

ZWISCHEN - RÄUME

Sozialpädagogische Ansätze
zur Bewältigung der Statuspassage
"Eintritt ins Erwerbsleben"

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität

vorgelegt von
Susanna Kleindl

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Begutachter: Univ. Ass. Mag. Dr. Arno Heimgartner

Graz, im November 2002

GEWIDMET
MEINEN ELTERN – ANNA UND FRANZ
&
MEINEN ZIEHELTERN – HELGA UND JOSEF

DANKE

an meine ÜbergangsbegleiterInnen... (in alphabetischer Reihenfolge)

Meine **Empowerment-Diplomarbets-Gruppe**, Hermi, Isa, Nick, Philipp, Höhen und Tiefen gemeinsam erlebt und immer wieder gab es wertvolle Tipps und Anmerkungen in der Gruppe. "Never give up", dieser Gedanke war für mich in unseren Treffen immer präsent.

Meine **Familie**, das emotionale Eingebundensein war in dieser Zeit besonders wohltuend.

Meine **Freundinnen**, Andrea F., Andrea Sp., Barbara H., Brigitte, K., Christa L., Dorothea B., Gabriele D., Helga H., Karin B., Marianne K., es tat gut, mich in deiner Freundschaft eingebettet zu fühlen, obwohl die gemeinsame Zeit oft ein wenig rar war...

Erich **Grassl**, danke für dein hervorragendes Lektorat ("Du bist wirklich der Beste!").

Arno **Heimgartner** - danke für deine Empowerment-Diplomarbets-Begleitung und Betreuung.

Meiner "Schwester" Marlen **Karlen** verdanke ich den "Schweizerischen Touch" in meiner Diplomarbeit. Nach meinem Auslandssemester in Zürich hat sich nicht nur mein Bezug zur Schweiz verändert....

Regina **Mikula**, danke für deine kritischen Anregungen zu meinem Interviewleitfaden.

Meine Freundin, Anita **Rainer**, mit deinem wunderbaren Coaching war sogar das Diplomarbetschreiben für mich ein spannendes Abenteuer. Danke für deine Zeit und Energie!!

Walter **Rosenberger**, meinen Allerliebsten, viele Wochenenden hast du mich nur von hinten - sprich vor dem PC sitzend - gesehen. Danke dafür, dass du mich in Krisenzeiten immer wieder aufgemuntert und ermutigt hast.

Last but not least, Gudrun **Schreiner**, wer hätte sich gedacht, dass meine Diplomarbeit Anlass für eine Familien-Aufstellung sein wird? Aber danach war klar, dass auch das wissenschaftliche Schreiben leicht von der Hand gehen kann... Danke!!

Inhaltsverzeichnis

EINLEITENDE BEMERKUNGEN	7
I. JUGEND UND IDENTITÄT	
1.1 Jugendphase	10
1.2 Lebensphase Jugend - Soziologische und pädagogische Aspekte	10
1.3 Individuation und Integration im Jugendalter - ein sozialisations- theoretischer Ansatz	11
1.3.1 Identitätsbildung	13
1.3.2 Was ist gelingende Identität?	13
1.3.2.1 Fähigkeiten und Ressourcen, die das Gelingen von Identität fördern	14
1.3.3 Förderliche Schlüsselqualifikationen für das Gelingen von Identität	18
1.3.4 Schranken für (gelingende) Identitätsentwicklung	21
1.3.5 Gelingende versus Nicht-gelingende Identität	24
1.3.6 Entwicklung einer beruflichen Identität - Einstieg ins Berufsleben	24
II. STATUSPASSAGEN	
2.1 Begriffsdefinition Statuspassagen	27
2.2 Kategorisierung von Statuspassagen	27
2.3 Kulturanthropologische Betrachtung von Statuspassagen	29
2.3.1 Riten der Initiation in kulturanthropologischer Betrachtung	29
2.3.1.1 Communitas	31
2.4 Das Konzept des Übergangs	32
2.5 Transitions- und Übergangsforschung	34
2.5.1 Statuspassage	36
2.5.2 Übergangsprozesse als Krisen	38
2.6 Welche Anforderungen stellen Statuspassagen an Gesellschaft und Individuum?	41
2.6.1 Institutionelle Vorgaben	41
2.6.2 Aktive Mitgestaltung	41
2.6.3 Reproduktionsfunktion	42
2.7 Besonderheiten von Statuspassagen in modernen Gesellschaften	43
2.8 Merkmale von Statuspassagen in modernen Gesellschaften	44

2.9	Statuspassage versus Entwicklungsaufgabe	46
2.10	Statuspassagen und sozialstaatliche Institutionalisierung	46
2.10.1	"Gatekeeping" zwischen Individuum, Organisation und Institution	47
III.	GESELLSCHAFTSPOLITISCHER KONTEXT	
3.1	Das Individualisierungstheorem und die Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen	51
3.2	Der institutionalisierte Lebenslauf	53
3.3	Strukturwandel der Jugendphase	56
3.4	Die Arbeitsgesellschaft	59
3.4.1	Begriffsdefinition	59
3.4.2	Die Krise der Arbeitsgesellschaft	59
3.4.3	Die Bildungsgeneration - life long learning?	61
3.4.4	Die Mystifizierung von Arbeit	65
3.4.5	Individualisierende Umdeutungen eines gesellschaftlichen Problems	65
3.5	Das Übergangssystem	67
3.5.1	Die Orientierung am Normalarbeitsverhältnis	68
3.5.2	Das Konzept der Benachteiligung und die Defizitorientierung im Übergangssystem	69
IV.	SOZIALPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE ZUR UNTERSTÜTZENDEN BEWÄLTIGUNG DER STATUSPASSAGE "EINTRITT INS ERWERBSLEBEN"	
4.1	Begriffsdefinition	74
4.2	Bewältigungsstrategien der jungen Frauen und Männer	74
4.3	Entwicklung von Substrategien der Lebensbewältigung	78
4.4	Kompetenzen zur Krisenbewältigung	78
4.4.1	Bewältigung von Wendepunkten - zwischen den Welten	79
4.5	Zur Bewältigung der Statuspassage "Eintritt ins Erwerbsleben"	80
4.5.1	Die Rolle der Sozialen Arbeit beim Berufseinstieg Jugendlicher	80
4.5.2	Welches Menschenbild steht hinter dem pädagogischen Handeln?	81
4.5.3	Zwei Arbeitsbegriffe im Widerspruch	81
4.5.4	Praxisorientierte Handlungsprinzipien	82

4.5.4.1	Lebensbewältigung und Sozialpädagogik	82
4.5.4.2	Lebensweltorientierung	82
4.5.4.3	An den Stärken ansetzen, aber wie? Das Konzept des Empowerments als unterstützendes Element	84
4.5.5	Perspektiven einer auf Empowerment ausgerichteten arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit	86
4.5.6	Neue Anforderungen an Übergangshilfen	88
4.5.7	Beispielhafte Projekte der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen im Übergangssystem	89
V.	EMPIRISCHER TEIL	
5.1	Forschungsfrage und Erhebungsmethode der Untersuchung	95
5.1.1	Die Forschungsfrage(n)	95
5.1.2	Die Erhebungsmethode - Das ExpertInneninterview	95
5.2	Die Datensammlung	96
5.2.1	Planung und Durchführung der Interviews	97
5.2.2	Endredaktion des Interviewleitfadens	98
5.2.3	Auswahl der ExpertInnen	98
5.2.4	Kurzbeschreibung der Institutionen	99
5.2.5	Vorgehensweise bei der Kontaktaufnahme	100
5.3	Auswertung der Interviews	100
5.3.1	Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	100
5.4	Darstellung und Interpretation der durch MAXQDA gewonnenen Ergebnisse	101
5.4.1	Codes	101
5.4.2	Code Families (CF)	102
5.4.3	Interpretation der Ergebnisse	103
	Schlussbemerkungen	116
	Literatur	119
	Anhang	129

Einleitende Bemerkungen

Einleitende Bemerkungen

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Übergängen im menschlichen Lebenslauf, mit verstärktem Blick auf die Bewältigung der Statuspassage „Eintritt ins Erwerbsleben“ bei jugendlichen BerufseinsteigerInnen.

In der klassischen Jugend- und Lebenslaufsoziologie gilt das Bewältigen der Statuspassage "Eintritt in das Erwerbssystem" als ein maßgeblicher Indikator für das Erreichen des Erwachsenenstatus. Die Teilnahme am Erwerbssystem sichert einerseits die soziale Integration, andererseits sind die identitätsstiftenden und -sichernden Elemente der Erwerbsarbeit von großer Bedeutung. Die Hauptsorge einer großen Mehrheit von Jugendlichen ist die berufliche Integration. In der Shell-Jugendstudie 1997 sehen 92% der befragten Jugendlichen die steigende Arbeitslosigkeit als "großes oder sehr großes Problem für unsere Gesellschaft" an (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S. 14). Eine Längsschnittstudie über Identitätsbildungsprozesse junger Menschen von Keupp (1999) hat ergeben, dass es bei dem nach wie vor zentralen Stellenwert von Arbeit nicht nur um materielle Absicherung geht - die jungen Menschen formulieren als das größte Problem das „soziale Ausgeschlossenheit“ und „dass man nichts machen kann“, selbst wenn sie im Freizeitbereich noch aktiv sind.

Die „Krise der Erwerbsgesellschaft“ bedeutet für Jugendliche, dass

- ◆ die Erwerbstätigkeit Jugendlicher abnimmt
- ◆ die Ausbildungszeit zunimmt
- ◆ die Übergänge von der Ausbildung in den Beruf labiler werden (Reinhold 2001, S. 144).

Einer immer größer werdenden Anzahl von jungen Menschen gelingt es vom Start her gar nicht, jenen entscheidenden Schritt ins Erwachsenenleben zu setzen, jedenfalls nicht stabil und dauerhaft, ohne große Krisen und Brüche und trotz vieler Vorbereitungs- und Weiterqualifizierungsmaßnahmen. Ein nicht unerheblicher Anteil junger Menschen soll auf ein temporäres oder ein dauerhaftes Leben ohne Erwerbsarbeit vorbereitet

werden. Ein Konzept von Arbeit, in dem Arbeitslosigkeit ebenso vorkommt wie eine berufliche Orientierung, die sich mit traditionellen Vorstellungen von Beruf nicht mehr fassen lässt, kann möglicherweise davor bewahren, konkret erlebter Arbeitslosigkeit hilflos gegenüber zu stehen.

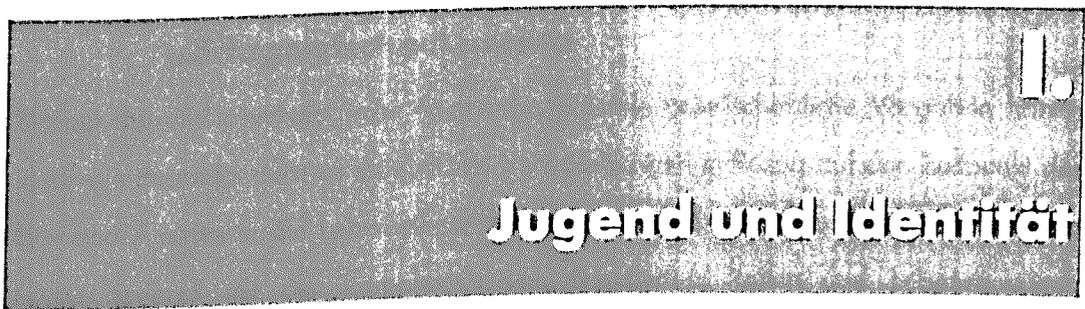
Der Alltag der betroffenen jungen Menschen ist von zwei Problemen geprägt:

- ◆ Wie finde ich möglichst bald wieder eine zumutbare Arbeit und wie nutze und verbessere ich meine Chancen dafür?
- ◆ Wie schaffe ich es, auch während dieser Zeit „aus meinem Leben etwas zu machen“ und möglichst „unbeschädigt“ - so eine treffende Formulierung von Alheit und Glaß (1986) - die Zeit der Arbeitslosigkeit zu überstehen?

In dieser Arbeit möchte ich mich verstärkt dem zweiten Problem zuwenden - nicht im Sinne der Belastungsforschung - die junge Menschen als Objekte und Opfer gesellschaftlicher und ökonomischer Prozesse darstellt, sondern mit konzentriertem Blick in Richtung Bewältigungsforschung.

Meine Forschungsfragen für die Arbeit sind folgende:

- ◆ Wie gelingt es jungen Menschen, den mit der Arbeitslosigkeit verbundenen Belastungen aktiv zu entgehen? Welche sozialpädagogischen Ansätze ermöglichen dem Individuum auch bei ungewissen Berufsaussichten eine gelingende Lebensbewältigung?
- ◆ Besteht eine Diskrepanz zwischen den Biografien junger Erwachsener und den institutionellen Strukturen des Übergangssystems?
- ◆ Beruhen die Maßnahmen des Übergangssystems auf der Vorstellung einer auf Vollbeschäftigung angewiesenen Normalbiografie und „institutionalisieren“ diese somit Ausgrenzungsrisiken, die mit diesen Festschreibungen verbunden sind?
- ◆ Werden strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes individualisiert und pädagogisiert, indem defizit-bezogenen Problemgruppen konstruiert werden?



1 Jugend und Identität

1.1 Jugendphase

In der Literatur existieren in Bezug auf den Begriff *Jugend* keine einheitlichen Altersabgrenzungen. Viele AutorInnen haben vorgeschlagen, den Zeitraum bis 18 Jahren als Jugendphase, jenen bis 21 Jahren als Adoleszenzphase und den anschließenden Abschnitt als Nach-Jugendphase zu definieren (vgl. Baacke 1983, S. 22, zit. n. Hurrelmann 1994, S. 50). In Meyers Lexikon findet sich folgende Definition des Begriffes *Jugend*: „Lebensaltersstufe, deren Definition und altersgemäße Bestimmung i.d.R. die Zeit zwischen dem 12. und 25. Lebensjahr umfasst“ (Meyers großes Handlexikon 1996, S. 430).

1.2 Lebensphase Jugend - soziologische und pädagogische Aspekte

Biologische und psychologische Sachverhalte sowie gesellschaftliche Vorgaben haben in allen Industrieländern zu erheblichen Verschiebungen in Bezug auf den Zeitpunkt des Ein- und Austritts in die Lebensphase *Jugend* geführt. Die zunehmende Verlängerung hängt generell mit der Komplexität von Funktionen, Rollen und Lebensbezügen zusammen, in die zukünftige Erwachsene in industriellen und postindustriellen Gesellschaften eingebunden sind (vgl. Oerter und Montada 1995, S 311). Jugendliche erreichen in der Regel eine frühe soziokulturelle Selbstständigkeit, auf der sozioökonomischen Ebene erlangen sie diese jedoch oft viel später. Diese Ungleichzeitigkeit und Unausgewogenheit von sozialen Rollen und Positionen ist vor allem für den Schlussabschnitt der Jugendphase charakteristisch. Die Jugendlichen sind heute bei der Bewältigung von Statuspassagen weitgehend auf sich gestellt. Lenzen (1985, zit. n. Friebertshäuser 1992, S. 15) spricht von einer Aufforderung zur "Selbstinitiation". Das bedeutet, dass die einzelnen gefordert sind, den Vollzug der Statuspassagen in eigener Regie zu übernehmen.

Hurrelmann schreibt in seinem Buch *Lebensphase Jugend*:

"Wie die Analyse gezeigt hat, gelingt einer Mehrheit der Jugendlichen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (...) Zugleich aber wächst die Minderheit an, die den Entwicklungs- und Entfaltungsproblemen nicht gerecht wird, jedenfalls nicht nach den gesellschaftlich vorherrschenden Standards. Dieser Minderheit von Jugendlichen, heute schon etwa ein Fünftel oder sogar ein Viertel eines Jahrgangs, droht die soziale Desintegration und die Gefährdung einer psychisch-gesundheitlich befriedigenden Persönlichkeitsentwicklung" (Hurrelmann 1994, S. 293).

Die Lebensphase *Jugend* ist eine meist intensive Phase, die der unmittelbaren Bewältigung lebensrelevanter Aufgaben und Probleme dient und der eine eigenständige Bedeutung im menschlichen Lebenslauf zugesprochen werden muss. „In soziologischer Perspektive ist die Jugendphase als eine eigenständige Lebensphase insofern anzusehen, als in ihr der Prozess des Einrückens in zentrale gesellschaftliche Mitgliedsrollen eingeleitet und zum Ende gebracht wird“ (Hurrelmann 1994, S. 49).

1.3 Individuation und Integration im Jugendalter - ein sozialisationstheoretischer Ansatz

In diesem Modell werden Jugendliche - freilich innerhalb gewisser Grenzen - als aktiv und kompetent Handelnde aufgefasst, die nicht nur passiv auf vorhandene und vorgegebene starre Bedingungskonstellationen und „Entwicklungsaufgaben“ antworten und reagieren. Auch Erikson betont den Anteil der aktiven Subjektleistung in den krisenhaften Auseinandersetzungen (vgl. Ferchhoff 1997, S. 116). Hurrelmann geht von der Annahme aus, dass es einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung gibt. Die Persönlichkeitsentwicklung wird in einen gesellschaftlichen und ökologischen Kontext gestellt, der subjektiv aufgenommen und verarbeitet wird. In diesem Sinn wirkt er auf das Individuum ein, zugleich beeinflusst, verändert und gestaltet das Individuum (vgl. Hurrelmann 1994, S. 72). Hurrelmann stellt für diesen sozialisationstheoretischen Ansatz acht Maximen auf:

1. Maxime: Menschen sind im Jugendalter als produktiv realitätsverarbeitende Subjekte und als schöpferische Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswelt zu verstehen.

2. Maxime: Die Lebensphase *Jugend* ist durch die lebensgeschichtlich erstmalige Chance gekennzeichnet, eine Ich-Identität zu entwickeln.
3. Maxime: Die Lebensphase *Jugend* birgt wegen des Zusammentreffens von Individuations- und Integrationsprozessen ein erheblich positives Stimulierungspotenzial, aber zugleich auch ein hohes Belastungspotenzial in sich.
4. Maxime: Der Sozialisationsprozess im Jugendalter kann krisenhafte Formen annehmen, wenn es Jugendlichen nicht gelingt, die Anforderungen der Individuation und der Integration aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden.
5. Maxime: Der Individuations- und Integrationsprozess folgt jeweils einer eigenen, voneinander abweichenden Dynamik. Um das daraus resultierende Spannungsverhältnis abzuarbeiten, sind angemessene und flexible Bewältigungsstrategien notwendig.
6. Maxime: Um das Spannungsverhältnis von Individuations- und Integrationsanforderungen abzuarbeiten, sind neben individuellen Bewältigungsfähigkeiten auch wirkungsvolle und vielseitige soziale Unterstützungen durch die wichtigsten Bezugsgruppen notwendig.
7. Maxime: Ob die Stimulierungs- oder die Belastungspotenziale im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter überwiegen, hängt wesentlich von den sozialstrukturellen Vorgaben für die Gestaltung der Jugendphase ab.
8. Maxime: Die Lebensphase *Jugend* kann auch unter veränderten historischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen in heutigen Industriegesellschaften als eine eigenständige Phase im Lebenslauf gesehen werden (vgl. Hurrelmann 1994, S. 72ff).

Jugendliche können innerhalb gewisser Grenzen als produktive GestalterInnen ihrer Entwicklungsaufgaben betrachtet werden. Sie können diese nur sinnvoll erfüllen, wenn sie gesellschaftliche Strukturen weitgehend „selbstgesteuert“, „handlungskompetent“ und „persönlich“ im Kontext tendenzieller Handlungsfreiräume erschließen (vgl. Ferchhoff 1997, S. 120).

1.3.1 Identitätsbildung

Die Bedeutung des Jugendalters als Zeitraum der Identitätsbildung hat sich sehr gewandelt. Den *erfolgreichen* Abschluss bildet der Eintritt in das Erwachsenenalter, jedoch ist der Prozess der Identitätsbildung offener, weniger vorhersehbar und sein Ausgang ungewisser geworden.

In der Identitätsforschung geht es um die Frage, wie sich bei einer Person ein handlungsleitendes Selbstverständnis entwickelt (vgl. Schmieder 1984, S. 230). Identitätsbildung ist ein kreativer, interpretierender und ausbalancierender Prozess, der sich in einem Individuum nur vollziehen kann und muss, wenn es Mitglied einer Gruppe ist und Möglichkeiten zur Interaktion hat. Nach Krappmann sind Interaktionen im besonderen Maße auf das Finden und die Darstellung von Identität angewiesen. Dies entspringt jedoch nicht einem individuellen menschlichen Bedürfnis, sondern ist gesellschaftsstrukturell bedingte Notwendigkeit: Soziale Wandlungen und zunehmend entstehender Bewertungs- und Interpretationsbedarf vorhandener Werte und Normen erzeugen den Bedarf an Identitätsleistungen (vgl. Krappmann 1973, S. 10).

1.3.2 Was ist gelingende Identität?

Gelingende Identität ermöglicht dem Subjekt, das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Weil aber beispielsweise Authentizität und Anerkennung in Widerstreit geraten können, ist gelungene Identität in den allerseltensten Fällen ein Zustand der Spannungsfreiheit. Die soziale Umwelt kann manchmal „stärker“ sein als das agierende Individuum. Angesichts dieses Machtgefälles zwischen Individuum und sozialer Welt soll dennoch nicht die bloße Anpassung an die Gegebenheiten als gelungene Identität bezeichnet werden. Das andere Extrem gegenüber der Angepasstheit wäre der Mensch, der Identität in narzisstischer und egozentrischer Weise fast ausschließlich von „innen“ her entwirft und wegen der vermeintlichen Bedrohtheit von Autonomie und Individualität in heftigen Dauerfraktionen mit der sozialen Umwelt „verteidigt“ (vgl. Keupp 1999, S. 274). Gelingende Identität müsste also zwischen den Extremen, nicht nur den beiden letztgenannten, zu finden sein, als eine balancierte Variante des gut geführten, des

erfüllten Lebens, eines sich und andere achtenden, bereichernden, fordernden und umsorgenden Interagierens. Wilhelm Schmid (1998) macht in seiner „Philosophie der Lebenskunst“ eine wichtige Bemerkung zum Begriff des Gelingens, die geeignet ist, Missverständnissen in Bezug auf die folgenden Überlegungen zu gelingender Identität vorzubeugen. „Es gehe nicht mehr um den Ausschluss des Widersprüchlichen aus dem Werk, das das Leben ist, und nicht primär ums Gelingen in einem vordergründigen Sinn, auch nicht um ‚Vollendung‘. Vielmehr kann das Scheitern Bestandteil dieses Werks sein“ (Schmid 1998, S. 77). Er wendet sich gegen die falsche Annahme, mit der Gestaltung des Lebens und des Selbst müsse zwangsläufig deren Gelingen oder gar eine Perfektionierung beabsichtigt sein. „Dem Gelingen muss das Misslingen gleichberechtigt zur Seite stehen, um das Selbst nicht auf das Gelingen festzulegen und es nicht unter Erfolgszwang setzen zu lassen“ (Schmid 1998, S. 77).

Gelungene Identität ist ein temporärer Zustand. Obwohl das Kriterium für das Gelingen beim Subjekt liegt, findet im Bezug auf diese Passung eine allgemeine Betrachtungsweise Anwendung, die sich der Frage zuwendet: Welche Kompetenzen und Ressourcen des Subjekts und welche der sozialen Umwelt befördern wahrscheinlich gelungene Identitäten? (vgl. Keupp 1999, S. 276).

1.3.2.1 Fähigkeiten und Ressourcen, die das Gelingen von Identität befördern

Unter welchen Bedingungen ist es wahrscheinlich, dass sich Subjekte unter spätmodernen Lebensbedingungen Kohärenz und Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit bewahren können? Welche subjektiven Fähigkeiten und Ressourcen befördern gelungene Identität?

a) Gelingende Identität bedarf materieller Ressourcen.

Dieser Umstand verweist auf ein zentrales und höchst aktuelles soziales Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, lässt die Ungleichheit in den Chancen zur Lebensgestaltung weiter wachsen und vertieft so die gesellschaftliche Spaltung. Der

Zeitanalytiker Glotz (2002) prägte dafür den Begriff "Zweidrittelgesellschaft". Er versteht darunter folgendes:

"In der Gesellschaft des digitalen Kapitalismus wird es gewaltige Kapitalanhäufungen geben, Gewinner und Verlierer - und ein großes Maß an sozialer Ungleichheit. Die Wirtschaft wächst, aber dennoch entstehen nicht genügend Arbeitsplätze. Was geschieht, wenn der Zugang zu den begehrten Stellen beschränkt ist? - Es entwickelt sich eine Zweidrittelgesellschaft: Wer zum Zweidrittelblock gehört, hat ganz gut zu leben. Zum dritten Drittel gehören jene Menschen, die nicht mitspielen dürfen oder nicht mitspielen wollen" (Glotz 2002, <http://www.brueckenbauer.ch/INHALT/0035/35interv.htm>)

Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird alltägliche Identitätsarbeit nur allzu oft zu einem prekären Schwebezustand. Dieser Punkt ist von besonderer sozialpolitischer Bedeutung. In allen Wohlfahrtsstaaten beginnen starke Kräfte im Namen von *Modernisierung*, *Flexibilisierung*, dem *Erhalt nationaler Wettbewerbsfähigkeit* unter den Bedingungen der *Globalisierung* die Prinzipien der Solidargemeinschaft zu demontieren

"Der Sozialstaat war darauf ausgerichtet, eine Schicksalsgemeinschaft dadurch zu institutionalisieren, dass seine Regeln für jeden Beteiligten (jeden Bürger) gleichermaßen gelten sollten, sodass die Bedürftigkeit des einen verrechnet würde mit dem Gewinn des anderen. Der universalisierte Kapitalismus und seine ökonomische Logik gefährdet das Solidarprinzip: War der Aufbau des Sozialstaates der Versuch, im Dienste der moralischen Verantwortung ökonomisches Interesse zu mobilisieren, so decouvriert die Demontage des Sozialstaates das ökonomische Interesse als Instrument zur Befreiung des politischen Kalküls von moralischen Zwängen" (Bauman 1998, S. 297).

Die intensive Suche nach zukunftsfähigen Modellen materieller Grundsicherung ist von höchster Priorität. Die Koppelung sozialstaatlicher Leistungen an die Erwerbsarbeit jedoch erfüllt dieses Kriterium immer weniger (vgl. Keupp 1999, S. 276f).

b) Gelingende Identität bedarf sozialer Integration und Anerkennung.

Derzeit nimmt der Bestand gegebener, schon vorhandener sozialer Netzwerkbezüge mehr ab, während der Anteil des sozialen Beziehungsnetzes, das durch die Subjekte selbst zu schaffen und durch stetige Eigenaktivität aufrechtzuerhalten ist, größer wird.

Diese gewachsene Wählbarkeit von sozialen Bindungen steigert nicht nur die Freiheitsgrade, sondern auch die Risiken des Abgewählt- oder Verlassenwerdens und muss also durch einen Verlust an elementarer Sicherheit erkaufte werden (Hondrich 1996, S. 36 zit. n. Keupp 1999, S. 278). Die Netzwerkforschung hat gezeigt, dass sozioökonomisch unterprivilegierte Gruppen offensichtlich besondere Defizite bei der zunehmend erforderlichen eigeninitiativen Beziehungsarbeit aufweisen. Das soziale und kulturelle Kapital der Subjekte, ihre sozialen Ressourcen sind offensichtlich vom verfügbaren ökonomischen Kapital mitbestimmt. Kulturelle Ressourcen erleichtern Kontakte, Kommunikation und Selbstpräsentation - Leistungen also, die zum Knüpfen der sozialen Netzwerke wichtig sind. Auch für den Erwerb von kulturellem Kapital erweist sich ökonomisches Kapital als zentrale und strategische Ressource. Gerade Menschen aus benachteiligten Gruppen haben nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten, auch die dafür erforderlichen Ressourcen sind eher knapp. Diese subjektiven Befähigungen spielen nicht nur in der Lebenswelt eine Rolle für das Gelingen von Identität. Für den Einstieg ins Erwerbsleben werden nicht nur formale Qualifikationsvoraussetzungen als wichtig angesehen, sondern auch „persönlichkeitsspezifische Voraussetzungen, wie soziale Kompetenz, Motivation, kommunikative Fähigkeiten und reife Formen des moralischen Urteils“ (Lappe 1999, S. 34, zit. n. Keupp 1999, S. 279).

c) Das Streben nach gelingender Identität verlangt dem Subjekt sehr eigenwillig Verknüpfungen und Kombinationen verschiedenster Teil-Realitäten ab.

Dazu sind die Fähigkeit zum Aushandeln und ein geschärfter Möglichkeitssinn Voraussetzung. Wenn es im alltäglichen Leben, sowohl was berufliche Entwicklung als auch die Gestaltung von Freundschaft, Liebe und Familie betrifft, eine solche Pluralität von Mustern und Normen gibt, dann müssen Menschen in den verschiedensten Bezügen und Situationen die Regeln, Normen, Ziele und Wege ständig neu aushandeln können und wollen. Dazu gehören viel Sensibilität, Selbstreflexion und Solidarität, dazu gehören Konfliktfähigkeit und Standfestigkeit ebenso wie die Fähigkeit, sich einzuordnen. Auch individueller Sinn wird immer weniger übernehmbar, das „kluge

Subjekt sollte in der Lage sein, dem Leben Sinn zu geben und zwar um die Zusammenhänge operabel, das Leben somit lebbar machen zu können" (Schmid 1998, S 294f).

d) Eine wichtige psychische Voraussetzung für eine produktive Annahme der Vieldeutigkeit und Offenheit ist Ambiguitätstoleranz.

Ambiguitätstoleranz umschreibt die Fähigkeit eines Subjekts, auf Menschen und Situationen einzugehen, diese weiter zu erkunden, anstatt sich von Diffusion und Vagheit entmutigen zu lassen oder nach einem „Alles oder Nichts-Prinzip“ zu werten und zu entscheiden. In einem Aufsatz unter dem Titel „Positive Verunsicherung“ schreibt der amerikanische Psychologe Gelatt: „Vor einem Vierteljahrhundert war die Vergangenheit bekannt, die Zukunft vorhersehbar und die Gegenwart veränderte sich in einem Schrittmaß, das verstanden werden konnte. Heute ist die Vergangenheit nicht mehr das, was man von ihr angenommen, die Zukunft ist nicht mehr vorhersehbar und die Gegenwart ändert sich wie nie zuvor" (Gelatt 1989, S. 252 zit. n. Keupp 1999, S 280). Er schlägt eine neue Entscheidungsstrategie vor, die er „positive Unsicherheit“ nennt. Diese neue Strategie fördere positive Haltungen und paradoxe Methoden in der Gegenwart wachsender Unsicherheit. Freilich ist nicht aus jeder Unsicherheit ein freudiger Impuls zu ziehen. Aber als ein Stück Normalität, mit der umgegangen werden muss und kann, sollte sie zumindest angesehen werden. Denn es wird zunehmend zum Normalfall, in unterschiedlichen Welten zu agieren. Die Unterschiedlichkeit der Welten sowie die differenzierte Zeitlichkeit trifft im Besonderen auf das Leben von Jugendlichen zu: Sie erfahren heutzutage durch multimediale Eindrücke in der Computerwelt eine sehr hohe Veränderungsgeschwindigkeit, die sich von ihrem Elternhaus und noch mehr vom Lebensrhythmus ihrer Großeltern unterscheidet.

Nicht nur, weil die Mobilität der Subjekte gewachsen ist, sondern auch, weil deren eigene, heimatliche Welt beständig umgekrempelt wird. Deswegen werden in vielen Bereichen - und anders als noch in den vorhergehenden Generationen - auch immer wieder Erwachsene zu Anfängern. Sie erleben sich als jemand, der häufig inkompetent ist, Fehler macht, sich irrt, nicht weiß, was kommt, entwertete Überzeugungen und zuwenig Informationen hat - und ständig Entscheidungen treffen muss. Trotz dieser Ungewissheiten, die nicht aus persönlichem Unvermögen, sondern aus der objektiven

Ambiguität der Welt resultieren, sollen die Subjekte sich ihrer sicher sein, ohne Angst vor Fehlern und Misserfolgen eingreifen, gestalten und planen (vgl. Keupp 1999, S. 280).

„Denn wer aus einem Mangel an Wahrnehmungs- oder Handlungskompetenzen (beispielsweise) die gesellschaftlichen Veränderungen nicht mitmacht, die oder der bleibt zurück“ (Mecheril & Bales 1994, S. 51 zit. n. Keupp 1999, S. 280f).

1.3.3 Förderliche Schlüsselqualifikationen für das Gelingen von Identität

Für das Gelingen von Identitäten ist es günstig, wenn sich die oben genannten Ressourcen und Fähigkeiten mit bestimmten Schlüsselqualifikationen verbinden, die sich auf ganz bestimmte Problemkonstellationen der heutigen Kultur beziehen. Oskar Negt (1998) benennt diese Schlüsselqualifikationen folgendermaßen:

a) Identitätskompetenz - aufgeklärter Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität

Die traditionelle Identität vieler Menschen, die in den Grundinstitutionen von Eigentum und Arbeit gebildet wurde, ist ausgehöhlt, aber andere, ähnliche Stabilität versprechende Orientierungen sind noch nicht erkennbar. Unter diesen Umständen birgt Arbeitslosigkeit ein Problem in sich, das die Substanz des Individuums angreift. Ängste vor der Ausgliederung aus dem Erwerbsleben, der gültigen und anerkannten Form von Normalität gibt es inzwischen in fast allen sozialen Schichten. Nunmehr ist "Flexibilität zum Zauberwort von Krisenlösungen geworden" (Keupp 1999, S. 281). Allerdings wirkt diese Flexibilität keineswegs nur im positiven Sinn des größeren Freiheitsspielraums und der Zeitsouveränität der Menschen. Oft bringt sie das genaue Gegenteil, indem sie Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen herausreißt.

„Vertreibung ist ein konstitutives Element unserer Gesellschaft, Vertreibung aus gewachsenen Lebenszusammenhängen, aus dem Erwerbssystem, aus Heimat und Wohnumfeld. In einer solchen Situation wird lerner und wissender Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität zur Lebensfrage. Die Kompetenz einer aufgeklärten Umgangsweise mit bedrohter und gebrochener Identität gehört zu den Grundausrüstungen der Lernprozesse, die auf die Zukunft gerichtet sind“ (Negt 1998, S. 34).

b) Technologische und ökologische Kompetenz - Umgang mit den psychosozialen Nebeneffekten der spätmodernen Produktion

Wenn Menschen sich technisches Wissen aneignen, ist es gleichsam notwendig, die gesellschaftlichen Folgen der nämlichen technischen Anwendungen im Auge zu behalten. Die Subjekte sollen sich also nicht nur darum sorgen, lediglich Bedienkompetenzen zu erwerben. Vielmehr müssten sie auch ihre Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich der Sekundäreffekte entwickeln, um den politischen, kulturellen bis hin zu den psychosozialen Folgen der alten und neuen technischen Arrangements nicht hilflos gegenüberzustehen. Ein Lernziel, das unter diesen Bedingungen eine gelingende Identität unterstützt, ist eine "ökologische Kompetenz" (vgl. Negt 1998, S. 40 ff), die den pfleglichen Umgang mit Menschen und ihrer natürlichen und kulturellen Umwelt inspiriert und ermöglicht.

c) Gerechtigkeitskompetenz - Sensibilität für Enteignungserfahrungen

Vielfältige Enteignungen haben sich im Alltag der spätmodernen Gesellschaft allmählich und eher unbemerkt vollzogen und die Souveränität der Subjekte untergraben. Der Objektüberhang der Maschinerie im Alltag, die hochkomplexen Anlagen für Kommunikation, Information und Orientierung haben beim „Durchschnittseuropäer“ zu einer Kompetenz-Entwertung geführt, so dass man durchaus von einer Primitivierung der Beziehungen zwischen Mensch und Lebenswelt sprechen kann (vgl. Negt 1998, S. 40). Die Perfektionierung der allgegenwärtigen Apparate hat die sinnlichen, intuitiven und improvisatorischen Fähigkeiten der Subjekte, ihr Verhaltenswissen und ihr handwerkliches Geschick abnehmen lassen. Neben diesen Enteignungen sind die Menschen einer sich ebenfalls schleichend vollziehenden Vertreibung aus ihrer gewohnten Umgebung ausgesetzt. Was sie bislang als Heimat verstehen konnten, wird ihnen immer häufiger unter dem Vorwand der Rationalisierung weggenommen. Die Betroffenen müssen lernen, diese schleichende Enteignung zu reflektieren und zu kommunizieren. Das Problem liegt nicht darin, dass das Rechtswissen der Menschen schlechter geworden wäre, sondern darin, dass die genannten Enteignungen immer

öfter unterhalb der Ebene einklagbarer Rechte liegen. Gerechtigkeitskompetenz, jene Kombination kritischer Wahrnehmungsfähigkeit und souveränen Engagements ist eine Fähigkeit, die erlernt und geübt werden kann, und sie ist für das Gelingen von Identität eine wichtige Voraussetzung (vgl. Keupp 1999, S 282f).

d) Historische Kompetenz - Erinnerungs- und Utopiefähigkeit

Historisches Gedächtnis und Utopiefähigkeit nach vorn sind zwei Seiten derselben Sache. Menschen, die eine reflektierte Vorstellung davon haben, wie und warum sie das geworden sind, was sie sind, können auch Phantasien der Besserung entwickeln. Auch die Einsicht in das Scheitern ist produktiv, ohne dessen Reflexion und ohne Trauer über Verluste kann auch keine Kraft, insbesondere nicht zur Utopie, geschöpft werden. Indem Menschen die Erfahrungen eigener Lebensgeschichte in eine historische Perspektive zu stellen versuchen, können sie sich „historische Kompetenz“ aneignen (vgl. Negt 1998, S 44).

e) Zivilgesellschaftliche Kompetenz

Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, "dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen" (Trojan & Stumm 1992 - Ottawa Charta zit. n. Keupp 1999, S. 284).

Für die Erlangung von zivilgesellschaftlicher Kompetenz ist es wichtig, die „Entsorgungsmentalität“ der Moderne abzulegen und statt dessen die "kluge Sorge um sich selbst", um andere und um die Gesellschaft wieder wahrzunehmen. Dazu gehört auch die individuelle Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen und dem eigenen konkreten Leben herauszufinden. Zum Verhältnis von Lebenskunst und Machtstrukturen meint Schmid (1998, S. 146ff): "Will das Subjekt der Lebenskunst die Möglichkeit erlangen, sein Leben selbst zu führen, ist dies nur auf der Grundlage der Aufklärung von Strukturen möglich. Die prinzipielle Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass strukturelle Zusammenhänge sich dem Blick nicht umstandslos darbieten... Die Reflektiertheit der Lebenskunst wächst mit dem Grad der Aufklärung von Machtstrukturen, um sich so weit wie möglich im Klaren zu sein über

die eigene Verstricktheit in deren Geflecht, und um den Ansatzpunkt einer eigenen Einflussnahme zu erkennen".

Die Diskussion spezifischer Kompetenzen für eine gelingende Identität zeigt, dass diese Qualitäten nicht allgemein verbreitet, sondern gewissermaßen selbst ein Stück Utopie sind. Sie können sich nur in einem längeren Prozess herausbilden, nicht nur als Gegenstand von institutionalisierter Bildung und Erziehung, sondern auch in anderen Sozialisationsbezügen, in denen Menschen ermuntert und in den oben genannten Haltungen bestärkt werden. "Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch die Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilsvorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden. Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulationen und Verführungen" (Negt 1998, S. 33). Das erfordert entsprechende Schwerpunktsetzungen in der Bildungspolitik. (siehe Kapitel 3.4.3). Wer den Betrieb von Universitäten und Schulen und die darin stattfindenden Arbeitsprozesse an den Regeln der Betriebswirtschaft ausrichten will, hat dabei einen "bestimmten Menschentypus im Auge: den flexiblen, allseitig verfügbaren Menschen, anpassungsfähig, als Trabant um die Sonne des Kapitals kreisend...Ein Staat, der sich zum Handlanger betriebswirtschaftlicher Interessen macht und Institutionen fördert, die den Menschen auf Außensteuerung programmieren, riskiert seine demokratische Legitimation" (Negt 1998, S. 33).

1.3.4 Schranken für (gelingende) Identitätsentwicklung

Es zeigt sich, dass das Gelingen von Identität nicht einzig und allein in der Verfügungsmacht der Subjekte selbst liegt. Zwar sind die Menschen selbst für ihr Leben verantwortlich - aber sie können nicht alles verantworten, was sie leben müssen. Die Entwicklung von Identität ist letztlich ein gesellschaftlich vermittelter Prozess. Mögliche Schranken, die das Zustandekommen einer gelungenen Identität beeinflussen, sind zum einen die soziale, politische und wirtschaftliche Praxis einer Gesellschaft, zum anderen die dominierenden Erzählungen über diese Praxis, die gesellschaftlichen Metaerzählungen samt der Werte- und Normen-Systeme (vgl. Keupp 1999, S. 286).

a) Ausgrenzung und Benachteiligung durch marktliberalistisch orientierte Politik

Individualisierung heißt heute auch Privatisierung von früher öffentlich getragenen Kosten der gesellschaftlichen Prozesse. "Nur in den Fällen, in denen die soziale Entstrukturierung biografisch als Individualisierungschance genutzt und aktiv verarbeitet werden kann, lässt sich von wachsender Freiheit, von zunehmenden Handlungsspielräumen im Lebensentwurf und innerhalb des Lebenslaufs sprechen. In allen übrigen Fällen werden Leidensdruck und Restriktion im Vordergrund der Erfahrung des sozialen Wandels stehen" (Rosenmayr & Kolland 1997, S. 258). Wie Bourdieu et al. (1997) hält er die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs für begrenzt. Milieubenachteiligte Unterschichtkinder werden von ihr kaum erreicht und gefördert, sondern weiter ausgegrenzt. Diese Benachteiligung setzt sich im Jugendalter fort. Bei Jugendlichen ist der "erlebte Belastungsgrad" umgekehrt proportional zu ihrer Qualifikation. Die Scheidelinie, die Gewinner und Verlierer der gegenwärtigen Modernisierung trennt, „steigt“ im sozialen Raum weiter nach oben. Inzwischen konkurrieren Abiturientinnen und Abiturienten mit Realschülern und Realschülerinnen auf dem Lehrstellenmarkt. Den Unqualifizierten droht nicht in jedem Fall Arbeitslosigkeit, sondern vielmehr der Eintritt in das "McDonald's-Proletariat" (vgl. Lash 1996, S. 210 zit. n. Keupp S. 287). Mobilität, Flexibilität, Durchsetzungsbereitschaft und Leistungsbereitschaft sind übliche Forderungen, mit denen ArbeitnehmerInnen und Arbeitssuchende konfrontiert werden. In der Praxis erweisen sich diese Termini oft als Beschönigung für Heimat- und Bindungslosigkeit, Egoismus, Konformismus und Opportunismus. "Im Gegensatz zum Geld ist (aber) die Plastizität des Menschen nicht unbegrenzt: Wandel und Kontinuität, Heimat und Fremde, Eigenes und Anderes muss in einem menschlich verkraftbaren Gleichgewicht stehen" (Lützel 1998, S. 915, zit. n. Keupp 1999, S. 288).

Die Verwertungsbedingungen der Menschen im Arbeitsprozess kollidieren zunehmend mit dem, was sich in Untersuchungen zu alltäglicher Identitätsarbeit als unhintergebar Standard herausgestellt hat. Viele Menschen aus dem Reserveheer der Freigesetzten würden sich den oben kritisch reflektierten Verwertungsbedingungen gern unterwerfen. Dennoch werden sie auf absehbare Zeit keine Arbeit bekommen (vgl. Keupp 1999, S. 288).

Für viele Menschen ist ein Leben ohne Arbeit nicht vorstellbar. „Der Entzug von Arbeit, das Schicksal der Arbeitslosigkeit kommt daher dem nahe, was in archaischen Gesellschaften der Ausschluss aus der Gemeinschaft bedeutet, ist vergleichbar mit dem Exil und der Verbannung in autoritären Gesellschaften der Neuzeit“ (Lützel 1998, S. 911 zit. n. Keupp 1999, S. 288). „Die Arbeitslosen... verlieren oft die Bindung an die Kultur des Heimatlandes, in dem sie nicht mehr produktiv sein können, ohne doch eine andere Kultur zu finden, mit der sie sich in ihrer speziellen Situation identifizieren können“ (ebd. S. 913). Sie sind Ausgegrenzte, Stigmatisierte in ihrer Kultur. Die Krisen im Erwerbsarbeitssektor sind mittlerweile nicht mehr nur Belastungen des Erwachsenenlebens, von denen Jugendliche bisher nicht betroffen waren, sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht.

b) Fragwürdige gesellschaftliche Metaerzählungen

Eine zweite objektive Voraussetzung für gelingende Identität liegt im kulturellen Bereich. Während die herkömmliche Arbeits- und Erwerbsgesellschaft historisch offenkundig ihr Ende erreicht hat, werden in den Bereichen Bildung, Medien, Unterhaltung und Politik Geschichten erzählt, sogenannte Metaerzählungen der Arbeitsgesellschaft: vom klassischen Weg, seine Identität zu finden und zu behalten, wie ein Guthaben auf der Bank, von den Segnungen des Wachstums und des Konsums und von der Wertegemeinschaft der kapitalistischen Marktwirtschaft ist hier die Rede. Die dort beschriebenen Werte sind: Flexibilisierung, Verfügbarkeit und Anpassungsfähigkeit in Bezug auf die Verwertungsanforderungen des Kapitals, Durchsetzungsfähigkeit, ja teilweise Aggressivität, Schnelligkeit und Dominanzstreben auf dem (Arbeits-) Markt. Die von Keupp (vgl. 1999, S. 289) als Voraussetzungen für eine gelingende Identität beschriebenen Orientierungen und subjektiven Praxen dürften nach diesem Kodex als Zeichen der Schwäche, der Minderwertigkeit, als Verlierer-Identität angesehen werden.

Um adäquate Metaerzählungen zu befördern, müssten sich die Professionellen in Kultur, in den Medien und in der Bildung stärker zu ihrer Verantwortung als Kulturbildner bekennen. Dazu gehört auch die Aufgabe, den Möglichkeitssinn der Subjekte zu stärken, den kreativen, suchenden und experimentellen Umgang mit den angeblich nicht zu verändernden Faktizitäten. Es müssen neue Erzählungen erzählt werden, neue Erzählungen für eine inzwischen neu formierte soziale Welt. Denn diese

Erzählungen sind auch in der Spätmoderne die "heimlichen oder auch offenen Lehrpläne für die Identitätsbildung der Subjekte (vgl. Keupp 1999, S. 293).

1.3.5 Gelingende versus Nicht-gelingende Identität

Woran orientiert sich die Entscheidung, ob jemand seine/ihre Identität als gelungen bzw. misslungen bezeichnet? Ein Individuum hat die Möglichkeit die eigene Identität als gelungen bzw. misslungen zu betrachten und diese persönliche Beschreibung steht manchmal im Widerspruch zu den gesellschaftlichen Normen und Werten. Mit der Brille des Empowermentkonzeptes betrachtet ist die Wortwahl aus zweierlei Gründen nicht tragbar: einerseits kann nur das Individuum selbst entscheiden, was für ihn/sie gelungen oder nicht gelungen heißt. Andererseits wird mit dem Begriff "Gelingen" unweigerlich "Misslingen" verbunden und in dieser wertenden Einteilung bleibt oft wenig Spielraum für eine differenziertere Beschreibung.

1.3.6 Entwicklung einer beruflichen Identität – Einstieg ins Berufsleben

Die Entwicklung einer eigenen Identität und somit die Herausbildung der individuellen Persönlichkeit ist eine Voraussetzung, dass ein Mensch soziale Handlungskompetenz erlangen kann. Für eine demokratische Gesellschaft ist die höchst mögliche Integrationsquote der nachwachsenden Generation die implizite Voraussetzung ihrer Legitimation. „Erwerbsarbeit und Beruf sind im Industriezeitalter zur Achse der Lebensführung geworden. Zusammen mit der Familie bildet sie das zweipolige Koordinatensystem, in dem das Leben in dieser Epoche befestigt ist“ (Beck 1986, S 220).

Für alle Jugendlichen ist das Gelingen des Berufseinstiegs schon deshalb von zentraler Bedeutung, weil damit zugleich Weichenstellungen für den weiteren erwerbsbiografischen Verlauf erfolgen, die in einer späteren Lebensphase nur unter großem persönlichen und oft auch finanziellen Aufwand korrigierbar sind.

„Gesellschaftliche Teilhabe, materieller Wohlstand auch zur Verwirklichung privater Interessen und Lebenspläne, eine sinnstiftende Lebensperspektive durch Arbeit und soziale Anerkennung sind abhängig

von einem erfolgreichen Einstieg in das Beschäftigungssystem. Letztlich wird damit das Fundament für den künftigen Sozialstatus als Erwachsener gelegt“ (Raab 1996, S. 12).

Baethge (1988) konnte in einer Untersuchung zur Arbeitsidentität nachweisen, dass auch bei niedrig qualifizierten Gruppen Arbeitsinhalte, das soziale Klima und die Möglichkeit, sich in seiner Arbeit selbst zu verwirklichen, für die Arbeitsidentität entscheidender waren als das erzielte Einkommen. Er formulierte die These, dass mangels anderer sinnstiftender Instanzen Arbeit an deren Stelle getreten sei.

II.

Statuspassagen

2 Statuspassagen

2.1 Begriffsdefinition Statuspassagen

Unter *Statuspassagen* werden sozial organisierte und für Individuen verbindliche Mobilitätsprozesse verstanden, in denen der zeitliche Ablauf und die Abfolge von Übergängen von einem Sozialstatus in einen anderen geregelt ist (vgl. Sfb 186, 1988, S. 2). Im Mittelpunkt des Interesses steht der Prozess des Übergangs selbst. (vgl. Fuchs-Heinritz 1994, S 647). Eine Statuspassage impliziert häufig eine zweiseitige Beziehung: jene Person betreffend, die sie durchläuft (*passagee*), und jene, die diesen Prozess anleitet, berät, prüft, beurteilt, also für die Einhaltung der normalen Ablaufform einsteht (*agent of control*) Beispiele: Schüler und Lehrer, Patient und Arzt bzw. Pflegepersonal (vgl. Glaser & Strauss 1971).

Eine Statuspassage ist in subjektiver Hinsicht (dem Selbstverständnis der in diesem Prozess Stehenden) und in objektiver Hinsicht (der Anforderung, eine neue Rolle im sozialen Zusammenhang zu übernehmen) ein Geschehen des Übergangs, des Wendepunktes und Umgestaltens. Als Begegnung mit einer neuen Aufgabe in einem neuen sozialen Feld handelt es sich um eine Herausforderung und um eine Bewährungsprobe in Bezug darauf, ob man notwendigen Anforderungen genügen wird. Gelingen und Scheitern hängen davon ab, wie die individuellen Voraussetzungen sind und wie das Neue einen empfängt und was es abverlangt. Das Geschehen des Übergangs kann mitunter eine konflikt- und krisenreiche Mischung von Progress- und Regress-Bewegungen sein.

2.2 Kategorisierung von Statuspassagen

a) Normative Veränderungsprozesse

Unter die normativen Veränderungsprozesse fallen geregelte Übergänge - etwa von der Schule zur Universität oder in eine Berufsausbildung, vom Single-Dasein in die

Partnerschaft/Ehe usw., die in der Regel mit Altersnormen korrespondieren und über Initiationsregeln institutionalisiert sind.

b) Nicht normative Veränderungsprozesse

können demgegenüber durch kritische Lebensereignisse, wie Unfälle, Krankheiten, Arbeitslosigkeit usw. induziert sein und Transitionen in Gang setzen, die vielfach gerade durch ihre äußerst geringe soziale Regulierung gekennzeichnet sind und einen geringen Grad an Institutionalisierung aufweisen. Biografische Krisen können sich aufgrund solcher Lebensereignisse entwickeln, aber auch aufgrund des Ausbleibens von normativ erwarteten und erwartbaren Ereignissen (etwa des Berufseintritts nach dem Studium) (vgl. Welzer 1993, S. 17).

c) Betrachtungsweise nach der lebenszeitlichen Geordnetheit

Die Veränderungen der sozialen Zugehörigkeit bestimmen sich hier nach den mit dem Lebenszyklus verbundenen Reifungs- und Alterszuständen (Kindheit, Jugend, Elternschaft etc).

d) Statuspassagen als Bewegungen innerhalb der Sozialstruktur

Sie werden als Ausdruck sozialer Mobilität und unter dem Gesichtspunkt von Teilhabechancen und sozialer Ungleichheit betrachtet - zum einen mit Bezug auf die Ablaufschematas und Karriereleitern des Ausbildungs-, Berufs-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssystems. Zum anderen wird unter dem Gesichtspunkt von sozialer Integration, Partizipation und sozialer Exklusion derjenige Komplex von Statuspassagen erfasst, der in den Einflussbereich der Institutionen sozialer Arbeit und Kontrolle fällt - wie Krankheits- und Drogenkarrieren, Migrations-, Arbeitslosigkeit- bzw. Sozialhilfeschicksale oder Verstrickungen beim Übergang Schule/Ausbildung/Beruf (vgl. Nagel/Dietz 2001, S. 1828).

2.3 Kulturanthropologische Betrachtung von Statuspassagen

In archaischen Gesellschaften begleiten Riten¹ zentrale Ereignisse im Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft. Für die verschiedenen Übergänge im menschlichen Lebenslauf existieren Initiationsriten, die dazu dienen, die Betroffenen auf ihren neuen Status vorzubereiten. Die Bedeutung und Funktion des begleitenden Rituals kann als „Prinzip des Sichtbarmachens“ (Turner 1989) der momentanen Lebenslage von Betroffenen bezeichnet werden.

Während das Thema der Initiation universal ist, denn jede Gesellschaft kennt Übergänge von einem Status in einen anderen, kann die Form, in der dieser Übergang vollzogen wird, sich in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich gestalten. Auch in unserer modernen Gesellschaft lässt sich dieses Modell von Statuspassagen noch erkennen. Der Wechsel in einen neuen Status geht häufig mit äußeren und inneren Veränderungen einher. Heirat, beruflicher Ein- bzw. Aufstieg und Studienbeginn lassen sich als Statuspassagen begreifen, die mehr oder weniger ausgearbeitete Einführungen und Zeremonien begleiten (vgl. Glaser & Strauss 1971). Allerdings sind die Individuen in der modernen Gesellschaft gefordert, Statuspassagen weitgehend selbsttätig zu vollziehen. Man kann von einer Aufforderung zur „Selbstinitiation“ (vgl. Lenzen 1985 zit. n. Friebertshäuser 1992, S. 15) sprechen. Das bedeutet, dass die Einzelnen gefordert sind, den Vollzug der Statuspassagen in eigener Regie zu übernehmen.

2.3.1 Riten der Initiation aus dem Blickwinkel kultur- anthropologischer Betrachtung

Eine kulturanthropologische Betrachtung der Vorgänge beim Wechsel in einen neuen Status kann auch für die Analyse moderner Statuspassagen im menschlichen Lebenslauf den Blick für tieferliegende Sinnstrukturen öffnen.

¹ Die Begriffe „Riten und Rituale“ werden in ihrer ethnologischen Bedeutung verwendet. Sie bezeichnen nicht alltägliche Handlungen, die mit einer (kultischen) Bedeutung versehen sind. Die Gesamtheit der Riten formt das Ritual.

Der Ethnologe van Gennep (1886) bemühte sich am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts als einer der ersten Ritenforscher hinter den verschiedenen Ritualen eine gemeinsame Grundstruktur zu finden. Besondere Aufmerksamkeit widmete van Gennep der Erforschung von Übergangsritualen und beschrieb in seinen Studien die Dreiphasenstruktur der Initiation.

Wie verläuft nun eine solche Initiation im Einzelnen?

Übergänge

Alte Situation	Trennungs-phase	Schwellen-phase	Reintegrations- phase	Neue Situation
-------------------	-----------------	-----------------	--------------------------	-------------------

Abb. 1: Dreiphasige Abfolgeordnung von Übergängen (nach Van Gennep 1886)

Der Ethnologe Turner (1989) erweiterte Ende der sechziger Jahre van Genneps Ideen. Turner erläutert noch einmal das Drei-Phasen-Modell von van Gennep, das er übernimmt und weiter ausformt, wobei sich sein Hauptinteresse auf die Eigenschaften des "Schwellenzustandes", der "Liminalität" richtet, der Phase zwischen der Ablösung von der "alten" Welt vor der Reintegration in die "neue" Welt. Zum Bedeutungsgehalt der Rituale im Erleben und Wahrnehmen der beteiligten Personen zeigt sich, dass Zeichen und Gegenstände im Ritual einen neuen Sinngehalt erhalten. Auf metaphorische Weise wird das Bekannte genutzt, um das Fremde, Geheimnisvolle und dadurch Gefährliche verstandesgemäß erfassbar zu machen und gefühlsmäßig aufzuarbeiten. Turner nennt dies das „Prinzip des Sichtbarmachens“.

„Nur das 'Verborgene' ist 'gefährlich' oder 'schädlich' (...) Die Benennung eines unheilvollen Zustands ist deshalb bereits der erste Schritt zu seiner Beseitigung. (...) Sobald man etwas verstandesmäßig begreifen, über etwas nachdenken kann, kann man mit ihm umgehen, es meistern" (Turner 1989, S. 31).

In der ersten Phase (der Trennung) verweist symbolisches Verhalten auf die Loslösung eines Einzelnen oder einer Gruppe von einem früher fixierten Punkt der Sozialstruktur,

von einer Reihe kultureller Bedingungen (einem Zustand) oder von beiden gleichzeitig. In der mittleren Schwellenphase ist das rituelle Subjekt (der Passierende) von Ambiguität gekennzeichnet; es durchschreitet einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder zukünftigen Zustands aufweist. In der dritten Phase (der Angliederung oder Wiedereingliederung) ist der Übergang vollzogen. Das rituelle Subjekt – ob Individuum oder Kollektiv – befindet sich wieder in einem relativ stabilen Zustand und hat demzufolge anderen gegenüber klar definierte, sozialstrukturbedingte Rechte und Pflichten.

2.3.1.1 Communitas

Für die relativ undifferenzierte und wenig strukturierte Form der Sozialbeziehungen in der Schwellenphase führt Turner den Begriff *Communitas*, eine Gemeinschaft von Gleichen, ein. Turner stellt fest, dass das Phänomen der *Communitas* in fast allen Kulturen und zu allen Zeiten eine wichtige Rolle gespielt haben (vgl. <http://www.online-education.ch/forum/pages/ritual8.htm>).

Solche *Communitas* treten als vorübergehende Zustände während des menschlichen Lebenslaufes in Zusammenhang mit Statuspassagen auf. „Der Übergang von einem niederen zu einem höheren Status erfolgt durch das Zwischenstadium der Statuslosigkeit (...) jeder einzelne wird im Laufe seines Lebens abwechselnd mit Struktur und *Communitas*, Zuständen und Übergängen konfrontiert“ (Turner 1989, S. 97).

Diese Erfahrung einer *Communitas* kann in unserer Kultur in der Kameradschaft und Verbundenheit nachempfinden, die wir in einer Schulklasse, im Militär oder mit Mitbetroffenen in Notsituationen erleben, wo die normalen sozialen Unterschiede außer Kraft gesetzt und Name und sozialer Rang keine Rolle mehr spielen.

Es gibt spontane, normative und ideologische *Communitas*. Unter spontaner *Communitas* versteht Turner jene antistrukturellen Erfahrungen, die unerwartet, unkontrolliert in das Leben einbrechen. Typisch für spontane *Communitas* sind Erfahrungen der Ekstase, von Happenings, Orgien oder Bewusstseinszustände, wie sie

unter Einfluss von LSD oder anderen Drogen erfahren werden. Unter normativen *Communitas* versteht man institutionalisierte Formen von Gemeinschaften wie Klöster, Kommunen, Bünde oder Vereine, die eine einheitliche Verhaltensweise, Kleidung, Sprache oder Lebensform betonen. Aber auch in Schulen oder beim Militär, wo Uniformen getragen werden, strenge Verhaltensregeln für alle gelten kann man von normativen *Communitas* sprechen. Ideologische *Communitas* ist der Traum von der Überwindung aller Grenzen - Vorstellungen einer perfekten Gesellschaft, in der alle Unterschiede zwischen Armen und Reichen, zwischen Mächtigen und Unterdrückten etc. überwunden sind. Viele persönliche und soziale Veränderungen sind aus solchen utopischen Träumen entstanden (vgl. <http://www.online-education.ch/forum/pages/ritual8.htm>).

Turner sieht in den *Communitas* einen Gegenentwurf zur sonst gültigen Ordnung und Struktur, eine Anti-Struktur, aus der heraus sich die Struktur erneuert und stabilisiert (Friebersthäuser 1992, S. 26).

Welche Funktion erfüllt diese Schwellenphase von *Communitas* für den Einzelnen? Das Leben in *Communitas* gewährt einen Freiraum, der besondere Kräfte und Energien freisetzt. Das Außerhalb-oder-am-Rande-der-Gesellschaft-Stehen kann über diese besondere Außenseiterstellung zur Reflexion und Infragestellung bestehender Ordnungs- und Klassifikationssysteme anregen (vgl. Turner 1989, S. 125f).

2.4 Das Konzept des Übergangs

In den Ergebnissen der Lebensereignisforschung, der Transitionsforschung, der Bewältigungsforschung oder der social support-Forschung gibt es in einem Punkt eine Übereinstimmung: So etwas wie *die Lebensereignisse, die Stressoren, die Transitionen, die Bewältigungsstile oder die soziale Unterstützung* gibt es nicht. Die Qualität der lebensverändernden Momente und der individuellen und sozialen Antworten darauf bemisst sich nämlich danach, wie das jeweilige Subjekt das deutet, was ihm widerfährt, und aufgrund welcher biografischen und situativen Bedingungen und normativen Deutungsmuster es diese Interpretationen vornimmt (vgl. Welzer 1993, S. 13).

Übergänge im Lebenslauf sind schon früh Gegenstand philosophischer Betrachtungen gewesen – eine Übersicht über die Theorien der menschlichen Lebensalter und ihre Sequenzierungen hat Rosenmayr (1978) vorgelegt. Sie weist auf, dass ein Menschenleben nicht statisch, sondern innerhalb von normativen und nicht-normativen Veränderungsprozessen verläuft. Pionierarbeit um die Bedeutung und die soziale Regulierung von Lebenslaufpassagen leistete van Gennep (1986), der mittels einer Sekundärauswertung von anthropologischen Untersuchungsergebnissen einige bedeutsame Mechanismen von Passagen und ihrer rituellen Regulierung extrapolieren konnte (siehe auch Kap. 2.3). Im Wesentlichen fand van Gennep eine dreiphasige Sequenzierung der „rites de passage“: die Loslösung aus einer bestehenden sozialen Eingebundenheit, eine transitorische Periode und schließlich die Übernahme einer neuen Rolle innerhalb des bestehenden sozialen Zusammenhangs. Dieser Passagen-Sequenzierung liegt ein Code von Tod und Wiedergeburt zugrunde – eine „alte“ Person (das Kind) stirbt, und eine „neue“ (der Erwachsene) wird geboren. Gerade hierin ist die soziale Reguliertheit des Übergangsprozesses deutlich – die Passage ist innerhalb präziser Verhaltensanforderungen an alle direkt und indirekt Beteiligten codiert (vgl. Gennep 1986).

Glaser & Strauss (1971) analysierten die nicht-institutionalisierten, in ihrem Verlauf offenen und ungewissen Statuspassagen und die Wechselbeziehung zwischen der sozialen Organisation von Statuspassagen und den Prozessen und Problemen des Identitätswandels. Statuspassagen sind für sie Stationen im Lebenslauf, in denen Identität verloren, aber auch wiedergewonnen wird. Das Konzept der Statuspassage erfasst hier nicht mehr in der Weise, wie das der „rites de passage“ korsettartige, ritualisierte Übergänge im Lebenslauf, sondern gerade die nicht durch einen Fahrplan festgelegten, vom Individuum – unter Assistenz von PassagehelferInnen – aktiv gestalteten Übergänge von einem Status zum anderen (vgl. Nagel/Dietz 2001, S. 1828f). Glaser & Strauss beschreiben aus sozialpsychologischer Perspektive das Wechselspiel von individueller Bewältigung und sozialen Bewältigungsvorgaben bzw. Übergangserfordernissen (1971 zit. nach Welzer 1993, S. 19).

In Westdeutschland setzt sich die Erforschung von Statuspassagen gegen Ende der 70er-Jahre durch, als es trotz aller sozialstaatlicher Absicherung zu ersten Verwerfungen der Normalbiografie, insbesondere zu diskontinuierlichen Erwerbsbiografien kommt, so dass Statusübergänge als Weichenstellungen immer wichtiger werden für die Kontrolle der Lebenslauftrisiken. Ab Mitte der 80er-Jahre steigert sich die Aktualität der Statuspassage und ihrer Erforschung noch einmal. Grund dafür ist eine anhaltende Tendenz zur Individualisierung und Enttraditionalisierung von Lebenslagen und Lebensläufen. Im Sog der für Risikogesellschaften typischen biografischen und sozialstrukturellen Entgrenzung sozialer Problemlagen wächst einerseits die Abhängigkeit des Einzelnen vom institutionellen Regelkreis des Sozialstaats und dessen Normalitätsunterstellungen, andererseits werden durch die institutionellen Absicherungen des Lebenslaufs Teilhabechancen und Möglichkeiten der Wahlwiederholung eröffnet. Dies bedeutet, dass es sowohl zu einer zunehmenden Anzahl von Statuspassagen kommt als auch, dass die möglichen Folgen jeder einzelnen Übergangssituation komplexer werden. Sie müssen ihrerseits unter dem Aspekt der Erreichbarkeit materieller und lebensweltlicher Ressourcen reflektiert werden, die für ihre Bewältigung erforderlich wären. Für das Individuum entstehen daraus vielschichtige Orientierungserfordernisse sowie ein großer Bedarf an Anpassungsbereitschaft und an flexiblen Vermittlungsschritten zwischen institutioneller und individueller Handlungsrationalität (vgl. Nagel/Dietz 2001, S. 1830).

2.5 Transitionsforschung/Übergangsforschung

Transitionsforschung ist in der deutschsprachigen Soziologie und Sozialpsychologie ein noch recht spärlich gedeihender Forschungszweig. Der Begriff *Übergang* taucht in der Soziologie in verschiedenen Kontexten auf. In der Darstellung von George übernimmt die Übergangsforschung das Erbe etablierter Forschungsstränge der Rollentheorie, der Stressforschung und der Lebenslaufforschung. Übergangsforschung verbindet in ihrer Analyseperspektive die soziale Regulierung von Übergängen mit der subjektiven Bewältigung dieser Übergänge in biografischer Perspektive (vgl. Sackmann 2001, S. 6).

Ihr Forschungsgegenstand liegt damit an einer Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen.

Transitionen sind Ereignisse, die den scheinbar gleichmäßigen Verlauf des Lebens unterbrechen und zu Verwerfungen und Brüchen führen, bei deren Bewältigung Individuen Erfahrungen machen, also spezifische Sozialisationsprozesse durchlaufen. (vgl. Welzer 1993, S. 8). Biografische Wandlungsprozesse sind als nicht-lineare und sozial prozessierte Geschehensverläufe zu verstehen, die sich am adäquatesten mit dem Begriff der Transition bezeichnen lassen. Bei Übergängen handelt es sich um in gesellschaftliche Übergangsstrukturen eingebettete Statuswechsel, die – unterschiedlich umfangreich – sozial normiert und mit einem individuell zu bewältigenden Wechsel von Identitätssegmenten verbunden sind (vgl. Kutscha, 1991, S. 117 zit. n. Sackmann 2001, S. 6).

Mit dieser Häufung von biografischen Veränderungsaufgaben scheint nun allerdings ein Prozess in Gang gesetzt, für den der klassische Begriff der Statuspassage nur noch begrenzt tauglich erscheint, denn er bezeichnet ja den normativen Übergang von einem Lebensabschnitt in einen anderen (vgl. Welzer 1993, S. 8f). Der Prozess, der erfasst werden soll, zeichnet sich aber gerade durch die De-Standardisierung der Passagen, ihre Loslösung von stabilen Altersstufungen aus - ein Befund, der auch dadurch gestützt wird, dass ja auch die nicht unmittelbar auf Erwerbsarbeit bezogenen Prozesse des Lebenslaufs – die Passagen in Ehe, Lebensgemeinschaften, Beziehungen, Freundschaften – immer häufigeren Wechseln zu unterliegen und sich gerade zu entnormieren scheinen. Die Entwertung und Verabschiedung ehemals für sicher gehaltener und oft mühselig erworbener Wissensbestände und Orientierungen wächst diesem Theorem nach proportional mit der individuellen Anforderung, angesichts der mannigfaltigen Kontingenzerhöhung immer neue temporäre Wissensbestände, Handlungskompetenzen und Orientierungsmuster sich anzueignen bzw. zu entwickeln. Die Veränderungsaufgaben, die so auf die einzelnen Subjekte zulaufen, multiplizieren sich im selben Maße, wie sich strukturierte und kollektiv abgesicherte Vorgaben für

„richtiges“ Handeln verwischen (vgl. Welzer 1993, S. 9). Der Begriff des *Individualisierungsschubs* bezeichnet also einen Prozess während dessen Verlauf die Subjekte immer weiter aus stabil scheinenden Ordnungs-, Orientierungs- und Lebenslaufmustern freigesetzt werden und mit immer unübersichtlicher werdenden sozialen Regulierungsvorgaben konfrontiert sind. Die Bewältigung der gesellschaftlichen Veränderung und ihrer sich beschleunigenden Risikenproduktion scheint sich also immer ausschließlicher in eine Aufgabe der Individuen zu übersetzen (vgl. Beck 1986).

2.5.1 Statuspassage

Glaser & Strauss (1971) gehen von zwei Prämissen aus:

- dass in modernen Gesellschaften für Individuen eine immer größere Notwendigkeit entsteht, ihre sich vervielfältigenden Übergänge mit immer weniger Hilfe durch traditionelle soziale Regulierungen zu bewältigen (vgl. S. 142f)
- und dass es eine Interdependenz von veränderten individuellen Übergangsmustern und Veränderungen im Sozialgefüge insgesamt gibt (vgl. 1971, S. 3).

Individuen sind keineswegs mit singulären Statuspassagen konfrontiert, sondern bewegen sich inmitten eines Flusses von multiplen Statuspassagen, was zu einer permanenten Veränderungsanforderung an die Subjekte führt (vgl. Glaser & Strauss 1971, S. 142ff).

Der Focus der Autoren Glaser & Strauss (1971) wird auf gelingende Passagen und auf institutionalisierte, standardisierte Passagen gelegt. Nicht zu bewältigende Passagen und ihre Folgen werden kaum thematisiert, sozialisatorische Folgen des Bewältigungsprozesses und ihre Auswirkungen auf die Bewältigung späterer Passagen werden kaum angesprochen. Das Interaktionsgefüge zwischen den Übergängern und den anderen Übergangsbeteiligten wird nur sehr eingeschränkt berücksichtigt - ÜbergängerInnen scheinen bei Glaser & Strauss also ganz offensichtlich "einsame" Wesen zu sein. Es wird ein weitgehend normatives Statuspassagenkonzept entworfen, mit dessen Hilfe man lediglich sozial unterstützte und regulierte Adaptierungsprozesse

beschreiben kann, aber eben kein dynamisch-relationales Übergangsgeschehen (vgl. Welzer 1993, S. 27).

Folgende Fragen bleiben unbeantwortet:

- Welche Verhaltenszumutungen werden den Übergängern auferlegt?
- Wie handeln die Übergänger im Prozess des Übergangs?
- Wie wirken die jeweiligen Bewältigungsversuche und ihre Erfolge bzw. Misserfolge ihrerseits prägend auf das biografische Projekt und auf die weiteren Bewältigungsversuche ein?
- Unter welchen Bedingungen führen Passagen nicht zu gelingenden Adaptierungen?
- Was sind die Folgewirkungen dieses Nicht-Gelingens?
- Wie wird dies alles durch ein Beziehungsgefüge prozessiert, von dem der Übergänger ein Teil ist? (vgl. Welzer 1993, S. 27)

Das Statuspassagenkonzept reproduziert in der bestehenden Fassung eine Sichtweise, die eine Permanenz von gesellschaftlichen Veränderungsanforderungen unkritisch konstatiert und nicht nach deren biografischen und im Weiteren nach deren gesellschaftlichen Konsequenzen fragt. Dass Subjekte beispielsweise gerade dadurch vor nicht zu bewältigende Handlungsanforderungen gestellt werden, dass sie sozial erwünschte Passagen (etwa vom Studenten zum Berufstätigen) aufgrund von Arbeitsmarktbedingungen nicht vollziehen können und den damit verbundenen Druck aus ihrem sozialen Netzwerk abfedern müssen (vgl. Welzer 1990a, S. 194ff/Welzer 1993 S. 27), wird aus dieser Perspektive nicht thematisiert. Entsprechend nehmen Glaser & Strauss auch eher die institutionelle Perspektive ein und thematisieren allenfalls jene Probleme, die Institutionen dadurch entstehen, dass Übergänger eigentlich erwünschte Passagen verweigern oder abbrechen (vgl. Glaser & Strauss 1971, S. 26), was dann einfach als "bad passage" bezeichnet wird (vgl. Welzer 1993, S. 27).

Ein weiterer Aspekt wird von Glaser & Strauss (vgl. 1971, S. 142ff) deutlich hervorgehoben: die Pluralität und Gleichzeitigkeit verschiedener Statuspassagen, die aufeinander moderierend und konkurrierend einwirken können. Einerseits weiß man

um die Erwartung, eine Normalpassage vollziehen zu müssen, andererseits hat man aber keine Kontrolle über Dauer, Richtung und Gestalt der Passage. Diese Situation wird auch für Jugendliche an der Schwelle zum Berufsleben beschrieben (vgl. Keupp 1988). Einzelne Passagen können auf andere ausgreifen, sie überformen, blockieren oder auch fördern. Dabei wird deutlich, dass Statuspassagen immer multipel sind und schon daher prinzipiell nur nicht-lineare Effekte zeitigen können - weshalb etwa eigentlich positive Passagen lebensgeschichtlich negative Ereignisse produzieren können (was sich in Bilanzierungen wie "hätte ich doch damals..." äußert) oder weshalb umgekehrt betrachtet, der Durchlauf von eigentlich negativen Passagen positiv bilanziert werden kann (vgl. Strehmel & Ulich 1991, S. 74, zit. n. Welzer 1993 S. 28). Diese Nicht-Linearität der jeweils zu bewältigenden multiplen Passagen hat Konsequenzen auf zwei Ebenen: Erstens verstärkt sie den Bewältigungsdruck auf das Individuum und reduziert gleichzeitig die ihm verfügbaren Orientierungsmarken - es sieht sich einer "Unzahl von Entscheidungen und der Entwicklung von Strategien und Taktiken" konfrontiert (Glaser & Strauss 1971, S. 143, zit. n. Welzer 1993, S. 28) und muss neben der Bewältigung der gerade anstehenden Passage seine anderen Partialpassagen mit dieser austarieren und schwierige Balancierungsleistungen erbringen (vgl. Welzer 1993, S. 28).

2.5.2 Übergangsprozesse als Krisen

Die etymologischen Wurzeln des Wortes *Krise* weisen erstens auf einen Wendepunkt, zumindest auf einen Moment der Unterbrechung hin. *Krise* bezeichnet einerseits eine Bedrohung, Belastung und Gefahr, andererseits drückt *Krise* eine Chance zur Reifung, Stärkung, Förderung, Persönlichkeitsentfaltung, Wachstum und Neuorganisation im Leben aus (vgl. Mennemann 2000, S. 207).

Aus systemtheoretischer Perspektive lassen sich Krisen als anhaltende Störungen der Systemintegration beschreiben. Krisen entstehen, wenn die Struktur eines Gesellschaftssystems weniger Möglichkeiten der Problemlösung zulässt als zur Bestandserhaltung in Anspruch genommen werden müssen. Im Zuge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in Teilsysteme werden Individuen exkludiert. Über

günstige Voraussetzungen, Krisen abweisen zu können, verfügen nicht alle Menschen und Sozialgruppen in gleicher Weise. Die jedem Individuum in Aussicht gestellten Glücksverheißungen der Moderne erweisen sich bei Konfrontation der Verheißungen mit der Realität für viele Gruppen als Mythen (vgl. Rolshausen 1984, zit. n. Mennemann 2000, S. 210).

Ulich (1987) hat in seiner anregenden Untersuchung zur Krisenpsychologie Überlegungen angestellt, die unmittelbar auch für die Übergangsforschung relevant sind. Ulich (1987) versteht - in Anknüpfung an Olbrich (1981) - Übergangsprozesse explizit insofern als Krisen - als routinemäßige Formen des Verhaltens, die durch soziale oder biologische Veränderungen unterbrochen werden, und zwar im Sinne von Herausforderungen und Zwängen zur Umorientierung. Die Kernthese Ulichs (vgl. 1987, S. 51f) besagt, dass Krisen entwicklungspsychologisch bedeutsam sein können, wenn dem Subjekt hinreichende subjektive wie objektive Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen - die Krise selbst wird definiert als "belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich.

Entwicklungsbedeutsam, sagt Ulich (ebd.), sind Krisen nur dann, wenn sie mit Veränderungen verbunden sind, welche die Merkmale Dynamik, Gerichtetheit, Lebensalterbezug, Ordnung, Zentralität und Einheit der Person haben (Ulich 1987, S. 144). Führt man sich noch einmal die Krisensituation des Übergangs von der Hochschule in den Beruf vor Augen, wird deutlich, dass in dieser Situation genau die Gegenbegriffe krisenrelevant sein können - der normativ geforderte Übergang stagniert im Fall von Arbeitslosigkeit, der Übergangsprozess wird ungerichtet. Normalitätserwartungen an altersadäquate Lebenslagen werden (besonders bei Absolventen des zweiten Bildungsweges) nicht erfüllt, Ordnung lässt sich im Prozessgeschehen kaum ausmachen, allein das Merkmal der Zentralität dürfte weitgehend gegeben sein.

günstige Voraussetzungen, Krisen abweisen zu können, verfügen nicht alle Menschen und Sozialgruppen in gleicher Weise. Die jedem Individuum in Aussicht gestellten Glücksverheißungen der Moderne erweisen sich bei Konfrontation der Verheißungen mit der Realität für viele Gruppen als Mythen (vgl. Rolshausen 1984, zit. n. Mennemann 2000, S. 210).

Ulich (1987) hat in seiner anregenden Untersuchung zur Krisenpsychologie Überlegungen angestellt, die unmittelbar auch für die Übergangsforschung relevant sind. Ulich (1987) versteht - in Anknüpfung an Olbrich (1981) - Übergangsprozesse explizit insofern als Krisen - als routinemäßige Formen des Verhaltens, die durch soziale oder biologische Veränderungen unterbrochen werden, und zwar im Sinne von Herausforderungen und Zwängen zur Umorientierung. Die Kernthese Ulichs (vgl. 1987, S. 51f) besagt, dass Krisen entwicklungspsychologisch bedeutsam sein können, wenn dem Subjekt hinreichende subjektive wie objektive Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen - die Krise selbst wird definiert als "belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich.

Entwicklungsbedeutsam, sagt Ulich (ebd.), sind Krisen nur dann, wenn sie mit Veränderungen verbunden sind, welche die Merkmale Dynamik, Gerichtetheit, Lebensalterbezug, Ordnung, Zentralität und Einheit der Person haben (Ulich 1987, S. 144). Führt man sich noch einmal die Krisensituation des Übergangs von der Hochschule in den Beruf vor Augen, wird deutlich, dass in dieser Situation genau die Gegenbegriffe krisenrelevant sein können - der normativ geforderte Übergang stagniert im Fall von Arbeitslosigkeit, der Übergangsprozess wird ungerichtet. Normalitätserwartungen an altersadäquate Lebenslagen werden (besonders bei Absolventen des zweiten Bildungsweges) nicht erfüllt, Ordnung lässt sich im Prozessgeschehen kaum ausmachen, allein das Merkmal der Zentralität dürfte weitgehend gegeben sein.

Was also, wenn das zentrale Merkmal moderner biografischer Krisen gerade darin besteht, dass die Subjekte Kontinuität im Wandel gar nicht oder nur rudimentär, versatzstückhaft herstellen können, wenn das Übergangsgeschehen also in dem Sinne beziehungslos wird, dass das Subjekt seine multiplen Partialkrisen und -übergänge eben nicht unproblematisch auf eine Einheit seiner Person beziehen kann? Und biografisch bedeutsam scheinen gerade jene Krisen zu sein, die sich nicht ohne weiteres in einen konsistenten Lebensentwurf integrieren lassen - die zu Brüchen, Zerstörungen, Modifikationen oder Abschieden von biografischen Projekten, mithin von Selbstentwürfen führen. Nimmt man einen Individualisierungsschub im Sinne Becks als gegeben, dann ist doch einer seiner Merkmale gerade die wachsende Notwendigkeit, Handlungsentwürfe und Selbstkonzepte offen und modifizierbar zu halten und auf diese Weise Veränderungszumutungen gleichsam präventiv abzufedern (vgl. Welzer 1993, S. 31).

Folgende Schlüsse können zumindest gezogen werden: dass...

- es nicht ein Merkmal des Verlaufsprozesses ist, welches zentral entwicklungsbedeutsam wäre (etwa Arbeitslosigkeit), sondern verschiedene Lebensereignisse in ihrer spezifischen Konstellation zusammenspielen (Strehmel & Ulich 1991, S. 73);
- die jeweiligen Situationsdeutungen und Veränderungen dieser Deutungen einerseits entscheidend verlaufsrelevant und andererseits individuell verschieden sind;
- sich allenfalls demografische Grobindikatoren für die Angabe von wahrscheinlichen Entwicklungspfaden als aussagekräftig erweisen und dass
- die langfristige Verlaufserfahrung und eben nicht das punktuelle Lebens- und Übergangereignis ausschlaggebend sind für Entwicklung, d.h. auch für die Fähigkeit, Übergangserfahrungen zu bewältigen (Strehmel & Ulich, 1991, S. 75, zit. n. Welzer 1993, S. 32).

2.6 Welche Anforderungen stellen Statuspassagen an Gesellschaft und Individuum?

Statuspassagen, d.h. Übergänge von einem Lebensabschnitt, Berufssystem oder Status in einen anderen, verursachen vielfältige Verunsicherungen, neue Anforderungen und Probleme, sowohl auf Seiten der Institution oder Gruppe, in die Neulinge integriert werden müssen, als auch auf Seiten der Einzelnen, die gesichertes Terrain verlassen und sich auf neues, unbekanntes Feld begeben. Nach Glaser & Strauss (1971) sind Statuspassagen an zwei Stellen mit dem Gesellschaftssystem gekoppelt: Erstens als Reproduktionsproblem der Gesellschaft, dh die verschiedenen Funktionsstellen müssen immer wieder neu besetzt werden, was ein "Rekrutierungsproblem" schafft (Glaser & Strauss 1971). Zweitens Statuspassagen "reflex conditions for and changes in social structure and its functioning" (Glaser & Strauss 1971, S. 3, zit. n. Friebertshäuser 1992, S. 30), d.h. sie werden durch den strukturellen Gesellschaftswandel problematisch und sind Indikatoren für sozialen Wandel.

2.6.1 Institutionelle Vorgaben

Institutionell organisierte Einführungszeremonien finden sich in jenen Teilbereichen, wo eine kohortenweise Aufnahme von Neuen sich in zeitlicher Abfolge ständig wiederholt oder wo die Initiation als besonders bedeutsam erachtet wird. Schule, Hochschule oder Militär sind Beispiele dafür, dass ausgearbeitete Initiationszeremonien den Übergang der "Neuankömmlinge" begleiten. Lebenslaufereignisse wie Geburt, Konfirmation, Heirat, Tod lassen auch heute noch Initiationselemente erkennen (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 30). Verändert hat sich gegenüber archaischen Initiationen dennoch Entscheidendes, wie in den beiden nächsten Kapiteln besprochen.

2.6.2 Aktive Mitgestaltung

Für die gegenwärtige Gesellschaft betonen Glaser & Strauss (1971) die Eigenleistung der Individuen bei der Bewältigung von Statuspassagen. Durch den Prozesscharakter des Geschehens und den sozialen Wandel verändern Statuspassagen sich ständig, werden neu erfunden, sind Teil eines nicht organisierten Alltags. So können die

Einzelnen nicht in jeder Hinsicht auf Vorgeprägtes zurückgreifen, sondern müssen selbst Ziel und Ablauf von Statuspassagen mitdefinieren. D.h., in der heutigen Gesellschaft wird die aktive Mitgestaltung von Statuspassagen zu einer Grundverpflichtung des Lebens, ist Teil des Selbst-Managements, wofür die Gesellschaft zwar Hilfsmittel zur Verfügung stellt, aber eben doch vielfach die Individuen allein lässt und die Gestaltung ihnen aufbürdet (vgl. Glaser & Strauss 1971, S. 142 f). So lässt sich resümieren, dass die Individualisierung (Beck 1986) auch den Bereich der Statuspassagen umfasst.

2.6.3 Reproduktionsfunktion

Abschließend sei noch die Initiation unter dem Aspekt ihrer Reproduktionsfunktion betrachtet. Zum einen besteht für jede Gesellschaft die Notwendigkeit, für ihre Funktionsstellen neue PositionsinhaberInnen zu rekrutieren, zum anderen setzt dies voraus, dass diejenigen, die eine solche Position erhalten, auch die dafür erforderlichen Kenntnisse und vor allem psychosoziale Dispositionen mitbringen. Denn auf diese Weise sichert die Reproduktion den Erhalt der gesellschaftlichen Ordnung, wobei sozialer Wandel durchaus als notwendiger Teil eines solchen Reproduktionsprozesses mitgedacht ist. Bourdieu (1990) beschreibt diese Reproduktionsfunktion der Initiation am Beispiel der gesellschaftlichen Elite. Er kritisiert, dass die bisherige Analyse von Übergangsriten "einen ganz wesentlichen Effekt des Ritus verdeckt: die Trennung derer, die ihn durchlaufen haben, nicht etwa von denen, die ihn noch nicht durchlaufen haben, sondern von denen, die ihn unter gar keinen Umständen durchlaufen werden, also die Instituierung oder Setzung einer dauerhaften Unterscheidung zwischen denen, die von diesem Ritus betroffen, und denen, die nicht von ihm betroffen sind" (Bourdieu 1990, S. 84). Sowohl für die eingesetzten Individuen wie auch für die Außenstehenden legitimiert und sichert der Initiationsritus die besondere Stellung derjenigen, die diese Statuspassage vollzogen haben. Bourdieu (ebd.) spricht von "Einsetzungsriten" und definiert diese so: "Von Einsetzungsriten sprechen heißt, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass jeder Ritus auf Bestätigung oder Legitimierung abzielt, also darauf, dass eine willkürliche Grenze nicht als willkürlich erkannt, sondern als legitim und natürlich anerkannt wird..." (Bourdieu 1990, S. 84f). In Form eines "Wissens um die Grenzen" werden Unterschiede als natürlich erklärt und damit fest verankert, "dieses Wissen bringt dann die einen dazu, sich standesgemäß zu verhalten und Distanz zu wahren, und die anderen, an ihrem Platz zu

bleiben und sich mit dem zu bescheiden, was sie sind, also zu sein, was sie sein sollen, sodass sie auf diese Weise selbst noch des Gefühls der Entbehrung entbehren" (Bourdieu 1990, S. 90).

Bourdieu (1990) betrachtet Reproduktion als einen interaktiven Vorgang. Die gesellschaftlichen Strukturen reproduzieren sich durch die Verankerung entsprechender Dispositionen in den Einzelnen, die die Strukturen in ihrem alltäglichen Handeln wieder herstellen. Der Habitus lässt die erworbenen Dispositionen der neuen Rolle als quasi "zweite Natur" erscheinen. Mittels des Habitus reproduzieren die Individuen somit die inkorporierte soziale Ordnung in ihren alltäglichen Haltungen und Handlungen (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 33).

2.7 Besonderheiten von Statuspassagen in modernen Gesellschaften

Glaser & Strauss (1971, S. 3ff) gehen davon aus, dass Statuspassagen in gegenwärtigen Gesellschaften in der Regel nicht mehr vorbestimmt, rituell geregelt oder formalisiert sind. Sie stellen eine Reihe von Besonderheiten zusammen, die Statuspassagen in modernen Gesellschaften charakterisieren. Dazu gehört die Umkehrbarkeit von Statuspassagen. Man kann in einen neuen Status „aufsteigen“, aber auch wieder gezwungen sein, ihn zu verlassen. Während diese Umkehrbarkeit bei einmal erlangten beruflichen Statuspassagen zumeist nicht wünschenswert ist, kann das Verlassen des „Kranken-Status“ dagegen erwünscht sein.

Statuspassagen können gemeinsam mit anderen, beispielsweise mit einer Alterskohorte vollzogen werden, aber auch alleine. Eine potenzielle Wahlmöglichkeit ist nicht für alle Statuspassagen gegeben. So vollzieht sich die Hospitalisierung oder der Übergang in einen Gefangenen-Status zumeist ohne Zustimmung der Betroffenen. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Geschehen. Die Klarheit der Zeichen des Vollzugs einer Statuspassage variiert ebenfalls je nach gesellschaftlichem Bereich, in dem das Geschehene sich vollzieht. Die zeitliche Dauer einer Statuspassage kann individuell oder innerhalb einzelner Bereiche variieren. Auch ist bei frei gewählten Statuspassagen in der Regel die Ablaufdauer nicht mehr

verbindlich festgelegt. Die Statuspassage kann eine äußere Legitimation verlangen, um anerkannt zu sein (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 29f).

2.8 Merkmale von Statuspassagen in modernen Gesellschaften

Nach Friebertshäuser (1992; S. 34ff) können für Statuspassagen in modernen Gesellschaften folgende Merkmale festgestellt werden:

A) Ausdifferenzierung

Die Komplexität heutiger Gesellschaften hat zur Vervielfachung von Statusübergängen in den verschiedensten Bereichen geführt. Neben den biologischen Statusveränderungen (vom Kind zum Jugendlichen, zum Erwachsenen, zum alten Menschen) sind vielfache weitere Bereiche hinzugekommen. Kindergarten, Schule, Ausbildungssystem, Hochschule und Beruf sind Stationen, die durchlaufen werden, begleitet von verschiedenen Statusübergängen. Auch im privaten Bereich beinhalten Veränderungen durch Heirat, Mutter- bzw. Vaterschaft oder durch Krankheit etc. jeweils eine Statuspassage.

B) Spezialisierung

Verglichen mit archaischen Kulturen, in denen jeweils auf einen festgelegten Status hin die Initiation ausgerichtet war, haben sich in modernen Gesellschaften die zu erreichenden Positionen ausdifferenziert, und damit geht eine Spezialisierung einher. Wenn die über die Statuspassage zu erreichenden Berufspositionen sich vervielfältigen, so werden damit auch die Formen der Statuspassage und die Initiation spezialisiert, die Initiation erfolgt beispielsweise berufsspezifisch. Die Unterschiedlichkeit der berufsspezifischen Initiation wird am Vergleich einer Friseurlehre mit der Ausbildung zur/zum Computerfachmann/frau sichtbar: Friseurlehrlinge erfahren eine genaue „Einstufung“ in das Lehrjahr und damit verbundene Tätigkeiten und „Ansehen“. Das „Ansehen“ und Zutrauen in der Computerbranche läuft weniger stark „ritualisiert“ ab,

vom Tag des Einstiegs an sind die Kompetenzen und das Know-how im PC-Bereich die wesentlichen Faktoren in der beruflichen Initiation.

C) Säkularisierung

Im Zuge von Rationalismus und Aufklärung entwickelt sich eine "Verweltlichung" der Gesellschaft, von der auch die Statuspassagen betroffen sind. Für den Menschen der Moderne stellt die Religion ein Angebot unter anderen dar (Frieese 1967). Diese Pluralisierung der Angebote säkularisiert wiederum selbst die religiös-sakralen Elemente der Statuspassagen. Die Verankerung der Statuspassagen und Initiationen innerhalb eines größeren Sinnzusammenhangs verschwindet. Die Verweltlichung setzt Sachargumente (Vernunft) und Nützlichkeitsabwägungen (Utilitarismus) an ihre Stelle.

D) Dissens

Noch als solche erkennbare Initiationszeremonien werden häufig nicht einfach tradiert und übernommen, sondern sind gesellschaftlich umkämpft. Solche Proteste sind Ausdruck kulturellen Wandels und tragen zugleich selbst wieder zur Innovation bei. Die Initiationen verändern sich ständig, neue Formen entwickeln sich und rufen wiederum Dissens hervor. Im Dissens wird die Initiation ent-selbstverständlicht.

E) Individualisierung

All diese veränderten Aspekte der Statuspassagen in modernen Gesellschaften verstärken die Tendenz zur Individualisierung (Beck 1986). Die Vielzahl der Statuspassagen, die Spezialisierung in bestimmten Lebensbereichen, die säkularisierten Anforderungen und der gesellschaftliche Dissens führen zur Individualisierung von Statuspassagen. Institutionalisierte Vorgaben zur Initiation treten in den Hintergrund, die Einzelnen sind aufgerufen zu wählen, sich zu entscheiden, die Initiation selbst zu vollziehen. Somit kann man von einer Anforderung zur Selbstinitiation in modernen Gesellschaften sprechen.

2.9 Statuspassage versus Entwicklungsaufgabe?

Statuspassagen sind aus einem lebenslauftheoretischen Blickwinkel heraus zu betrachten. Das heißt, sie sind auf gesellschaftliche Institutionen und damit verbundene Konfigurationswechsel bezogen. Status ist gesellschaftlich definiert, Statuswechsel damit auch. Berufliche Statuspassagen sind z.B. Wechsel des Arbeitsplatzes, beruflicher Aufstieg etc. Entwicklungsaufgaben sind dagegen nicht notwendigerweise lebenslauftheoretisch zu verstehen, sondern können sich auf innere Veränderungsprozesse innerhalb einer Person beziehen. Beispielsweise kann eine Person über Jahrzehnte an einem Arbeitsplatz bleiben - er vollzieht in diesem Sinne keine Statuspassage - hat aber möglicherweise verschiedene Entwicklungsaufgaben zu lösen (Kühn 2002, SFB 186, persönliches Mail vom 14.10.2002).

2.10 Statuspassagen und sozialstaatliche Institutionalisierung

Sozialstaatliche Regelungen haben zahlreiche Übergänge zwischen Lebensphasen und -bereichen festgeschrieben und als klare Zäsuren institutionalisiert. Während in einigen Bereichen einheitliche Zugangs- und Ausscheidungsregeln fixiert sind, sind andere Übergänge, wie etwa der Übergang zwischen Ausbildung, Einstieg in den Arbeitsmarkt und Familiengründung destabilisiert und erhöhen damit die Unsicherheit. Diese Übergänge werden zu einer kritischen Gestaltungsaufgabe wie jene zwischen Beschäftigung, Arbeitsfähigkeit, Arbeitslosigkeit und familiärem Rückzug als auch jene zwischen Arbeitsmarkt, Invalidität und Ruhestand. Es gibt nahezu keine Übergänge im Lebensverlauf, die nicht in irgendeiner Weise sozialpolitisch gerahmt wären - von der Geburt über die Statuspassagen ins Bildungssystem, in einen eigenständigen Haushalt, ins Erwerbssystem, in die Ehe, in Krankheit oder Arbeitslosigkeit und aus ihnen hinaus in den Ruhestand. Sozialpolitische Rahmung beschränkt sich keineswegs auf die förmliche Bescheinigung, die finanzielle Unterstützung und sonstige Institutionalisierung von Übergängen im Status, die auch ohne sozialpolitische Institutionalisierungen existierten. Sozialpolitische Setzungen gestalten vielmehr das Lebenslaufregime primär mit, indem

sie Lebensphasen stärker voneinander abgrenzen, Statuspassagen definieren und regulieren und damit soziale Ordnungsprinzipien festschreiben. Die Individuen sind es, die in ihrem Leben die unterschiedlichen Lebenslaufmuster sozialpolitischer Einrichtungen zu integrieren haben. (vgl. Behrens/Voges 1996, S. 17ff)

2.10.1 „Gatekeeping“ zwischen Individuum, Organisation und Institution

Sozialisation kann als Lern- und Entwicklungsleistung verstanden werden, welche Individuen auf eine erfolgreiche Bewältigung von Übergängen vorbereitet. Mit der Vergrößerung der Unbestimmtheitslücken zwischen gegenwärtigen Kenntnissen und zukünftigen Entwicklungen sind die Verlässlichkeit situationsangemessener Sozialisationsergebnisse verknüpft. So wurde es im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung notwendig, dass diese Ergebnisse durch Gatekeeper beurteilt werden. In der Literatur gibt es eine begriffliche Verwirrung, wer zum Kreis der Gatekeeper zählt. Behrens/Rabe-Kleberg (1992, S. 238, zit. n. Struck 2001, S. 37) versuchen sie in eine pragmatische Ordnung zu bringen. Sie unterscheiden:

- a) Professional Experts ohne Entscheidungsmöglichkeiten
- b) Representatives, welche die Interessen von Organisationen repräsentieren müssen, die wiederum von den Entscheidungen ihrer Repräsentanten abhängen
- c) Superiors/Co-Workers und
- d) Primary Groups, die beide dem Einzelnen mit Rat und Tat zur Seite stehen (ebd, S. 241ff, zit. n. Struck 2001, S. 37).

Im Prozess der Übergänge eines Lebenslaufes sind Gatekeeper insbesondere für die Beurteilung und Auswahl individueller Kompetenzen zuständig. Hier bestimmt das Urteil von Gatekeepern den weiteren Lebensverlauf in erheblicher Weise mit. Gatekeeper spielen eine Mittlerrolle: einerseits zwischen Wünschen, Zielen, Einstellungen und Fähigkeiten der Individuen, andererseits zwischen Anforderungen, Zielen, Werten und/oder funktionalen Zwängen von Organisationen sowie auf sie wirkende

sozialstrukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Struck 2001, zit nach Struck 2001, S. 49).

Gatekeeper kommen immer dann ins Spiel, wenn Individuen durch Übergänge neue knappe Güter oder veränderte, insgesamt knappe Gütermengen erhalten möchten bzw. seitens einer Organisation erhalten können. Ihre Aufgabe ist es, aus einer Zahl prinzipiell Anspruchsberechtigter eine Auswahl zu treffen, denen der Übergang in einen anderen Status ermöglicht wird. In vormodernen Zeiten wurde die Verteilung knapper Güter vor allem durch Herkunft und stabile Zuweisungsprozesse und sehr selten durch Prüfungen und Verweigerungen von Übergängen wahrgenommen. Ausdifferenzierte Gesellschaften kommen ohne Übergangsselektionen nicht aus. Vor diesem Hintergrund kommt Gatekeepern in ausdifferenzierten Gesellschaften die Aufgabe zu, erstens Übergänge innerhalb der gelockerten Strukturen zu gestalten sowie zweitens die angewachsenen Unbestimmtheitslücken zu schließen (vgl. Struck 2001, zit. nach Struck 2001, S. 35f).



Gesellschaftspolitischer Kontext

karl sah an einer strassenecke ein plakat mit folgender aufschrift: „auf dem rennplatz in clayton wird heute von sechs uhr früh bis mitternacht personal für das theater in oklahoma aufgenommen! das grosse theater von oklahoma ruft euch! es ruft nur heute, nur einmal! wer jetzt die gelegenheit versäumt, versäumt sie für immer! wer an seine zukunft denkt, gehört zu uns! jeder ist willkommen! wer künstler werden will, melde sich! wir sind das theater, das jeden brauchen kann, jeden an seinem ort! wer sich für uns entschieden hat, den beglückwünschen wir gleich hier! aber beeilt euch, damit ihr bis mitternacht vorgelassen werdet! um zwölf uhr wird alles wieder geschlossen und nicht mehr geöffnet! verflucht sei, wer uns nicht glaubt! auf nach clayton!“

es standen zwar viele leute vor dem plakat, aber es schien nicht viel beifall zu finden. es gab so viele plakate, plakaten glaubte niemand mehr. und dieses plakat wahr noch unwahrscheinlicher, als plakate sonst zu sein pflegen. vor allem aber hatte es einen grossen fehler, es stand kein wörtchen von der bezahlung darin. wäre sie auch nur ein wenig erwähnenswert gewesen, das plakat hätte sie gewiss genannt; es hätte das verlockendste nicht vergessen. künstler werden wollte niemand, wohl aber wollte jeder für seine arbeit bezahlt werden.

für karl stand aber doch in dem plakat eine grosse verlockung. „jeder ist willkommen“, hiess es. jeder, also auch karl. alles, was er bisher getan hatte, war vergessen, niemand wollte ihm daraus einen vorwurf machen. er durfte sich zu einer arbeit melden, die keine schande war, zu der man vielmehr öffentlich einladen konnte! und ebenso öffentlich wurde das versprechen gegeben, dass man auch ihn annehmen würde. er verlangte nichts besseres, er wollte endlich den anfang einer anständigen laufbahn finden, und hier zeigte er sich vielleicht. mochte alles grosssprecherische, das auf dem plakat stand eine lüge sein, mochte das grosse theater von oklahoma ein kleiner wanderzirkus sein, es wollte leute aufnehmen, das war genügend. karl las das plakat nicht zum zweiten male, suchte aber noch einmal den satz: „jeder ist willkommen“ hervor.

(kafka.amerika)

3 Gesellschaftspolitischer Kontext

Im folgenden Kapitel werden die sozialwissenschaftlichen Paradigmen der Individualisierung, der Institutionalisierung von Lebens(ver)läufen und des Strukturwandels der Jugendphase diskutiert.

3.1 Das Individualisierungstheorem und die Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen

Ulrich Becks „Risikogesellschaft“ (1986) ist wahrscheinlich das einflussreichste Buch der Sozialwissenschaften, den Zeitraum der letzten 20 Jahre berücksichtigend. Insbesondere die Individualisierungsthese hat nachdrücklich auf die Jugendforschung eingewirkt. Im Wesentlichen besagt die Individualisierungsthese, dass traditionelle Bindungen, wie Familie und soziale Klasse sich auflösen und dass Individuen dadurch sowohl aus deren Zwängen als auch deren Sicherheiten entlassen werden. Somit bedeutet der Prozess der Individualisierung eine zunehmende Verhinderung von individuellen Verselbstständigungen. Ständisch geprägte, klassenkulturelle oder familiale Lebenslaufmuster werden ersetzt, zumindest durch institutionelle Lebenslaufmuster teilweise überlagert.

Nicht nur für Jugendliche, sondern prinzipiell für alle Gesellschaftsmitglieder unterschiedlicher Lebensbereiche bedeutet Individualisierung, dass der individuelle Lebenslauf und somit auch dessen Planung, aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe des Handelns "in die Hand" jedes -Einzelnen gelegt wird (vgl. Sackmann 1998, S. 48). Auf der „Haben-Seite“ ist für das Individuum zu verbuchen, dass sein Lebensweg nicht mehr wie z.B. im Mittelalter ab der Geburt vorgezeichnet ist. Es scheint dagegen möglich zu sein, sich seine eigene Biografie zu entwerfen und zu formen - das Individuum gilt als Schöpfer seines Schicksals. "Die Menschen sind, ob sie wollen oder nicht, strukturell gezwungen, selbstverantwortlich und überzeugend ihr Leben, ihre sozialen Beziehungen, ihre Glücks- und Lebensinnvorstellungen, kurzum ihre eigene Biographie im Dickicht des Alltagsdschungels mit allen

Brüchen, Ambivalenzen und Diskontinuitäten in die Hand zu nehmen" (Ferchhoff, W/Neubauer, G. 1997, S. 38). Somit muss in der individualisierten Gesellschaft "der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw zu begreifen" (Beck 1986, S. 217).

Jugendlichen wird in Form der Individualisierungsthese suggeriert, dass sie selbst dafür verantwortlich seien, sich durch Leistung eine „Normalerwerbsbiografie“ zu erarbeiten. Der gesicherte Arbeitsplatz bzw. eine steile Karriere sind der höchste Lohn, den junge Menschen in der kapitalistischen Gesellschaft durch ihre Leistungen erwerben können (vgl. Reinhold 2001, S. 144f). Abweichungen von der Normalbiografie wie z.B. Arbeitslosigkeit werden dem Individuum zugeschrieben und sind damit auch von ihm zu verantworten (vgl. Sackmann 1998, S. 48). Die freien Entscheidungen der Subjekte sind jedoch durch institutionalisierte Vorgaben des Arbeitsmarktes, der Familienkonstellationen, des Sozialmarktes und des Bildungs- und Ausbildungssystems etc. begrenzt.

Die Krise der Erwerbsgesellschaft bedeutet für Jugendliche, dass die Erwerbstätigkeit Jugendlicher abnimmt, die Ausbildungszeit umgekehrt zunimmt und die Übergänge von der Ausbildung in den Beruf labiler werden. "Der Schlüssel der Lebenssicherung liegt im Arbeitsmarkt. (...) Das Bereitstellen und Vorenthalten von Lehrstellen wird so zur Frage des *Einstiegs oder Ausstiegs in die oder aus der Gesellschaft*" (Beck 1986, S. 214).

Ohne Erwerbsarbeit – kein gesichertes Einkommen und keine gesicherte Erwachsenenexistenz scheinen immer noch die Grundregel in unserer Arbeitsgesellschaft zu sein. Arbeitslosigkeit bedroht und verunsichert also die Möglichkeiten, Jugend (erfolgreich) abzuschließen, bedroht die Jugendphase in Bezug auf ihr Ende (vgl. Münchmeier 1997, S. 280 zit. n. Reinhold 2001, S. 145). Das Versprechen der autonomen Entscheidung und der Selbstverwirklichung sowie die Existenz einer „Wahlbiografie“, wie die These der individualisierten Gesellschaft den Jugendlichen verspricht, kann also häufig nicht eingelöst werden. Das Janusgesicht der

Individualisierung kommt zum Vorschein: Dem „Mehr an Autonomie“ kann schnell ein „Mehr an Anomie“ entsprechen (Vester 1994, S. 132).

Ein Zurechtkommen mit solchen strukturellen Individualisierungszwängen erfordert von den einzelnen Menschen eine enorme biografische Flexibilisierung von Verhaltensformen und Lebensweisen. Um den Zusammenhang und den Zusammenhalt der eigenen Lebensführung herstellen und gewährleisten zu können, müssen die Menschen in einem breiten Kontinuum zwischen Flexibilitäts- und Stabilisierungsanforderungen (vgl. Vetter 1991 zit. n. Ferchhoff/Neubauer 1997, S. 38) selbst initiativ und aktiv werden, „mit langem Atem dran bleiben“, sich kümmern, sich in Abstimmung, Koordination oder Konkurrenz mit anderen durchsetzen sowie zwischen multiplen und zugleich konkurrierenden Normalitätsvorstellungen, Sinnsystemen und Lebensformen entscheiden.

Ob die Veränderungen im Lebenslauf und in der Lebensplanung von Jugendlichen als Verunsicherungen oder als Freiheitsgrade erlebt werden, hängt sehr stark von subjektiven Kompetenzen, aber auch von Krisen und situativen Lebenslagenkonstellationen (wie z.B. die Qualität der Familienbeziehungen, Gleichaltrigenbeziehungen, die Blockierung oder Ermöglichung bestimmter Lebenspläne durch ökonomische und demografische Entwicklungen etc.) ab (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung 1990, S. 25).

3.2 Der institutionalisierte Lebenslauf

Im Zuge der Untersuchung des modernen Lebenslaufs wird in der Literatur ein stark vereinfachendes Modell eines institutionalisierten Lebenslaufs verwendet, dessen Hauptmerkmale Dreigliedrigkeit, normierte Altersgrenzen, Bezugnahme auf chronologisches Alter, moderne Bildungs- und Ruhestandsinstitutionen und Bezogenheit auf marktwirtschaftliche Erwerbsarbeit sind.

Aufgrund der Bezogenheit von vor- und nachgelagerter Bildungs- und Ruhestandsphase auf die Erwerbsphase spricht Kohli (1986) davon, dass der institutionalisierte Lebenslauf um das Erwerbsleben herum organisiert ist (vgl. Sackmann 1998, S. 47).

Kohli (1985, zit. n. Mayer 1996, S. 46f.) stellt folgende Thesen auf, die den „modernen Lebensverlauf“ beschreiben sollen:

- Die Bedeutung des Lebenslaufs als soziale Institution hat stark zugenommen. Der historische Wandel hat von einer Lebensform, in der Alter nur als kategorialer Status relevant war, zu einer Lebensform geführt, zu deren zentralen Strukturprinzipien der Ablauf der Lebenszeit gehört (*Verzeitlichung*).
- Die Verzeitlichung des Lebenslaufs ist weitgehend am (chronologischen) Lebensalter als Grundkriterium orientiert; dadurch ist es weitgehend zu einem chronologisch standardisierten Normallebenslauf gekommen (*Chronologisierung*).
- Die Verzeitlichung bzw. Chronologisierung ist Teil eines umfassenderen Prozesses der Freisetzung von Individuen aus den (ständischen und lokalen) Bindungen (*Individualisierung*).
- Der Lebenslauf ist in den modernen Gesellschaften um das Erwerbssystem herum organisiert. (*Dreiteilung* in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase – Kindheit/Jugend, aktives Erwachsenen-leben, Alter).
- Lebenslauf als Institution bedeutet: a) Regelung der Positionssequenzen bzw. Karrieren b) Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen.

Im wesentlichen geht dieses Modell davon aus, dass der Lebenslauf in modernen Gesellschaften in der Regel eine Bildungs-, eine Erwerbs- und eine Ruhestandsphase umfasst. Idealtypischerweise verbringt ein Individuum einen wesentlichen Teil seines Lebens in Organisationen des Erwerbslebens und bekommt den Ruhestand des letzten Lebensabschnittes von Rentenversicherungen finanziert (vgl. Sackmann 1998, S. 42f).

Im Längsschnitt des Lebenslaufs (Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Alter) sind die institutionellen Prägungen des individuellen Lebenslaufregimes durch Ein- und Austritt aus dem Bildungssystem, durch Ein- und Austritt aus der Erwerbsarbeit und durch sozialpolitische Fixierungen des Rentenalters deshalb von zentraler Bedeutung, weil Regelungen im Bildungs-, Beschäftigungs- und sozialen Sicherungssystem direkt verzahnt sind mit individuellen Lebenslaufphasen. Veränderungen (z.B. Variationen des Rentenalters, Kürzung von Sozialhilfe, Arbeitslosengeld etc.) bedeuten implizit Eingriffe in den Ablauf und in die Planung des individuellen Biografieverlaufs (vgl. Schröder 1995, S. 21).

Gerade Individualisierung bedeutet also: Institutionalisierung, institutionelle Prägung und damit: politische Gestaltbarkeit von Lebensläufen und Lebenslagen (Beck 1986, S. 212).

Das Modell des institutionalisierten Lebenslaufs impliziert, dass Institutionen durch Einschränkungen, Regulierungen, Erwartungen und Unterstützungen das individuelle Leben in Bahnen lenken, ihm Berechenbarkeit verleihen (vgl. Sackmann 1998, S. 47). Mit der Idee des modernen Lebensverlaufs ist die Vorstellung verbunden, dass es gerade die höheren Grade von Ordnung und Berechenbarkeit seien, welche die individuellen Handlungsspielräume und Handlungschancen erweiterten. Voraussetzung ist allerdings ein hoch anpassungsfähiges Individuum, das die marktmäßigen und wohlfahrtstaatlich gesetzten Anreizsysteme optimal ausschöpft. Damit ist freilich die Gefahr des Freiheitsverlustes insofern verbunden, als die substanzielle Rationalität eigener Lebenspläne und Lebensentwürfe durch die sekundäre funktionale Rationalität der Optimierung kurzfristiger Gewinne ersetzt wird (vgl. Mayer/Müller 1986, zit. n. Mayer 1996, S. 47).

Die Folge, der unter diesen Bedingungen wachsenden Institutionenabhängigkeit ist die zunehmende Krisenanfälligkeit der entstehenden Individuallagen, d.h. dass die Institutionen in rechtlich fixierten Kategorien von "Normalbiografien" ausgehen, die der Wirklichkeit immer weniger entsprechen. Am Beispiel des für die Jugendphase vorgesehenen Ablaufmodells der Sequenz "von der Schule in den Beruf" wird dies

unter den Bedingungen struktureller Massenarbeitslosigkeit besonders deutlich und folgenreich.

Wie jede andere institutionalisierte soziale Form haben auch Normalbiografien eine Doppelnatur: Da sie sozial vorweggenommene Lebenslaufentscheidungen darstellen, bedeuten sie auch für die durchlebende Person gleichzeitig Sicherheit und Einschränkung. Das relative Gewicht beider Aspekte kann stark variieren und ist von der persönlichen Bewertung abhängig. Wenn der Zwangscharakter überwiegt, ist es wahrscheinlich, dass befriedigendere Alternativen gesucht werden, falls die zugänglichen Ressourcen und Optionen dies erlauben. Sonst sind diverse Formen von nichtnormativer Akzeptanz oder von Resignation zu erwarten. Überwiegt der Sicherungscharakter, so wird die betreffende Person bereit sein, einen hohen persönlichen und sozialen Preis zu bezahlen, um das Muster zu respektieren. (Preis im Sinne von Energie, Isolation, Unterdrückung eigener Bedürfnisse...) Passagerisiken dürften in Abhängigkeit von dieser persönlichen Gewichtung unterschiedlich bewertet werden (vgl. Levy 1996, S. 84).

Die Fragen bleiben offen, unter welchen Bedingungen

- es den Individuen gelingt, eine in sich konsistente Identität auszubilden
- bzw. als autonome Individuen in reflektierter und selbstbewusster Art mit gesellschaftlichen Zwängen und Herausforderungen umzugehen
- bzw. unter welchen Umständen sie in Isolation und Vereinzelung geraten und die defensive Form des privatistischen Rückzugs „wählen“ (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung 1990, S. 16).

3.3 Strukturwandel der Jugendphase

Unter dem Begriff *Strukturwandel der Jugendphase* werden seit einiger Zeit Wandlungstendenzen zusammengefasst, die sowohl die Adoleszenz als auch die ersten Jahre der Volljährigkeit umfassen. Die These vom *Strukturwandel der Jugendphase* behauptet eine einschneidende Veränderung der Lebensbedingungen junger

Menschen im Kontext des allgemein gesellschaftlichen Wandels, der einige der tragenden Bestimmungsmerkmale von Jugend hinfällig werden lässt oder verändert: In ihrer allgemeinsten Form besagt die These, dass sich gegenwärtig nicht nur einzelne Verhaltensweisen, Orientierungsmuster und Einstellungen wandeln, sondern dass innere Qualität, Zuschnitt und Aufgabenstruktur des Jugendalters, das was den Begriff *Jugend* historisch-gesellschaftlich definierte, sich in unseren Tagen auflöst, an sein Ende gekommen ist. D.h., dass die Kategorie *Jugend* selbst (nicht nur Verhaltensweisen der Jugendlichen) fragwürdig geworden ist und zur Disposition steht (Hornstein 1988, S. 71). Begreift man den Strukturwandel der Jugendphase im Sinne Hornsteins (1988) aus dem Blickwinkel des gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, lässt sich festhalten, dass in der Gegenwart das institutionelle Programm *Jugend* offensichtlich gesellschaftlich nicht mehr eingelöst werden kann.

Ein wesentliches Merkmal ist die Verlängerung der Jugendphase (Hornstein 1985, zit. n. Marbach/Tölke 1996, S. 114). Diese Verlängerung wird einerseits darauf zurückgeführt, dass sich traditionell jugendspezifische Verhaltensformen – etwa demonstrative Ablösung, Selbstsuche und Selbstinszenierung – biografisch in jüngere Altersstufen vorverlagern. Andererseits haben der Ausbau des Bildungswesens, die Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten, der verbreitete Wunsch nach höheren Schulabschlüssen und gestiegene Qualifikationsanforderungen beim Übergang ins Berufsleben eine Verlängerung der Jugendphase ins Erwachsenenalter hinein bewirkt (vgl. Marbach/Tölke 1996, S. 114).

Die einheitliche Lebenslage *Jugend* zerfällt in teilsystemspezifische Verhaltensweisen, deshalb sind einfache Konzepte, wie das von der Jugend als Übergangsmoratorium obsolet geworden. An ihre Stelle sind komplexere getreten. Laut Zinnecker (1991) hat sich ein für die Jugend in Nord- und Westeuropa typisches Bildungsmoratorium herausgebildet, das einen relativ eigenständigen Lebensabschnitt der Jugend mit einer spezifischen Lebensweise, kulturellen Formen und politisch-gesellschaftlichen Orientierungsmustern darstellt. Als lebenslaufbezogene Aufgabe vollzieht sich im Bildungsmoratorium eine immer stärkere Differenzierung der jugendlichen

Statuspassagen *Arbeit, Familie und Öffentlichkeit*. Die einzelnen Bereiche, in denen Jugendliche heute aufwachsen, bilden teilsystemspezifische Momente, sind immer weniger aufeinander bezogen (Familie, Peers, Schule, Beruf als weitgehend separierte Sozialisationsinstanzen) (vgl. Schröder 1995, S. 24).

Entstrukturierung bezeichnet gewissermaßen das *Resultat* dieses Strukturwandels: Die einheitliche kollektive Statuspassage *Jugend* zerfällt in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen (eine relativ kurze Übergangsphase kennzeichnet die Arbeiterjugend – relativ lange „postadoleszente“ Lebensformen sind charakteristisch für die „Bildungsjugend“, es treten Unterschiede zwischen Geschlechtern, Sozialräumen und Ethnien auf); es entwickeln sich gleichsam mehrere „Jugenden“, die sich voneinander so stark unterscheiden, dass sie nicht mehr in einem Modell zusammengefasst werden können. Werden solche einheitlichen „Konstrukte“ dennoch beibehalten und zum Orientierungsrahmen von Jugendpolitik und Jugendpädagogik gemacht, entsteht eine typische „Als-ob-Struktur“, ein Auseinanderklaffen von Lebensrealität und politisch-pädagogischen Programmen, die dadurch ideologisch werden. Der „Als-ob-Charakter“ des gesellschaftlichen Programms *Jugend* im Sinne Hornsteins (1989 zit. n. Münchmeier 2002, <http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/muenchmeier.pdf>). liegt darin, dass in der Gegenwart, d.h. in den gegenwärtigen Transformationen und Krisen der Arbeitsgesellschaft und einer globalisierten Neuverteilung von Arbeitsplätzen, Chancen und Risiken die mit Jugend verbundenen Zukunftsversprechen (gelingende Jugend = gelingende Zukunft) vielfach nicht mehr eingelöst werden können, gleichwohl aber Jugend nach wie vor nach diesen Programmen organisiert und nach den darin liegenden Verhaltenserwartungen sozialisiert wird (vgl. Münchmeier 2002, <http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/muenchmeier.pdf>).

In der Diskussion über Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf gelangte man zu der Auffassung, dass nicht nur Veränderungen in den Lebenslaufmustern von Männern und Frauen veränderte Lebensentwürfe und neuartige Optionen der Lebensführung hervorgebracht und die biografische Kontinuität zwischen Bildung und Ausbildung, Erwerbsarbeit und Familie destabilisiert haben, sondern auch Veränderungen in der

Bedeutung und Abfolge von Lebenslaufereignissen generiert haben (vgl. Heinz 1991, S. 63 zit. n. Schröder 1995, S. 37). Unter den Bedingungen institutioneller Vorgaben und individueller Optionen stellen sich somit persönliche Lebensentwürfe - insbesondere für Jugendliche - immer mehr als hochgradig riskante Entwicklungspfade dar (vgl. Schröder 1995, S. 37).

3.4 Die Arbeitsgesellschaft

Was uns bevorsteht, ist die Aussicht auf eine Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgegangen ist, also die einzige Tätigkeit, auf die sie sich versteht. Was könnte verhängnisvoller sein?"

Hannah Arendt (1958)

3.4.1 Begriffsdefinition

Der Terminus *Arbeitsgesellschaft* besagt zunächst nichts anderes, als dass die soziale Integration von Menschen, ihre existenzielle Sicherung, ihre anerkannten Normen und Werte und die Lebensperspektiven eines jeden Einzelnen mehr oder weniger ausschließlich an die Erwerbsarbeit gebunden sind. Die beiden Grundpfeiler der traditionellen Arbeitsgesellschaft - das sogenannte *Normalarbeitsverhältnis* und die darauf bezogene Vollbeschäftigung - spiegeln die realen Bedingungen des Arbeitsmarktes nur noch unzureichend wider. Vor allem in Bezug auf das Normalarbeitsverhältnis werden kontinuierliche Beschäftigungsverhältnisse immer stärker durch unkontinuierliche Erwerbsverläufe und damit durch fragmentierte Erwerbsbiografien abgelöst (vgl. Böllert 2001, S. 1286).

3.4.2 Die Krise der Arbeitsgesellschaft

Der Kapitalismus mit seinen Tendenzen der sozialen Globalisierung und Entbettung hat der trügerischen gesellschaftlichen Ruhe um die Pädagogik ein Ende bereitet. Er hat die Arbeitsgesellschaft und mit ihr die Sozialstruktur in einer bisher nicht gekannten Weise nicht nur erodieren lassen, sondern sie auch gespalten (vgl. Böhnisch/Schröder 2001, S. 89). Der Kapitalismus produziert zum ersten Mal in Zeiten von Normalität - also ohne,

dass ein Krieg oder ein anderes schwerwiegendes Ereignis den Anlass gibt, eine große Krise (vgl. Krafeld 2000, S. 21). Wenn man von der Krise der Arbeitsgesellschaft spricht, dann ist damit nicht gemeint, dass auch das Ende der kapitalistischen Wirtschaftsformation in Aussicht steht. Im Gegenteil: Kapitalistische Waren- und Verkehrsformen grenzen sich sozial im Prozess der Globalisierung immer mehr aus. Die Arbeitslosigkeit entspringt also weniger einer konjunkturellen Krise, sondern einem tiefgreifenden ökonomisch-technologischen Strukturwandel des Kapitalismus. Die Krise der Arbeitsgesellschaft ist also vornehmlich die Krise der "sozialstaatlichen" Arbeitsgesellschaft. Aber die subjektiv sinnstiftende Bedeutung der Erwerbsarbeit geht nicht nur für jene verloren, die keine Arbeit haben; die strukturelle Bedingtheit erhöht das allgemeine biografische Risiko, auch von Arbeitslosigkeit betroffen zu werden (vgl. Böhnisch 1999, S. 218f).

Immer mehr Jugendliche erleben heute, dass der Arbeitsmarkt sie nicht will, obwohl es doch der Wirtschaft sehr gut geht. Laut aktueller österreichischer AMS-Statistik vom September 2002 waren knapp 36.000 junge Menschen im Alter von 15 - 25 Jahren arbeitslos gemeldet. In dieser Statistik sind die knapp 6.000 Lehrstellensuchenden noch nicht berücksichtigt (www.ams.or.at). Wir erleben, dass wirtschaftlicher Aufschwung nicht mehr zum Abbau von Arbeitslosigkeit führt, wie es bislang in industrialisierten Gesellschaften als ehernes Gesetz galt. In Großbritannien zum Beispiel ist inzwischen nur mehr ein Drittel der erwerbsfähigen Bevölkerung im klassischen Sinn vollbeschäftigt, in der BRD sind das gegenwärtig immerhin noch über 60%. Nach einer Studie des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind fast 60% aller Arbeitslosen Langzeitarbeitslose, d.h. sie sind über 12 Monate arbeitslos (vgl. Krafeld 2000, S. 19). Lex (1997, S. 211) kommt in einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts zum Thema Jugendliche, die an Maßnahmen der Jugendberufshilfe teilgenommen haben zu dem Ergebnis: „Kürzere oder längere, aber auch wiederholte Arbeitslosigkeit ist ein Merkmal, das bei fast allen von ihnen auftaucht, nur wenige sind in ihrem bisherigen Erwerbsleben davon verschont geblieben“. Eine Berufsausbildung schützt immer weniger vor dem Risiko *Arbeitslosigkeit*. 1994 wurden 19% nach der Berufsausbildung arbeitslos - mit steigender Tendenz (Brenner 1996, zit. n. Krafeld 2000, S. 20). „Sobald

die Ausbildungszeit vorbei ist - wo die Arbeitskraft des Jugendlichen um den günstigeren Preis der Lehrlingsentschädigung erstanden werden kann - verabschieden sich viele Unternehmen sehr schnell von dem nunmehr kostspielig gewordenen Facharbeiter" (Ribolits 1997 b, S. 76). Gleichzeitig suchen die Unternehmen mit ihren hochtechnisierten Berufsabläufen mehr als früher schon die "fertigen", also bereits qualifizierten und mit Berufserfahrung versehenen Arbeitskräfte (vgl. Böhnisch 1999, S. 161).

Jugendliche und junge Erwachsene sind heute, am Ende des 20. Jahrhunderts zu jener Sozialgruppe geworden, in der sich der Strukturwandel und die Krise der Arbeitsgesellschaft am deutlichsten widerspiegelt (Grünbuch 1993 zit. n. Böhnisch 1999, S. 161). Als wahrscheinliches Szenario zeichnet Bonß (1997 zit. n. Krafeld 2000, S. 22) für die Zukunft eine zunehmende Spaltung des Arbeitsmarktes in drei Segmente:

- in Rationalisierungsgewinner (10 bis maximal 20%)
- in Menschen mit brüchigen Erwerbsbiografien einschließlich Arbeitslosigkeitsepisoden (60-80%)
- in Rationalisierungsverlierer (mindestens 10%, vorausschauend in die Zukunft aber auch 20 bis 30%).

3.4.3 Die Bildungsgeneration - "life long learning"

Immer mehr Jugendliche verbringen immer mehr Zeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Der Besuch von Schulen ist zu einem zentralen Strukturmerkmal der heutigen Jugendphase geworden. Der Trend zu verlängerten Bildungszeiten ist vor allem aus der zwingenden Notwendigkeit der Steigerung des formalen Qualifikationsniveaus entstanden, welches notwendig ist, um später überhaupt einmal in die gewünschten Berufspositionen zu gelangen. Durch diese Entwicklung verschiebt sich der Eintritt ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem und damit verlagert sich zunehmend auch die finanzielle Selbstständigkeit Jugendlicher in immer höhere Altersgruppen hinein (vgl. Schröder 1995 S. 33f). Junge Erwachsene sind die HauptadressatInnen des Bildungsmodells "life long learning". War Bildung bislang eine zukunftsorientierte Investition in Partizipationschancen, entwickelt sie sich zunehmend zum gegenwartsorientierten Überlebensmechanismus, um drohender Ausgrenzung zu

entgehen. "Dafür beginnt sich die Formel durchzusetzen, dass qualifizierende Abschlüsse immer weniger hinreichend, zugleich aber immer notwendiger werden, um die erstrebten, knappen Beschäftigungspositionen zu erreichen" (Beck 1986, S. 244).

Der Kapitalismus im *digitalen Zeitalter*² erzieht den Menschen durch ständige Präsenz, aber nicht als fassbares Gegenüber, sondern als ständig Abwesender, als Druck, dem man nie gewachsen ist. Der Mensch wird in eine ständige Bewerbungssituation gedrängt, er soll prüfen, ob er den neuen Anforderungen gewachsen ist, ansonsten muss er lernen (vgl. Schröder 1995 S. 33f). Das Problem des wirtschaftlichen und sozialen Wandels wird pädagogisiert. Nicht politische Veränderungen und Strategien werden zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit formuliert, sondern Bildungsbemühungen sollen helfen, die Konkurrenzfähigkeit Europas zu sichern und die Arbeitslosigkeit abzubauen. Im Sinne einer universellen Lösungsstrategie soll Lernen helfen, die drei großen Umwälzungen, die durch die Informationsgesellschaft, die Globalisierung der Wirtschaft sowie durch die technische Zivilisation auf uns zukommen, zu bewältigen. Übergangsprobleme werden in erster Linie durch Lernen gelöst (vgl. Gruber 1997, S. 55). Arbeitsmarktforscher, Berufspädagogen und Bildungspolitiker berichten über die Chancen der neuen arbeitsorganisatorischen Bedingungen und über die Notwendigkeit, sich rechtzeitig auf die daraus folgenden Qualifikationsanforderungen vorzubereiten. Das Propagieren der Notwendigkeit, sich auf die durch den strukturellen Wandel ausgelösten neuen Bedingungen der Arbeitswelt einzustellen, nimmt nicht die Tatsache zur Kenntnis, dass der strukturelle Wandel im Kern genau darin besteht, mit weniger Menschen auszukommen (vgl. Ribolits 1997a, S. 162).

In einem 1996 veröffentlichten Bericht der britischen Wirtschaftszeitung „Economist“ wird unter Bezugnahme auf eine Reihe von breit angelegten Untersuchungen, die in verschiedenen Ländern Europas, der USA und Australiens durchgeführt wurden, der Frage nachgegangen, inwieweit es überhaupt möglich ist, Arbeitslosen durch

² Digitaler Kapitalismus bezeichnet eine neue Form der Marktwirtschaft, die durch neue Kommunikationsverhältnisse erzeugt wird und zu einer starken Globalisierung, Dezentralisierung und Individualisierung der Kommunikation führt, aber auch zu einer tiefgehenden Veränderung und Beschleunigung des Wirtschaftsgeschehens. ([http://zukunftsabrik.swr3.de/fabrik/glossar/begriff/Digitaler Kapitalismus.html](http://zukunftsabrik.swr3.de/fabrik/glossar/begriff/Digitaler%20Kapitalismus.html))

Umschulung und Nachqualifizierung neue Arbeitsplatzchancen zu eröffnen. Das Resümee der Autoren war ernüchternd: In faktisch allen Fällen haben die Studien belegt, dass die Um- und Nachschulungsmaßnahmen weder in Hinblick auf die Arbeitsplatzchancen noch in Bezug auf das Einkommen ihrer Klientel die erwünschten positiven Auswirkungen gezeitigt haben. Zwar verhelfen die Weiterbildungsprogramme den Absolventen oft zu Kurzzeittjobs, die aber allzu häufig wieder in die Arbeitslosigkeit zurückführen.

Auch ein 1989 erschienenes österreichisches Untersuchungsergebnis, die Wirksamkeit von Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen betreffend, das im Auftrag des Landesarbeitsamtes Steiermark im Bereich der Metall- und Elektroberufe ermittelt wurde, bestätigt ähnliche Resultate. Abschließend zieht auch der Autor dieser Untersuchung das ernüchternde Resümee: „Von den sozialpolitischen Zielsetzungen her betrachtet verweisen diese Ergebnisse auf die Erfolglosigkeit des Instrumentes...“ (Ribolits 1997b, S. 74f). Der immer wieder beschworene Zusammenhang zwischen nationalen Bildungsausgaben und den Wachstumsparametern der Wirtschaft muss grundsätzlich bezweifelt werden. Arbeitslosigkeit kann weder durch Qualifikationsoffensiven noch durch Programme lebenslangen Lernens bekämpft werden. Die Beseitigung von Arbeitslosigkeit ist Teil des Kampfes um die Durchsetzung der „Interessen der Arbeit“ gegen die „Interessen des Kapitals“ und kann nur auf politischer Ebene angegangen werden. Die Behauptung, Qualifikationsmaßnahmen seien eine geeignete Strategie zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit auf kollektiver Ebene, verschleiern diese Tatsache und arbeiten immanent einem politischen Bewusstsein der Betroffenen entgegen (vgl. Ribolits 1997b, S. 80).

In den gegenwärtigen pädagogischen Diskursen gibt es kaum noch emanzipatorische Tendenzen, das Modell des flexiblen Lernalters hat sich festgesetzt. Mit der Segmentierung der Arbeitsgesellschaft schwindet die soziale Durchlässigkeit, Spaltungen prägen zunehmend die Sozialstruktur. Die Idee von Bildung als Vehikel des sozialen Aufstiegs und Bedingung von sozialer Teilhabe greift nicht mehr selbstverständlich. Bildung wird zwar weiterhin dringend gebraucht, aber sie ist nur noch für einen Teil der

Bevölkerung positiv – als Aufstiegshypothese – gepolt. Für viele ist sie vor allem zur Abwehr des sozialen Abstiegs wichtig geworden. Neben der gesellschaftlichen Spaltung sind es die von einem sozial entbetteten und digitalisierten Kapitalismus freigesetzten Strömungen der Ambivalenz, welche Gleichgültigkeit und Beliebigkeit – die alten Feinde der Pädagogik - freisetzen und hoffähig machen. Widersprüche und Konflikte werden gesellschaftlich nivelliert, verschwinden von der sozialen Oberfläche, setzen sich im Inneren der Menschen fest und brechen unvorhergesehen und sozial riskant an anderer Stelle – z.B. als Phänomen der Gewalt – wieder aus. Die Menschen sollen dauernd umlernen und müssen diese Aufforderungen erst biografisch bewältigen, für sich ordnen, wenn sie beim lebenslangen Lernen mithalten und erfolgreich sein wollen (vgl. Böhnisch/Schröer 2001, S. 90f). Dies soll aber nicht heißen, dass die öffentlichen Aufwendungen für Aus- und Weiterbildung reduziert gehören, Bildung muss weiterhin für jedermann/frau zugänglich sein - und zwar unabhängig vom ökonomischen Nutzen. Allerdings nicht Bildung, die im Sinne einer Investition ins Humankapital verstanden wird und ihre Legitimation aus dem Marktwert der vermittelten Qualifikationen schöpft, sondern Bildung als Grundlage politischen Handelns. Wird Bildung zur Investition pervertiert, wirkt sie affirmativ. Indem sie zur bloßen Vermittlungsagentur von Qualifikationen und Verhaltensweisen degradiert wird, die in Arbeitsprozessen „verwertbar“ erscheinen, mutiert sie zum Element der allgemeinen „Entpolitisierung“. Soll Bildung nicht gänzlich zum Instrument der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen verkommen, muss sie Menschen befähigen, die Struktur gesellschaftlicher und betrieblicher Rollen zu durchschauen und im Sinne ihrer Interessen verändern zu können. Bildung kann nicht leisten, was Politik versagt, aber sie muss Bedingung der Möglichkeit für politisches Handeln von Menschen sein, sonst ist sie nicht Bildung, sondern "Zurichtung" (vgl. Ribolits 1997b, S. 81).

Nicht mehr das Subjekt und dessen Entwicklung ist primäres Ziel pädagogischen Bemühens, sondern der Markt und dessen Notwendigkeiten. So werden Qualifizierung und Bildung nur mehr als Instrument blinder Anpassung an die sich immer rascher wandelnde Arbeitswelt missbraucht. Dazu gibt es aber eine Alternative, die heute leider aus dem Blick geraten ist. Es ist die Möglichkeit, dass sich nicht der Mensch dem

Wandel anpasst, sondern der Wandel dem Menschen. Dann könnte berufliche Bildung Teil der Kultur und nicht nur Mittel der Ökonomie sein (vgl. Geissler 1997, S. 86).

3.4.4 Die Mystifizierung von Arbeit

Ribolits (1997a, S. 51ff) hat in seiner Studie zur Bedeutung von Arbeit darauf hingewiesen, wie in der Tradition der Arbeiterbewegung schon sehr früh bereits eine ethische Überhöhung und eine geradezu kultische Mystifizierung von Arbeit betrieben wurde, die sich bis heute fortsetzt und es doppelt schwer mache, sich auf die geänderten gesellschaftlichen Verhältnisse adäquat einzustellen. Die verabsolutierende Glorifizierung von Arbeit fördert heute eher das Umgekehrte: das angesichts wachsender Verunsicherungen immer unbedingtere und immer bedingungslosere Festhalten-Wollen an der tradierten Bedeutung von Arbeit im Sinne von: „Jede Arbeit ist besser als keine Arbeit. Und wer Arbeit hat, soll sich glücklich schätzen - selbst wenn sie ausbeuterisch und kaputtmachend ist“ (Krafeld 2000, S. 27).

Die Forderung nach Arbeitsplätzen ersetzt oder verdrängt geradezu die Forderungen nach Teilhabe an der Gesellschaft, mit Hilfe ihres Reichtums ein Leben in Würde zu führen. Mit der Drohung von Arbeitsplatzverlusten oder umgekehrt betrachtet, mit dem Versprechen, Arbeitsplätze zu gewähren, lässt sich heute sowohl gesellschaftspolitisch wie auch dem Einzelnen gegenüber fast alles erreichen, was noch vor zwei Jahrzehnten nicht durchsetzbar gewesen wäre: Lohnabbau, längere Arbeitszeiten, schlechtere Arbeitsbedingungen, Abbau von Sozialleistungen, Ausweitung von Zumutbarkeitsgrenzen und vieles mehr (vgl. Krafeld 2000, S. 27).

3.4.5 Individualisierende Umdeutungen eines gesellschaftlichen Problems

Die Jobmisere trifft derzeit immer öfter ArbeitnehmerInnen, die es am Markt besonders schwer haben: Ältere und Jugendliche. So stieg die Zahl der 15- bis 24-Jährigen im ersten Halbjahr 2002 gegenüber dem Vergleichsraum des Vorjahres um 23% (vgl. Standard, 10./11. August 2002). Die jungen ArbeitnehmerInnen stehen unter dem Verfügbarkeitsdruck zu funktionieren, den Übergang zu "passieren". In den meisten

sozialstaatlichen Systemen wurden eigene Programme für arbeitslose junge Menschen kreiert, die unterschiedliche Effekte hatten: Auf der einen Seite konnten sich neue Arbeitshaltungen entwickeln, auch alternativ zu den modernen Integrationsanforderungen des Arbeitsmarktes - Subkultur und zweite Arbeitsmärkte - auf der anderen Seite wird z.B. durch solche Programme das Phänomen des Verdeckens sozialer Problemlagen gefördert. Durch Schaffung von bestimmten "Containern" für bestimmte Problemgruppen werden die Aktualität des Problems und die allgemeinen Desintegrationsprozesse am Arbeitsmarkt unsichtbar gemacht. Die Problemgruppen werden sozialstaatlich oder beschäftigungspolitisch versorgt, ihre Integrationsrisiken und -probleme individualisiert und der gesellschaftliche Bedarf neuer Integrationsformen wird aus dem sozialpolitischen Diskurs ausgegrenzt (vgl. Stauber/Walther 1996, S. 212).

Jugendliche, die am Arbeitsmarkt nicht gebraucht werden, erfahren eine Vielzahl von diskriminierenden Etikettierungen. Solche sind vor allem:

- nicht ausbildungsreif
- nicht ausbildungswillig
- sozial benachteiligt
- verhaltensgestört
- nicht belastungsfähig
- lernschwach
- sprachdefizitär (vgl. Krafeld 2000, S. 28)

Was oft als Ursachen von Arbeitslosigkeit dargestellt wird, das sind tatsächlich meist nur Selektionskriterien von Arbeitslosigkeit, die darauf Einfluss nehmen, wen es in der Konkurrenz um die zu geringe Zahl an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen eher trifft - und wen nicht so leicht. Was zählt, ist nicht die eigene Qualifikation und Kompetenz, sondern die Position in der Konkurrenz mit anderen, also die Frage, ob andere besser sind oder sich besser verkaufen können (vgl. Galuske 1998b, S. 540).

„Es ist so, wie wenn sich vorerst einzelne Zuschauer bei einem Fußballspiel auf die Zehenspitzen stellen, um besser zu sehen. Die Folge wird sein, dass sich auch die dahinterstehenden auf die Zehenspitzen stellen, dann die nächsten und immer mehr....bis schließlich alle Zuschauer auf den Zehenspitzen stehen und nun zwar alle unbehindert stehen, aber dennoch bloß genau so gut sehen wie am Anfang (Ribolits 1997a, S. 166).

Und obwohl das eigentlich längst allgemein bekannt ist, obwohl auch niemand den letztlich ökonomischen Mangel an Arbeitsplätzen leugnet, werden praktisch überall die Betroffenen zum Kern des Problems definiert - ob in der Arbeitsmarktpolitik, in der Sozialpolitik, in der beruflichen Bildung, in der Jugendberufshilfe, in der Schule oder in der Jugendarbeit und nicht zuletzt in der Ordnungs- und Sicherheitspolitik. Die Ursachen des Scheiterns werden häufig wegindividualisiert, Versagen wird auf das Individuum zurückgeführt (vgl. Krafeld 2000, S. 29).

3.5 Das Übergangssystem

Die wichtigsten Instanzen des Übergangssystems sind die Schule, die Berufsberatung, die duale und schulische Berufsausbildung, die Berufsvorbereitung in der Berufsschule (BVJ), die Jugendsozialarbeit und schließlich der Arbeitsmarkt und das Erwerbssystem bzw. Beschäftigungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose (vgl. Stauber & Walther 2000, S. 17). Das Übergangsregime - wie der institutionelle Komplex aus Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bildungssystem als Grundstruktur Jugendlicher in die Arbeit zusammengefasst werden könnte, beruht auf Grundannahmen bezüglich der Normalität individueller Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung sowie auf der grundsätzlichen Erreichbarkeit eines (arbeitsmarkt)-integrierten Erwachsenenstatus. Gleichzeitig vertreten unterschiedliche institutionelle Akteure nicht immer die gleichen Normalitätsannahmen, die Widersprüche jedoch müssen die Individuen aushalten bzw. bewältigen (vgl. Stauber/Walther 1999, S. 27).

Welches sind die Grundannahmen, die das (deutsche) Übergangssystem prägen?

- Selektion aufgrund individueller Leistungen in der Schule gilt nicht als Verletzung des demokratischen Rechts auf Wahlfreiheit, sondern wird als ausreichende Chancengleichheit gesehen, obwohl sie zu ungleichen Lebenschancen und -verläufen führt.
- Das Übergangssystem ist von gesellschaftlich dominanten Vorstellungen von „richtiger Arbeit“ geprägt, die das Spektrum anerkannter individueller Beiträge im hohen Maß einschränken.
- Das Benachteiligungsprinzip in seiner defizitorientierten Version bedeutet, dass die Arbeitslosigkeit aufgrund individueller Defizite entsteht (vgl. Stauber/Walther 2000, S. 23f). Sowohl die demokratischen Werte *Chancengleichheit* und *Wahlfreiheit* wie auch die Annahme möglicher Vollbeschäftigung sind funktional dafür, dass sich alle motiviert am Wettbewerb um soziale Positionen mit ungleichem Status und ungleichen Teilhabechancen bemühen (vgl. Stauber/Walther 2000, S. 24).

Eine These lautet, dass das System der ergänzenden Angebote, der Hilfen zur beruflichen Integration in seinen Wirkungen zwiespältig ist. Es leistet für die überwiegende Mehrheit eine Förderung, die zum Erwerb anerkannter Ausbildungsabschlüsse führt und – soweit dieser überhaupt aufnahmefähig ist – die Integration in den Arbeitsmarkt bewirkt. Für eine Minderheit allerdings markiert die Teilnahme an ergänzenden Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten den Prozess der beruflichen und sozialen Ausgrenzung. (vgl. Braun 2000, S. 38f).

3.5.1 Die Orientierung am Normalarbeitsverhältnis

Das Normalarbeitsverhältnis institutionalisiert Arbeit als lebenslange, sozialversicherungspflichtig angestellte Vollzeitarbeit. Die Struktur des deutschen bzw. österreichischen Wohlfahrtsstaates besteht in einer fast vollständigen Abhängigkeit von sozialer Absicherung - in Bezug auf Krankheit, Arbeitslosigkeit und Alter. Für diejenigen, die keine Beiträge einbezahlt haben oder aus dem System herausgefallen sind, besteht durch die Existenz der Sozialhilfe ein letztes Stück Sicherheitsnetz - das jedoch - da nicht beitragsfinanziert - in hohem Maße stigmatisiert ist: LeistungsempfängerInnen anstatt Anspruchsberechtigte! (vgl. Stauber/Walther 1999, S. 29).

Die Normalarbeitsorientierung des deutschen bzw. österreichischen Wohlfahrtsregimes führt zu einer hohen Integrationsverpflichtung institutionellen Handelns. In Bezug auf die Übergänge in die Arbeit bedeutet dies, dass Berufsberatung und Arbeitsmarkt unter einem hohen Druck stehen, BewerberInnen um Ausbildungsstellen oder Arbeitslose um jeden Preis in irgendeine Ausbildung zu integrieren oder irgendeiner Beschäftigung "zuzuführen", um sie nicht als "nicht vermittelt" in den Statistiken führen zu müssen. Auch in den Projekten und Maßnahmen der Jugendsozialarbeit ist dieser Arbeitsbegriff eine 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. Abgesehen davon, fällt es SozialarbeiterInnen schwer, Jugendliche auf Übergangstrajekte hin zu beraten, die jenseits beruflicher Normalerwerbsarbeit liegen (vgl. Galuske 1993 zit. n. Stauber/Walther 1999, S. 29). Wir leben - so Bonß (1997, zit. n. Krafeld 2000, S. 24) - mit einer zunehmenden „Normalitätsfiktion“, deren Normalitätsvorstellung genauso abwegig wie zwingend ist. Von einem Ende der Arbeitsgesellschaft kann folglich nicht die Rede sein, „sehr wohl allerdings von einer tiefgreifenden Labilisierung des Normalarbeitsverhältnisses (dauerhaft, vollzeitlich, ausreichend alimentiert, sozialrechtlich geschützt) und damit der bislang tragenden Säule durchschnittlicher (männlicher und zunehmend auch weiblicher) Lebensentwürfe“ (Galuske 1998a, S. 8).

3.5.2 Das Konzept der Benachteiligung und die Defizitorientierung im Übergangssystem

Für die AbgängerInnen aus den deutschen Haupt- und Realschulen ist die duale Berufsausbildung der Normalfall des Übergangs in die Arbeit. Wem dies nicht gelingt, der gilt als "benachteiligt". Dieser Begriff ist in den wichtigsten gesetzlichen Grundlagen zu Förderungen von Unterstützungsmaßnahmen im Übergangssystem enthalten - im AFG (Arbeitsförderungsgesetz) und im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Unterstützung kann nur dann gewährt werden, wenn "in der Person liegende Gründe", gemeint sind individuelle Defizite, festgestellt werden (vgl. Stauber/Walther 2000, S.

30f). Im österreichischen Arbeitsmarktservicegesetz wird Benachteiligung folgendermaßen definiert:

§31(3)-AMSG: Für Personen, die entweder wegen ihrer persönlichen Verhältnisse oder ihrer Zugehörigkeit zu einer auf dem Arbeitsmarkt benachteiligten Gruppe bei der Erlangung eines Arbeitsplatzes besondere Schwierigkeiten haben, sind die Leistungen des Arbeitsmarktservice so zu gestalten und erforderlichenfalls so verstärkt einzusetzen, dass eine weitestmögliche Chancengleichheit mit anderen Arbeitskräften hergestellt wird. Insbesondere ist durch einen entsprechenden Einsatz der Leistungen der geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes sowie der Diskriminierung der Frauen auf dem Arbeitsmarkt entgegenzuwirken.

Aus steirischer Sicht gelten folgende Personengruppen jedenfalls als benachteiligt:

- Menschen mit körperlichen Funktionsstörungen (inklusive chronisch Erkrankte)
- Geistig behinderte Menschen
- Sinnesbehinderte Menschen
- Psychisch kranke Menschen
- Sozial fehlangepasste Personen (wie zum Beispiel Haftentlassene) (vgl. Belec, Werner, AMS Steiermark, persönliches Mail vom 4. Oktober 2002)

Benachteiligung wird als rein individuelles Defizit gesehen, das erst wett gemacht werden muss. Diese Diagnose trifft die Berufsberatung des Arbeitsamtes. Die Jugendlichen werden in das Berufsvorbereitungsjahr und/oder in eine Maßnahme der Jugendberufshilfe eingegliedert. Ihr primärer Auftrag ist, die individuellen Wettbewerbsvoraussetzungen zu steigern und nicht alternative Pfade in Erwerbsarbeit zu entwickeln (vgl. Walther 2001, S. 2). Dies bedeutet eine eindeutige Individualisierung von Problemlagen, da strukturbedingte Problemlagen entweder nicht existieren oder aber nicht förderungswürdig sind. Zur Untermuerung dieser Problemdiagnose wird darauf verwiesen, dass der Anteil der Unqualifizierten an den Arbeitslosen höher sei als an den Beschäftigten. Angesichts eines Überangebots von Arbeitskräften wählen Betriebe die, entsprechend geltender Normalitätsvorstellungen, Qualifiziertesten aus. Die Botschaft lautet: "Wer qualifiziert ist, findet auch Arbeit". Die vorwiegend

kompensatorische Struktur berufsvorbereitender Maßnahmen drückt diese Perspektive aus. Die tatsächliche Funktion des Benachteiligungskonzeptes führt jedoch noch weiter, indem es als "cooling-out-Mechanismus" wirkt (Goffmann 1963). 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 "Gatekeeper", d.h. der Professionellen und Verantwortlichen, die an den institutionellen Risikoschwellen des Übergangssystems sitzen (siehe Kapitel II) , 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 handeln. Neben seiner bürokratischen Funktion der Selektion und der Entscheidung über Förderungsbedürftigkeit transportiert das Etikett "benachteiligt" eine Botschaft an die Betroffenen selbst: Bevor Du überhaupt Ansprüche erheben darfst, musst du erst einmal deine Leistungsfähigkeit (nach formalen Kriterien) unter Beweis stellen (vgl. Stauber/Walther 1999, S. 30f).

Der Interpretation von Benachteiligung als individuellem Defizit soll die These gegenüber gestellt werden, dass Benachteiligung gemacht wird und damit eine soziale Konstruktion ist. Diese beruht auf der Selektivität des Schulsystems, der Standardisierung der Berufsausbildung und dem Vorherrschen von Normalarbeitsverhältnissen (vgl. Walther 2001, S. 2).

Solange aber in unserer Gesellschaft eine Vollbeschäftigungsrhetorik durchgängig die Ursachen der Massenarbeitslosigkeit wegindividualisiert, wird tatsächlich bei der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit immer zuerst „die Aufrechterhaltung der Normalbiographie gegen abweichende Lebensorientierungen“ verfolgt und betrieben (vgl. Münchmeier 1989, S. 13, zit. n. Krafeld 2000, S. 30f). Statt Probleme zu bewältigen, produziert dieser Umgang mit Arbeitslosigkeit also eher zusätzliche Probleme für die betroffenen Jugendlichen - wie auch zusätzliche Probleme für die Gesellschaft, die diese Jugendlichen nicht zu integrieren und mit positiven Zukunftsaussichten an sich und an ihre Wertordnung zu binden vermag. Die Frage drängt sich auf, ob und inwiefern bis heute übliche Bildungs- und Erziehungskonzepte,

insbesondere gängige Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprogramme und deren konventionelle Arbeitsmarktfixiertheit nicht möglicherweise längst ungewollt auch massenhaft „Loser-Karrieren“ stabilisieren und untermauern helfen. Denn einerseits droht die tradierte Sinnhaftigkeit ihres Lernangebotes immer mehr zu zerrinnen, und gleichzeitig halten sie alle sich noch weitgehend aus der Suche nach möglicherweise realitätsgerechteren Orientierungen heraus (vgl. Krafeld 2000, S. 31).

In einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts zu Beginn der 90er-Jahre wurden die vorgängigen Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von rund 2.300 jungen Erwachsenen untersucht, die zum Untersuchungszeitpunkt an Qualifizierungs- und Beschäftigungsangeboten im Rahmen von Hilfen zur beruflichen Integration teilnahmen. Diese Untersuchung verweist darauf, dass insbesondere die ersten an den Schulbesuch anschließenden Qualifizierungserfahrungen eine prägende Wirkung für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverlauf haben. Je stärker diese ersten Qualifizierungserfahrungen Perspektiven – subjektiv und objektiv – eröffnen, desto höher die Chance, dass die anschließende Abfolge von Qualifizierungs- und Beschäftigungsschritten eine positive Tendenz aufweist und die jungen Erwachsenen zu einem anerkannten Abschluss führt. Als unterfordernd, langweilig oder als „berufliche Sackgasse“ wahrgenommene Angebote bergen jedoch das Risiko einer abwärts gerichteten Spirale in sich, die bereits durch die Dauer und Häufigkeit für die MaßnahmeteilnehmerInnen stigmatisierend wirkt; die Entfernung von Regelangeboten der Berufsausbildung und zum ersten Arbeitsmarkt vergrößert sich (vgl. Lex 1997, S. 308f). In einer retrospektiven Befragung von beruflich marginalisierten jungen Männern hat Schäfer (vgl. 1997, S. 351) den Versuch unternommen, die Rollen der Hilfen zur beruflichen Integration in diesen Lebensläufen aufzuklären. Sein Fazit lautet: Die von ihnen durchlaufenen Stationen im Übergangsverlauf hatten in der Wahrnehmung der befragten jungen Männer vor allem Aufbewahrungscharakter. Eine irgendwie planerisch aufeinander abgestellte Folge von Unterbringungen gab es so gut wie nie. Kurzfristige Ziele bestimmen die Vermittlung eher denn längerfristige Planungen von einzelnen Erwerbsverläufen.

IV.

Sozialpädagogische Ansätze zur unterstützenden Bewältigung der Statuspassage "Eintritt ins Erwerbsleben"

4 Sozialpädagogische Ansätze zur unterstützenden Bewältigung der Statuspassage „Eintritt ins Erwerbsleben“

4.1 Begriffsdefinition

Der Begriff *Bewältigung* stammt aus der psychologischen Stressforschung, wo er seit den 60er-Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Krafeld 2000, S. 79). *Bewältigung* wird in der Regel definiert als das Bemühen, sich mit einer fordernden Situation produktiv auseinanderzusetzen (vgl. Hurrelmann 1989, S. 41). Die individuell verfügbaren Bewältigungsstrategien spielen eine ausschlaggebende Rolle für die Problemverarbeitung. Ist die bisherige „Geschichte“ der Problemverarbeitung positiv, kristallisiert sich auch eher ein positives Bild der eigenen Kompetenzen in diesem Bereich heraus, und ein entsprechend positives Selbstwertgefühl kann sich aufbauen. War die bisherige Auseinandersetzung mit der sozialen Realität eher krisenhaft, so sind auch die Voraussetzungen für die Aktivierung psychosozialer Ressourcen für die Bewältigung neu hinzukommender Probleme eher ungünstig (vgl. Hurrelmann 1989, S. 49).

4.2 Bewältigungsstrategien der jungen Frauen und Männer

Das Handeln junger Frauen und Männer im Übergang wird durch die Strukturen des Übergangssystems beeinflusst und oft auch begrenzt. Umgekehrt kann sich dieses Handeln – mittel oder längerfristig – aber auch verändernd auf die Strukturen auswirken (vgl. Stauber/Walther 2000, S. 27). Junge Frauen und Männer sind jedoch keineswegs passive Objekte, vielmehr nehmen sie ihre biografische Situation subjektiv wahr, schätzen sie ein, bewerten sie und entwickeln Handlungs- und Bewältigungsstrategien (vgl. Walther, 1996, S. 23). Junge Erwachsene sind ExpertInnen

bezüglich des Aushaltens und Umsetzens von biographischer und sozialer Unsicherheit (vgl. Walther, 1996, S. 26).

Die strukturellen Risiken des Übergangssystems stellen hohe Anforderungen an die jungen Frauen und Männer – zum Beispiel die Auseinandersetzung mit dem hohen Enttäuschungsrisiko. Es entsteht die Notwendigkeit, Enttäuschungen, die strukturell angelegt sind, zu bewältigen; sei es durch das Akzeptieren der neuen Normalität (der Normalität zu scheitern), sei es durch Umdefinieren von Normalität. Diese Auseinandersetzung wird tendenziell allen Jugendlichen im Übergang abverlangt – nicht nur denjenigen, die bereits gescheitert oder akut mit dem Scheitern konfrontiert sind. Gerade darin, dass Jugendliche bestimmte Schwierigkeiten vorwegnehmen und sich in ihrem Verhalten quasi präventiv auf diese Schwierigkeiten einstellen, kommt zum Ausdruck, dass die riskanter gewordenen Übergangsprozesse auch indirekte Effekte haben und tendenziell alle jungen Frauen und Männer betreffen – mehr oder weniger natürlich, je nach Schulabschluss, je nach unterstützendem Kontext, je nach ethnischer Zugehörigkeit, je nach Geschlecht etc. (vgl. Stauber/Walther 2000, S. 27f).

Ihre Bewältigungsstrategien sind als Versuche zu verstehen, in der riskanter gewordenen Übergangsrealität „Lösungen“ zu finden. Subjektiv machen alle Handlungsformen Sinn, auch wenn sie sich z.B. von außen betrachtet, als „Rückzug“ darstellen und Anlass für eine pädagogische Intervention bieten.

a) Aufschub, Verzögerung und strategisches Warten als Bewältigungsstrategie:

Als Überbrückung kann die Teilnahme an einer Orientierungsmaßnahme oder auch der Besuch einer weiterführenden Schule dienen. Strategisches Warten kann auch bedeuten, nach der abgeschlossenen Ausbildung wieder in die Schule zu gehen oder eine weitere Ausbildung anzuschließen.

b) Zusätzliche Bildungsschritte als (strukturell) notwendige Bewältigungsstrategie

Viele junge Frauen und Männer, die an einer Ausbildung im Dualen System interessiert sind, versuchen zunächst, ihren Abschluss zu verbessern (fast alle Ausbildungen im Dualen System erfordern mittlerweile die Mittlere Reife, wenn nicht das Abitur, obwohl dies keine „offiziellen Voraussetzungen“ sind).

c) Bewältigungsstrategie Flexibilität

Jugendliche und junge Erwachsene mit Ausbildungswunsch sind in ihren Berufswünschen sehr flexibel und sie werden es immer mehr. In den biografischen Konstruktionen werden die harten Fakten oft zu eigenen Wünschen verkehrt. Die Wirklichkeit wird zwischen Sachzwang und biografischer Bewältigung liegen.

d) Bewältigungsstrategie Mobilität - Sachzwang oder eigener Wunsch?

Auch hinsichtlich der Mobilitätsbereitschaft lässt sich eine Erhöhung feststellen. Die Frage stellt sich: Sachzwang oder eigener Wunsch?

e) Auseinandersetzung mit Zuschreibungen

Gerade Jugendliche mit schlechten schulischen Voraussetzungen positionieren ihre Selbsteinschätzungen noch hinter ihren realen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die negative Selbsteinschätzung führt zur Vorwegnahme des Scheiterns, der Einsatz scheint sich nach vorne nicht zu lohnen, ein Rückzug findet statt, hierdurch bestätigt sich die negative Selbsteinschätzung und so weiter.

f) Absenken der eigenen Ansprüche

Hier geht es um die Verlagerung der Ansprüche auf andere Lebensbereiche. Die sogenannte Freizeitorientierung ist ebenso zu nennen wie die Bedeutung, die jugendkulturelle Verortungen bekommen: Mit der Herausbildung von Lebens- und Konsumstilen, Moden und Formen der Selbstdarstellung entstehen individuelle und

kollektive Vergewisserungen, die umso wichtiger werden, je weniger sie auf dem Wege der beruflichen Übergänge gewährleistet sind.

g) Bewältigungsstrategie Ausbildungsabbruch

AusbildungsabbrecherInnen haben es - ungeachtet ihrer guten Gründe, die Ausbildung abubrechen - mit eindimensionalen Zuschreibungen und Etikettierungen zu tun: sie gelten als diejenigen, die nicht durchhalten.

h) Absenken der Erwartungen an das Unterstützungssystem:

Wenn junge Frauen und Männer die Erfahrung machen, dass ihnen die Institutionen nicht die erwartete Beratung und Unterstützung bieten können, kehren sie diesen sehr schnell den Rücken zu. Diese Abwendung von den Institutionen hat aber den Effekt, dass diese selbst immer weniger wissen, was denn aktuell die Interessen und Ansprüche der jungen Frauen und Männer sind. Die Kommunikation zwischen sozialstaatlichen Institutionen und jugendlichen Lebenswelten wird dadurch noch erschwert. Für den Versuch, im Übergangssystem für bessere Bedingungen zu sorgen, ist es wichtig, diese Kommunikation wieder in Gang zu bringen. Nur von der Übergangsrealität der jungen Frauen und Männer aus können die Weichen für strukturelle Verbesserungen richtig gestellt werden (vgl. Stauber/Walther 2000, S. 28ff).

Scherr und Stehr (1995, S. 45f) unterscheiden in einer aktuellen Untersuchung, die direkt nach Bewältigungsstrategien fragt, folgende Muster junger Menschen bei der Verarbeitung von Arbeitslosigkeit:

- gelingende Strategien der Anpassung (Senken der Ansprüche, Überwinden subjektiver Faktoren des Scheiterns)
- misslingende Anpassung (Aufgeben von Zielen, ohne neue festzulegen; Resignation, Lernblockaden)
- Strategien der Abwehr (Zurückweisen individueller Verantwortung, Bekämpfung von außen erfolgter Etikettierungen oder Blockierungen)
- Verweigerungsgeschichten (Abwehr durch Verweigerung, Selbstwahrnehmung als Opfer, Abwehr von Lernzumutungen, Fatalismus)

- Unterkühlung (positive Besetzung diskontinuierlichen Jobbens o.ä. bei Ablehnung anderer Ziele)

4.3 Entwicklung von Substrategien der Lebensbewältigung

Böhnisch (1999, S. 156) geht davon aus, dass „abweichendes Verhalten und Devianz auch immer etwas mit bedrohter Handlungsfähigkeit und Mangel an eigenen Ressourcen der konformen Bewältigung kritischer Lebenssituationen zu tun haben. Man müsse daher abweichendes Verhalten in seinem subjektiven Kern als Bewältigungsverhalten erkennen und verstehen. Das Streben nach Handlungsfähigkeit realisiert sich oft ohne Rücksicht auf die Einhaltung der Norm" (Böhnisch 1999, S. 179). Eine gelingende erfolgreiche Lebensbewältigung unter Nutzung von Substrategien setzt allerdings voraus, über ausreichende soziale und kulturelle Kompetenzen zu verfügen, sich solche effektiv anzueignen und mit ihnen möglichst effektiv und risikoarm umzugehen. Und das bedeutet möglicherweise in einem freilich substrategisch gewendeten Sinne - genau das Gleiche, was immer als Grundlage für Erfolge am Arbeitsmarkt beschrieben wird: Nur diejenigen werden Erfolg haben, die „besonderes Engagement zeigen, Kreativität, Selbständigkeit und unternehmerische Fähigkeiten entwickeln, sich laufend weiterqualifizieren und zu all dem auch noch lernen, sich selbst besser zu vermarkten" (Ribolits 1997a, S. 163).

4.4 Kompetenzen zur Krisenbewältigung

In der Psychologie wird unter *Bewältigung* ein Prozess verstanden, der aus einer Serie von Handlungen besteht, in denen Interaktionsprozesse eine zentrale Rolle einnehmen (vgl. Murgatroyd 1994, S. 71). Als Krise wird eine Situation definiert, in der sich eine Person überfordert fühlt, mit einer schwierigen Situation fertig zu werden (vgl. Murgatroyd 1994, S. 78) Für Meueler (1987, S. 16) sind Krisen gleichzeitig Herausforderungen, die eigene Entwicklungsprozesse vorantreiben. Diejenigen Menschen agierten bei der Bewältigung von stresshaften Alltagserscheinungen besonders erfolgreich, die sich durch drei bedeutsame Wesenszüge auszeichneten:

- Sie hatten das Gefühl, dass sie ihr eigenes Leben sehr gut kontrollieren konnten
- Sie suchten und genossen die Herausforderung
- Und sie hatten einen starken Willen zum Überleben (vgl. Murgatroyd 1994, S. 76).

Für eine Erweiterung von Bewältigungskompetenzen sind folgende Entwicklungen notwendig:

- Entwicklung von Beobachtungsfertigkeiten
- Zuhören können
- Sprechen lernen über Fakten
- Sprechen lernen über Gefühle
- Entwickeln von Konsensstrategien
- Entwickeln von Fähigkeiten zum Ausdruck von Haltungen und Überzeugungen
- Entwickeln routinierter sozialer Verhaltensweisen
- Verstehen von Unterschieden zwischen Strategien und Taktiken (Murgatroyd 1994, S. 92).

4.4.1 Bewältigung von Wendepunkten - zwischen den Welten

Wendepunkte stellen eine kritische Situation dar: Die Neujustierung erzeugt Turbulenzen, Stress, Gefühlschaos, Ängste und Unsicherheiten. Wer an einem Wendepunkt seines Lebens angelangt ist, muss drei Schritte bewältigen: Ein Ende finden, sich neu orientieren und das Neue beginnen. Die drei Schritte entsprechen dem Muster der „rites de passage“, den Übergangsritualen, die der Anthropologe van Gennep in traditionellen Kulturen beobachtet und erforscht hat. Diese Riten kreisen um die Übergangsphasen *Symbolischer Tod, Chaos und Wiedergeburt* (Siehe Kapitel 2.3). Die zweite Phase - die Schwellenphase - kann als eine Art Auszeit gesehen werden, in der sich eine neue Bewusstheit und Aufmerksamkeit für das eigene Selbst ausprägt.

Bridges (1980, zit n Krizanits 2002, S. 17) vergleicht diese Phase mit dem, was in einem Initiationsritus passiert. In dieser Phase geht es um:

- Rückzug, Bei-sich-Sein

- Den Verlust gewohnter Strukturen, das Zulassen von Chaos
- Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie
- Die Auseinandersetzung mit dem, was man wirklich will und ersehnt
- Eine Inszenierung der eigenen neutralen Zone, die in angemessener Weise den inneren Wandel markiert und dramatisiert.

4.5 Zur Bewältigung der Statuspassage „Eintritt ins Erwerbsleben“

„Anfangen, wo der Klient steht...“

Hans Thiersch

4.5.1 Die Rolle der Sozialen Arbeit beim Berufseinstieg Jugendlicher

Die Bewältigung des Berufseinstiegs ist in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren zunehmend zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden. Die Unterstützung, Begleitung und Beratung Jugendlicher und Heranwachsender bei ihrem sich oftmals über Jahre hinziehenden labilisierten Berufseinstieg entwickelte sich zu einem neuen Praxisfeld der Sozialen Arbeit (vgl. Jensen 2000, S. 147). Der Sozialpädagogik kommt eine wichtige Normalisierungsfunktion zu. Sie „übernimmt die Aufgabe, Krisen zu bearbeiten und Hilfe, Orientierung zu geben bzw. zu vermitteln, Komplexität durchsichtig zu machen“ (Schilling 1997, S.120). Pädagogik kann aber nicht wettmachen, was den Lebensformen durch Ökonomie und Technologie an kultureller Substanz genommen wird (vgl. Mollenhauer 1985, S. 19, zit. n. Jensen 2000, S. 149). Pädagogik braucht den Bezug auf die Zukunft - dies ist aber gegenwärtig angesichts des sich beschleunigenden sozialen Wandels immer weniger einsehbar. Sicher ist nur der Wandel - das Individuum muss lernen, mit Offenheit und Uneindeutigkeit umzugehen. Es muss sich Persönlichkeitsressourcen wie Frustrations- und Ambiguitätstoleranz in früher Kindheit aneignen. Pädagogik muss kritisches Aushandeln, Zuhören, Akzeptieren des Andersseins, des Eigenwillens sein.

Glaubwürdig sind wir nur als ganze Person in unseren Widersprüchen, Unklarheiten, Ängsten, Stärken und Schwächen (vgl. Jensen 2000, S. 150).

4.5.2 Welches Menschenbild steht hinter dem sozialpädagogischen Handeln?

Schilling (1995, S. 207ff) sagt: „Jedem pädagogischen Handeln liegt ein Menschenbild zugrunde“ Das Menschenbild bestimmt das sozialpädagogische Handeln und nimmt Einfluss auf die Gestaltung der Sozialen Arbeit. Schilling gibt zu bedenken, dass das Menschenbild oft negativ besetzt sei und SozialpädagogInnen zuerst die Defizite und Probleme des Anderen analysierten, statt ein positives Menschenbild zu haben, das Fähigkeiten, Begabungen und positive Eigenschaften eines Menschen herausarbeitet. Er plädiert in der sozialpädagogischen Arbeit für eine unterstützende Haltung, ausgehend von den Stärken und Fähigkeiten eines Menschen.

4.5.3 Zwei Arbeitsbegriffe im Widerspruch

SozialpädagogInnen stehen im Widerspruch zwischen einem eigenen - zumeist mittelschichtgeleiteten, zukunftsorientierten - Arbeitsbegriff und einem auf das Hier und Jetzt gerichteten Arbeitsbegriff Jugendlicher. Der erstere schließt die Erfahrung ein, dass es erfolgversprechend ist, eine Phase lernender Vorbereitung zu akzeptieren, um Chancen im Erwerbssystem zu haben. Der zweite impliziert die Erfahrung, zu den Verlierern des Arbeitsmarktes zu gehören. Diese Jugendlichen drehen z.T. ihren Verliererstatus um und machen aus einer prekären Lebensperspektive zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, zwischen erstem, zweitem oder drittem Arbeitsmarkt eine Lebensoption, zu der sie stehen, die sie bejahend uminterpretieren. Dahinter steht das Bedürfnis, sich nicht als Spielball der Gesellschaft zu fühlen, sondern als aktive Gestalter ihres Lebens zu begreifen - ein Menschenbild, das beispielsweise auch von der Aneignungstheorie vertreten wird (vgl. Jensen 2000, S 152f). Es wird Jugendlichen schwer gemacht, eine arbeitszentrierte Identität auszubilden und auch Gegenentwürfe zu entwickeln. Sozialisationsinstanzen und gesellschaftliche Öffentlichkeit versuchen die nachwachsende Generation auf den überkommenen industriegesellschaftlichen

Arbeitsbegriff zu verpflichten, ohne Rücksicht darauf, dass eine einseitige Festlegung auf die damit verbundenen Werte für immer mehr Betroffene unkalkulierbare Risiken in sich birgt. Da die Frage, ob die arbeitszentrierte Identität für Heranwachsende realisierbar ist, in der Öffentlichkeit kaum thematisiert wird, muss diese Distanzierung gegen Widerstände und Diskriminierungen individuell geleistet werden. Wenn SozialpädagogInnen sich nicht dieser zwei Arbeitsbegriffe - einander konträr entgegengesetzt - bewusst sind, grenzen sie marginalisierte Jugendliche erneut aus (vgl. Jensen 2000, S. 153).

4.5.4 Praxisorientierte Handlungsprinzipien

Die durch Arbeitsteilung und Individualisierung geprägte Gesellschaft setzt den Menschen sozial frei, dem Individuum wird in dieser Vergesellschaftungsform jedoch nicht vermittelt, wozu es frei sei und wie es sich sozial behaupten soll. Aufgabe der Sozialpädagogik ist es, sich den Bewältigungsproblemen des modernen Menschen zuzuwenden (Mennicke 1930, zit. n. Böhnisch 2001, S. 1119).

4.5.4.1 Lebensbewältigung und Sozialpädagogik

Sozialstrukturelle Probleme sozialer Desintegration zeigen sich in biografischen Integrations- und Integritätskrisen und damit verbundenen kritischen Lebensereignissen. Lebensbewältigung meint in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen (vgl. Böhnisch 2001, S. 1119). Im Mittelpunkt des sozialen Interesses steht dabei die misslungene Balance zwischen psychischem Selbst und sozialer Umwelt, aus der heraus das Individuum soziale Aufmerksamkeit in dissozialen bis sozial- oder selbstdestruktiven Aktionen sucht (vgl. Böhnisch 2001, S. 1120)

4.5.4.2 Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung ist von Thiersch (1992) in die Sozialpädagogik eingeführt worden. *Lebensweltorientierung* ist ein notwendiger Zugang für subjektorientierte Unterstützungsangebote, indem sie danach fragt, nach welchen Kriterien die Subjekte ein „Gelingen“ ihres Übergangs beurteilen und die Qualität von Angeboten im

Übergangssystem daran misst, ob die AdressatInnen ihnen aus ihrer lebensweltlichen Perspektive einen Gebrauchswert zumessen (vgl. Walther 2000, S. 376). Subjektorientierung bedeutet Selbstbestimmung, damit ist die Definitionsmacht der jungen Erwachsenen bezüglich der im Übergang zu verfolgenden Ziele, entsprechend ihrer Lebensentwürfe, gemeint. Mit dem Aspekt der Selbstbestimmung ist auch der Aspekt des Selbstbewusstseins, der Selbstreflexivität verbunden (vgl. Thiersch 1986, S. 34ff). Das „dialogische Prinzip“ (Freire 1980) unterstützt dabei die jeweils Betroffenen, unter sich zu tragfähigen Lösungen zu kommen (vgl. Thiersch 1992, S. 27f). Subjektorientierung heißt nicht, „alle werden was sie wollen“, sondern meint einen selbstreflexiven Prozess der Auseinandersetzung zwischen den eigenen Interessen und der jeweils (regional)-spezifischen Übergangssituation. Eine weitere Dimension von Subjektorientierung zielt auf Anerkennung subjektiver Integrationsleistungen und die darin einfließenden Kompetenzen. Sie sind Handelnde, sie wählen vielfältige Übergangssituationen, treffen Entscheidungen, probieren aus, nutzen Freiräume. Subjektorientierung bedeutet, an diesen Strategien anzusetzen, sie zu stärken, zu bestätigen, zu befördern. Die in den Bewältigungsstrategien steckenden Kompetenzen gilt es zu entdecken und anzuerkennen (vgl. Stauber 1996, 239ff zit. n. Walther 2000, S. 377). Subjektorientierung lässt sich als das Vermeiden von Missachtung und Beschämung definieren, als Wertschätzung, Respekt vor der Integrität oder Takt (vgl. Böhnisch 1999, S. 263ff).

Subjektorientierung als Lebensweltorientierung und Anerkennung junger Erwachsener als Subjekte und ExpertInnen im Aushalten von Ungewissheit bilden ein Handlungsprinzip, das Motivation als abhängig von der Einlösung des berechtigten Anspruchs auf biografischen Selbstbezug sieht. Subjektorientierung ist deshalb die Aufforderung, von jungen Frauen und Männern ohne Arbeit zu sprechen, anstatt von Benachteiligten und eröffnet damit eine entstigmatisierende Perspektive. Sie beantwortet jedoch nicht die Frage, unter welchen Bedingungen junge Erwachsene sich dieses Subjekt-Sein zutrauen und die Handlungskompetenz erlangen, es auch umzusetzen. Deshalb ist Subjektorientierung angewiesen auf „Empowerment“ (vgl. Walther 2000, S. 379).

4.5.4.3 An den Stärken ansetzen, aber wie? Das Konzept des Empowerments als unterstützendes Element

Unter *Empowerment* lassen sich jene Arbeitsansätze fassen, die die vorhandenen „Stärken“ der AdressatInnen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen, ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung und eigenständiger Lebensorganisation stabilisieren und neue Muster solidarischer Netzwerke stiften (vgl. Herriger 1996, S. 290). Die AdressatInnen der Sozialen Arbeit werden auf der Basis eines optimistischen Menschenbildes trotz aller subjektiv belastenden Einschränkungen als kompetente AkteurInnen wahrgenommen. Zentrum und Leitmotiv aller Empowerment-Gedanken ist das Vertrauen in die Stärken der Menschen, in produktiver Weise die Belastungen und Zumutungen der alltäglichen Lebenswirklichkeit zu bewältigen (vgl. Herriger 1996, S. 292). Dabei ist stets mitzubedenken, dass Menschen vor dem Hintergrund gesellschaftlich vorhandener Möglichkeits- und Behinderungsräume handeln und nicht losgelöst von Makrostrukturen begriffen werden können (Holzkamp 1983, zit. n. Alber 2000, S. 104). Innerhalb der Empowermentperspektive muss aber berücksichtigt werden, inwiefern die gesellschaftlichen Bedingungen verändert werden können, d.h., dass nicht nur Anpassung an die Gesellschaft, sondern auch Adaption der Gesellschaft bzw. der psychosozialen Umwelt gefragt sind.

Das Wort „Stärken“ ist untrennbar an den Ausdruck „Schwächen“ gekoppelt. Stärken implizieren, dass es Schwächen gibt, der Begriff bleibt der wertenden Einteilung in Stärken und Schwächen verhaftet. Daher wird im Folgenden anstatt des Begriffes *Stärken* der Begriff *Ressourcen* verwendet. Dies hat den Vorteil, dass sich damit auch ein differenzierteres Bild zeichnen lässt: So kann zwischen inneren Ressourcen (Fähigkeiten, Kompetenzen, Potenziale...) und äußeren Ressourcen (z.B. institutionelle und lebensweltliche Netzwerke) unterschieden werden (vgl. Alber 2000, S. 105).

Obwohl sich in den letzten Jahren Schlagworte wie *Empowerment* oder *Stärken- und Ressourcenorientierung* in der Diskussion zur arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit finden, scheint nach wie vor der Blick auf die AdressatInnen davon bestimmt zu sein, was sie

alles nicht können, wo sie scheitern, wie demotiviert sie sind. Herriger (1996) analysiert die Defizitorientierung hinsichtlich ihrer Effekte und Mechanismen unter dem Stichwort *Inszenierung von Hilfsbedürftigkeit* und beschreibt zugespitzt folgenden Kreislauf: Im Vorfeld der Inanspruchnahme institutioneller Hilfeangebote steht auf Seiten der AdressatInnen meist das Erleben einer subjektiven Krise. Diese Krisenerfahrung ist das Ausgangsmaterial für die helfende Beziehung und prägt die Selbstdarstellung der AdressatInnen. Dies wiederum färbt die KlientInnenbilder der Professionellen. Dementsprechend verfestigt sich bei den PraktikerInnen der Defizit-Blickwinkel auf die AdressatInnen, werden also deren Identitätsentwürfe und lebensbiografische Erfahrungshorizonte in Begriffen von Mangel, Schwäche und Unfertigkeit wahrgenommen (vgl. Herriger 1995, S. 156).

"Der eigene Blickwinkel entscheidet darüber, welche Seiten einer Person man jeweils sieht und was zum Ausgangspunkt für die Arbeit mit ihr oder ihm wird" (Alber 2000, S. 108).

Bezogen auf die Interaktionsebene zeigt Weisbach (1997, S. 279 zit. n. Alber 2000, S. 107) auf, wie das Fokussieren von Fehlern das Gegenüber in eine schlechte Verfassung bringt und wie über „positives Sprechen“ produktive und gelungene Interaktionen möglich werden. Die Beziehungen zwischen PraktikerInnen und AdressatInnen gerinnen zu asymmetrischen Beziehungen, in denen die ExpertInnen einseitig mit Definitions-, Durchsetzungs- und Kontrollmacht ausgestattet sind, die AdressatInnen dagegen auf eine passive Rolle festgelegt und tendenziell entmündigt werden. Ihre verfügbaren Lebenskapitale und Bewältigungsressourcen werden in kaum merklichen Schritten entwertet (vgl. Herriger 1996, S. 292).

Hiller (1999) schlägt eine teilkarrierenbezogene Perspektive vor. Er geht von acht Teilkarrieren aus, die Menschen in den folgenden Lebensbereichen durchlaufen: Ausbildung/Beschäftigung, Finanzen, Legalität, soziale Beziehungen/soziales Netz, Gesundheit, Zeitmanagement/Freizeitverhalten, Zivilkompetenz/Umgang mit Ämtern und Behörden, Wohnen/Aufenthalt. Hiller (1999, S. 207f) kommt zu dem Schluss, dass es wenig Sinn macht, Interventionen und Maßnahmen ohne Kenntnisse des gesamten Karrieregeflechts und seiner Genese durchzuführen. Er verknüpft das Teilkarrieren-

Konzept mit Bourdieus (1983) Ansatz der Kapitalbildung. Mit Hillers Teilkarrierenkonzept als wertneutrales Deutungsmuster wird es möglich, den Blick für die vielseitigen Lebenslagen von Jugendlichen und jungen Menschen zu öffnen und zu erkennen, in welchen Bereichen sie viel Kapital besitzen und wo sie Kapitalbedarf haben.

Kompetenzfokussierte Arbeit ist jedoch nicht nur eine Frage entsprechender Gesprächs- und Beratungstechniken, sondern vielmehr eine Frage des zugrunde liegenden Menschenbildes. Nur wer wirklich der Überzeugung ist, dass z.B. ein Jugendlicher, der die Schule abgebrochen hat, Bewährungsaufgaben unterliegt und verschuldet ist, über Kompetenzen verfügt, die er prinzipiell auf dem Arbeitsmarkt einsetzen und entwickeln kann, wird zu einem produktiven und für den Jugendlichen nützlichen Dialog kommen (Weisbach 1997 zit. n. Alber 2000, S. 112). Die Akzeptanz des Eigen-Sinns der Jugendlichen und ihre oft unkonventionellen-riskanten Lebensentwürfe heißen auch „selbstreflexive Eingrenzung der eigenen Expertenmacht“ (Herriger 1996, S. 292). Die Professionellen werden damit zur Ressourceperson auf Abruf (ebd., S. 299). Das Plädoyer von Hiller (1999, S. 9ff zit. n. Alber 2000, S. 113) könnte für die arbeitsweltbezogene Jugendarbeit sehr anregend sein: Er ist der Ansicht, dass pädagogische Erlösungs-, Verbesserungs- und Steigerungspantasien sowohl für die Theorie als auch für die Praxis hinderlich sind. Er plädiert für Gelassenheit, Geistesgegenwart, Humor und Flexibilität im Umgang mit den Jugendlichen und schlägt vor, Arbeitsbündnisse auf klar definierte Teilbereiche einzugehen.

4.5.5 Perspektiven einer auf *Empowerment* ausgerichteten arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit

a) Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen

- Konzeptionelle Freiräume
- genügend Zeit für eine systematische Entwicklung eines Empowerment-Ansatzes
- geringe Personalfuktation
- Entschärfung des hohen Erfolgs- und Vermittlungsdrucks

Die Forderung nach angemessener und personeller Ausstattung der Projekte wird damit auch die gesamtgesellschaftliche Frage nach Verteilungsgerechtigkeit im zunehmend digitalen Kapitalismus im Auge haben (vgl. Alber 2000, S. 117).

b) Professionelles Selbstbewusstsein, Neudefinition von Erfolg

Empowermentorientierte Arbeit erfordert auch eine Diskussion darüber, wie Erfolg in einem Arbeitsfeld definiert werden kann. In erster Linie können dies die betroffenen Jugendlichen entscheiden, was ihnen nützt und welche Formen und Settings der Unterstützung für sie brauchbar sind. Die NutzerInnenzufriedenheit könnte damit zu einer wesentlichen Steuergröße für die Angebote der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit werden (vgl. Alber S. 2000, S. 118). Das angesprochene professionelle Selbstbewusstsein ist zudem unter folgenden Aspekten relevant: Die praktischen Erfahrungen haben gezeigt, dass Empowerment-Prozesse sich nicht in zeitlich eng gefasste Hilfefahrpläne pressen lassen. Damit entziehen sich die initiierten Prozesse einer bündigen Kalkulation und werden zu einer „unkalkulierbaren Größe“ (vgl. Herriger 1995, S. 159f). An dieser Stelle wäre es die Aufgabe von Theorie und Forschung, die Praxis mit entsprechenden Argumentationen zu unterstützen und gegenüber den Geldgebern der Sozialen Arbeit plausibel zu machen.

c) Methodisches, interdisziplinäres Experimentieren

Für die Praxis könnte es sehr interessant sein, neben einzelfallbezogenen Settings auch peergroup-orientierte Ansätze zu entwickeln, da sich, wie die Praxiserfahrung zeigt, ein nicht unerheblicher Teil der Zielgruppe in Gleichaltrigen-Netzwerken bewegt. Für die Professionalisierung ressourcenorientierter Ansätze könnte es außerdem sehr ertragreich sein, Beratungsansätze, die explizit mit Empowerment-Prinzipien arbeiten, für die Arbeit mit Jugendlichen nutzbar zu machen, wie z.B. Neurolinguistisches Programmieren und Kurzzeittherapie (De Shazer 1997 zit. n. Alber 2000, S. 119). Aus der betrieblichen Personalarbeit ließe sich eine Reihe von Methoden für die Soziale Arbeit re-interpretieren und in eine subjekt- und lebensweltorientierte Empowerment-Arbeit integrieren (vgl. Alber 2000, S. 120).

d) Teilkarrierenbezogene Perspektive statt Berufsfixierung

Dazu ist es notwendig, dass Jugendlichen Orte zugänglich gemacht werden, in denen sie ihr kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital umtauschen können. Hierzu bedarf es einer Öffnung der Zugänge zum Arbeits- und Bildungsmarkt und entsprechender Unterstützungsangebote, die Lotsenfunktionen in den unübersichtlichen und mitunter gefährlich-riskanten Gewässern des Übergangs von der Schule in den Beruf anbieten (vgl. Alber 2000, S. 120)

e) Verbindung von psychologischem und politischem Empowerment

Die Ressourcen der Subjekte als auch kollektive Handlungsebenen werden zum Ausgangspunkt der Arbeit gemacht (vgl. Alber 2000, S. 120f).

Ein Kompetenzdialog zwischen TheoretikerInnen/PraktikerInnen und AdressatInnen könnte dazu führen, dass dieser Ansatz nicht unter die Räder der Ökonomisierung und Instrumentalisierung gerät, sondern sich neue Perspektiven auftun, die Jugendliche und junge Erwachsene für das Gelingen ihrer Lebensentwürfe nutzen können (vgl. Alber 2000, S. 121).

4.5.6 Neue Anforderungen an Übergangshilfen

Schmid und Rogowski (1997) haben in der arbeitsmarktpolitischen Diskussion den Begriff des *Übergangsarbeitsmarktes* eingeführt, um die Richtung vorzugeben, die sich Übergangshilfen entwickeln sollten. Sie verweisen auf die Notwendigkeit, der wachsenden Diskontinuität in Ausbildungs- und Erwerbsverläufen durch neue gesamtgesellschaftliche Regelungen zu begegnen. Ihr arbeitsmarktpolitisches Konzept sieht dabei die betroffenen Individuen nicht so sehr in ihrer Rolle als Opfer der Verhältnisse, sondern als potenzielle AkteurInnen. *Übergangsarbeitsmärkte* weisen – nach Schmid und Rogowski (1997) – im Idealfall die folgenden Eigenschaften auf:

- Sie sind organisatorische Brücken zwischen Erwerbsarbeit und anderen produktiven Aktivitäten.

- Sie enthalten Anrechte auf geplantes und aushandelbares Begehen dieser Brücken, die durch Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen und durch Recht und Gesetz abgesichert sind.
- Sie kombinieren niedrige und/oder unstetige Lohneinkommen mit Transfers und Vermögenseinkommen.
- Sie finanzieren Arbeit statt Arbeitslosigkeit.

Eine häufig formulierte These in der Diskussion über aktuelle und zukünftige Anforderungen an Übergangshilfen lautet, dass angesichts ungewisser Chancen der beruflichen Integration *Arbeit* nicht länger den zentralen Bezugspunkt für die Förderung von benachteiligten Jugendlichen darstellen könne. Eine zugespitzte Kritik an der Jugendsozialarbeit und ihren Leistungen lautet, dass sie Jugendliche auf die Anforderungen eines nicht zu erwartenden Arbeitslebens vorbereite, anstatt sie für ein Leben mit Arbeitslosigkeit zu befähigen (vgl. Krafeld 1998 zit. n. Braun 2000, S. 45). Auf einen partizipatorischen Umbau des Übergangssystems, das sowohl Rechte auf die individuelle Aushandlung und materielle Absicherung von Übergängen umfasst als auch auf die Gestaltungsspielräume des Ausprobierens, Umentscheidens, der flexiblen Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen sollte gezielt werden (vgl. Walther 2001, S. 13).

4.5.7 Beispielhafte Projekte der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen im Übergangssystem

a) Theater statt Arbeit? Das Projekt *Acting Up* in Liverpool

Acting Up ist ein Projekt der Hope Street Limited in Liverpool, einer Einrichtung, die die darstellenden Künste als Mittel der Berufsvorbereitung und der Bewältigung des Übergangs in die Arbeit benutzt. Hintergrund für die Idee von *Acting Up* ist die Erkenntnis, dass es den regulären Arbeitsmarkt nicht mehr gibt (Die Hälfte der Jugendlichen in Liverpool, die mit Ende der Schulpflicht von der Schule abgehen, sind arbeitslos). Das Ziel von *Acting Up* ist es deshalb, arbeitslose junge Frauen und Männer dabei zu unterstützen, das verlorene Vertrauen in den eigenen Wert und in die

eigenen Fähigkeiten wieder zu gewinnen. *Selbstvertrauen* und *Empowerment* sind die wichtigsten Begriffe in den Selbstbeschreibungen des Projektes. In vager Anlehnung an Freire (1973) verstehen sie unter *Empowerment*, "Individuen zu befähigen, ihre Lebenssituation zu reflektieren und entscheidungsfähig zu werden und wenn möglich, Zugänge zu Ressourcen zu öffnen, die es ihnen erlauben, Protagonisten ihres Lebens zu werden" (Walther 2000, S. 100f).

Was bringen darstellende Künste den ProjektteilnehmerInnen, das über den Spaß hinaus reicht? Sie versprechen ein wirksames Lernmedium zu sein. Sie versprechen eine Förderung...

- des Selbstvertrauens (sowohl über das Proben in der Gruppe als auch den Auftritt)
- der Ausdrucksformen, sowohl in kommunikativer als auch in sozialer Hinsicht sowie
- des Körper- und Selbstgefühls, eines Gefühls für eigene Stärken und Schwächen.

Ein wichtiger Bezugspunkt in der Theaterpädagogik ist der Brasilianer Augusto Boal und sein Theater der Unterdrückten. Boal (1979, S. 68) erklärt, warum das Theater häufig als Weg des Empowerments gesehen wird, folgendermaßen:

„Lateinamerika ist ein blutgetränkter Kontinent. Dort ist das Theater der Unterdrückten entstanden. Hier in Europa gibt es solche Greuel nicht, nicht mehr. Aber das heißt noch lange nicht, dass es nicht auch in Europa Unterdrückung und Unterdrückte gibt. Und wenn es Unterdrückung gibt, dann besteht auch die Notwendigkeit eines Theaters der Unterdrückten – und das meint: eines Theaters der Befreiung. Die Unterdrückten müssen zu Wort kommen. Nur sie selbst können ihre Unterdrückung zeigen. Sie müssen ihre eigenen Wege zur Freiheit entdecken, sie selbst müssen die Handlungen proben, die sie zur Freiheit führen ... Das Theater der Unterdrückten bietet keine Befreiungsrezepte an, keine vorgefertigten Lösungen. Theater der Unterdrückten heißt Auseinandersetzung mit einer konkreten Situation, es ist Probe, Analyse, Suche. Wenn die Unterdrückung subtiler, schwerer durchschaubar ist, dann müssen auch die Mittel zu ihrer Bekämpfung subtiler sein. ... Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen. ... Der Zuschauer, passives Wesen, Objekt, soll zum Protagonisten der Handlung, zum Subjekt werden ... Schluss mit dem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit, sie zu verändern. Der Zuschauer, der in einer Forumtheater-Sitzung fähig gewesen ist zu einem Akt der Befreiung, will diesen auch draußen, im Leben vollbringen, nicht nur in der fiktiven Realität des Theaters. Die ‚Probe‘ bereitet ihn auf die Wirklichkeit vor“.

Die Beteiligten übernehmen nicht einfach Rollen eines bereits geschriebenen Stückes, sondern sie sind an der Wahl des Gegenstandes und der Entwicklung des Stückes aktiv beteiligt. Es geht darum, Aspekte der eigenen Lebenswelt aktiv anzueignen, mit eigenen Deutungen und Symbolen, einem eigenen Stil zu belegen und öffentlich zum Thema zu machen. Ein weiterer Bezugspunkt für darstellende Künste ist die Diskussion um informelles Lernen, die derzeit im Zusammenhang mit der Rede von lebenslangem Lernen zunehmend an Aufmerksamkeit gewinnt. Lernen vollzieht sich in verschiedenen Alltagsbezügen, und die meisten Lerntheorien gehen davon aus, dass am wirksamsten gelernt werden kann, wo sich die Lernenden mit den Lerninhalten identifizieren können und wo sie den Lernprozess in ihren Lebenszusammenhang einbinden können (Wenger 1998, zit. n. Walther 2001, S. 5). Dies verweist auf den Aspekt der intrinsischer Motivation – der Motivation aus sich heraus anstatt auf Druck äußerer Zwänge (Bois-Reymonds/Walther 1999, zit. n. Walther 2001, S. 5). Das Performen wird immer mehr Bestandteil ihrer Lebensstile – damit besteht die berechtigte Hoffnung, dass Jugendliche – bietet man ihnen diese Möglichkeit – sich darauf einlassen, auch weil sie sich in ihren Interessen ernst genommen fühlen (vgl. Walther 2001, S. 5).

b) Das Schweizer Projekt PASSAGE

Das Schweizer Projekt *PASSAGE* unterstützt stellensuchende SchulabgängerInnen und junge Menschen mit abgebrochener Lehre bei der Entwicklung von Berufs- und Ausbildungsperspektiven und während der Vorbereitung auf die Berufswelt. Bei dieser Unterstützung geht es zwar um Lehrstellen- bzw. Arbeitssuche, aber der Unterschied zu anderen Projekten besteht darin, „dass wir nicht die Lehrstelle oder Arbeit zuerst ins Zentrum rücken, sondern den Menschen, und zwar unter dem Aspekt jener vier so zentralen Fragen des Jugendalters: Wer bin ich? Wo stehe ich? Was brauche ich? Wohin gehe ich? - und dies auf einer ressourcen-, lösungs- und prozessorientierten Ebene mit einer systemischen Grundhaltung“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).³

Das Konzept des Projektes *PASSAGE* basiert auf folgenden Grundlagen:

³ Andrea Guth leitet gemeinsam mit Matthias Diemer das Projekt Passage.

Projektorientiertes Arbeiten

Der Inhalt der Projekte reicht von alltagsrelevanten Tätigkeiten bis hin zu kreativen oder praktischen Produkten (z.B. Menüplanerstellung, Hüttenbau, Erarbeitung einer Ausstellung...).

Alltagsbezogenheit

Das Projekt bietet ein Trainingsfeld, das die Jugendlichen während des gesamten Programms mit den Bedingungen der realen Arbeitswelt konfrontiert. Die Vernetzung mit den zuständigen Behörden, den Gewerbe und Ausbildungseinrichtungen gewährleistet das Einbezogensein in die gesellschaftliche Alltagswelt.

Erlebnispädagogischer Ansatz

Das Programm orientiert sich an dem Grundsatz „Lernen durch Erleben“. Dabei geht es „nicht um den Adrenalinkick oder das große Abenteuer, es geht um das Lernen von und in der Natur, die ihre ganz eigene Ordnung hat und einfach vorgibt. Spaß soll es auch machen, es kann eine Herausforderung sein, vielleicht ein Abenteuer, und es soll - bestenfalls - auch verborgene Ressourcen und Kompetenzen der TeilnehmerInnen sichtbar machen“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).

Ressourcen- und Lösungsorientierung

Nach dem Motto „Erfolg schafft Motivation“ werden die jungen Menschen in jenen Bereichen gefördert, in denen sie Talente aufweisen, um auf dieser Basis in neue Lern- und Erfahrungsbereiche gehen zu können. Die Erweiterung der Perspektiven und die Arbeit am Mut, sein Leben verantwortungsvoll in die Hand zu nehmen, gehören zu den zentralen Zielen.

Vielseitigkeit und Flexibilität

Um den verschiedenen beruflichen und kulturellen Feldern, aber auch den unterschiedlichen Persönlichkeits- und Lerntypen gerecht zu werden, weist das Programm eine Vielfalt von Arbeitsmethoden, Inhalten und Strukturen auf.

Impulsgebende Strukturen

Das Programm unterstützt die Jugendlichen durch Zielverträge, Prüfungspunkte, Leitungsaufgaben und Öffentlichkeitsschritte auf ihrem Weg zum verantwortungsvollen Erwachsenen. Im Folgenden werden exemplarisch einige Programmteile angeführt:

Expedition

Die Expedition ist eine mehrtägige Unternehmung in der Natur. Sie dient der Abklärung der sozialen Kompetenz und der Persönlichkeit der Einzelnen. „Wir nehmen die Erfahrungen der Expedition als einen Puzzelstein zur Wahrnehmung des Jugendlichen als Ganzes und arbeiten dann auch im weiteren Programm damit: z.B. ... du hast diesen schwierigen Gipfel erreicht, in dir steckt Kraft.“ Wir greifen auf Bilder zurück, die mitunter wirken“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).

Biografiearbeit

In dieser Woche werden die persönlichen Geschichten und die berufliche Tradition der Familie in den Mittelpunkt gerückt. „Wir führen mit den Jugendlichen eine sehr intensive Biografiearbeit durch, eine Woche lang, die auch dazu dient, innerhalb der Biografie auf 'Übergänge' zu schauen (z.B. Schuleintritt) und dort wo es sinnvoll erscheint, auch den 'nächsten Schritt' - quasi als 'Rollenspiel' - in die Zukunft gehen zu lassen“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).

Bilanz

In dieser Woche werden die bisherigen Fortschritte abgeklärt, die Zielabkommen überprüft und letzte Vorbereitungen für das Praktikum getroffen. „Auch diese Teile gestalten wir etwa zu 60% erlebnispädagogisch, unter Einbezug von rituellen Gestaltungen und mit dem Focus auf 'aus dem Alten in das Neue...'. Wie der Titel 'Bilanz' sagt, geht es um "Bilanz ziehen“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).

„Neben all dem Methodischen und der Programmstruktur glaube ich innerhalb unseres Teams wahrzunehmen, dass dem gesamten Projekt eine "Leitungshaltung" zu Grunde liegt, die ich als systemisch und wertschätzend bezeichnen möchte. Es geht dabei um die Anerkennung jedes Jugendlichen als Persönlichkeit mit einer sehr individuellen Geschichte und einer subjektiven Wertewelt“ (Guth, A., Interview 10.10.2002).

⁴ Gesamtprogramm unter www.passage-moti.ch

V.
EMPIRISCHER TEIL

5 Empirischer Teil

5.1 Forschungsfrage und Erhebungsmethode der Untersuchung

Aufbauend auf den theoretischen Teil der Diplomarbeit, werde ich im empirischen Teil versuchen in Bezug auf ausgewählte Themenbereiche die Aussagen des Theorieteils zu überprüfen, zu unterlegen bzw. zu vergleichen.

5.1.1 Die Forschungsfrage(n)

Meine empirische Hauptforschungsfrage lautet:

Welche sozialpädagogischen Ansätze zur Berufsorientierung und -findung ermöglichen dem Individuum - auch angesichts unsicherer Einstiegschancen in das Erwerbsleben - eine gelingende Lebensbewältigung?

Weiters stellen sich für mich folgende Unterfragen:

- Orientieren sich die Maßnahmen des Übergangssystems an einer auf Vollbeschäftigung angewiesenen Normalbiografie und "institutionalisieren" sie somit Ausgrenzungsrisiken, die mit diesen Festschreibungen verbunden sind?
- Werden strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes individualisiert und pädagogisiert, indem defizit-bezogen Problemgruppen konstruiert werden?
- Werden die Ergebnisse der Übergangsforschung bereits in die Praxis umgesetzt bzw. inwieweit wird ihnen Raum gegeben?
- Inwieweit haben innovative Ansätze in der Übergangsbegleitung bereits Fuß gefasst?

5.1.2 Die Erhebungsmethode - das ExpertInnen-Interview

Die Untersuchung dieser Diplomarbeit basiert auf vier ExpertInnen-Interviews. Interviews sind persönliche Befragungen, sie zählen zu den qualitativen Methoden der Datenerhebung.

"In der pädagogischen Forschung wird das ExpertInneninterview häufig im Rahmen der Evaluationsforschung eingesetzt. ... Insgesamt handelt es sich um die Erfassung von praxisgesättigtem ExpertInnenwissen, des Know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch die Erfahrungen derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben" (Meuser/Nagel 1997, S. 481).

In den Sozialwissenschaften herrscht wenig Einigkeit darüber, wer und was ExpertInnen sind. Oftmals werden Begriffe wie ExpertIn, BeraterIn oder GutachterIn wie Synonyme gebraucht (Mieg/Brunner 2001, S. 5). Nach Meuser/Nagel (1997) lässt sich der ExpertInnenbegriff methodologisch fassen: eine Person wird zum Experten/zur Expertin, weil wir sie durch ihre Position in einer Institution oder durch ihr unterstelltes Sonderwissen zum Experten machen, "weil wir wie auch immer begründet annehmen, dass sie über ein Wissen verfügt, das sie zwar nicht alleine besitzt, das aber auch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist" (1997, S. 484).

Im Zusammenhang mit ExpertInneninterviews verstehen Mieg/Brunner (2001, S. 6) unter einer ExpertIn: "Expertin ist jemand, der/die aufgrund von langjähriger Erfahrung über bereichsspezifisches Wissen/Können verfügt". Diese Definition soll helfen, einen häufigen Fehler beim ExpertInneninterview zu vermeiden, nämlich als ExpertInnen Leute zu befragen, die zu einem bestimmten Problem zwar eine Meinung, aber keine Erfahrung haben (vgl. Mieg/Brunner 2001, S. 6).

5.2 Die Datensammlung

Während der Entwicklung des Interviewleitfadens ging ich von der Annahme aus, dass die ExpertInnen den Inhalt meiner theoretischen Arbeit einerseits verstärken, bekräftigen und andererseits durch ihre praktischen Erfahrungen vertiefen und „zum Leben erwecken“ könnten. Der theoretische Teil der Diplomarbeit umfasst vier Hauptkapitel. Bei der Konzeption des Interviews bezog ich mich auf jene Inhalte des Theorieteils, die für die Praxis am relevantesten sind, nämlich: das Übergangssystem,

Statuspassagen und innovative Modelle des Übergangssystems. Diese Einschränkung brachte auch den Vorteil mit sich, einerseits die GesprächspartnerInnen in zeitlicher Hinsicht nicht zu überfordern, andererseits bei den wesentlichen Fragen in die Tiefe gehen zu können. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl der Fragen war die Beachtung des Rahmens, der für die Interviewten so gewählt sein musste, dass für sie das Gesagte auch öffentlich vertretbar sein würde. Vor allem systemkritische Fragen sind von Personen, die in direkter Finanzabhängigkeit stehen, möglicherweise nur „außerhalb des Protokolls“ beantwortbar und können daher in die Auswertung schwer integriert werden.

5.2.1 Planung und Durchführung der Interviews

Ein Leitfaden ist eine geeignete Stütze für den Interviewer, um sicherzustellen, dass die Fragen vollständig und hinreichend spezifisch behandelt werden. (vgl. Mieg/Brunner 2001, S. 9). Entscheidend für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist eine flexible unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas. Misslingen kann das Interview, wenn z.B. der Interviewer/die Interviewerin in der Erwartung handelt, dass der/die Interviewte die Konzepte und Ideen liefert, die man sich als Ergebnis der gesamten Untersuchung vorstellt. Im Falle des Gelingens eines ExpertInneninterviews trifft die Untersuchende bzw. die ForscherIn bei der ExpertIn auf Neugierde an der Sache, und diese agiert in der Haltung der Protagonistin, der Akteurin, die zu wissenschaftlichen Zwecken den „Vorhang“ wenigstens ein bisschen und kontrolliert hebt und sich in die Karten schauen lässt (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 487).

Anzuraten ist eine Vorinformation der ExpertIn über die Fragen. Hierzu kann entweder eine Zusammenstellung der Themenbereiche verwendet werden, manche ExpertInnen wünschen aber die Fragen im Wortlauf zu wissen. Damit können sich die ExpertInnen ein erstes Bild machen und sich vorbereiten. Die vereinbarte Gesprächsdauer gilt es unbedingt einzuhalten. Wer ein mehr als eineinhalbstündiges Interview plant, läuft

Gefahr, dass die Konzentration auf beiden Seiten und damit die sachliche Ergiebigkeit nachlässt (vgl. Mieg/Brunner 2001, S. 15).

5.2.2 Endredaktion des Interviewleitfadens

Um die Fragen des Interviewleitfadens, die gemeinsam mit einer „Expertin“ entwickelt wurden, zu überprüfen, vereinbarte ich ein Testinterview mit einer Person, die einerseits auf diesem Fachgebiet Know how hatte, und andererseits Unterstützung und wertvolle Tipps für

- a) die inhaltliche Dimension der Fragen und
- b) die methodische Gestaltung des Interviews (Rahmen herstellen, Einleitung, Motivation etc.)

geben konnte. Nach diesem Probeinterview veränderte ich nochmals den Leitfaden. Es wurden Fragen vereinfacht und die Reihenfolge der Fragen verändert. Nach einer Endbesprechung mit meinem Betreuer hatte ich die nötige Sicherheit, um damit ins Feld zu gehen.

5.2.3 Auswahl der ExpertInnen

Bei der Auswahl der ExpertInnen orientierte ich mich an folgenden Punkten:

- Einerseits erschien es mir wichtig, dass die Personen bereits längere Zeit in der Praxis mit Jugendlichen tätig sind.
- Andererseits sollten die ausgewählten Personen die Möglichkeit erhalten, bestimmte Fragestellungen auch auf einer Metaebene zu beantworten, die eigene Arbeit zu reflektieren und in Bezug zum Interview setzen.
- Eine weitere Komponente bei der Auswahl war die Beachtung einer ausgewogenen Geschlechterverteilung.

5.2.4 Kurzbeschreibung der Institutionen

Die ExpertInnen-Interviews wurden mit VertreterInnen folgender Einrichtungen durchgeführt:

PASCH - Arbeits- und Berufsberatung für Jugendliche

Der Verein PASCH bietet professionelle Beratung und Begleitung auf dem Weg ins Berufsleben und während der Ausbildungszeit. Ausgehend von der Zielgruppe der SchülerInnen; konzentriert sich die Tätigkeit insbesondere auf jene benachteiligten Jugendlichen, die ohne professionelle Unterstützung keine Lehrstelle bzw. keinen Arbeitsplatz finden. Um die Interessen aller Beteiligten zum Thema „Jugend und Beruf“ bestmöglich zu wahren, arbeitet der Verein partnerschaftlich in einem Netzwerk, bestehend aus Auftraggebern, Betrieben, Eltern, anderen Beratungsdiensten und einem HelferInnensystem aus sozialen, schulischen sowie außerschulischen Einrichtungen zusammen (www.pasch.or.at).

SOZIALE DIENSTE SÜD

SDS unterstützt benachteiligte Kinder, Jugendliche und deren Familien durch soziale Dienste im Rahmen des Steiermärkischen Jugendwohlfahrtsgesetzes. Das Unterstützungsangebot fußt auf drei Schwerpunkten: Sozialpädagogische Familienbetreuung, mobil betreutes Jugendwohnen und Erziehungshilfe (<http://www.jaw.or.at/jaw/leibnitz.thm>).

ISOP/STREETWORK KAPFENBERG-BRUCK

ISOP ist eine interkulturelle, parteipolitisch unabhängige Nonprofit-Organisation und steht für

- Chancengleichheit in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt durch Initiierung und Umsetzung von Sozial-, Bildungs- und Kulturprojekten.
- Verteilungsgerechtigkeit durch eine aktive Sozial-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik.
- Menschenrechte und Integration in der Flüchtlings- und Migrationspolitik (www.isop.at).

BICYCLE GRAZ

BICYCLE ist ein sozialökonomischer Betrieb; der 1989 gegründet wurde. Ziel war die Schaffung von Transitarbeitsplätzen für langzeitarbeitslose Jugendliche im Fahrradbereich. Die Zielgruppe sind junge MitarbeiterInnen, sogenannte Transitarbeitskräfte, im Alter zwischen 17 und 30 Jahren (<http://www.bicycle.at>).

5.2.5 Vorgehensweise bei der Kontaktaufnahme

Die erste Kontaktaufnahme mit der/dem ausgewählten ExpertIn erfolgte telefonisch. Nach einer kurzen Vorstellung meiner Person versuchte ich in einer prägnanten Beschreibung den Inhalt meiner Diplomarbeit zu präsentieren und schloss daran meine Bitte um einen Interviewtermin. Die InterviewpartnerInnen erwiesen sich, was die Terminvereinbarungen anlangte, als sehr entgegenkommend. Als zeitlicher Rahmen wurde für das Interview eine Dauer von ca 1 bis 1 Stunden veranschlagt.

5.3 Auswertung der Interviews

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2000) stellt ein Bündel von Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse dar, das vor etwa 20 Jahren im Zusammenhang mit einer groß angelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (Ulich et al 1985) entwickelt wurde.

Mayring (1996, S. 86) formuliert den Grundgedanken der Inhaltsanalyse folgendermaßen: "Qualitative Inhaltsanalyse will sprachliches Material, Texte systematisch analysieren, indem sie

- das Material zergliedert und schrittweise bearbeitet
- indem sie im Kategoriensystem die Analyseaspekte vorher theoriegeleitet festlegt".

Mayring (1996, S. 54) differenziert drei Grundformen des Interpretierens:

➤ Zusammenfassung.

Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Korpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

➤ Explikation

Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

➤ Strukturierung

Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.

5.4 Darstellung und Interpretation der durch MAX QDA gewonnenen Ergebnisse

Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von ExpertInneninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen über die Texte verstreuten Passagen - nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview. Die Auswertung setzt die Transkription der in der Regel auf Tonband protokollierten Interviews bzw. thematisch relevanten Passagen voraus (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 488).

5.4.1 Codes

Ein Hilfsmittel, um den Text zu reduzieren, ist das Codieren bestimmter Textstellen durch die WissenschaftlerIn. Die Vergabe der Codes erfolgt nach den eigenständigen

Überlegungen der Forschenden/des Forschenden. Codes sollen aus kurzen Wörtern bestehen, falls gedankliche Ergänzungen notwendig sind, kann dies über Memos erfolgen. In Summe ergaben sich 15 Codes, die ich nachfolgend in alphabetischer Reihenfolge anführe:

[Anspruch_an_ÜG⁵_BegleiterInnen]

[Anwendbarkeit_Empowerment]

[Beschreibung_ÜGS]

[Effektivität_Unterstützungssysteme]

[Gatekeeping]

[Individuelle_Bedürfnisse]

[Innovative_Übergangsmoelle]

[Normalbiografie]

[Pädagogisierung]

[Schwellenphase]

[Stärke_ÜGS]

[Veränderungsbedarf_ÜGS]

[Vollbeschäftigung]

[Wandel_Arbeitsgesellschaft]

[Wendepunkte]

5.4.2 Code Families (CF)

Bei der Zusammenstellung der Codes in Code Families orientierte ich mich an den Schwerpunkten des Interviewleitfadens. Nachfolgend die Codefamilien mit den dazugehörigen Codes:

⁵ ÜG = Übergang, ÜGS = Übergangssystem

CF1 ÜBERGANGSSYSTEM_STRUKTUREN

[Beschreibung_ÜGS] [Effektivität_Unterstützungssysteme]

[Individuelle_Bedürfnisse] [Normalbiographie] [Pädagogisierung]

[Stärke_ÜGS] [Veränderungsbedarf_ÜGS] [Vollbeschäftigung]

[Wandel_Arbeitsgesellschaft]

CF2 STATUSPASSAGEN

[Gatekeeping] [Schwellenphase] [Wendepunkte]

CF3 INNOVATION

[Anwendbarkeit_Empowerment] [Innovative_Übergangsmodelle]

[Anspruch_an_ÜG_BegleiterInnen]

5.4.3 Interpretation der Ergebnisse

CF1 ÜBERGANGSSYSTEM-STRUKTUREN

Am Beginn scheint es klärend, wie die ExpertInnen das ÜBERGANGSSYSTEM, dem sie in ihrem beruflichen Umfeld auch angehören, beschreiben. Die ExpertInnen betrachten das Übergangssystem aus unterschiedlichen Perspektiven. Kein/e InterviewpartnerIn beschreibt das System so, dass daraus abzuleiten sei, es gäbe eine zufriedenstellende Lösung für die Jugendlichen. Es werden negative qualitative Beschreibungen benutzt, wie: "Das Übergangssystem ist löchrig" [E4]⁶ oder "zu hart für schlecht vorbereitete Jugendliche" [E1]. Die Maßnahmen stehen unter hohem Erfolgsdruck, unter anderem durch die Orientierung an Vermittlungsquoten.

⁶ Die Interviews sind von E1 bis E4 gereiht, und sind in dieser Nummerierung jeweils einem/einer Interviewpartner/in zugeordnet.

Als STARKE DES ÜBERGANGSSYSTEMS wird der Umstand angegeben, dass Orientierungskurse für Jugendliche angeboten werden. Als Schwierigkeit wird empfunden, "die Balance zwischen Individualität und Realität zu finden, zwischen der Unterstützung, Jugendliche dazu zu ermutigen, das zu tun, was sie wollen und zwischen der Aufforderung, den Arbeitsmarkt nicht aus den Augen zu verlieren!!"[E3]

Bei der Beantwortung der Frage, wo VERÄNDERUNGSBEDARF gesehen wird, fokussierten die beiden männlichen Experten stärker auf das Gesamtsystem, die beiden Frauen zogen ihre Schlüsse eher aus individuellen Erfahrungen mit Jugendlichen. Aus der arbeitsmarktpolitischen Sicht wird die Problematik "Jugendarbeitslosigkeit" zwar thematisiert, es wird "plakatiert", dass aktiv Schritte für eine niedrigere Jugendarbeitslosigkeit gesetzt werden müssen, aber "es gibt in Österreich keinen Ansatz, der sagt, jeder Jugendliche soll eine Chance haben... in der Praxis werden dann doch wieder bestimmte Personengruppen ausgegrenzt" [E4]. Aus der Sicht des Experten sollten in arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen für das Übergangssystem längerfristige Strategien wirksam werden, "nämlich, dass arbeitslosen Jugendlichen am zweiten Arbeitsmarkt solange Unterstützung gegeben wird, bis es am ersten Arbeitsmarkt wieder freie Stellen gibt, die es laut Wirtschaftsprognosen spätestens in zehn Jahren geben wird" [E4]. Als eine mögliche Lösung wird die Ausweitung des zweiten Arbeitsmarktes gesehen, "damit diese Menschen später eine Chance am Arbeitsmarkt haben und nicht durch permanente Arbeitslosigkeit als 'unbrauchbar' für die Wirtschaft eingestuft werden"[E4].

Als gravierenden Nachteil wird die zunehmende Segmentierung von bestimmten Personengruppen erlebt, "dass sie keine Chance mehr haben, in das Projekt zu kommen, wenn sie nicht ein Jahr lang beim AMS vorgemerkt waren" [E4]. Zunehmend werden "Schnittstellen und Löcher" im Übergangssystem größer. "Jeder Jugendliche hat das Recht, in eine geeignete Maßnahme zu kommen" [E4]. Die nachhaltige Wirkung von Offensiven wird ob ihres kurzfristigen Lösungsansatzes in Frage gestellt, "Maßnahmen, in der Jugendliche für kurze Zeit aufgehoben, und dann wieder sich selbst überlassen sind" [E4] werden angezweifelt.

In der Literatur sprechen Stauber/Walther (1996, S. 212) davon, dass in den meisten sozialstaatlichen Systemen eigens Programme für arbeitslose junge Menschen aufgelegt wurden, was unterschiedliche Effekte zeigte: Auf der einen Seite konnten sich neue Arbeitshaltungen entwickeln, auch alternativ zu den modernen Integrationsanforderungen des Arbeitsmarktes (Subkultur und zweite Arbeitsmärkte), auf der anderen Seite entsteht z.B. durch solche Programme das Phänomen des Verdeckens sozialer Problemlagen. Das bedeutet, dass die Experten zwar die positiven Auswirkungen von staatlichen Übergangssystemen sehen, jedoch davor warnen, dass dadurch soziale Probleme nur überdeckt und nicht gelöst werden. Dieses Dilemma wird auch aus den Antworten der InterviewpartnerInnen ersichtlich.

Die Durchlässigkeit des Übergangssystems wird als sehr wichtig angesehen. "Jugendliche müssen die Möglichkeit bekommen, auch zu scheitern und trotzdem wieder ein Chance zu bekommen" [E4]. Abschließend wird resümiert, dass die Maßnahmen grundsätzlich in Ordnung sind, aber das Ausmaß nicht ausreichend ist und dass zuwenig Geld zur Verfügung gestellt wird. Bereits in der Schule bzw. im Elternhaus sollten junge Menschen eine qualitativ bessere Berufsorientierung erhalten.

Weiters wird für eine Arbeitseinstiegsunterstützung in Form von BetriebssozialarbeiterInnen plädiert, "weil Jugendliche besonders am Anfang - beim Eintreten in die Arbeitswelt Unterstützung brauchen" [E3]. Auf fehlende 'Spielräume' für Jugendliche" im Übergangssystem wird hingewiesen. „Sie haben zu funktionieren, sie haben keine Möglichkeiten zum Ausprobieren“ [E2]. Das Übergangssystem wird als ein Nebeneinander von unterschiedlichen Systemen gesehen, mit einer geringen Vernetztheit untereinander, für eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen ist es "eine glatte Überforderung von einer Maßnahme in die nächste geschickt zu werden" [E2]. Deshalb könnte es sehr hilfreich sein, Jugendlichen im Übergangssystem eine stabile Bezugsbetreuerin zur Seite zu stellen. Als Schwäche wird der Umstand angesehen, dass oft Jugendliche in Kursen sitzen, die nicht ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen,

"z.B. Berufsorientierungskurse, obwohl der Jugendliche genau weiß, was er möchte" [E3].

In einer retrospektiven Befragung von beruflich marginalisierten jungen Männern hat Schäfer (1997, S. 351) den Versuch unternommen, die Rollen der Hilfen zur beruflichen Integration in deren Lebensläufen aufzuklären. Sein Fazit lautet: Die von ihnen durchlaufenen Stationen im Übergangsverlauf hatten in der Wahrnehmung der befragten jungen Männer vor allem Aufbewahrungscharakter. Eine irgendwie planerisch aufeinander abgestellte Folge von Unterbringungen gab es so gut wie nie. Kurzfristige Ziele bestimmen die Vermittlung eher denn längerfristige Planungen von einzelnen Erwerbsverläufen.

Zwei der InterviewpartnerInnen beziehen sich verstärkt auf das politische Thema der Vollbeschäftigung, zwei stärker auf die Veränderungen in der Arbeitswelt. Bereits seit zehn Jahren gibt es die Idee nicht mehr, dass man in eine Firma einsteigt und dort in Pension geht. "Der Arbeitsmarkt ist dynamisch, kein Dienstverhältnis hält länger als 2 Jahre" [E4]. Sehr wohl wird ein Festhalten an der NORMALBIOGRAFIE von E3 gesehen, es gibt eine Orientierung im organisatorischen und kulturellen Bereich. Gesellschaftliche Auswirkungen dieses "Festhaltens" zeigen sich darin, dass alternative Lebensplanungen schwieriger werden. „Das, was ich mache, ist nicht normal, oder es wird so verkauft, als wäre es nicht normal“ [E3]. Dies macht es nicht einfacher, in einer ohnehin problematischen Phase einen anderen Weg als den, den die Norm vorgibt, zu gehen.

Aus der Sicht eines Experten hat es das Konzept der VOLLBESCHÄFTIGUNG nie gegeben, dies wird als ein sekundäres Problem gesehen. "Das primäre Problem ist, dass Jugendliche überhaupt ins System kommen" [E4]. Aufgrund der demografischen Entwicklung wird es in zehn bis 15 Jahren wieder Vollbeschäftigung geben, und dann wird es aufgrund von kurzfristigen arbeitsmarktpolitischen Strategien zu einem Arbeitskräftemangel kommen. Es gibt einen großen öffentlichen Druck in Richtung

Vollbeschäftigung, "weil es ein politisches Motiv ist... ein ganz hoher Wert und ..zeigt am bundesdeutschen Beispiel, dass man dafür sogar Arbeitslosenzahlen fälscht..."[E1].

Der WANDEL DER ARBEITSGESELLSCHAFT hat sich im Bewusstsein der Menschen noch nicht verankert, bzw. er wird negiert oder nicht wahrgenommen. Weiters wird ein Gefälle zwischen Stadt und Land festgestellt. Die sozioökonomischen Betriebe reagieren ausreichend auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft. "Menschen, die in sozioökonomischen Betrieben austreten, verbessern sich in ihrer Arbeitslosenstatistik... d.h., sie wissen, dass man arbeitslos werden kann, sie haben die Selbstorganisationsfähigkeit, mit Arbeitslosigkeit umzugehen, sie wissen, welche Maßnahmen man sich dann organisieren muss" [E4].

Zur Frage der INDIVIDUALISIERUNG VON STRUKTURELLEN PROBLEMEN haben die ExpertInnen zwei sehr unterschiedliche Sichtweisen. Ein Experte verweist auf das Faktum, dass, in Absolutzahlen gesehen, nicht ausreichend viele Stellen vorhanden sind, deshalb ist eine Individualisierung von strukturellen Problemen nicht möglich. Die Aussage "der nicht ausreichend vorhandenen Stellen" wird unterstrichen, aber im Gegensatz dazu wird festgestellt, dass "politisch gesehen auf jeden Fall konstruiert wird, damit wird Druck ausgeübt, wenn du arbeitslos bist, hast du irgendein Problem, ansonsten kriegt jeder, der brav, fleißig und anständig ist, in diesem Land sowieso einen Job"[E4].

Walther (2001, S. 2) unterstreicht diese Aussage, dass Benachteiligung als rein individuelles Defizit gesehen wird, das erst wett gemacht werden muss. Dies bedeutet eine eindeutige Individualisierung von Problemlagen, da strukturbedingte Problemlagen entweder nicht existieren oder aber nicht förderungswürdig sind.

Es gibt zwar in einigen Branchen viele Angebote, in diesen will aber "niemand arbeiten" [E4]. Mit Hilfe dieses Umstandes wird Druck ausgeübt, ohne auf die Zumutbarkeit zu achten. E3 sieht die Tendenz, dass es den Versuch gibt, strukturelle Probleme auf individuelle Probleme herunter zu brechen. "Auf der anderen Seite

haben die Jugendlichen oft das Gefühl, dass es an ihnen persönlich liegt, dass sie keinen Job kriegen, obwohl in der Region viele Jugendliche keine Arbeit finden" [E3].

Die ExpertInnen schätzen die EFFEKTIVITÄT VON UNTERSTÜTZUNGSMABNAHMEN wesentlich erfolgreicher und effizienter ein, weil sie auch in der Maßnahme selbst einen Sinn sehen. Jene InterviewpartnerInnen, die selbst in einer Übergangsmaßnahme arbeiten oder diese leiten, beschreiben die Unterstützung der Jugendlichen sehr positiv. Sie sind sich sicher, einen wichtigen und wesentlichen Beitrag für die Lebensbewältigung der Jugendlichen zu leisten. Allerdings schränken die Expertinnen ein, dass die Maßnahmen zum Großteil nicht zielführend sind, um eine qualitativ hochwertige Arbeits- bzw. Lehrstelle zu finden.

Eine 1989 erschienene österreichische Untersuchung zur Wirksamkeit von Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, die im Auftrag des Landesarbeitsamtes Steiermark im Bereich der Metall- und Elektroberufe durchgeführt worden war, spricht eine ähnliche Sprache. Der Autor dieser Untersuchung zieht das ernüchternde Resümee: „Von den sozialpolitischen Zielsetzungen her betrachtet, verweisen diese Ergebnisse auf die Erfolglosigkeit des Instrumentes...“ (Ribolits 1997b, S. 74f).

Zwei unterschiedliche Effektivitätsmaßstäbe werden angelegt. Einerseits beurteilt einer der wichtigsten Auftraggeber und Financiers von Maßnahmen- das AMS - den Erfolg zunehmend fast ausschließlich anhand der Anzahl von vermittelten Lehr/Arbeitsstellen und der Kosten pro Vermittlung. Aus der Sicht des E4 ist eine Maßnahme aber schon deshalb effektiv, weil "es generell auf jeden Fall sehr positiv zu sehen ist, wenn Jugendliche in einem Unterstützungssystem sind und da ist das Wichtigste, dass man ihnen das Gefühl gibt, dass sie ein wichtiger Bestandteil der Gesellschaft sind, und dass die Tätigkeit, die sie ausüben, sinnvoll ist" [E4].

In erster Linie können die betroffenen Jugendlichen selbst entscheiden, was ihnen nützt und welche Formen und Settings der Unterstützung für sie brauchbar sind. Die

NutzerInnenzufriedenheit könnte damit zu einer wesentlichen Steuergröße für die Angebote der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit werden (vgl. Alber 2000, S. 118).

E1 geht in dieser Fragestellung konform, das AMS berechnet die Effektivität statistisch, aber manche Maßnahmen sehen nicht direkt die Arbeitsaufnahme als ihr Ziel, sondern die Unterstützung in einer schwierigen Lebenssituation. Zusammengefasst erhöhen die Maßnahmen die Chancen auf einen Erwerbsplatz - dies sollte aber nicht der einzige Fokus sein. Weiters hängt der Erfolg einer Unterstützungsmaßnahme auch vom Faktor ab, wie viele Stellenangebote es gibt. Wenn es kaum Stellen gibt und die positiven Auswirkungen der Maßnahme an der Anzahl jener Jugendlichen gemessen werden, die ins Erwerbsleben eintreten, dann ist das Unterstützungsangebot „keine Unterstützung, sondern eine ziemliche Desillusionierung“ [E3]. Die Chancen auf eine Stelle werden dadurch nicht erhöht, sondern es ist "eher ein Durchlaufen von Maßnahmen" [E3]. E2 bezweifelt, ob Maßnahmen effektiv sein können, wenn es zu wenig Lehrstellen gibt.

Interessant sind die unterschiedlichen Perspektiven, die von den ExpertInnen, die BEDÜRFNISSE DER JUGENDLICHEN betreffend, eingenommen wurden: Einerseits wurde das ÜGS aus einer Metaposition - global und über einen längeren Zeitraum hinweg wahrgenommen - betrachtet und andererseits werden aus einer Managementperspektive - orientiert am eigenen Konzept, nach dem gearbeitet wird - Erkenntnisse abgeleitet. Die Expertinnen betrachten die Fragestellung eher aus der momentanen Perspektive der Jugendlichen. Eine starke Veränderung der Orientierung in Bezug auf arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wird angemerkt. "Früher wurden von den Maßnahmeträgern, ganz nah an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert, zielgruppenspezifische Maßnahmen angeboten" [E4]. Heute bringt sich die Arbeitsmarktpolitik sehr massiv ein, Kriterien werden erstellt und Maßnahmen werden als Auftragsleistung vergeben. E1 betrachtet nicht das gesamte Übergangssystem, sondern nur die Maßnahme, für die er verantwortlich ist. "Also, die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen ist bei uns ein Beratungsgrundsatz. Er

baut auf Freiwilligkeit auf und trägt auch den Titel `Individualcoaching`. Bereits aus der Bezeichnung geht hervor, dass es sich um individuelle Bedürfnisse handelt" [E1].

Eine Interviewte bezweifelt, ob sich Ziele von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen mit den Bedürfnissen von Jugendlichen decken können, weil sich "das spontane momentane Bedürfnis oft im Wunsch nach Geld, einer Wohnung und dem Verlangen, 'nicht hakeln zu gehen' äußert" [E2]. Aber es wird trotzdem auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass Jugendliche für einen längeren Zeitraum die Möglichkeit bekommen sollten, „Arbeit auszuprobieren“ [E2] und nicht dem Druck ausgesetzt sein sollten, in drei Monaten "jobready" zu sein.

CF2 STATUSPASSAGEN

Bei der Auswertung dieser Frage fällt auf, dass der Begriff "GATEKEEPER" in der Praxis nicht verankert ist. Alle ExpertInnen bemühten sich, auf die gestellte Frage eine Antwort zu finden, diese war mit ihrer spontanen Assoziation zu diesem Begriff verknüpft. Mit GATEKEEPER verbindet E1 -Folgendes: "Ich glaube, dass ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin unschätzbar unterstützend sein kann. Ich glaube, dass eine schlechte LehrerIn oder ein schlechter Lehrer... einen unermesslich großen Schaden hervorrufen kann"... Im weiteren Interview sagt er dann über die BeraterInnen im AMS „die Bedeutung kann sein, eine sehr unterstützende, aber eine sehr demotivierende, ich traue mir da keine Beurteilung zu..." [E1]. Auch ältere Geschwister von Jugendlichen, die bereits im Arbeitsleben stehen, "fungieren ganz oft als Gatekeeper" [E3].

"Gatekeeping" wird aber nicht nur von der individuellen Seite, sondern auch für das gesamte System betrachtet. Ein Experte sieht durch einen Paradigmenwechsel in den letzten Jahren eine starke Veränderung in der Arbeitsmarktpolitik. Aktive Maßnahmen werden nicht mehr in dem Ausmaß gefördert. „Mit dem Gatekeeping können sehr viele Dinge beeinflusst werden...wie das gehandhabt wird...es kann auch mit einer Person zusammenhängen, die in Pension geht, jemand Neuer kommt nach...im größeren Bereich gibt dann sehr oft starke Veränderungen"[E4].

Eine „Parallele“ zur Begriffsverwirrung, wer zu den Gatekeepern zählt, ist in der Literatur zu finden, wo es ebenfalls eine begriffliche Verwirrung gibt, wer zum Kreis der Gatekeeper zählt. Behrens/Rabe-Kleberg (1992, S. 238, zit. n. Struck 2001, S. 37) versuchen sie, in eine pragmatische Ordnung zu bringen. Sie unterscheiden:

- a) Professional Experts ohne Entscheidungsmöglichkeiten.
- b) Representatives, welche die Interessen von Organisationen repräsentieren müssen, die wiederum von den Entscheidungen ihrer Repräsentanten abhängen.
- c) Superiors/Co-Workers und
- d) Primary Groups, die beide dem Einzelnen mit Rat und Tat zur Seite stehen (ebd, S. 241ff, zit. n. Struck 2001, S. 37).

Auch die Befragung zu ÜBERGANGSRITUALEN führt zu sehr konträren Antworten. Expertinnen plädieren verstärkt dafür, dass adäquate Rituale besonders für Jugendliche sehr wichtig sind. Aber nicht nur Positives wird mit dem Wort "Ritual" verbunden, Assoziationen mit dem Nationalsozialismus treten zutage. „Ich habe das Bild von Aufmärschen der Hitlerjugend in mir, die dann plötzlich ganz rituell Soldaten und Erwachsene wurden" [E1].

Durch den Verlust von Ritualen sind Jugendliche sehr oft auf sich gestellt und gestalten sich ihren Initiationsritus oft auf bedenkliche Art und Weise - "jedes Wochenende niedersaufen z.B." [E3]. Es reicht aber nicht, irgendein Ritual "aufzusetzen", es muss für die jungen Menschen adäquat sein. Das Problem ist, dass Jugendliche aus ihrem Herkunftssystem keine Rituale mehr kennen, besondere Anlässe, wie Geburtstage werden nicht zelebriert. Rituale weichen sich auf, die Bedeutung von klassischen gesellschaftlichen oder religiösen Ritualen geht zunehmend verloren. Bildungsrituale gewinnen vermehrt an Bedeutung. Der Abschluss einer Schule, eines Studiums wird als eine Art Schlüssel für den Eintritt in einen gewissen Level der Arbeitswelt gewertet. Eine Wandlung, hin zu den kommerziellen Riten tendierend, wie z.B. der Besitz eines eigenes Fahrzeugs oder das Absolvieren der Führerscheinprüfung wird als gleichwertig

erachtet. Als aktives Gestaltungselement werden Rituale von keiner der ExpertInnen in den Maßnahmen, die sie selbst betreuen, eingesetzt.

SCHWELLENPHASEN werden als eine oftmals schwierige Zeit bezeichnet, der Druck der Jugendlichen ist sehr groß. Auf die fehlende Zeit für eine Orientierung wird hingewiesen, „weil die Sachzwänge haben sie eh, vom AMS, von den Eltern, von allen möglichen Leuten, die einfach sage: `Mach jetzt - jetzt ist das eine vorbei, jetzt musst du was Neues anfangen`“ [E3]. Einhellig war die Entscheidung der ExpertInnen, dass es für junge Menschen wichtig ist, in Übergangphasen genügend Zeit zu haben und "wenn man diese Zeit in den Aufbau des Selbstwerts investiert, wird man mehr Erfolg haben, als wenn man auf der anderen Seite nur frustrierende Situationen herbeiführt, wie das endlose Durchlaufen von Maßnahmen" [E2]. In den von zwei Experten geleiteten Einrichtungen wird großer Wert darauf gelegt, dass Jugendlichen die Zeit dafür gegeben wird, "herauszufinden, was sie selber wollen" [E1/E4]. Es wird versucht maximal auf den Jugendlichen einzugehen, und gleichzeitig wird die Wichtigkeit betont, klare Vereinbarungen zu treffen. Aber auch wenn innerhalb der Maßnahme genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, wird hingewiesen, dass im Übergangssystem auch andere beteiligt sind, und "die Frage ist,...ob der Rest des Systems Rücksicht nimmt... dann sagt das AMS,...der müsste auch artfremde Arbeiten annehmen" [E1_1].

CF3 INNOVATION

INNOVATIV sind die ÜBERGANGSMODELLE, die Jugendliche dort abholen, wo sie stehen und versuchen, sie in dieser Phase bestmöglich zu begleiten. Theaterpädagogische Projekte werden als interessant gesehen, aber nur in Kombination mit zielgerichteten Maßnahmen. Theaterprojekte können unterstützend wirken, weil sie auf Neigungen der Jugendlichen eingehen und deren kreative Potenziale fördern können. Die Frage stellt sich für den Experten: "Wie schaut es danach aus? Die Methode müsste entweder in einer größeren Politik eingebettet sein - damit Jugendliche im künstlerischen Bereich unterkommen können - oder aber, Projekte nehmen das als Ansatz und sagen: `Dort fange ich mit Jugendlichen an`"[E4]. Auch E3

ist von der theaterpädagogischen Methode überzeugt. „Das Theater eröffnet zahlreiche Möglichkeiten, sich selber wahrzunehmen, andere wahrzunehmen“. Leider scheitern solche Projekte sehr oft an der Finanzierung, es steckt noch sehr viel Bewusstseinsarbeit an den „richtigen Stellen“ dahinter [E3]. E2 kennt zwar persönlich kein innovatives Modell, kann sich aber vorstellen, dass "jegliche Form von spielerischer Verarbeitung der persönlichen Probleme...in eine Rolle gehen... in einer Rolle was ausleben..." für Menschen, im Speziellen für Jugendliche, gut sein kann. Nichtsdestotrotz sieht auch sie diesen Ansatz in Kombination mit anderen Maßnahmen, wie z.B. Berufsorientierungskursen. Auch die politische Dimension dieser Methode wird betont, weil es darum geht, Menschen zu emanzipieren - durch Selbstständigkeit, durch Ausdrucksfähigkeit.

Als weiteres innovatives Modell werden Ausbildungsschulen in Dänemark angeführt. "Das sind sehr kreative Modelle, wo man unter anderem auch im künstlerischen Bereich tätig sein kann" [E4]. Dieses Modell ist flächendeckend und besagt, dass jedem Jugendlichen, der keinen Job oder keine Versorgung hat, sozusagen per Gesetz das Recht auf einen Platz in den Ausbildungsschulen und eine Transferleistung zusteht [E4].

Die ANWENDBARKEIT DES KONZEPTEES EMPOWERMENT wird von einem Experten in starker Abhängigkeit vom Jugendlichen gesehen. Für eine bestimmte Gruppe ist es schwierig, selbst Ziele zu formulieren, selbst mit Unterstützung ist das manchmal ein Problem. Zu viel Freiheit würde große Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bedeuten. „Es ist eine schwierige Gratwanderung" [E1_2]. Es wäre sinnvoll, möglichst „von Kindesbeinen an“ den Kindern mehr Verantwortung zu überlassen. Der Empowerment-Ansatz wird in den Betreuungsplänen integriert und auch gelebt, es erscheint dem Experten wichtig, dass bei einem Abbruch alles geregelt und stabil abläuft [E4]. Nach Meinung einer Expertin wird Empowerment in sehr vielen Projekten beschrieben, aber oft "wird Etikettenschwindel" betrieben [E3]. Häufig wird „Negativ-Empowerment“ betrieben: "Mache dich stark gegen den Windkanal ... und nicht als Rückenwind"[E3], den sie - symbolhaft beschrieben - unter Empowerment versteht. Die

Wichtigkeit des Konzeptes Empowerment wird durchgängig betont, aber auch das Stoßen an (individuelle/strukturelle) Grenzen.

Zentrum und Leitmotiv aller Empowerment-Gedanken ist das Vertrauen in die Stärken der Menschen, in produktiver Weise die Belastungen und Zumutungen der alltäglichen Lebenswirklichkeit zu bewältigen (vgl. Herriger 1996, S. 292). Dabei ist stets mitzubedenken, dass Menschen vor dem Hintergrund gesellschaftlich vorhandener Möglichkeits- und Behinderungsräume handeln und nicht losgelöst von Makrostrukturen begriffen werden können (vgl. Holzkamp 1983, zit. n. Alber 2000, S. 104). In der Empowermentperspektive muss aber geschaut werden, inwiefern die gesellschaftlichen Bedingungen verändert werden können, d.h. nicht nur Anpassung an die Gesellschaft, sondern auch Adaption der Gesellschaft bzw. der psychosozialen Umwelt sind notwendig.

Welche ANSPRÜCHE stellen die ExpertInnen an eine/n GUTE(N) ÜBERGANGSBEGLEITERIN? „Das Wichtigste ist sicher, dass man ihnen (den jungen Menschen) zuhört, dass man sie ernst nimmt, was ihre Anliegen betrifft, aber auch kompetent beratend zur Seite steht, mit viel Verständnis, wenn sie etwas anders machen als erwartet“ [E4]. Diese Aussage wird auch von einer weiteren Expertin verstärkt: "Ein grundsätzliches Wohlwollen dem Jugendlichen gegenüber ...grundsätzliches Vertrauen...einfach auch, dass er es schaffen wird...sich nicht als Opfer widriger Umstände zu sehen" [E2]. Trotz der wohlwollenden Haltung wird auch das Aufzeigen von Grenzen betont [E4]. Eine umfassende Information, die in einer Beratungssituation "durchaus wertend sein kann"[E1], wird als wichtig erachtet. Aufgabe der Übergangsbegleitung kann nicht sein, ein "Tor aufzusperren" [E3], aber es kann sehr hilfreich sein, gemeinsam eine Idee zu kreieren, wie der "Schlüssel zum Tor [E3] " aussehen könnte. Auch Bewusstseinsbildung - nicht die reine Fixierung auf Arbeit - wird als Aufgabe einer guten Übergangsbegleitung gesehen.

Das Plädoyer von Hiller (1999, S. 9ff zit. n. Alber 2000, S. 113) könnte für die arbeitsweltbezogene Jugendarbeit sehr anregend sein: Er ist der Ansicht, dass pädagogische Erlösungs-, Verbesserungs- und Steigerungsphantasien sowohl für die Theorie als auch für die Praxis hinderlich sind. Er plädiert für Gelassenheit, Geistesgegenwart, Humor und Flexibilität im Umgang mit den Jugendlichen und schlägt vor, Arbeitsbündnisse auf klar definierte Teilbereiche einzugehen.

Schlussbemerkungen

In den Interviews wird deutlich, dass die Abhängigkeit von Verantwortlichen in Übergangssystemen in zwei Richtungen gegeben ist: Sie müssen selbst als AnbieterInnen dieser Systeme überleben und die zur Zeit geltenden Regeln der Förderungen umsetzen und gleichzeitig im Korsett dieser Förderregeln den Jugendlichen ein möglichst gutes pädagogisches Konzept anbieten, das nachhaltig wirksam ist. Die Projektträger werden sehr oft vorgelagerte Stellen des Erwerbssystems, die sich dem Ziel der Vermittlung verschreiben, weil die Effizienz ihrer Maßnahme daran gemessen wird. Wenn der wichtigste Indikator für den Erfolg die Vermittlungsquote ist, dann werden sich die Konzepte, wie Jugendliche in dieser Zeit begleitet werden können, stark an diesem Fokus orientieren.

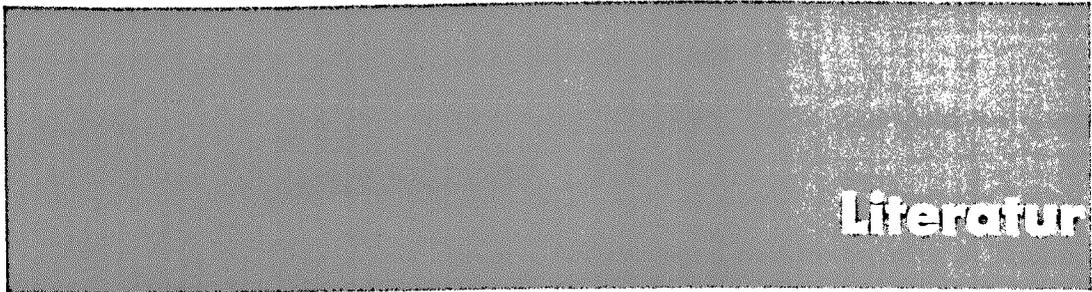
Da sich Empowermentprozesse nicht in zeitlich eng gefasste Hilfefahrpläne pressen lassen (vgl. Herriger 1995, S. 159), stößt dieser Ansatz sehr oft an Grenzen der Träger-Rationalität in Bezug auf Zeit- und Arbeitsaufwand. Es wäre jedoch Aufgabe von Theorie und Forschung, die Praxis mit entsprechenden Argumentationen zu unterstützen und gegenüber den Geldgebern der Sozialen Arbeit plausibel zu machen. Ein Kompetenzdialog zwischen TheoretikerInnen, PraktikerInnen und AdressatInnen könnte dazu führen, dass dieser Ansatz nicht unter die Räder von Ökonomisierung und Instrumentalisierung gerät, sondern sich neue Perspektiven auftun, die Jugendliche für das Gelingen ihrer Lebensentwürfe nutzen können (Alber 2000, S. 121).

Ein relevanter Punkt wurde für mich in der Schlussfrage des Interviews - „Was ist für Sie noch wichtig?“ - erörtert: Wer beeinflusst die politische Willensbildung in einem Staat maßgeblich? E1 sieht die Politik in diesem Bereich sehr stark von unternehmerischen Interessen geprägt. Sonst wäre zum Beispiel die „alte“ Forderung, Betriebe zu verpflichten, Lehrlinge auszubilden, möglicherweise durchgesetzt.

Überraschend für mich ist, dass in der Einschätzung des Wandels der Arbeitswelt und der Vollbeschäftigung teilweise eine diametrale Betrachtungsweise im Vergleich zur

Fachliteratur vorhanden ist. Die ExpertInnen in der Fachliteratur sprechen von einem Strukturwandel in der Arbeitswelt, von einer zunehmenden Integrationsunfähigkeit der Arbeitsgesellschaft (vgl. Gorz 1991, zit. n. Krafeld 2000, S. 23). Dieser Strukturwandel wird nicht von allen InterviewpartnerInnen gesehen. Deshalb würde ich als einen sehr wichtigen Schritt erachten, wenn in der praktischen Jugendarbeit eine intensivere Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Studien über die Veränderungen in der Erwerbsgesellschaft geben würde. Als mögliche zukünftige Mitarbeiterin in einem dieser Übergangssysteme hätte ich den Bedarf, die konzeptionelle Arbeit unter stärkerer Berücksichtigung adäquater Studien zu entwickeln.

Diese Diplomarbeit hat mir auch gezeigt, dass es in der Praxis der Jugendarbeit aufgrund der Komplexität von Einflüssen, Begrenzungen und Widersprüchen schwer ist, ein gutes Lebensbewältigungskonzept für Übergangssysteme zu verfolgen.



Literatur

Alber, M.: An den Stärken ansetzen, aber wie? In: Pohl, Axel/Schneider, Sabine (HG): Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? Tübingen 2000, S. 103 - 122.

Alheit, P./Glaß, Ch.: Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Frankfurt 1986.

Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung, Redaktion: Heitmeyer, W./Olk, Th.: Das Individualisierungs - Theorem - Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, Th. (HG): Individualisierung von Jugendlichen. Weinheim 1990, S. 11 - 34.

Baethge, M.: Jugend und Gesellschaft - Jugend und Arbeit. In: Beseler, F. u.a. (HG): Risiko Jugend, Leben, Arbeit und politische Kultur. Münster 1988.

Baethge, M.: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessensorientierungen. Opladen 1988.

Bauman, Z.: Vom Pilger zum Touristen - Postmoderne Identitätsprojekte. In: Keupp, H. (Hg.): Der Mensch als soziales Wesen. PiperMünchen 1998, S. 295 - 302.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag 1986.

Belec, W.: AMS Steiermark, persönliches Mail vom 4.10.2002.

Böhnisch, L./Schröer, W.: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik, Weinheim und München 2001.

Böhnisch, L.: Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim 1999.

Böhnisch, L.: Lebensbewältigung. In: Otto, H. U./Thiersch H. (HG): Handbuch

Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied 2001, S. 1119 - 1121.

Böhnisch, L.: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim 1999.

Böllert, K.: Normalarbeitsverhältnis und Arbeitsgesellschaft. In: Otto, H. U./Thiersch H. (HG): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied 2001.

Bourdieu, P. et al: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997.

Bourdieu, P.: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien 1990.

Braun, F.: Übergangshilfen - Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? In: Pohl, A./Schneider, S. (HG): Sackgasse, Umleitungen, Überholspuren? Tübingen 2000, S. 35 - 48.

Der Standard: 10/11. August 2002

Elias, N.: Die Gesellschaft der Individuen. Suhrkamp. Frankfurt a.M.

Ferchhoff, W./Neubauer, G.: Patchwork Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997.

Friebertshäuser, B.: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim 1992.

Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (HG): Lexikon zur Soziologie. Opladen, 3. Auflage, 1994.

Galuske, M.: Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1. Jg., H. 4/1998, S. 535-560.

Geissler, K.H.: Vorbild Deutschland? Die Bedeutung und die augenblickliche Situation der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Anzengruber, G. et al (HG): Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung. Wien 1997, S. 83 -

Gennep, A. v.: Übergangsriten. Frankfurt a. M. Campus 1986

Glötz, P.: <http://www.brueckenbauer.ch/INHALT/0035/35interv.htm>

Gruber, E.: Und Bildung ist doch mehr....in: Anzengruber, G. et al (HG): Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung. Wien 1997, S. 53 - 59.

Heinz, W.R.: Modernisierung von Lebensläufen: Individuelle Optionen und institutionelle Rahmungen. In: Glatzer 1991, S. 63 - 66.

Herriger, N.: Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit, Jg 44, Heft 5, 1995, S. 155 - 162.

Herriger, Norbert: Empowerment und Engagement. In: Soziale Arbeit, Jg. 45, Heft 9 - 10, 1996, S. 290 - 301.

Hiller, G.: Unsichere Lebensverläufe erkunden und begleiten, flexiblere Zugänge zum Arbeitsmarkt schaffen. Neue Konzepte und Ansätze für eine Zusammenarbeit zwischen Schul-, Sozial- und Berufspädagogik. In: Forum Erziehungshilfen Heft 4/1999.

Hornstein, W.: Strukturwandel der Jugendphase in Deutschland. In: Ferchhoff, W., Olk, T. (HG): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziokulturelle Perspektiven, Weinheim 1988, S. 70 - 92.

Hurrelmann, K.: Lebensphase Jugend. Weinheim und München Juventa. 1994

Hurrelmann, K.: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim und Basel 1989.

<http://www.online-education.ch/forum/pages/ritual8.htm>

Jahoda, M. Larzarsfeld, P.F. & Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Suhrkamp. Frankfurt a.M. 1975

Jensen, P.: Die Rolle der Sozialen Arbeit beim Berufseinstieg Jugendlicher. In: Unsere Jugend Heft 04/2000, S. 147 - 154.

Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen 1997.

Keupp, H.: Auf dem Weg zur Patchworkidentität? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 4, 1988, S. 425 - 438.

Keupp, H.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek 1999.

Kohli, M.: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. In Berger, J. (HG): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Sonderband 4 der Sozialen Welt, S. 183 – 208.

Krafeld, F.J.: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik. Opladen 2000.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1973, 3. Auflage.

Krizanits, J.: Selbstmanagement in Transition. In: Hernsteiner Fachzeitschrift für Managemententwicklung 15. JG Heft 1/2002.

Kühn, T.: SFB 186, persönliches Mail vom 14.10.2002.

Levy, R.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. In: Behrens, J./Voges, W.: Kritische Übergänge. Frankfurt/Main 1996, S. 73 - 113.

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

Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M.: Zukunftsperspektiven junger Menschen. In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M.: Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim 2001, S. 7 – 18.

Marbach, J.H./Tölke, A.: Junge Erwachsene. Wandel im Partnerschaftsverhalten und die Bedeutung sozialer Netzwerke. In: Behrens, J./Voges, W. (HG): Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung Frankfurt a.M. 1996, S. 114-153.

Mayer, K. U.: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. In: Behrens, J./Voges, W.: Kritische Übergänge. Frankfurt/Main 1996, S. 43 – 72.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1996.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(2). 2000. Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm> [Zugriff:13/10/2002].

Mennemann, H.: Krise als ein Zentralbegriff der (Sozial) Pädagogik - eine ungenützte Möglichkeit? IN: Neue Praxis Heft 3/2000, S. 207 - 226.

Meuener, E.: Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Reinbek 1987.

Meuser, M./Nagel, U.: Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1997, S. 481 - 491.

Meyers Lexikonredaktion: Meyers großes Handlexikon. 18. Auflage, Mannheim 1996.

Mieg, H.A./Brunner, B.: Experteninterviews (MUB Working Paper 6). 2001. Professur für Mensch-Umwelt-Beziehungen, ETH Zürich.

Münchmeier, R.:

<http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/muenchmeier.pdf>

Murgatroyd, St.: Beratung als Hilfe. Eine Einführung für helfende Berufe. Weinheim 1994.

Nagel, U./Dietz, G.U.: Statuspassagen. In: Otto, H.U./Thiersch, H. (HG) Handbuch Sozialpädagogik. 2001, S. 1828 – 1833.

Negt, O.: Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H. & Schachtsiek, B. (HG). Lernkonzepte im Wandel. Stuttgart 1998, S. 21 – 44.

Oerter, R./Montada, L. (HG): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 3. Vollst. Überarb. Auflage. 1995.

Parkes, C.M: Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust. Rowohlt. Reinbek. 1974.

Raab, E.: Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. 1996.

Reinhold, A.: Soziales Engagement und die Krise der Erwerbsgesellschaft. In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M.: Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim 2001, S. 144 – 151.

Ribolits, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus. München Wien 1997a.

Ribolits, E.: Kann Bildung leisten, was Politik versagt? In: Misere Lehre. Der Anfang vom Ende der Dualen Berufsausbildung. Wien 1997b.

Rogowski, R./Schmid, G.: Reflexive Deregulierung. Ein Ansatz zur Dynamisierung des Arbeitsmarkts, in: WSI-Mitteilungen, 50 (8), 1997, S. 568-582.

Rosenmayr, L/Kolland, F.: Mein „Sinn“ ist nicht dein „Sinn“. Unverbindlichkeit oder Vielfalt. Mehrere Wege zum Singletum. In: Beck, U. (HG): Kinder der Freiheit. Frankfurt 1997, S. 256 – 287.

Rosenmayr, L: Die menschlichen Lebensalter, Kontinuität und Krisen. München 1978.

Sackmann, R.: Konkurrierende Generationen auf dem Arbeitsmarkt. Opladen-Wiesbaden 1998.

Sackmann, R/Wingens, M: Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Reinhold Sackmann/Mathias Wingens (HG): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang-Sequenz-Verlauf. Weinheim und München. Juventa 2001, S. 17 - 48.

Schäfer, H.: Abgedrängt - der Einfluss des Übergangssystems auf die Marginalisierungsprozesse junger Männer am Arbeitsmarkt. In: Felber, H. (HG): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. München 1997, S. 255 - 354.

Scherr, A./Stehr, J.: Vorschläge für einen subjektorientierten sozialpädagogischen Umgang mit arbeitslosen Jugendlichen. In: Sozialmagazin, 20. Jg, H. 3/1995, S. 42 - 47.

Schilling, J.: Didaktik und Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied 1995.

Schilling, J.: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997.

Schmid, W.: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt 1998.

Schmieder, A.: Identität. In: Kerber, Harald/Schmieder, Arnold (HG): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek 1984.

Schröder, H.: Jugend und Modernisierung . Weinheim 1995.

Stauber, B./Walther, A.: All different, all equal? Erkundung des Geländes für einen europäischen Diskurs "Junge Erwachsene". In: Walther, Andreas (HG) in: Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie. Opladen 1996, S. 201 - 234.

Stauber, B./Walther, A.: Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem, Nationaler Bericht für Deutschland (West) im Rahmen des Thematischen Netzwerkes "Misleading Trajectories" Arbeitspapier Tübingen 1999.

Stauber, B./Walther, A.: Selektion und Cooling-Out durch das Benachteiligungsprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: Pohl, A./Schneider, S. (HG): Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? Tübingen 2000, S. 17 - 34.

Thiersch H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim München 1986.

Thiersch H.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim München 1992.

Turner, V.: Das Ritual: Struktur und Antistruktur. Frankfurt a.M. 1989

Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. PVU. München 1987.

Vester, M.: Die verwandelte Klassengesellschaft. Modernisierung der Sozialstruktur und Wandel der Mentalitäten in Westdeutschland. In: Mörth, I./Fröhlich, G. (HG): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu, Frankfurt/Main 1994, S. 129 - 166.

Walther, A.: Junge Erwachsene in Europa. Eine neue Lebensphase oder Übergang auf Dauer? In: Walther Andreas: Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen 1996, S. 9 – 37.

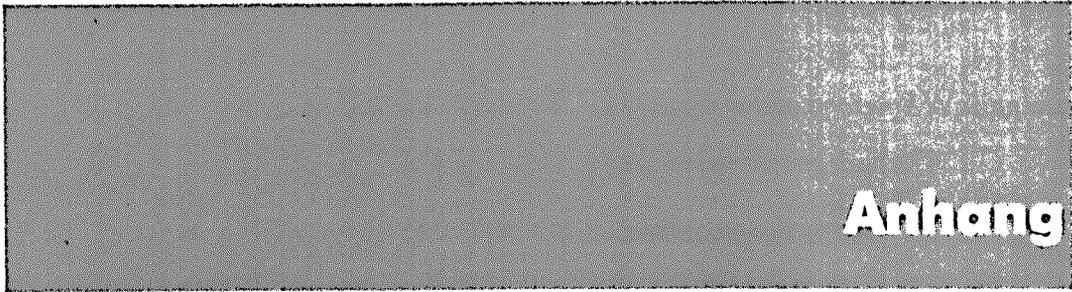
Walther, A.: Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim und München 2000. Dissertation.

Walther, A.: Theater statt Arbeit? Darstellende Künste als Empowerment im Übergang in die Arbeit, in: Gropper, E. & Jenter, A. (Hrsg.): Statt Ausgrenzung und Gewalt - Halt! für Kinder und Jugendliche. Stuttgart 2001. Aktion Jugendschutz (ajs), S. 121-133.

Welzer, H.: Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen 1993.

Welzer, H.: Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim. Deutscher Studienverlag. 1990.

www.ams.or.at



INTERVIEWLEITFADEN

1. Einstiegsfrage

Wie würden Sie Ihren Tätigkeitsbereich beschreiben? Wie geht es Ihnen in der Arbeit mit Jugendlichen?

2. Leitfragen

A) „Das Übergangssystem“

1. Strukturen

Wie würden Sie das österreichische Übergangssystem beschreiben? Was an den Strukturen erleben Sie als Stärke, wo sehen Sie Veränderungsbedarf?

2. Normalbiographie/Wandel der Arbeitsgesellschaft

Beruhet Maßnahmen des Übergangssystems auf der Vorstellung einer auf Vollbeschäftigung angewiesenen Normalbiographie? Welche gesellschaftlichen Auswirkungen hat dies? Wie reagieren die unterschiedlichen Teile des Übergangssystems auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft?

3. Pädagogisierung

Werden strukturelle Probleme des Arbeitsmarktes individualisiert und pädagogisiert, indem defizit-bezogene Problemgruppen konstruiert werden?

4. Effektivität der Unterstützungssysteme

Für lehrstellensuchende Jugendliche stehen diverse Unterstützungssysteme und Maßnahmen bereit – inwieweit, glauben Sie, erhöht der Besuch solcher Maßnahmen die Chancen auf einen Platz im Erwerbssystem?

5. Bedürfnisse der Jugendlichen

Inwieweit orientieren sich die Ziele von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen an den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen?

B) Statuspassagen

6. Gatekeeping

Im Prozess von Übergängen im Lebenslauf stößt man/frau immer wieder auf Gatekeeper. Worin sehen sie die Bedeutung dieser "Türhüter"?

7. Wendepunkte

Eine Statuspassage ist ein Geschehen des Übergangs, des Wendepunktes. In archaischen Zeiten wurden diese Übergänge durch spezielle Riten begleitet. In modernen Gesellschaften sind Menschen weitgehend zur Selbstinitiation aufgefordert. Glauben Sie, hat die Absenz Auswirkungen auf Jugendliche?

8. Schwellenphase

Nach Studien von van Genepp und Turner kommt beim Übergang von einem Status in einen anderen der "Schwellenphase" besondere Bedeutung zu - sie wird als eine Art Auszeit gesehen, in der es sehr stark um die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie geht. Welche Bedeutung haben für Sie diese Aussagen? Erachten Sie diese Auszeit/Orientierungsphase für junge Menschen als wichtig? Nehmen Sie in Ihrer praktischen Arbeit auf diese Überlegungen Bezug?

C) Innovative Übergangsmodelle

9. Innovation

Kennen Sie innovative Übergangsmodelle, worin sehen Sie die Qualität dieser Modelle? Unabhängig von bestehenden Strukturen/Gesetzen und Regelungen, wie sieht für Sie ein "ideales Übergangssystem" aus?

10. Empowerment

Das Konzept des „sozialen Empowerments“ wird in der Literatur als Unterstützung zur Lebensbewältigung beschrieben. Werden diese Konzepte aus Ihrer Sicht in der Übergangsbegleitung angewendet bzw. sind sie aus Ihrer Sicht anwendbar? Was glauben Sie, brauchen Jugendliche, vor dem Hintergrund des aktuellen Arbeitsmarktes – von ihren ÜbergangsbegleiterInnen vorrangig?

3. Schlussfragen

Gibt es noch etwas, was Sie für wichtig erachten, und was ich noch nicht gefragt habe?

4. Glossar

Übergangssystem: Die wichtigsten Instanzen des Übergangssystems sind die Schule, die Berufsberatung, die duale und schulische Berufsausbildung, die Berufsvorbereitung in der Berufsschule, die Jugendsozialarbeit, der Arbeitsmarkt und das Erwerbssystem bzw. Beschäftigungsmaßnahmen für Langzeitarbeitslose (vgl. Stauber & Walther 2000, S. 17).

Normalbiographie: In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Lebenslauf in modernen Gesellschaften in der Regel eine Bildungs-, eine Erwerbs- und eine Ruhestandsphase umfasst. Idealtypischerweise verbringt ein Individuum einen wesentlichen Teil seines Lebens in Organisationen des Erwerbslebens und bekommt den Ruhestand des letzten Lebensabschnittes von Rentenversicherungen finanziert.

Gatekeeper: Ihre Aufgabe ist es, aus einer Zahl prinzipiell Anspruchsberechtigter eine Auswahl zu treffen, denen der Übergang in einen anderen Status ermöglicht wird.

Schwellenphase: In der Schwellenphase ist der Passierende von Ambiguität gekennzeichnet, es durchschreitet einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder zukünftigen Zustandes aufweist. Die Schwellenphase befindet sich zwischen der „alten Situation“ und der „neuen Situation“.

Empowerment: Unter Empowerment lassen sich all jene Arbeitsansätze fassen, die die vorhandenen Stärken der AdressatInnen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen, ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung und eigenständiger Lebensorganisation stabilisieren und neue Muster solidarischer Netzwerke stiften.