen Unterstützungssystemen aufgebaut? SozialpädagogInnen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern stellen bei ihren jungen KlientInnen einen beträchtlichen Verlust an Erwartungen und Ansprüchen fest, welcher die Demotivierung verstärkt. Überall da, wo jungen Frauen und Männer ihre Ansprüche reduzieren, findet eine Individualisierung von strukturellen Übergangsproblemen statt. Diese verstärken sich spiralförmig:

- Wenn jungen Frauen und Männer die Erfahrung machen, daß Institutionen den Zugang zu Beratung und Unterstützung eher verschließen als öffnen, führt dies zu einem Rückzug der eigenen Aspirationen. So werden die Interessen und Ansprüche dieser jungen Frauen und Männer immer mehr zu einer "Black box" für die Institutionen, auf die sie dann auch nicht mehr reagieren können, auch wenn sie dies wollen. Auf der anderen Seite nehmen junge Frauen und Männer nach solchen Frustrationserfahrungen (die sie leider immer noch mit InstitutionenvertreterInnen machen) die Institutionen nicht mehr in ihren realen Unterstützungsmöglichkeiten wahr. Die Kommunikation zwischen sozialstaatlichen Institutionen und jugendlichen Lebenswelten scheint hochgradig gestört zu sein. Auch dies hat Individualisierungseffekte: junge Frauen und Männer fühlen sich mehr und mehr auf ihre eigenen Ressourcen verwiesen.
- Die Anpassung an das aktuell Mögliche wird zum dominanten Interpretationsmuster der Alltagsbewältigung. Auch dies führt zu einer Absenkung des Aspirationsniveaus, sehr oft verbunden mit einem Motivationsverlust.
- "Cooling-out"-Prozesse finden dann plötzlich auf eine nicht mehr realistische Art und Weise statt: sie dienen nicht mehr dazu, die eigenen Vorstellungen den konkreten Machbarkeiten näherzubringen, sondern sind geprägt durch die Vorwegnahme von Problemen und durch den Wunsch, Enttäuschungserfahrungen zu vermeiden.
- Im Laufe von Maßnahmenkarrieren sinkt das Erwartungslevel der TeilnehmerInnen im Hinblick auf die Arbeitsmarktchancen mit der Dauer der Projektteilnahme (Galuske 1993). Je länger Arbeitslosigkeit und diskontinuierliche Berufserfahrungen andauern, desto mehr reduzieren die jungen Erwachsene ihre Ansprüche und verzichten auf arbeitsinhaltliche Anforderungen.

D. Die Unterstützungsdimension

Alle diese Bewältigungsstrategien müssen verstanden werden als (individualisierte) Suchprozesse,

die dazu dienen sollen (strukturelle) Probleme zu lösen (wozu sie prinzipiell nicht dienlich sind). Das bedeutet nicht, daß sie notwendigerweise zum Scheitern verurteilt sind. Aber das Risiko zu scheitern ist hoch - und wiederum individualisiert.

Die Frage, wie (theoretisch und politisch-praktisch) mit diesen Bewältigungsstrategien umgegangen werden kann, führt zu den impliziten normativen Dimensionen der ganzen Diskussion: Gelingen und Scheitern ist zu begreifen als Teil der größeren Frage nach sozialer Integration und sozialem Ausschluß. Mit unserem Projektansatz wollen wir die Subjektperspektive betonen, um herauszufinden, was wirklich von Bedeutung ist im Hinblick auf Gelingen und Scheitern: was erfahren junge Frauen und Männer als "Ausschluß"/"ausschließend"? Von hier aus wollen wir die Frage stellen, ob eine geeignete kritische Perspektive auf das Übergangssystem nicht eine doppelte Kritik auszubalancieren hat: Die Kritik am Übergangssystem (und den Fallen, die es birgt) und die Kritik, die sich aus der Zusammenschau der vielfältigen (miteinander wechselseitig verschränkten) Lebenskontexte, in denen sich Übergänge abspielen, ergibt. Wir vermuten - nunmehr mit mehr empirischen Grundlagen - daß eine Balance zwischen diesen beiden kritischen Standpunkten die geeignete Basis für die Unterstützung von jungen Frauen und Männern im Übergang bildet.

Wir werden abschließend einige Kriterien für eine effektive Unterstützung formulieren - effektiv in dem Sinne, daß sie sowohl die subjektiven als auch die institutionellen Vorstellungen von sozialer Integration in sich aufnehmen.

Zunächst einmal und als Hauptprinzip: Ein Unterstützungssystem für junge Frauen und Männer im Übergang muß sich der identifizierten systemischen Fallen und Sackgassen bewußt werden und diese nach Möglichkeit abbauen. Institutionelle Arrangements und Übergangskonstruktionen, deren "irreführender" Charakter deutlich geworden ist, müssen grundlegend reformiert werden. Im Hinblick auf die Bestärkung junger Frauen und Männer in ihren Bewältigungsstrategien muß es in erster Linie Demotivierungen, Entwertungen, Dequalifizierungen und Ausschluß verhindern. : Dies bedeutet:

- keine stigmatisierenden oder rigiden Zugangskriterien zu bestimmten Maßnahmen oder Schritten im Übergangssystem, weil somit nur strukturelle Probleme auf die BewerberInnen/TeilnehmerInnen zurückgeworfen werden und (Selbst-)Stigmatisierungen als "Benachteiligte" verstärken.
- Keine Demotivierung innerhalb von Maßnahmen durch deren strukturelle oder inhaltliche Verfaßtheit. Beide Ebenen müssen die Bedarfe des Arbeitsmarktes reflektieren, ebenso jedoch die Ansprüche der TeilnehmerInnen. Sie sollten nicht als (unnütze) Warteschleifen wirken. Außerdem müssen sie in jeder Hinsicht "Ernstcharakter" besitzen.
- Auch diejenigen beruflichen Ansprüche von jungen Frauen und Männern, die die Grenzen der Normalität überschreiten, müssen ernstgenommen werden. Das bedeutet: Für alle, die dies

wollen, muß es genügend "normale" Ausbildungsplätze geben. Darüber hinaus müssen aber auch noch andere Zugänge zu Ausbildung und Arbeit, zu Einkommen und sozialer Integration eröffnet werden - seien dies pure instrumentelle Arbeitsorientierungen auf "schnelles Geld" (siehe z.B. die Job-Börse in Berlin, die diesen Ansprüchen nachkommt und sie durchaus als Phasen in längeren Übergangsprozessen begreift), seien dies Ideen der beruflichen Selbständigkeit oder anderer Arbeits- und Lebensformen.

- Statt bloßer kompensatorischer Maßnahmen müssen flexible Kommunikationsformen zwischen den Individuen, den Märkten und den Institutionen entwickelt werden. Diese sind Wichtig, damit Individuen die Unterstützungsmöglichkeiten der Institutionen und die Gelegenheitsstrukturen der Märkte für sich nutzen können.

Folgende Fragen stehen damit im Zentrum:

- wie kann Motivation ‚geschaffen‘ werden? Und - falls sie bereits in sich zusammengebrochen ist - was sind die Wege, die aus motivationalen Fallen wieder herausführen können? Was sind Anreize, für die Jugendliche und junge Erwachsene bereit sind, sich anzustrengen, anzupassen und auf unsichere (Beratungs-, Lern- und Arbeits)Prozesse einzulassen. Hier kann die Jugendberufshilfe möglicherweise viel von Kulturprojekten lernen (vgl. Banha u.a. 1998).
- welche Kompetenzen sind in heutigen Übergängen gefordert und wie können sie erworben werden?
- welche Wege unterhalb oder neben den gängigen Unterstützungsstrukturen sind geeignet, um biographische Perspektiven zu eröffnen? Wie können solche Wege in psychologischer, pädagogischer, aber auch in materieller Hinsicht unterstützt werden? (zum Beispiel Kredite für JungunternehmerInnen, infrastrukturelle Unterstützung, Bestärkung (jugend-)kultureller Aktivitäten etc.
- was schafft Sicherheit und sozialen Halt? Was ist die Bedeutung der Familie, sozialer Netzwerke, jugendkultureller Zusammenhänge, regionaler Kontexte? Wie können diese unterstützt werden ohne die bekannten Kolonialisierungseffekte?

Anmerkungen

1. Für jeden Politikbereich gibt es zuständige nationale Forschungseinrichtungen: Das Bundesinstitut für berufliche Bildung (BibB), die den jährlichen Berufsbildungsbericht erstellt, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das bei der Bundesanstalt für Arbeit angesiedelt ist sowie das Deutsche Jugendinstitut (DJI).

2. Eine weitere Besonderheit des deutschen Schulsystems - vor allem unter Berücksichtigung ihrer quantitativen Bedeutung - ist die Sonderschule. Während in einigen europäischen Ländern konsequent behinderte Kinder in der Regelschule unterrichtet werden (unter Unterstützung von individuellen

TutorInnen), beschränken sich in anderen Ländern Sonderschulen auf Kinder und Jugendliche mit besonders starken körperlichen und geistigen Behinderungen (vgl. Anweiler u.a. 1996).

3. Die Entwicklung und Regulierung von Ausbildungsberufen wird vom Bundesinstitut für berufliche Bildung (BiBB) auf der Grundlage des Bundesberufsbildungsgesetzes koordiniert. Das Verfahren sieht Berufsbildungsausschüsse vor, an denen die Sozialpartner beteiligt sind.

4. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes besteht die grundgesetzlich zugesicherte Berufswahlfreiheit erst bei einem Verhältnis von 112 : 100.

5. Eine Untersuchung des BiBB zu erfolglosen AusbildungsbewerberInnen, die anderweitig vermittelt wurden, ergibt folgendes Bild: 20% BVJ, 28% weiterer Schulbesuch, 14% Beschäftigung, 18% Arbeitslosigkeit (ebd.: 49).

6. Die Kritik bezieht sich auch auf die mangelnde sozialpädagogische Qualifikation des Lehrpersonals. Vielmehr haben auch viele LehrerInnen im BVJ, dessen professioneller Status auch für sie sehr niedrig ist, Motivationsprobleme. Personalprobleme werden häufig damit gelöst, daß NeueinsteigerInnen eine Festanstellung im Schuldienst angeboten wird, wenn sie bereit sind, das erste Jahr im BVJ zu unterrichten.

7. Der Mangel an genauen diesbezüglichen Zahlen läßt auf ein Forschungsdefizit schließen. So könnten breit angelegte, qualitativ und quantitativ verfahrenende Untersuchungen durchaus Einblicke in Wirkungszusammenhänge und Erfolgsbedingungen geben. Dagegen lassen im Zuge von Projektberichten erhobene Zahlen kein genaues Bild zu, da sie einerseits nach unterschiedlichen Kriterien vorgehen und zum anderen auf Informationen beruhen, die im Kontext der Maßnahmelegitimation gegeben werden und deshalb ein eher erfolgreiches Bild der Jugendsozialarbeit zeichnen, daß der Realität nicht immer auch gerecht wird.

8. Die Erstellung und Einreichung nationaler beschäftigungspolitischer Aktionspläne war eines der Resultate des Europäischen Beschäftigungsgipfels 1997 in Luxemburg. Andere beschlossene Richtlinien, wie etwa, daß arbeitslose Jugendlichen innerhalb von sechs Monaten Qualifizierungsangebote erhalten müssen, finden sich auch im Sofortprogramm gegen Jugendarbeitslosigkeit aus dem Herbst 1998 (siehe unten).

9. Max Weber hat herausgearbeitet, wie bewußt Luther in seiner Bibelübersetzung den Begriff des 'Berufs' gewählt haben muß. Er bezieht sich dabei vor allem auf folgende Stellen: „

10. Diese Lähmung zeigt sich auch am Beispiel der Neuregelungen geringfügiger Beschäftigung und zur Scheinselbständigkeit. Versuche, neu entstehende Arbeitsformen der Logik des Normalarbeitsverhältnisses zu subsumieren, scheinen letztenendes zu einer Ausgrenzung einiger Betroffener vom Arbeitsmarkt überhaupt zu führen. Begründet werden diese Regelungen unter anderem mit den Interessen, der in Normalarbeitsverhältnissen beschäftigten (z.B. über die Rentenkasse).

11. Beschäftigungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose haben oft das - zum Teil auch offizielle - Ziel, ihre Ansprüche auf Arbeitslosenunterstützung zu erneuern und sie somit von der kommunalen in Bundeszuständigkeit zu ,überweisen‘.

12. Allerdings sind die qualifizierten Arbeitslosen nach wie vor in der Mehrheit. Es könnte sich hierbei also zum Teil auch um eine Art „selbsterfüllender Prophezeiung“ handeln, die dazu führt, daß durch die Thematisierung von Qualifikationsunterschieden, diese immer mehr zum tatsächlichen Kriterium von Einstellung und Freisetzung werden.

13. Der letzte Bundeskanzler drohte Unternehmen, die zu wenig Ausbildungsplätze bereitstellen, bei seinen diplomatischen Besuchen zu übergehen, und VertreterInnen der Arbeitsverwaltung besuchen Betriebe und „betteln“ um Ausbildungsplätze.

14. Reaktive Ausbildungsmaßnahmen zielen auf die Anpassung der Arbeitskraft an die gewandelten Anforderungen, proaktive versuchen, zukünftigen Bedarfen zuvorzukommen und innovative versuchen, Kompetenzen für die Gestaltung und Beeinflussung des sozialen und ökonomischen Wandels zu entwickeln (Manninen 1998).

15. Sozialer Korporatismus bedeutet einen starken gewerkschaftlichen und einen schwachen bürgerschaftlichen Block. Letzteres ist im liberalen Modell stärker repräsentiert, so z.B. in den Niederlanden, die oft als „Verhandlungsgesellschaft“ bezeichnet werden (vgl. Schmid 1997).

16. Aus der Sicht der Gewerkschaften mag dies realistisch sein, da die Betriebe erst in den neunziger Jahren begonnen haben, den traditionellen Konsens offen aufzukündigen. Doch diese Angst macht die Arbeitnehmerseite nur noch defensiver und macht die Vertretung der Interessen von Arbeitslosen noch schwächer.

17. Schäfer stützt sich auf eine qualitative Befragung von 35 jungen Männern im Alter zwischen 18 und 33 Jahren (ausschließlich Deutsche), die sich schwerpunktmäßig auf deren Erwerbsverläufe seit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule bis zum Erhebungstag bezieht. In die Befragung wurden ausschließlich Personen einbezogen, deren Übergänge zwischen Schule und Arbeitswelt bis dahin durch eine Vielzahl von Brüchen und Mißerfolgen gekennzeichnet waren. Alle Befragten befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, wo auch die etwa 60- bis 90-minütigen Interviews (Einzelinterviews) durchgeführt wurden. Daß nur junge Männer befragt wurden, begründet Schäfer mit der geschlechtsspezifisch besonders hohen Normalisierungsanforderung an junge Männer, sich an die Normalerwerbsbiographie anzupassen. Daß nur Deutsche befragt wurden, begründet er damit, daß so sprachliche oder kulturelle Diskriminierungen als dominierende Diskriminierungen ausgeschlossen werden konnten.

18. Hier haben wir eine Forschungslücke identifiziert: Denn es bedürfte einer eigenen Untersuchung, inwieweit sich hier (frustrierende) Erfahrungen und (abgesenktes) Erwartungsniveau wechselseitig bedingen/verstärken, - z.B. anhand von Fragen nach der Ausgangsmotivation: was hat Dich dazu bewogen, Dich für eine Lehrstelle in der Bautischlerei zu bewerben? Und auch diese Frage muß - angesichts der Lehrstellenmisere und dem Druck, den diese Realität schafft - nochmals vertieft werden: welche Lehrstellenwünsche hattest Du davor? Wie kamen die Veränderungen zustande?

19. Eine Verbleibsstudie über weibliche BVJ-Absolventinnen wird derzeit an der Fachhochschule Reutlingen durchgeführt. Die Befragung nimmt drei aufeinanderfolgende Jahrgänge in den Blick, die Interviews werden über einen Zeitraum von drei Jahren jährlich durchgeführt. Auswertungsergebnisse liegen noch keine vor.

20. Der Anteil derjenigen, die sich direkt nach Abschluß der Ausbildung arbeitslos meldeten, stieg in den letzten Jahren kontinuierlich: von 18 % in 1993 über 20 % in 1994 und 23 % in 1995 auf 25,5 % in 1996 (Berufsbildungsbericht 1998:117).

21. Siehe auch Lex 1997:184ff, Verlaufsmuster „positiver Berufsstart mit Anschlußschwierigkeiten“, in dem Lex vor allem ein weibliches Verlaufsmuster identifiziert.

22. Der Wegfall von Vorverträgen kommt/käme auch Jugendlichen zugute, die sich auf diesem Wege den Besuch des BVJ ersparen können/könnten: statt BVJ können/könnten sie auch ohne den Nachweis eines

Ausbildungsplatzes gleich in das 1. Ausbildungsjahr und haben/hätten von da aus (mit den entsprechenden Zeugnissen) verbesserte Bedingungen für die Ausbildungsplatzsuche.

23. Kontexte aber auch mit eigenem "Integrationsgehalt" .

24. Mit dieser Untersuchung, die sich mit den Lebensgestaltungsmöglichkeiten junger alleinerziehender Frauen auf dem Land beschäftigt, konnte gezeigt werden, wie junge Frauen darauf angewiesen sind, solche (familiären oder nachbarschaftlichen) Ressourcen aufzuspüren, gegebenenfalls wiederzubeleben und zu kombinieren, um ihre Ansprüche an eine abgeschlossene Berufsausbildung zu verwirklichen.

25. Auf diesen Zwang zur Selbstdarstellung hat Sighard Neckel (1991) hingewiesen: "Niemals in der Geschichte konnten Unterlegenheitsgefühle im Subjekt subkutan derart anwachsen wie in einer Gesellschaft, wo (..) alle Blicke auf das Individuum gerichtet sind, alles von ihm abzuhängen scheint, die soziale Konkurrenz es in all seinen Merkmalen bald vollständig in Beschlag nimmt und gleichzeitig es zur Norm geworden ist, gegenüber den gesellschaftlichen Zwängen jedenfalls autonom zu erscheinen" (Neckel 1991:177).

26. Hierbei beziehe ich mich auf Aussagen eines im Sommer 1998 von mir (B.S.) durchgeführten ExpertInnengesprächs mit der Vertreterin einer regionalen Anlauf- und Vermittlungsstelle für Jugendliche mit schlechten Aussichten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

27. Methodologisch ist natürlich zu fragen, inwieweit die Perspektive der einen (der ForscherInnen) nicht die Perspektive der anderen (der befragten jungen Frauen und Männer) mitbestimmt. (Selbstkritische) Fragen, die sich hieraus ergeben, sind:

- werden diese Normalitätsannahmen in die jungen Erwachsenen hineinprojiziert?
- Sind sie "Subtext" der Leitfäden/Fragebögen?
- Wird in Interviewsituationen der Druck, „normal“ zu sein, (re-)produziert, so daß für andere/eigene Maßstäbe kein Platz bleibt? (vgl. hierzu Stauber 1998).

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) 1997: *Berufsbildungsbericht 1997*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) 1997: *Berufsbildungsbericht 1998*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) 1992: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Bonn.

Behrens, Johann/Voges, Wolfgang 1996: Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung. Frankfurt a.M./New York.

Böhnisch, L. 1982: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Neuwied: Lucherhand.

Braun, F. 1995: *Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 1*, München: DJI-Verlag.

Bundesanstalt für Arbeit 1998a: *Der Arbeitsmarkt im Juni 1998*. Nürnberg: Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit.

Bundesanstalt für Arbeit 1998b: *Strukturanalyse 1997*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 1995: *Junge Erwachsene mit sozialen Schwierigkeiten - Analyse und Hilfeplanung*, Band 27 Schriftenreihe des BMFSFJ, Berlin, Köln: Kohlhammer.

CEDEFOP 1994: *Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP 1995: *Structures of Education and Training in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eckert, M. 1998: Berufsausbildung im Dualen System - Plädoyer gegen mißverständene Modernisierung, in: Dress, G. & Ilse, F. (eds.): *Arbeit und Bildung 2000*, Vol. 2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

EGRIS 1999: *Trajectories between Flexibility and Rigidity. Group Report for United Kingdom, Italy and West-Germany*. Unveröffentlichtes Manuskript, Tübingen.

Esping-Andersen, G. 1990: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.

European Commission 1997: *Employment in Europe 1997*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Forum Jugend-Bildung-Arbeit 1998: *Startchancen für alle Jugendlichen. memorandum zur Ausbildungskrise. 20 Empfehlungen*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Galuske, M. 1993: *Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld: Karin-Böllert KT-Verlag.

Gericke, Thomas 1997: *Jobben: Lebensentwurf oder Krisenmanagement? Erfahrungen mit einer Jobvermittlung für arbeitslose junge Erwachsene*, Arbeitspapier 7/1997 aus der wissenschaftlichen Begleitung des Deutschen Jugendinstituts (München/Leipzig) zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des BBFSFJ.

GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) 1998: *Zukunft der beruflichen Bildung*. Dokumenta-

tion des Expertensgesprächs. Frankfurt.

Ginsburg, N. 1992: *Divisions of Welfare*. London: Sage.

Goffman, E. 1963: On ‚Cooling The Mark Out‘. Some Aspects of Adaptation to Failure, in: Rose, A.M. (ed.): *Human Behaviour and Social Processes. An Interactionist Approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gomes, Maria do Carmo/Banha, Rui/Gaspar, Ana/Miles, Steve/Pohl, Axel 1998: 'Catching the Trapeze in a Life-long Learning Society': A Comparative Discussion of Unconventional Educational Strategies for 'Disadvantaged' Young People. Vortrag bei der Konferenz „Lifelong Learning in Europe - Differences and Divisions, 13. - 17. 5. 1998 in Lisbon (erscheint voraussichtlich 1999).

Hagemann-White, Carol 1992: *Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz*, in: Flaake, Karin/King, Vera (eds.): *Weibliche Adoleszenz*, Frankfurt am Main, New York: Campus.

Hauert, F./Lang, R. 1994: *Arbeit und Integration. Zur Bedeutung von Arbeit in der Jugendsozialarbeit am Beispiel von Projekten freier Träger*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Hauser, Richard 1995: *Reformperspektiven des Systems sozialer Sicherung bei veränderten Rahmenbedingungen*, in: Döring, D. & Hauser, G. (ed.) 1995: *Soziale Sicherheit in Gefahr. Zur Zukunft der Sozialpolitik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Heinz, W.R. et al (ed.) 1992: *Institutions and Gatekeeping in the Life-Course*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Heinz, W.R. 1995: *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim/München

Hiller, G. G. et al. 1995: Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. Bericht über das Forschungsvorhaben „Alltagsbegleitung für Absolventen von Berufsvorbereitungsjahren“, Reutlingen.

Hiller, G. G. 1998: Neue Perspektiven für benachteiligte Jugendliche? Plädoyer für ein alternatives Zugangskonzept zu (Aus-)Bildung und Erwerbsarbeit für Jugendliche ohne Schulerfolg, in: *bildung & wissenschaft* 11/1998.

IAB 1998 *Wie war's bei der Berufsberatung ? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden* (Annette Kleffner, Karen Schober) Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2/1998. Nürnberg.

Hauser, Richard 1995: *Reformperspektiven des Systems sozialer Sicherung bei veränderten Rahmenbedingungen*, in: Döring, D. & Hauser, G. (ed.) 1995: *Soziale Sicherheit in Gefahr. Zur Zukunft der*

Sozialpolitik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jobert, Anette/Marry, Catherine/Tanguy, Lucie/Rainbird, Helen (Hrsg.) 1997: *Education and Work in Great Britain, Germany and Italy*. London/New York.

Jugendwerk der deutschen Shell 1997: *Jugend 97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen*. Opladen: Leske+Budrich

Kern, H./Sabel, C. 1994: Verblaßte Tugenden? Zur Krise des deutschen Produktionsmodells, in: Beckenbach, N./van Treeck, W. (eds.): *Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit*, Soziale Welt, Sonderband 9.

Kloas, P. 1997: Differenzierungsmöglichkeiten in der dualen Berufsausbildung nutzen, in: *Durchblick* 1/1997.

Krüger, H. 1991: Doing Gender - Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem [Gender as category of status distribution in the vocational training system] in D. Brock et al. (eds.) *Übergänge in den Beruf - Zwischenbilanz zum Forschungsstand* [Transitions to employment]. Weinheim/München: Deutsches Jugendinstitut.

Kutscha, Günter 1998: Pluralisierung des beruflichen Bildungssystems als konstruktive bildungspolitische Perspektive – Modernisierung durch Vielfalt und Durchlässigkeit – Ein Weg aus der Sackgasse des dualen Systems, in: GEW (Hrsg.) a.a.O.

Lemmermöhle-Thüsing, Doris et al.1996: „*Wir werden was wir wollen!*“ *Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen* (6 Bände), Düsseldorf: Ministry for equality of women and men (Nordrhein-Westfalen).

Lemmermöhle, Doris 1997: „*Ich fühl' mich halt im Frauenpelz wohler.*“ *Biographisches Handeln junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*, in: *Feministische Studien*, Jg. 15, Heft 2.

Lex, T. 1997: *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit*, Bd. 3. München: DJI-Verlag.

Mückenberger, Ulrich 1990: Normalarbeitsverhältnis: Lohnarbeit als normativer Horizont sozialer Sicherheit? In: Sachße, C./Engelhard, H.T. (Hrsg.): *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Sozialstaats*, Frankfurt/Main.

Müller, W., Steinmann, S. & Schneider, R. 1997: Bildung in Europa, in: Hradil, S. & Immerfall, S. (eds.) *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Lseke+Budrich.

Neckel, Sighard 1991: *Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*,

Frankfurt am Main/New York: Campus.

Nuglisch, R. & Pfendner, P. 1998: *Der Übergang von der Schule in den Beruf. Eine Regionalanalyse im Alb-Donau-Kreis*. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung.

Ostner, Ilona 1986: *Prekäre Subsidiarität und partielle Individualisierung - Zukünfte von Haushalt und Familie*, in: Berger, Johannes (ed.): *Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren*, Göttingen: Soziale Welt, Sonderband 4.

Paul-Kohlhoff 1998: Ist der Beruf out? In: GEW 1998 (Hrsg.) a.a.O.

Pohl, A. & Walther, A. 1998: *Dropping out and secondary education in Germany*. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung.

Rommelspacher, Birgit 1995: *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin.

SAFRAN 1998: „*Ich will auch was werden!*“ Documentation of the conference „Geschlechterdifferenzierende arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Sindelfingen: own edition.

Schäfer, Heiner 1997: Abgedrängt - Der Einfluß des Übergangssystems auf die Marginalisierungsprozesse junger Männer am Arbeitsmarkt, in: Felber, Holm (ed.): *Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Band 2*. München: DJI-Verlag.

Schittenhelm, Karin 1998: *Zwischen Unterstützung und Reglementierung - Mädchen und junge Frauen in Einrichtungen der Jugendhilfe*, in: Neue Praxis, vol. 28, number 3.

Schmid, G. 1997: Beschäftigungswunder Niederlande, in: *Leviathan* 3/1997.

Schruth, Peter 1994: Schruth, Peter 1994: Was fördert gemeinnützige Jobbörsen? Gemeinnützige Jobbörsen als Bindeglied zwischen Sozialhilfe und Berufspersonen, in: Puhmann, A. (Hrsg.) a.a.O.

Schumann, M 1998: Rücknahme der Entwarnung, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, 6-7/1998. *Beschäftigungspolitische Aktionsplan 1998* hrsg. von der Bundesregierung. Bonn: Bundesregierung.

Statistisches Bundesamt 1996, 1997: *Bildung im Zahlenspiegel*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Stauber, B. & Walther, A. 1995: *Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen*. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.

Stauber, Barbara 1996: *Lebensgestaltung alleinerziehender Frauen - Balancen zwischen Anpassung und Eigenständigkeit in ländlichen Regionen*, Weinheim und München: Juventa.

Stauber, Barbara 1998: *Subjektbezogene Forschung - Methodische Zugänge zu Handlungsstrategien und Gestaltungsansprüchen junger Frauen*, in: Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung (ed.): *Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung*, Pfaffenweiler: Centaurus.

Zenke, Karl G. 1995: Der Zerfall der Hauptschulbildung. Über die Vergeblichkeit des Versuchs, einen „volkstümlichen Bildungsgang zu modernisieren, in: *Die Deutsche Schule* 3/1995.

Ziehe, Thomas 1991: *Vom vorläufigen Ende der Erregung - Die Normalität kultureller Modernisierungen hat die Jugend-Subkulturen entmächtigt*, in: Helsper, Werner (ed.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*, Opladen: Leske+Budrich.

Zinnecker, J./Stecher, R. 1996, in: Silbereisen, , Vaskovics, & Zinnecker, J. (eds.): *Jungsein in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.