

Überflüssige Jugend?

**Auswertung eines Lehrganges der Jugendberufshilfe.
Betrachtungen über den Verbleib von Absolventinnen und Absolventen aus berufsbiografischer Sicht.**

**Dissertation
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft
an der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel**

vorgelegt von

Claudia Fischer

Juli 2002

**Referent: Prof. Dr. Hans Werner Prahl
Ko-Referent: Prof. Dr. em. Lars Clausen
Mündliche Prüfung (Rigorosum): 10. April 2003
Hauptfach: Erziehungswissenschaft: Soziologie
Nebenfach: Erziehungswissenschaft: Pädagogik
Nebenfach: Didaktik des Französischen**

Inhalt

0	Vorwort	4
1	Überflüssige Jugend? – Eine Einführung	6
2	Arbeit bis zum Untergang – der Arbeit?	10
2.0	„Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!“	10
2.1	Fragestellung und Erkenntnisinteresse	11
2.2	Arbeit – eine anthropologische Konstante?	12
2.3	Von der Tätigkeit zur Arbeit	15
2.4	Arbeit – ein Mittel gegen Armut?	18
2.5	Wie und warum moderne <i>Arbeit</i> schließlich entsteht	21
2.6	<i>Arbeit</i> in der Krise	27
2.7	Die Zukunft von Arbeitsgesellschaft	30
2.8	<i>Arbeit</i> – was nun?	32
2.9	Zusammenfassung, offene Fragen und Hoffnungen	34
3	Die Jugend gibt es nicht!	36
3.0	Einleitung	36
3.1	Jugend – eine bestimmte Altersphase?	37
3.2	Jugend als gesellschaftliches Phänomen	42
3.3	Probleme der Jugendforschung	44
3.4	Die Jugend gibt es nicht!	46
4	Vom „Ungelernten“ zum „benachteiligten Jugendlichen“	52
4.0	Benachteiligte Jugendliche – Fragestellung und Erkenntnisinteresse	52
4.1	Vom Fremdzwang zum Selbstzwang: Norbert Elias und Michel Foucault	53
4.2	Die Konstruktion der Abweichenden – Zur „Erfindung“ von Benachteiligten nach 1945	57
4.3	EXKURS: Auszug der Gelernten – Einzug der Ungelernten. Konsequenzen für die Erziehung zur Arbeit	63
4.4	Ein pädagogisches Förderkonzept zeigt Wege der Modellierung	67
4.5	Staatlich organisiert: Ein Programm für Benachteiligte	71
4.6	Die Sozialpädagogik hält Einzug in die Berufsausbildung	73
4.7	Wirklichkeit und Wirkungen des Programms	77
4.8	Zusammenfassung und Ausblick	81

5	Im Visier: Ein berufsvorbereitender Lehrgang für benachteiligte Jugendliche in Kiel 1994/95	84
5.0	Einleitung	84
5.1	Rahmenbedingungen des Lehrganges	86
5.2	Benachteiligt – so ähnlich wie behindert?	87
5.3	Das Konzept und seine Besonderheiten	88
5.4	Die praktische Umsetzung des Konzeptes	93
5.5	Ein Instrument zur Normierung von Verhalten?	100
5.6	Die Teilnehmenden	101
5.7	Kritische Bewertung und Anschlussfragen	105
6	Arbeit, Ausbildung/Lehre, Schule? Befragungsergebnisse 1997	106
6.0	Einleitung	106
6.1	Lebensverlauf – Berufsbiografie? Näherungen und Abgrenzungen	110
6.2	Forschungshypothesen, Untersuchungsmethode und Erhebungsinstrument	115
6.3	Die Konstruktion des Fragebogens	118
6.4	Test des Erhebungsinstrumentes (Pre-Test)	121
6.5	Befragungsergebnisse	123
6.5.1	Antwortende nach Geschlecht, Herkunft, Alter und Schulabschlüssen	124
6.5.2	Einzelergebnisse: Verbleib, Lebensunterhalt, Zielsetzung, Zielerreichung, subjektive Zufriedenheit, Wichtigkeit des Lehrganges	127
6.5.3	Stationen: Arbeit, Ausbildung, Schule	133
6.5.3.1	Übergang in Arbeit – meist nicht von Dauer	134
6.5.3.2	Berufsausbildung/Lehre – Durchhalten lohnt!	135
6.5.3.3	Schule macht keinen Spaß und ist nicht leicht – muß aber wohl sein	138
6.5.3.4	„Etwas anderes machen“ – Warten worauf?	139
6.5.4	Eigene Überraschung als Irritation der Selbstsicht	141
6.6	Zusammenfassung	143
7	„Wenn du bis 30 kein Haus gebaut hast, kannst du’s vergessen!“ – Interviews 2001	148
7.0	Einleitung	148
7.1	Untersuchungsleitende Hypothesen	150
7.2	Theoretische und praktische Aspekte der mündlichen Befragung	151
7.2.1	Die Auswahl der Interviewbeteiligten	152
7.2.2	Fragen der Anonymisierung	154
7.2.3	Die „optimale“ Befragungsmethode	154
7.2.4	Der Interviewleitfaden	156
7.2.5	Kriterien der Niederschrift	157

7.3	Die Befragten in ihren Verhältnissen	158
7.4	Ergebnisse der Interviews	160
7.4.1	„Sichdurchwursteln“ – Diskontinuität als Bestandteil des Lebensplans	160
7.4.2	Schule – eine Stolperfalle mit schwerwiegenden Folgen	163
7.4.3	Integration als vorrangiges Ziel	164
7.4.4	Arbeitsfreude, Wert des Professionellen	167
7.4.5	Traditioneller Zukunftsentwurf: Arbeit, Haus, Frau, Kind	169
7.4.6	Erfolgsdeutungen – benachteiligt sind nur die anderen	173
7.5	Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse	175
8	Überflüssige Jugend? Eine Schlussbetrachtung	178
9	Übersicht über die verwendete Literatur	183
10	Anhang	198
10.1	Fragebogen 1997	198
10.2	Interviewleitfaden 2001	209
10.3	Biografische Porträts	210
10.3.1	„Mein Leben ist schwer – aber ich mach das Beste draus.“ Andrzej	210
10.3.2	„Was ich mir in den Kopf gesetzt hab, führ ich auch durch!“ Eric	215
10.3.3	„Aber achtzig möchte ich schon werden!“ Hauke	219
10.3.4	„Jeder Mensch muss selbst wissen, was er will.“ Micha	225
10.3.5	„Ich bin Regisseurin meiner Verhältnisse – bloß das Stück, wo ich Regie führe, gefällt mir nicht immer!“ Nina	231
10.3.6	„Zur Arbeit geh ich mit Freude!“ Sascha	239
10.3.7	„Was ziemlich Großes, Langes mit ’ner Heckflosse hinten dran ...“ Thomas	243
10.3.8	„Man muss nach seinem Weg suchen, ihn dann gehen und einfach kämpfen!“ Yvonne	248

0 Vorwort

Im vorliegenden Text geht es im Zusammenhang mit Techniken der Befragung auch um das Auslösen von Prozessen der Reflexion, um das Vordringen in die eigene Welt und das Offenlegen eigener Kategorien. Ich möchte daher das Vorwort als den methodischen Ort nutzen, an dem ich meine eigenen Hintergründe bezogen auf die zentralen Themen der vorliegenden Arbeit kurz darstelle. Zwei Fragestellungen beschäftigen mich über längere Strecken meines Lebens hinweg:

1. Durch die Bedingungen des Aufwachsens in einer selbst arbeitenden Winzerfamilie mit eigenem Weingut werde ich schon früh durch Arbeit und auf Arbeit hin sozialisiert. Die Freude an einem vermeintlich kaum entfremdeten Tun verselbständigt sich zum Gefühl der Freude an Arbeit überhaupt. Der Genuss, die Früchte der eigenen Arbeit zu ernten, sich durch ihr Aussehen, ihren Geruch und Geschmack beglücken zu lassen, gehört zu den prägenden Eindrücken meines Heranwachsens. Allerdings müssen Genuss wie Befriedigung durch körperliche Mühen, durch teilweise harte Plagen, durch Sorgen und Kummer oft genug erkämpft und einer nicht immer berechenbaren Natur regelrecht abgetrotzt werden. Das am Ende erzielte Resultat nimmt die Gestalt des Lohnes für die Mühen an. Verdienter, weil hart erarbeiteter Erfolg. Wie anders die Erfahrungen als Werkstudentin in der Fabrik am Fließband: In einer stupiden Prozedur werden hier während acht Stunden irgendwelche Gehäuse mit Teilen bestückt. Der „Sinn“ dieser entfremdeten Arbeit besteht für die Beschäftigten - wie auch für mich - im Geldverdienen. Wie steht es hier mit Arbeitsfreude und der Identifikation mit dem fertigen Produkt? Und welche Rolle spielen solche Bewusstseinsinhalte, wenn die Beschäftigten aufzählen, den wievielten „Job“ sie inzwischen verrichten? Und schließlich: Hat nicht die Arbeit auf dem Acker unter den Bedingungen einer kapitalisierten Wirtschaft auch und vor allem den „Sinn“ des Geldverdienens? Erneut kommt Arbeit ins Spiel, als ich nach dem Ende des Studiums im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses den Auftrag habe, zugewanderte erwachsene Menschen auf ein Leben und eine Erwerbstätigkeit in Deutschland vorzubereiten. Alle diese Erfahrungen kulminieren irgendwann in der Frage, was es mit Arbeit begrifflich und konkret eigentlich auf sich habe.
2. Szenenwechsel: Zentralabitur an einem kleinstädtischen Gymnasium in Südbaden am Anfang der 1970er Jahre. Das Thema des Deutschaufsatzes lautet: „Wer behauptet, dass Leistung unanständig sei, der vergißt, dass dadurch, dass sehr viele sehr viel leisten, der Leistungsverweigerer zum eigentlichen Ausbeuter wird.“ Der Ausspruch soll von einem gewissen Herrn Scheuch stammen. Das wenige Wissen, über das ich zum damaligen Zeitpunkt verfüge, setze ich ein für ein flammendes Plädoyer gegen einen von mir als zutiefst menschenverachtend aufgefassten Standpunkt, der schon damals die Basis dafür abgibt, zum Halali zu blasen. Als demagogische Dimension mache ich den feinsinnigen Unterschied aus zwischen denjenigen, die bewusst die Leistung verweigern und denjenigen, die, aus welchen Gründen auch immer, einfach nicht leistungsbereit sind. Für letztere möchte ich Partei ergreifen und in ihrem Interesse gar nicht zulassen, dass solche Unterscheidungen gemacht werden. Sich einsetzen für diejenigen, die schwach sind, ihnen „eine Stimme geben“, das ist eine Sache. Herausfinden, wie es dazu kommt, dass Schwache immer wieder und mit Notwendigkeit erzeugt werden, eine andere. Erkennen, dass Schwache nur dadurch existieren, dass es Starke gibt, eine dritte. Die Frage, wie das Undurchschaute durchschaut werden kann, was den

Automatismus wirken lässt, beschäftigt mich. Ich taste mich schrittweise voran. Die Umsetzung fein ausgepinseltes Utopien ist nicht einfach. Vielleicht fehlt es auch am Verständnis dafür, was Menschen in Gesellschaften zusammenhält und in Gesellschaften handeln lässt? Ich ahne nicht, dass ich jemals in die privilegierte Situation kommen könnte, zusammenhängend über diese Themen nachzudenken.

Während des Schuljahres 1994/95 bin ich bei einem Träger der beruflichen Bildung beschäftigt. Meine Aufgabe besteht darin, in einer Lehrgangsguppe mit etwa 130 jungen Menschen zwischen 15 und 25 Jahren, benachteiligten Jugendlichen, einen kleineren Teil auf ein Leben mit Arbeit und Beruf vorzubereiten. In einigen Fällen gelingt die Aufgabe sofort, in anderen später oder nie. Zwei Jahre nach Lehrgangsende treffe ich den einen oder anderen Jugendlichen zufällig wieder und stelle neugierige Fragen: „Was ist aus dir geworden?“, „Was soll aus dir noch werden?“. Diese Fragen stelle ich in den folgenden Jahren noch oft, mehr als zwanzig Mal.

Ergebnis ist die vorliegende Ausarbeitung. Sie wäre nicht möglich gewesen, ohne eine große Menge von Hilfe und Unterstützung. Leider kann ich nicht alle benennen, die auf die verschiedenste Weise am Ergebnis Anteil haben. Daher soll sich mein ausdrücklicher Dank auf diejenigen beschränken, die mich während des mehrere Jahre dauernden Prozesses kontinuierlich begleitet haben und ohne deren Beistand manche Klippe womöglich verhängnisvoll gewesen wäre.

Ich danke daher vor allem Herrn Prof. Dr. Hans-Werner Prahl für seine intensive Beratung während der gesamten Entstehungsphase der Ausarbeitung sowie Herrn Prof. Dr. Lars Clausen für fortgesetzte Ermutigung. Den Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Soziologie-Kolloquium an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel bin ich für Anregungen und Kommentare zu ihnen vorgetragenen Gedankengängen verbunden. Vieles wäre nicht gelungen ohne die ständige Gesprächsbereitschaft, den sanften, motivierenden Druck und die Rücksichtnahme in den „normalen“ Alltagsbezügen, die ich durch meine Eltern und Geschwister, meinen Ehemann und unsere drei Kinder, sowie weitere Familienangehörige erfahren habe. Dank auch meinen Kolleg/-innen, Freund/-innen und guten Bekannten für die Bereitschaft, „Probeleser“ zu sein und qualifiziert zu kommentieren. Das Berufsbildungswerk des DGB, Schleswig-Holstein, in Sonderheit die Kollegen Wolfgang Adomeit, Jochen Grudde, Anne Loeser, Horst Dreyer, Kai Fischer, Günther Abraham und Gerd Steuer haben Recherche und Ausarbeitung unterstützt durch die Gewährung von Akteneinsicht, die Unterstützung bei der Aussendung des Fragebogens, die Bereitstellung einer Gruppe Jugendlicher für den Pre-Test und die Durchführung mehrerer Expertengespräche. Zu Dank verpflichtet bin ich auch dem Arbeitsamt Kiel, Abteilungen Arbeitsvermittlung und Berufsberatung für Expertengespräche und die Einsicht in einschlägige Unterlagen, sowie dem Landesarbeitsamt Schleswig-Holstein für ausführliche Beratung und die Bereitstellung einer umfangreichen Literaturrecherche. Wichtig waren Gespräche beim Kieler Unabhängigen Landeszentrum für Datenschutz Schleswig-Holstein über den Umgang mit datenschutzrechtlichen Zweifelsfällen, sowie die kompetente Hilfe von Ruth Block bei der Einführung der reformierten Rechtschreibung in meinem Manuskript. Den ehemaligen Teilnehmenden des Jugendlehrganges danke ich für die Bereitschaft, sich sowohl an der Fragebogenaktion 1997 als auch an den Interviews 2001 zu beteiligen. Und schließlich gilt mein Dank der Körper-Stiftung in Hamburg als meinem Arbeitgeber, hier besonders Dr. Wolf Schmidt und den Kolleginnen aus dem Projekt EUSTORY, für die Bereitstellung von Arbeitsbedingungen, die eine „Freizeitbeschäftigung“, wie sie die Erstellung meiner Dissertation darstellte, erlauben.

1 Überflüssige Jugend? – Eine Einführung.

„Wir wollen für jeden Jugendlichen eine Lehrstelle schaffen. Niemand darf nach der Schule auf der Straße stehen“, so äußert sich Anfang Juni 2002 die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn¹. Allein die Lage am Lehrstellenmarkt lässt eine solche Absicht als Wunschtraum erscheinen, da nach Ermittlungen der Bundesanstalt für Arbeit (BA) die Lücke zwischen der Zahl der noch nicht vermittelten Bewerber und der Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze Ende Mai 2002 noch größer ist als im Jahr davor: „Ende Mai waren nach der BA-Statistik 166.000 Ausbildungsstellen oder neun Prozent weniger als zum gleichen Zeitpunkt des Vorjahres unbesetzt. Dagegen lag die Zahl der nicht vermittelten Bewerber bei 296.600 und damit ein Prozent über dem Vorjahresniveau. Nach Angaben der BA ging die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplatz-Angebote um etwa 25.000 zurück.“² – Überflüssige Jugend!

Andererseits – arbeiten muss wohl, wer nicht reich geboren ist. Wie aber kann dies funktionieren, wenn nicht für alle, die arbeiten wollen und arbeiten können auch (bezahlte) Arbeitsplätze zur Verfügung stehen? Da ausgeschlossen werden kann, dass die Unterversorgung mit bezahlter Erwerbsarbeit künstlich erzeugt ist, wird massenhafte Erwerbslosigkeit wohl dauerhafter Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit bleiben. Das kann nicht ohne Auswirkungen auf die Lebenskonzepte von Menschen sein, die sich an der Vision erfolgreicher gesellschaftlicher Integration durch Arbeit orientieren. Unter der Überschrift „Aussteigen ist nicht mehr ‚in‘“³ wird über die Ergebnisse einer Befragung junger Auszubildender und Berufstätiger⁴ berichtet. Arbeit, Beruf und Familie, so der Bericht, seien wichtiger als Freizeit und Spaß: „Nicht aussteigen, sondern einsteigen und mitmachen liegen im Trend. Im Hintergrund steht dabei die Angst vor Desintegration und Arbeitslosigkeit.“⁵ – Knappe Arbeit!

Schließlich: Wie sehen die Chancen für diejenigen aus, die zwar gern arbeiten wollen, aber – obwohl jung – vorübergehend oder dauerhaft vom Arbeitsprozess ausgeschlossen sind? Vielen von ihnen gelingt schon der Start nicht, also jener Übergang von der Schule in die Berufswelt, der nach gängigen Vorstellungen immer noch der entscheidende Schritt ins Erwachsenenleben ist. Ist der Start erst misslungen, stellt sich die Frage, wie die eigene Karriere so gewendet werden kann, dass am Ende doch noch etwas Befriedigendes herauskommt. In manchen Fällen gelingt zwar der erste Übergang, aber schon die nächste Schwelle erweist sich als Stolperstein und wird nicht bewältigt. Die Folge ist Erwerbslosigkeit mit, je in Abhängigkeit von der erreichten beruflichen Qualifikation, besseren oder schlechteren Aussichten auf erneute Vermittlung. Werden Brüche und Zäsuren als inzwischen nicht mehr wegzudenkende Bestandteile eines Lebensweges angesehen, stellt sich die Frage nach der Vermittlung anderer Fertigkeiten, also: „Leben lernen statt beschäftigt werden“⁶. – Überflüssigkeit im Zeichen von Knappheit!

¹ Deutsche Presse-Agentur (dpa): Lehrstellenmarkt: Gerster schlägt Alarm, in: Kieler Nachrichten, 11. Juni 2002, S. 2.

² Ebd.

³ Hahn, Michael: Aussteigen ist nicht mehr „in“, in: Schwäbisches Tagblatt, Tübingen, 22.3.2002.

⁴ Bibouche, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie. Neue Orientierungen und Engagementformen bei jungen Arbeitnehmern/innen. Erste Ergebnisse, Frankfurt/Main (IG Metall) Februar 2002. Die Studie soll im Sommer 2002 erscheinen.

⁵ Hahn, Michael: Aussteigen ..., a.a.O.

⁶ Krafeld: Franz Josef: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik, Opladen (Leske + Budrich) 2000, S. 15.

Vertreter der Politik (das Eingangszitat der Bundesbildungsministerin dient als Beleg) tun bis heute ungebrochen so, als ob es möglich sei, alle jungen Menschen in Arbeit und Beruf zu bringen, wenn sich bloß „die Wirtschaft“ intensiver bemühen würde, wenn bloß die betroffenen Jugendlichen weniger wählerisch wären (in den Bereichen Bäckereihandwerk und Hotel- und Gaststättengewerbe gibt es nach wie vor ein Überangebot an Lehrstellen) und wenn bloß das Spektrum von Fördermaßnahmen weiter ausgebaut würde. – Ein Problem der Verteilung!

In pädagogischen Praxisfeldern Beschäftigte haben täglich Umgang mit jungen Menschen in der Schule und an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeit/Beruf. Aus ihrem Tun können sie in schillernden Farben die Probleme beschreiben, die sie seit Jahren in der Umsetzung konventioneller Bildungs- und Ausbildungskonzepte haben, egal ob in der Schule, in der beruflichen Ausbildung, in der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit oder woanders. „Was überall zunächst vor allem als wachsende Anpassungs- und Disziplinprobleme, als Fehlen basaler Grundlagen und Fertigkeiten und als wachsende Lernschwierigkeiten wahrgenommen wurde und was sich andererseits an sinkenden Erfolgsquoten zeigte, das löste (...) immer häufiger und drängender Fragen danach aus, ob es denn überhaupt noch richtig und angemessen sei, auf den gewohnten Wegen fortzufahren.“⁷ - Vorbereitung auf einen „Arbeitsmarkt ohne Arbeitsplätze“⁸!

Die vorangestellten Überlegungen beschreiben grob das Feld, innerhalb dessen die hier vorliegende Arbeit zu verorten ist. Sie verfolgt allerdings nicht das ehrgeizige Ziel, alle oben genannten Themenbereiche und Fragestellungen zu bearbeiten und Antworten zu entwickeln. Das Anliegen ist weit bescheidener und, in gewisser Weise, „mikrologisch“, wobei eine Verknüpfung der hier angesprochenen Themenkreise notwendig und sinnvoll ist.

Obwohl im Zentrum der Betrachtung ein Lehrgang der Jugendberufshilfe steht, dessen Beschreibung und Auswertung den größten Raum einnimmt, möchte ich auf die begriffliche Entwicklung der beiden Kategorien Arbeit und Jugend nicht verzichten. Sie bilden den alles überwölbenden Schirm, unter dem sich Einzelheiten und Besonderes versammeln und betrachtet werden. Die Entfaltung der Begriffe von Jugend und Arbeit ist nötig, um zu verstehen, was es bedeutet, wenn Arbeit zum knappen Gut und damit zum Gegenstand verschärfter Konkurrenz wird. Einer Konkurrenz, in der die weniger „Fitten“ zunehmend unterliegen. Jugend wird in der vorliegenden Darstellung funktional auf Arbeit bezogen. Der hier vertretenen Ausgangsthese zufolge ist Jugend entstanden als gesellschaftliche Kollektiverscheinung mit der Aufgabe, junge Menschen auf ein Leben als Erwachsene, mithin als Arbeitende, vorzubereiten. In dem Umfang, in dem diese Aufgabe nicht mehr erfüllt werden kann, weil es die Arbeitsplätze nicht mehr gibt, die von der jungen Generation übernommen werden sollen, verliert Jugend zunehmend an Funktion und wird zum Auslaufmodell. Jugend verwandelt sich tendenziell zurück in das, was sie vor der Durchsetzung der Industrialisierung war: Sie wird zu einem Moratorium, das lediglich einem Teil oder einer Schicht innerhalb der Bevölkerung vorbehalten ist.

⁷ Ebd., S. 15 f.

⁸ Böhnisch, Lothar: Jugendsozialarbeit im Übergang, in: Jugend Beruf Gesellschaft, 49. Jahrg., Heft 1, 1998, S. 19 - 24.

Wer Jugend kategorial betrachtet, muss wohl doch gelegentlich einzelne Jugendliche bzw. Gruppen Jugendlicher in den Blick nehmen, um an ihnen Aussagen über die Kategorie zu untersuchen oder zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit wählt aus der Gesamtheit der Jugendlichen die Gruppe derjenigen mit individuellen Einschränkungen und Auffälligkeiten, die als „Benachteiligte“ inzwischen eine feste Größe in der sozialpolitischen Diskussion bilden. Benachteiligte Jugendliche auf dem Arbeits- oder Ausbildungsstellenmarkt gehören zu den potentiellen Verlierern in Zeiten verschärfter Konkurrenz, da ihnen verschiedene Handikaps zugeschrieben werden und sie vielfältigen Ausgrenzungsprozessen unterworfen sind. Als besondere Gruppe innerhalb der Jugendlichen sind Benachteiligte nicht schon „immer da“, sondern werden kreiert. Als Gruppe, in der sich junge Menschen in Lebensschwierigkeiten und mit problematischen Lebensverläufen sammeln, sind sie in einem Grenzbereich angesiedelt, der sich, so wird erwartet, für qualitative Untersuchungen anbietet. Der Prozess der „Erfindung“ Benachteiligter ist voraussetzungsreich und wird in seinem historischen Werden nach 1945 nachgezeichnet und vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte von Norbert Elias und Michel Foucault entwickelt. Da die Existenz eines Förderkonzeptes nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann, soll es hier in gebotener Kürze unter dem Gesichtspunkt der staatlich organisierten Durchsetzung der Modellierung erwünschten Verhaltens vorgestellt werden. Gerade Pädagoginnen und Pädagogen finden in der ausgebauten Benachteiligtenförderung ein neues Aufgabenfeld und befassen sich mit der Entwicklung geschmeidigerer Methoden der Verhaltensmodellierung. Dies mag als einer der Gründe dafür gelten, warum der Jugendberufshilfe besondere pädagogische Aufmerksamkeit entgegen gebracht wird, da hier exemplarisch Ansätze für ein anderes Lernen entwickelt werden. Von ihnen gehen oft richtungsweisende Anregungen für andere Sozialisations- und Bildungsbereiche aus.

Die vorliegende Studie versagt es sich jedoch über weite Strecken, Verbesserungsvorschläge zu machen und anwendbare Hinweise zu geben, auch wenn dies manches Mal reizvoll wäre. Aber gerade auf diesem Gebiet ist die Publikationstätigkeit lebhaft und schwer zu überblicken, so dass nicht unbedingt noch mehr Beiträge dieser Art erforderlich sind.

Den größten Raum innerhalb der Abhandlung nimmt der Jugendlehrgang von 1994/95 ein. Er wird zunächst hinsichtlich seiner konzeptionellen Besonderheiten und ausgewählter Einzelheiten der praktischen Umsetzung beschrieben und anschließend in drei Wellen exploratorisch ausgewertet. Die erste Welle erfragt im Rahmen einer Totalerhebung den Verbleib nach Lehrgangsende und entspringt vor allem effizienzanalytischem Interesse. Seine vergleichsweise positive Bilanz soll im Rahmen einer Wiederholungsbefragung der identischen Grundgesamtheit 1997 überprüft werden. Diese Erhebung, als schriftliches Interview in einem Abstand von zwei Jahren nach dem Lehrgangsende durchgeführt, orientiert sich an Fragestellungen und Erkenntnissen aus der Biografieforschung. In Anwendung dort vertretener Standpunkte, wird der Fragebogen so konstruiert, dass er neben der Angabe von Stationen des Verbleibs auch subjektive Deutungen zulässt. Die Ergebnisse der zweiten Verbleibsstudie lassen eine Reihe von Fragen offen, insbesondere im Bereich des Umganges mit Diskontinuitäten, mit Zäsuren und Brüchen in der Biografie. Diesen offenen Fragen will die letzte Erhebung Ende 2001/Anfang 2002 nachgehen. Für die dritte Exploration werden ausgewählte Jugendliche anhand eines Leitfadens nicht standardisiert interviewt. Dabei werden Aufschlüsse über einzelne Verläufe von Bildungs- und Berufswegen erwartet, sowie Erkenntnisse über die Art und Weise, wie junge Menschen in Lebensschwierigkeiten mit krisenhaften Lebensereignissen umgehen und diese zum Bestandteil einer konsistenten und kohärenten Geschichte machen.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie an benachteiligten Jugendlichen gemachten Beobachtungen sollen schließlich auf die Ausgangsthese zurückgeführt werden. Als besondere Gruppe innerhalb der Jugendlichen sollen Benachteiligte auf die Kategorie Jugend bezogen werden. An ihnen lässt sich, so die Weiterführung der Ausgangsthese, der Funktionsverlust von Jugend als einer alle Angehörigen einer bestimmten Altersgruppe umfassenden gesellschaftlichen Institution zwecks Vorbereitung auf das Erwachsenenleben, besonders deutlich zeigen.

2 Arbeit bis zum Untergang – der Arbeit?

2.0 „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!“

Dass Arbeit für uns heute in Zentral- oder Westeuropa lebende Menschen zu einer derartigen Selbstverständlichkeit und Allgemeinheit geworden ist, stillschweigend vorausgesetzt wird, sollte uns stutzig machen. Schließlich gibt es weltweit eine ständig wachsende Anzahl von Menschen, die z.T. über lange Zeit, oft gar dauernd ohne Arbeit bleiben. In der Bundesrepublik Deutschland werden große Anstrengungen unternommen, gerade auch junge Menschen auf ein lebenslanges Arbeiten vorzubereiten, häufig mit dem Argument, ihnen so Zukunft und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Ist dieses Tun sinnhaft angesichts der Prognose, dass künftig ein Drittel (andere sprechen von 20%) der arbeitsfähigen Weltbevölkerung ausreichen soll, die Weltwirtschaft in Gang zu halten? Ist es in einer solchen Lage nicht absurd, Vollbeschäftigung zu fordern, nach immer noch mehr Arbeit zu rufen? Arbeit für alle?

Arbeit müsse her, so wird argumentiert, und nicht nur von Politikern⁹. Denn Arbeit mache erst den vollwertigen Menschen, bringe Ordnung in sein Leben, gebe dem Leben einen Sinn, schaffe Raum für individuelle Selbstverwirklichung und Zufriedenheit. Untersuchungen kommen zum Ergebnis, der Mensch erkrankte ohne Arbeit¹⁰. Ohne Arbeit sei der Mensch gar nicht zu denken. Ist Arbeit eine Lust?

Kennen wir nicht auch dies: Die sich immer wiederholenden Klagen über Mühen und Plagen, über Monotonie und Idiotie der Verrichtungen (und die werden nicht weniger, seit es Computer gibt!), das Leiden unter Arbeitshetze und Arbeitsstress, die Verfluchungen des Montags und Lobpreisungen des Freitags, das fein abgestimmte System, die „Arbeitszeit durch eine kleine Übelkeit“¹¹ zu verkürzen, die vielen Arbeitenden, die das Rentenalter nicht als Gesunde erreichen, die Rückenschmerzen der – in Indien lebenden – Kinder, die bis zum Einbruch der Dunkelheit Fußbälle für die Weltmeisterschaft nähren, die 250 Millionen Kinder, die für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen, die 100 Millionen Kinder, die nicht einmal eine Grundschule besuchen können? Ist Arbeit eine Last?

Und wie ordnen wir dies ein: Millionen von Menschen, die während der Nazi-Herrschaft durch Arbeit vernichtet wurden; Kriegsarbeit auch heute, deren Ziel und Ergebnis es ist, Menschen zu vernichten, Länder zu verwüsten. Ist Arbeit Zerstörung?

„Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!“ und: „Im Schweiß deines Angesichtes sollst du dein Brot essen!“ – dies sind die Devisen der Arbeitsgesellschaft und des Christentums. Nun können doch eine ganze Reihe von Menschen (und nicht nur Besitzende) durchaus ihr Brot essen, auch ohne zu arbeiten. Aber bei einer jährlichen Produktion von Waren und Dienstleistungen im Gegenwert von 30 Billionen US-Dollar leben 1,3 Milliarden Men-

⁹ Vgl. Giersch, Herbert: Politik im Wettbewerb. Mehr Arbeitsplätze trotz Globalisierung – ein Plädoyer, in: DIE ZEIT Nr. 18, 26. April 1996, S. 26.

- Hondrich, Karl Otto: Die Mär vom Ende der Arbeit, in DIE ZEIT Nr. 41, 04. Oktober 1996, S. 3.

¹⁰ An eine frühe grundlegende Studie sei hier erinnert:

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1975 (zuerst: Leipzig (S. Hirzel) 1933).

¹¹ Die drei Tornados: „Verkürz mal deine Arbeitszeit“, in: Radio Radikal, als Langspielplatte veröffentlicht 1984 bei Trikont (US 0104).

schen in absoluter Armut. Kann diese auf Arbeit, richtiger auf Tausch der „Arbeitsprodukte“, begründete Gesellschaft überhaupt noch produktiv (?) zusammengehalten werden? Kann Arbeit noch alle ernähren?

Und erschöpft sich in dieser Frage die Problematik der Arbeit? Zwar hat Arbeit einen nie gekannten Wohlstand im Sinne von Überfluss an Gütern erzeugt. Jedoch kann diese Feststellung kaum beruhigen. Zu fragen ist ja nicht nach einem Quantum von konsumierbaren Lebensmitteln, sondern danach, ob die Individuen glücklich sind. Schafft Arbeit Glück?

Wer die Versuche verfolgt, zu definieren, was Arbeit sei, kann eine Tendenz feststellen: In neuerer Zeit mehren sich Bestimmungen, die unterschiedslos jede Tätigkeit als Arbeit ausgeben, also etwa von Beziehungsarbeit, Beratungsarbeit, Kriegsarbeit, Friedensarbeit und dergleichen sprechen, mithin den Menschen in allen seinen Verhältnissen als Arbeitenden darstellen. Ist alles Arbeit?

2.1 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Dieser Problemaufriss zum Themenkreis Arbeit zeigt, dass hier ein weites Feld berührt wird, zu breit, um im Rahmen der vorliegenden Abhandlung bearbeitet zu werden. Dass dennoch über Arbeit gesprochen werden muss, hat einleuchtende Gründe: Eine Untersuchung, die sich mit benachteiligten Jugendlichen befasst und Maßnahmen untersucht, mit deren Hilfe eine Einmündung ins Erwerbsleben gelingen soll, darf Arbeit und Erwerb nicht ausblenden, stellen sie doch schließlich das Ziel dar, auf das alle Bemühungen hinarbeiten.

Berechtigt ist die Frage, welchen Sinn es macht, junge Menschen auf *Arbeit* abzurichten, wenn es diese Arbeit am Ende für sie vielleicht nicht mehr geben wird. Berechtigt ist auch die Frage, wie ein Leben ohne Arbeit aussehen kann, wenn Arbeiten und sein Leben durch Arbeit verdienen auf der Werteskala einer Gesellschaft so weit oben rangieren, dass ihr als Ergebnis eines wissenschaftlichen Diskurses das Etikett „Arbeitsgesellschaft“ angeheftet wird. Andererseits ist bekannt: Es hat Epochen in der Menschheitsgeschichte gegeben, in denen Arbeiten und Arbeitende verachtet waren und nur der Ansehen hatte, der ein Leben ohne Arbeit führte. Ist hier ein Brückenschlag möglich?

In den folgenden Abschnitten wird eine Annäherung versucht über die Erörterung der Frage, seit wann es *Arbeit* gibt, ob sie anthropologische Konstante ist, mithin der Mensch sterben müsste, wenn er nicht mehr arbeiten würde. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass es *Arbeit* nicht „schon immer“ gegeben hat, scheint aufschlussreich, zu erfahren, wie und seit wann *Arbeit* häufig, schließlich allgemein geworden ist. Angesichts der Debatte um die Zukunft von *Arbeit* und die Perspektiven der Arbeitsgesellschaft gilt die Auseinandersetzung der These, dass *Arbeit* aufhört. Unter der Bedingung der Fortexistenz von Kapitalismus ist anzunehmen, dass *Arbeit* nicht ausstirbt, aber vermutlich seltener wird. Die Konsequenzen, die sich aus *Arbeit* als einem „knappen Gut“ ergeben, sind besonders mit Blick auf junge Menschen und deren Lebensperspektiven von Belang.

Die Perspektive ist eingengt und einengend und richtet den Blick auf das westliche Mitteleuropa, vielfach auf Deutschland. Vieles sähe deutlich anders aus, würde die Fragestellung von Indien aus betrachtet, oder gar nur aus der Ukraine, hier stellvertretend für eine osteuropäische Gesellschaft in Transformation. Junge Menschen in der Ukraine bleiben

vermutlich in weit größerem Umfang von Erwerb und damit Teilhabe ausgeschlossen als junge Menschen in Deutschland (genaue Aussagen sind in Ermangelung verlässlicher statistischer Angaben nicht möglich). Wenn aber der Anteil an Erwerbslosen in der Ukraine in einigen Regionen mehr als 40 Prozent, im Landesdurchschnitt vermutlich mehr als 30 Prozent ausmacht (wieder nach unzuverlässigen Angaben¹²), erhält dieser Zustand einen Grad an Normalität, der auch jugendliche Erwerbslosigkeit erfasst. Vor dem Hintergrund eines solchen, für die Betroffenen erkennbar kaum zu überwindenden Normalzustandes (es sei denn, es ereigne sich ein Wunder!), spielt *Arbeit* als Identifikationsfigur keine westlichen Mustern vergleichbare Rolle. Vielmehr entwickeln sich vor dem Hintergrund der relativen Unwahrscheinlichkeit des Einmündens in regelhafte Arbeits- und Berufsverläufe völlig andere Formen des „Über-die-Runden-Kommens“, der Mobilisierung von Ressourcen. Dieser Gesichtspunkt soll an anderer Stelle weiter verfolgt werden.

2.2 Arbeit – eine anthropologische Konstante?

Die große Mehrzahl der Abhandlungen beginnt klassisch mit einer Begriffsbestimmung. Arbeit soll bestimmt, manchmal definiert, teilweise positiv von Nicht-Arbeit abgegrenzt werden. Befragt werden Physiker, Ökonomen, Biologen, Anthropologen, Pädagogen, Sprach- und Literaturwissenschaftler, Psychologen, Soziologen. Dazu wird die Geschichte zu Rate gezogen, um der Frage nachzugehen, seit wann es Arbeit gebe, ob sie älter als das soziale Handeln der Menschen sei, schließlich ob und inwieweit Arbeiten und Menschsein eine untrennbare Verbindung bilden.¹³

Dass Arbeit ein Grundphänomen menschlicher Existenz sei, möglicherweise ein Kriterium, nach dem sich Menschen von Tieren unterscheiden, wird in der Literatur verschiedener Disziplinen, unabhängig vom weltanschaulichen Standpunkt des Autors, häufig vertreten.

¹² Vgl. dazu: Kempe, Iris: Die Ukraine und Europa, in: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): Europa-Handbuch, Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn) 1999 (Reihe: Schriftenreihe, Bd. 359), S. 668 – 680.

¹³ Fürstenberg, Friedrich : Einführung in die Arbeitssoziologie. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1977: „Arbeit als zielstrebige Tätigkeit zur Daseinsvorsorge ist ein Grundphänomen menschlicher Existenz. Sie berührt alle Lebensbereiche. Deshalb kann sich ihre wissenschaftliche Untersuchung nicht auf ein wissenschaftliches Problembewußtsein, eine Methode, ein bestimmtes theoretisches Modell begrenzen.“

- Jäger, Wieland und Riemer, Dietmar: Auswertung der Arbeit? Alternative Arbeitsformen und Wandel der Industriearbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1987, S. 35: „Menschliche Arbeit kann dann als Arbeit bezeichnet werden, wenn es eine bewußte, planvolle und zielgerichtete Tätigkeit ist, in der sich Menschen aktiv mit der Natur auseinandersetzen und sich diese für ihre Zwecke aneignen.“
- Gmelch, Andreas: Arbeitslehre: Abstract, in: Hierdeis, Helmwart und Hug, Theo (Hrsg.): CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996: „Arbeit ist ein Grundphänomen menschlichen Daseins. Jede menschliche Gesellschaft benötigt zur Auseinandersetzung mit der Natur und zur Produktion von Gebrauchswerten die Arbeitstätigkeit seiner Mitglieder. Da Arbeit individuell Sinnstiftung und Selbstentfaltung ermöglicht, wird sie als positives Grundrecht bewertet.“
- Bahrdt, Hans-Paul: Arbeit als Inhalt des Lebens („denn es fährt schnell dahin“), in: Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt/New York (Campus) 1983, S. 120 – 137: „Arbeit ist ein gekanntes, kontinuierliches, geordnetes, anstrengendes, nützliches Handeln, das auf ein Ziel gerichtet ist, welches jenseits des Vollzugs der Arbeitshandlung liegt.“ (S. 124).
- Clausen, Lars: Produktive Arbeit, destruktive Arbeit. Soziologische Grundlagen, Berlin/New York (Walter de Gruyter) 1988, S. 6: „Arbeit könnte also historisch viel älter als *Boden* oder *Kapital* sein, vielleicht sogar genauso alt wie 'der Mensch' als Spezies, als ein besonderer Primate. Und dann müßte man sich sofort fragen, ob sie nicht noch älter sein könnte. Affen werfen mit Kokosnüssen, der Vogel baut sein Nest, die Biene sammelt unermüdlich – *arbeiten* womöglich sogar die Tiere? Und was ist mit dem Esel, der das Korn zur Mühle bringt? Dann wäre *Arbeit* sogar älter als das *soziale* Π *Handeln* der Menschen? Gar kein *soziologischer*, sondern ein Π *soziobiologischer* Begriff?“

So führt Friedrich Engels¹⁴ 1876 aus, Arbeit falle mit der Entstehung der Menschheit zusammen und liege im Stoffwechsel des Menschen mit der Natur begründet. Der Mensch schaffe sich durch Arbeit ständig neu. Damit wäre Arbeit eine anthropologische Kategorie.

Bei eingehender Betrachtung wäre zu fragen: Ist der Mensch seiner Gattung nach ein arbeitendes Wesen? Verwirklicht er sein Wesen durch Arbeit? Oder ist Arbeit ihrem Wesen nach an die Existenz von Menschen gebunden, weil eben nur Menschen arbeiten, Tiere aber nicht (auch wenn häufig von arbeitenden Bienen, Ameisen, Eichhörnchen und Ähnlichem gesprochen wird)?

Ein früher Text behandelt das Verhältnis von Arbeit und Menschwerdung: Die Genesis erzählt den Mythos von der Vertreibung des Menschen aus dem Paradies.¹⁵ Dieses Hinausweisen ist Folge der Missachtung des göttlichen Gebotes, dem Menschen wird auferlegt, künftig sein Leben durch Arbeit zu fristen. Eine Passage, die Hans-Paul Bahrtd¹⁶ als Fluch, als Verhängung einer Strafe deutet und zur Unterstützung Vers 10 aus dem 90. Psalm hinzuzieht¹⁷. Eine Interpretation, die etwas wenig kurz gegriffen scheint, kann doch eher der Sündenfall als Metapher für die Befreiung des Menschen aus dem Tierreich, für seine eigentliche Menschwerdung gelten. Im Paradies waren die Menschen noch eins mit der Natur, sie waren selbst Natur. Erst durch das Pflücken der verbotenen Frucht vom „Baum der Erkenntnis“ haben Adam und Eva sich selbst erkannt (gesehen, dass sie nackt waren, sich geschämt usw.). Damit sind sie zu Selbsterkenntnis, zu Selbstbewusstsein gelangt. Was heißt das für die Ausgangsfrage nach der anthropologischen Kategorie? Dem Mythos zufolge *setzte die Existenz von Arbeit die Existenz von Menschen voraus*.

Es fällt auf, dass der Mythos nicht von einem Menschen spricht, sondern von zweien (dass diese unterschiedlichen Geschlechtern zugeordnet werden, soll hier unberücksichtigt bleiben). Den Menschen scheint es also „von Anfang an“ nicht allein, sondern mindestens als Paar, also als eine Zweier-Gruppe, somit sozial gegeben zu haben. Die Bedeutung, die diese Feststellung in Bezug auf *Arbeit* hat, könnte lauten: *Arbeit setzte die Existenz sozialer Bezüge, also von Gesellschaft, voraus*.

Arbeit als anthropologische Kategorie gesehen, das bedeutet auch, alle Tätigkeit, durch die der Mensch mit der Natur in einen lebensfördernden Austausch tritt, als Arbeit zu sehen. Ist es möglich, zu erklären, Leben schlechthin sei Tätigkeit? Dann wäre demzufolge Arbeit als eine Kerneigenschaft des menschlichen Lebens anzusehen. Kann jede Tätigkeit als

¹⁴ Engels, Friedrich: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: MEW (Karl Marx, Friedrich Engels: Werke) Bd. 20, Berlin (Dietz) 1971, S. 444 ff.: „Sie (die Arbeit) ist die erste *Grundbedingung alles menschlichen Lebens*, und zwar in einem solchen Grade, dass wir in gewissem Sinn sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen.“

¹⁵ 1. Buch Mose 3, Vers 17 ff., zit. nach: Die Bibel. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart (Deutsche Bibelgesellschaft) 1985, S. 6: „Weil du (...) gegessen von dem Baum, von dem ich dir gebot und sprach: Du sollst nicht davon essen –, verflucht sei der Acker um deinetwillen! Mit Mühsal sollst du dich von ihm nähren dein Leben lang. / Dornen und Disteln soll er dir tragen, und du sollst das Kraut auf dem Felde essen. / Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde werdest, davon du genommen bist.“

¹⁶ Bahrtd, Hans-Paul: Arbeit als Inhalt des Lebens („denn es fährt schnell dahin“, in: Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt/New York (Campus) 1983, S. 121.

¹⁷ „Unser Leben währet siebzig Jahre/und wenn's hoch kommt, so sind's achtzig Jahre, und was daran köstlich scheint,/ist doch nur vergebliche Mühe; (Anm. d. Hrsg.: Luthers Übersetzung „und wenn's köstlich gewesen ist, so ist's Mühe und Arbeit gewesen“ ist heute missverständlich) denn es fährt schnell dahin,/als flögen wir davon“, in: Die Bibel, op. cit., a.a.O., Psalm 90, Vers 10, S. 597.

Arbeit bezeichnet werden? Der oben zitierte Engels scheint so zu argumentieren. Und Marx in einer frühen Schrift¹⁸ äußert sich ähnlich, wenn er im Kapitel über „Die entfremdete Arbeit“ schreibt: „... erscheint dem Menschen die Arbeit, die *Lebenstätigkeit*, das *produktive Leben* selbst nur als ein *Mittel* zur Befriedigung eines Bedürfnisses, des Bedürfnisses der Erhaltung der physischen Existenz. Das produktive Leben ist aber das Gattungslieben. Es ist das Leben erzeugende Leben. In der Art der Lebenstätigkeit liegt der ganze Charakter einer species, ihr Gattungscharakter, und die freie bewusste Tätigkeit ist der Gattungscharakter des Menschen. Das Leben selbst erscheint nur als *Lebensmittel*.“¹⁹

Deutlich wird hieraus, dass die Arbeit, die dem Wesen des Menschen entspricht, keinesfalls das ist, was landläufig und aus heutiger Sicht unter den Begriff von *Arbeit* gefasst wird. Es geht in den Textbelegen nicht um die entfremdete Arbeit des Industrieproletariats, der erst nach der Arbeit „bei sich“ ist. Hier ist auch nicht begrifflich zugrunde gelegt, Arbeit zeichne sich dadurch aus, dass es Menschen gebe, die sich, ohne selbst zu arbeiten, das Produkt der Arbeit anderer aneigneten und davon lebten (vielmehr führt Marx in der genannten Schrift aus, dass auch diese Menschen, auf ihre Weise einer Art von Selbstentfremdung unterliegen). Gemeint ist stattdessen, Arbeit, und zwar freie, nicht entfremdete Arbeit, sei ein Kennzeichen des wahren Menschseins²⁰.

Und für noch etwas soll der Text als Beleg dienen: Tiere arbeiten, im Gegensatz zu Menschen, nicht. Denn der Mensch hat Willen und Bewusstsein, er ist in der Lage über sich und über seine Tätigkeit, sogar über die Gedanken, die er sich über sich und seine Tätigkeit macht und über die Gedanken über die Gedanken, nachzudenken. Bei Marx erscheint dies als die „bewusste Lebenstätigkeit“. Durch sie wird der Mensch zum Gattungswesen. Sie macht den grundlegenden Unterschied zur tierischen Lebenstätigkeit aus. Arbeit setzt Willen und Bewusstsein und Selbstreflexion voraus (und das genau erzählt der eingangs erwähnte Mythos).²¹

Und ein letzter Gedanke, der zu einem späteren Zeitpunkt nochmals belebt wird: Wenn freie, nicht entfremdete Arbeit, aber doch auf jeden Fall Arbeit zum Menschen als Gattungswesen gehört – welche Schlussfolgerungen lassen sich dann ziehen für gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Menschen ihre Arbeitskraft gegen Geld verkaufen? Bedeutet dies womöglich, dass Menschen ständig ihr Menschsein gegen Geld entäußern?

¹⁸ Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, in: MEW (Karl Marx, Friedrich Engels: Werke) Band 40, Berlin (Dietz) 1990, S. 467–588.

¹⁹ Ebd., S. 516.

²⁰ Zu erwähnen dazu der bei Hannah Arendt auffindbare Hinweis, der spätere Marx habe der Arbeit nicht mehr diese zentrale, anthropologische Bedeutung beigemessen, sondern sie dem „Reich der Notwendigkeit“ zugeordnet. Selbst nach der Befreiung der Menschen von Ausbeutung und Unterdrückung bliebe ein Stück notwendiger Arbeit quasi als „Erdenrest“, als ein Rest Unfreiheit, der in Kauf genommen werden müsse. Vgl.: Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München/Zürich (Piper) 7. Aufl. 1992 (zuerst: Dies.: *The Human Condition*, Chicago (University of Chicago Press) 1958), S. 106.

²¹ Und diese Unterschiede: „Zwar produziert auch das Tier. Es baut sich ein Nest, Wohnungen wie die Biene, Biber, Ameise etc. Allein es produziert nur, was es unmittelbar für sich oder sein Junges bedarf; es produziert einseitig, während der Mensch universell produziert; es produziert nur unter der Herrschaft des unmittelbar physischen Bedürfnisses, während der Mensch selbst frei vom physischen Bedürfnis produziert und erst wahrhaft produziert in der Freiheit von demselben; es produziert nur sich selbst, während der Mensch die ganze Natur reproduziert; sein Produkt gehört unmittelbar zu seinem physischen Leib, während der Mensch frei seinem Produkt gegenübertritt. Das Tier formiert nur nach dem Maß und dem Bedürfnis der species, der es angehört, während der Mensch nach dem Maß jeder species zu produzieren weiß und überall das inhärente Maß dem Gegenstand anzulegen weiß; der Mensch formiert daher auch nach den Gesetzen der Schönheit.“, in: Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte ..., op. cit., a.a.O., S. 517.

Angenommen, Arbeit sei anthropologische Konstante. Zu Ende gedacht, führte diese Annahme zum Schluss: Falls Arbeit untrennbar mit Menschsein verbunden ist, hörte Arbeit niemals auf, solange es Menschen gäbe. Abschaffung von Arbeit wäre demnach gleichbedeutend mit der Abschaffung des Menschen.

2.3 Von der Tätigkeit zur Arbeit

Kann, was frühe Menschen getan haben, schon mit dem Begriff *Arbeit* bezeichnet werden? Das Jagen, Fischen, Sammeln, Pflügen, Ausweiden, Reinigen, Scharren, Hämmern der mindestens drei, vielleicht fünf Millionen Jahre währenden menschlichen Gattungsgeschichte waren doch wohl eher Tätigkeiten, die, zunächst über den Weg von Versuch und Irrtum entwickelt, sicherlich bewusst, planvoll und zielgerichtet ausgeführt wurden, ohne jedoch *Arbeit* zu sein?²²

Menschen haben Natur zu ihren Zwecken umgeformt (und tun dies immer noch), aber diese Umformung bildete eine nicht entwirrbare Synthese von körperlichen, geistigen, kulturellen und fetischhaften Lebensäußerungen. Eine vom Menschenwesen abgetrennte, eigenständige Sphäre der Arbeitstätigkeit war den frühen Menschen weder bekannt, noch hätten die Umstände ihres Lebens so etwas zugelassen. Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass viele Tätigkeiten die frühen Menschen in großem Umfang (nicht nur zeitlich) in Anspruch genommen haben (z.B. das Zerkleinern von Getreidekörnern zwischen Steinen). Daneben gab es aber sicher auch dies: Sie haben sich vollgefressen und tagelang in der Höhle gelegen, bis sie wieder Hunger hatten und neues Essen brauchten. Oder: Sie hatten nichts zu essen, waren hungrig und mussten tagelang in der Höhle bleiben, weil draußen schlechtes Wetter war (oder die Schakale und Hyänen die Stätte belagerten²³). Sicher war der Rhythmus der Tätigkeiten im Winter und bei schlechtem Wetter ein anderer als im Sommer bzw. bei gutem Wetter. Dass künstliches Licht fehlte, wird auch dazu beigetragen haben, die Betätigungen auf natürliche Weise zu beschränken. Eher haben sich also die allgemein üblichen Reproduktionstätigkeiten in der Regel in einer gemächlichen, dem jeweiligen Lebensrhythmus, dem Gang der Jahreszeiten und Wechsel von Tag und Nacht weitestgehend angepassten Atmosphäre vollzogen. Bei Clausen findet sich ein Hinweis auf die neolithische Revolution, als deren Ergebnis sich vor erst einigen zehntausend Jahren Ackerbau und Viehzucht herausgebildet haben.²⁴ Damit einher geht eine Aufteilung von Tätigkeiten: beim Landbebauen gibt es anderes zu tun, als beim Fischen. Aber von *Arbeit* kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht gesprochen werden.

Mit den monotheistischen Religionen kamen zahllose Feiertage auf (deren Anzahl bis ins letzte Jahrhundert immer noch erweitert wurde, auch um weltliche Anlässe, wie Geburtstage des Landesherrn, Jahrestage von Schlachten, usw.), die die Zeit, die für Arbeiten verfügbar war, noch weiter beschränkten²⁵.

²² vgl. die durch L. Clausen geführte Auseinandersetzung mit gewaltigen definitorischen Verrenkungen in: Clausen, Lars: *Produktive Arbeit, destruktive Arbeit ...*, op.cit., S. 5 ff.

- vgl. Jäger, Wieland und Riemer, Dietmar: *Aufwertung der Arbeit? Alternative Arbeitsformen und Wandel der Industriearbeit*. Opladen (Leske + Budrich) 1987, S. 35: „Menschliche Arbeit kann dann als Arbeit bezeichnet werden, wenn es eine bewußte, planvolle und zielgerichtete Tätigkeit ist, in der sich Menschen aktiv mit der Natur auseinandersetzen und sich diese für ihre Zwecke aneignen.“

²³ Clausen, Lars: *Produktive Arbeit ...*, op. cit., a.a.O., S. 111.

²⁴ Ebd., S. 6.

²⁵ Vgl.: Simm, Hans-Joachim (Hrsg.): *Feste und Feiern*. Ein Lesebuch, Frankfurt/Main (Insel) 1988.

Die frühen Hochkulturen kannten die Sklaverei. Damit galt: Ein Teil der Menschen hatte zu arbeiten, ein anderer nicht. Allerdings zählten Sklaven in den Augen ihrer Zeitgenossen ohnehin nicht zu den Menschen, sondern wurden als „sprechende Werkzeuge“ angesehen. Mit der Sklaverei entstanden gesonderte Produktionsbereiche, in denen die Unterjochten zu dauerhaften und einseitigen Tätigkeiten in Bergwerken, beim Bau von Kultstätten, an den Rudern der Galeeren und Ähnlichem verdammt wurden²⁶. Diese Tätigkeiten, wie sie in der Sklaverei oder mit dem Ziel militärischer „Massenproduktion“ entstanden, waren ihrer Form nach der Arbeit schon ähnlich, „antizipierten“ sie, waren allerdings allgemein verachtet und galten als sklavisch, erniedrigend, leidvoll und geistlos.

Für den Bürger des antiken Stadtstaates wäre es eine Schande gewesen, hätte er arbeiten müssen²⁷. Arbeit war den Sklaven vorbehalten und spielte sich in der Sphäre des Haushaltes, dem „Reich der Notwendigkeit“ ab. Der freie Bürger kümmerte sich um Politik und Krieg. Der Philosoph hatte ebenfalls mit Arbeit nichts zu tun, da er – wie Hannah Arendt ausführt²⁸ – durch Erforschen und Schauen dessen, was nie vergeht, sich in einem Bereich immer währender Schönheit aufhält. In einem Plato zugeschriebenen Text heißt es dazu: „... die Natur hat weder Schuhmacher noch Schmiede geschaffen; solche Beschäftigungen entwürdigen die Leute, die sie ausüben: niedrige Lohnarbeiter, Elende ohne Namen, die durch ihren Stand bereits von den politischen Rechten ausgeschlossen sind. Was die Händler betrifft, die an Lügen und Betrügen gewöhnt sind, so wird man sie in der Gemeinde nur als ein notwendiges Übel betrachten. Der Bürger, der sich durch Handelsgeschäfte erniedrigt, soll für dieses Vergehen bestraft werden. Wird er überführt, so soll er zu einem Jahr Gefängnis verurteilt werden. Bei jedem Rückfall ist die Strafe zu verdoppeln.“²⁹

Im Verständnis der Antike gehören die niedrigen Tätigkeiten nicht zu den Beschäftigungen des freien Mannes, sondern haben ihren Ort im Bereich des Haushaltes, der der Sphäre des Privaten³⁰, dem „Reich der Notwendigkeit“ zugerechnet wird. Das Zusammenleben im Haushalt (in dem Ungleichheit herrscht, mit Über- und Unterordnung) ist von menschlichen Bedürfnissen und Lebensnotwendigkeiten bestimmt, die Tätigkeiten zur Erhaltung

²⁶ Vgl. Brecht, Bertolt: Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Ders.: Ausgewählte Gedichte (Auswahl von Siegfried Unseld. Nachwort von Walter Jens), Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1964, S. 49 f.

²⁷ Vgl.: Nippel, Wilfried: Erwerbsarbeit in der Antike, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York (Campus) 2000, S. 54 – 66.

²⁸ Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München (Piper) 7. Aufl. 1992. Der Text wird gewählt, weil er in konzentrierter Form das Gedankengebäude des klassischen griechischen Altertums darstellt, und, davon ausgehend, die Frage des Tätigseins bis ca. 1900 verfolgt. Im letzten Kapitel „Der Sieg des Animal laborans“ wirft H. Arendt einen kurzen Blick auf die heutige, einzig auf Arbeit abgestellte Welt.

²⁹ Lafargue, Paul: Das Recht auf Faulheit. Widerlegung des ›Rechts auf Arbeit‹ von 1848, Berlin (Stattbuch) 2. Aufl. 1991 (zuerst: Ders.: Le Droit à la Paresse. Réfutation du Droit au Travail de 1848, Paris (Henri Oriol, Ed.) 1883), S. 50 f. Vgl. dazu die Anmerkung auf Seite 140 der zitierten Ausgabe: „(Die im Text angeführten Sätze stehen so nicht bei Platon; Lafargue übernahm sie von Moreau-Christophe; sie fassen einige platonische Ansichten aus den Schriften Der Staat (politeia) und Die Gesetze (nomoi) zusammen. Die Vorschrift über die Gefängnisstrafe für Bürger, die Handel treiben, findet sich nomoi 919e/920a.)“

³⁰ Die Antike bezeichnet mit „privat“ einen Zustand der Beraubung, d.h. der Entbehrung der höchsten Möglichkeiten und der menschlichsten Fähigkeiten. Wer im Privaten lebt, hat keinen Zutritt zum Öffentlichen, ist nicht eigentlich ein Mensch. Er ist der Möglichkeit beraubt, etwas zu leisten, das beständiger ist als das Leben. In der Neuzeit hat das Private die Funktion, Intimität zu gewährleisten (Jean-Jacques Rousseau als der Entdecker und Theoretiker des Intimen). Die Neuzeit hebt das Private vom Öffentlichen und Gesellschaftlichen ab. Die Antike verbindet die Sphäre des Privaten mit den Begriffen von Notwendigkeit, Flüchtigkeit/Vergänglichkeit und Scham. Der Sphäre des Öffentlichen werden die Begriffe von Freiheit, Bestand/Dauer und Ehre zugeordnet.

des Lebens hervorbringen. Die Beherrschung der Lebensnotwendigkeiten innerhalb des Haushaltes schafft die Bedingungen für die Freiheit in der Polis.

Arbeit im antiken Verständnis wird vom Herstellen unterschieden und ist mit dem, was moderne Menschen darunter verstehen, nicht zu vergleichen – vielleicht trägt bereits die Benutzung desselben Wortes zur Konfusion bei³¹. Hannah Arendt erklärt die Verrichtungen im Haushalt als notwendig für die Erhaltung des Lebens des Menschen. Allerdings werden die dabei hergestellten Konsum- und Verbrauchsgüter gleich wieder verzehrt, damit haben sie nichts Dauerhaftes und hinterlassen nichts objektiv Greifbares. Gleichzeitig sind diese Tätigkeiten niemals beendet, da sie so eng an den biologischen Lebensprozess des Menschen gebunden sind, dass sie sich in unendlicher Wiederholung beständig im Kreise drehen. Damit sind sie auch Mühsal und Plage und gehören in den Bereich des „Animal laborans“ (des arbeitenden Lebewesens/Tiers).³²

Einige Beobachtungen zu den Wortbedeutungen können die Interpretation der Sachverhalte von anderer Seite stützen: Was Luther aus der Schilderung der Genesis in das deutsche Wort Arbeit überträgt, wird im Text der Bibel mit Attributen wie Fluch, Mühsal, lebenslange Plage, Dornen, Disteln, Schweiß verbunden³³. Sicherlich wurde die Übertragung in das deutsche Wort Arbeit absichtsvoll gewählt, da Luther und seine Zeitgenossen bereits eine entwickelte Vorstellung davon hatten, welchen Sachverhalt sie zu bezeichnen wünschten. Das deutsche Etymon Arbeit, hergeleitet von germanisch **arōjīdiz*, bedeutet „Mühsal“. Dies wiederum hergeleitet von dem germanischen Verb **arōjō*, wäre etwa zu übersetzen als „bin ein verwaistes und daher aus Not zu harter Arbeit gezwungenes Kind“³⁴ (die Wortbedeutung „schwere körperliche Anstrengung, Mühsal, Plage“ hält sich noch bis in das Neuhochdeutsche hinein). Die hebräische Fassung der Genesis verwendet das Wort *izzavon*, deutsch etwa „harte Arbeit/Beschwerden während der Schwangerschaft“. In der lateinischen Version taucht an derselben Stelle *in laboribus* auf, etwa „mit großer Mühe, Anstrengung, unter einer Last wankend“. Der in der griechischen Niederschrift erscheinende Ausdruck *hypā* meint „Trauer/Tränen, die bei der Mühe vergossen werden“. Mit dem Begriff *labor* bezeichneten die Bewohner Roms die körperliche Tätigkeit, *negotium* steht für „die Tätigkeit des Kaufmanns, vielleicht auch die des Gelehrten, im Großen und Ganzen das, was wir heute „geistige Arbeit“ nennen.“³⁵ Am Beispiel des Wortes *negotium* wird deutlich, dass ein eigener positiver Begriff fehlt. Den Kern bildet das Wort *otium* (Muße), dem die verneinende Silbe *nec-* vorangestellt wird – also „Nicht-Muße“.

³¹ Viele Sprachen verwenden mehrere Bezeichnungen für das, was die deutsche Sprache als „Arbeit“ fasst, z.B. russ.: *trud* (hartes, körperlich anstrengendes Tun) – *rabota* (allgemeine, moderne (Roboter-)Arbeit), ebenso engl.: *labour* – *work*, französ.: *labour* – *travail* – *œuvre*, usw.

³² Erwähnenswert, aber schließlich nicht entscheidend, wenn es um die Beurteilung des Charakters dieser Tätigkeiten geht: Sie folgen einem regelmäßigen Rhythmus, der mit dem Funktionieren eines gesunden Körpers verglichen werden kann und so einen Vorgang der Lust produziert. Insofern können diese Verrichtungen eine lustvolle Tätigkeit sein. Vgl. dazu: Bücher, Karl: *Arbeit und Rhythmus*, Leipzig (Hirzel) 1904.

³³ Dank an den Theologen Martin Illert für die Assistenz bei der Sprach-Recherche.

³⁴ Kluge, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 23. erw. Aufl., Berlin u.a.O (de Gruyter) 1995, S. 50.

- Pfeifer, Wolfgang (Hrsg.): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Berlin (Akad. Verl.) 2. Aufl. 1993, S. 55 f.

- Der Duden: *Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim u.a. (Duden) 2., völl. neu bearb. u. erw. Aufl. v. Günther Drosdowski, Bd. 7, 1989, S. 43.

³⁵ Bahrdt, Hans-Paul: *Arbeit als Inhalt des Lebens* („denn es fährt schnell dahin“), in: Matthes, Joachim (Hrsg.): *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*, Frankfurt/New York (Campus) 1983, S. 120.

Es kann also nach allem bisher Gesagten als gesichert angenommen werden, dass die antike und spätantike Auffassung körperliche Arbeit als in jeder Weise disqualifizierend gesehen hat, ebenso die Arbeit gegen Lohn. Vorbürgerliche Gesellschaftsordnungen haben *Arbeit* im heutigen Sinne nicht gekannt, und es wäre beispielsweise mittelalterlichen Menschen nicht in den Sinn gekommen, bei der Bestimmung dessen, was eine Person oder eine Persönlichkeit ausmache, auf Arbeit zu verfallen³⁶; vielmehr galten Herkunft, Geburt, Ansehen in der Gemeinschaft, Eigentum oder Rang als Beurteilungskriterien oder sinnstiftende Merkmale eines Lebens³⁷. Güter zu produzieren, Leistungen im Bereich von Ackerbau oder Handel zu vollbringen – das galt Menschen vorbürgerlicher Gesellschaften als unwichtig in Bezug auf die Ausbildung einer Persönlichkeit.

2.4 Arbeit – ein Mittel gegen Armut?

Das Christentum bringt neue Werte in die griechisch-römische Welt, indem es in seinem Buch, dem Neuen Testament, die Geschichten von Fischern, Zöllnern, Handwerkern und anderen körperlich Arbeitenden erzählt, Arbeitende also zu Akteuren macht, die Verkündigung des Evangeliums selbst als Arbeit bezeichnet, damit der Arbeit einen hohen ethischen Rang zuweist³⁸. Allerdings ist, wie zuvor erwähnt, damalige körperliche Arbeit noch nicht als das anzusehen, was heutiger *Arbeit* auch nur annähernd gleichkommt. Dennoch wird hier eine Lanze gebrochen für Arbeit gegenüber Nicht-Arbeit. Die positive Bewertung körperlicher Arbeit findet sich auch bei Augustinus und schlägt sich in Konzept und Praxis des Mönchtums nieder, einer zahlenmäßig sehr kleinen gesellschaftlichen Gruppe mit geringen normierenden Einflussmöglichkeiten auf die außerhalb des Klosters befindliche Welt – dafür umso stärkerer normierender Kraft in Bezug auf die Durchsetzung und Tradierung von Regeln innerhalb der eigenen geschlossenen monastischen Gemeinschaft.

Im 11. und 12. Jahrhundert setzt sich im Westen die funktionsteilige Gesellschaft durch, die sich als Kooperation der drei Stände (Klerus, Rittertum, Arbeitende) organisiert. Den drei Ständen sind verschiedene gesellschaftliche Aufgaben zugewiesen: Beten, Kämpfen und Arbeiten. „Arbeit wird“, wie Otto Gerhard Oexle im erwähnten Aufsatz schreibt, „hier erstmals als gesellschaftsnotwendig gesehen, auch wenn nicht alle Mitglieder der ›Gesellschaft‹ arbeiten.“³⁹ Als Arbeitende gelten Bauern, Kaufleute, Handwerker, später auch Professoren und Intellektuelle, also der „Tiers Etat“⁴⁰. Es mehren sich, besonders aus den Reihen des Klerus, die Stimmen, die Arbeit aus erzieherischer Perspektive befürworten (sie soll ein Beispiel geben, den Müßiggang vertreiben) oder in ihr ein Instrument gegen die Armut sehen (Armut und Arbeit werden schon lange zusammen gesehen, wie am oben erwähnten „verwaisten Kind“ gezeigt werden kann, das selbstverständlich ein armes Kind ist). Das gottgefällige Leben hat sich am Prinzip „ora et labora“ zu orientieren.

³⁶ Hans-Paul Bahrdt nimmt im erwähnten Vortrag an, dass auch „bei uns ein Geistlicher, ein Gelehrter, ein Kaufmann oder auch ein Diplomat sein pflichtgemäßes Tun“ relativ spät als *Arbeit* bezeichnet habe, als „geistige Arbeit“ wohl noch viel später. Vgl.: op.cit., S. 120.

³⁷ Vgl.: Oexle, Otto Gerhard: Arbeit, Armut, ›Stand‹ im Mittelalter, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York (Campus) 2000, S. 67 – 79.

³⁸ Vgl. Ebd., S. 68 f.

³⁹ Ebd., S. 70.

⁴⁰ Er sollte später bei Emmanuel de Sieyès, dem Vater der französischen Verfassung, eine vollständige Nation bilden.

Das 14. und 15. Jahrhundert markiert für das westliche Europa eine einschlägig als „Krise des Spätmittelalters“⁴¹ bezeichnete Übergangsperiode mit wichtigen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Arbeit wird jetzt zunehmend als Mittel gegen Armut verstanden, nicht mit der Folge, dass nun alle arbeiten, sondern mit der Folge, dass innerhalb der Unterschichten die Arbeitswilligen von den Arbeitsfähigen und diese wiederum von den zwar Arbeitsfähigen aber Arbeitsunwilligen unterschieden werden mit weitreichenden Folgen für die Armen- und Bettlerfürsorge⁴². Arme werden nicht nur behördlich erfasst, reglementiert, diszipliniert, darüber hinaus werden sie zum Gegenstand pädagogischer Anstrengungen, indem sie zur Pflicht zur Arbeit erzogen werden sollen unter Anwendung von Normen wie Pflicht zu Fleiß, Ordnung, Mäßigung und Disziplin. Damit wird Armenfürsorge zum Mittel der Arbeitserziehung und begründet so eine lang andauernde Tradition. In dieser Tradition wird immer wieder belegt, dass Nicht-Arbeit die Ursache von Armut sei, mithin Armut durch Arbeit bekämpft werden könne⁴³, weshalb Arme zur Arbeit gezwungen werden müssen – mit welcher offen-brutalen oder raffinierten Methoden auch immer.

Ab 1500 gibt es mehr schriftliche Zeugnisse, die die Vorstellung propagieren, alle hätten zu arbeiten. Otto Gerhard Oexle führt in diesem Zusammenhang Thomas Morus' 1516 erschienene Schrift „Utopia“ an⁴⁴, in der Morus eine Gesellschaft schildert, „die auf der Arbeit aller beruht und die deshalb keine Armut kennt. Morus polemisiert hier ebenso gegen den Adel, der »müßig wie die Drohnen von anderer Leute Arbeit« lebt und durch sein Nichtstun erschlaft ist, wie gegen die »kräftigen und gesunden Bettler, die alle möglichen Krankheiten zum Vorwand ihres Müßiggangs nehmen«, während bei den Utopiern alle, Männer wie Frauen, etwas von Landwirtschaft verstehen und darüber hinaus noch ein Gewerbe als Beruf erlernt haben.“⁴⁵ Martin Luther greift den Satz des Apostels Paulus, dass wer nicht arbeite, auch nicht essen solle, auf und begründet, es gehöre sich nicht, dass einer auf Kosten der Arbeit des anderen faulenze⁴⁶.

Die frühe Neuzeit, und Richard van Dülmen belegt dies aus der Sicht des Historikers⁴⁷, bringt gerade nicht, wie oft behauptet, die Wende zu *Arbeit*, wie sie sich in heutiger Zeit darstellt und verstanden wird. Sicher nimmt in religiös-humanistischer Tradition die posi-

⁴¹ Vgl.: Oexle, Otto Gerhard: *Arbeit, Armut ...*, a.a.O., S. 76 u. entspr. Quellenhinweise.

⁴² Vgl. auch: Irsigler, Franz/Lassotta, Arnold: *Bettler und Gaukler, Dirnen und Henker. Außenseiter in einer mittelalterlichen Stadt. Köln 1300 – 1600*, München (dtv) 8. Aufl. 1998 (zuerst: Köln (Greven) 1984).

⁴³ Vgl.: Marx, Karl: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, Berlin (Dietz) 1970 (Reihe: Marx, Karl/Engels, Friedrich: *Werke*, Band 23) Erster Band (zuerst: Hamburg 1867), S. 762: „Heinrich VIII., 1530: (...) Auspeitschung und Einsperrung für handfeste Vagabunden. Sie sollen an einen Karren hinten angebunden und geißelt werden, bis das Blut von ihrem Körper strömt, dann einen Eid schwören, zu ihrem Geburtsplatz oder dorthin, wo sie die letzten drei Jahre gewohnt, zurückkehren und „sich an die Arbeit zu setzen“ (...). Bei zweiter Ertappung auf Vagabundage soll die Auspeitschung wiederholt und das halbe Ohr abgeschnitten, bei drittem Rückfall aber der Betroffene als schwerer Verbrecher und Feind des Gemeinwesens hingerichtet werden.“ Und noch weitere Belege. – Als Vagabunden galten Menschen, die in Landwirtschaft oder Handwerk ihren Arbeitsplatz verloren hatten und auf der Suche nach Arbeit durchs Land wanderten.

Konsequenterweise entsteht vor diesem Hintergrund in der frühen Neuzeit das „Arbeitshaus“.

⁴⁴ Morus, Thomas: *Utopia*, Zürich (Diogenes) 1981 (zuerst: *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia*, 1516).

⁴⁵ Oexle, Otto Gerhard: *Arbeit, Armut ...*, op.cit., S. 78.

⁴⁶ Dazu grundlegend: Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung 1904/05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920 von Klaus Lichtblau, Bodenheim (Athenäum Hain Hanstein) 1996.

⁴⁷ Dülmen, Richard van: »Arbeit« in der frühneuzeitlichen Gesellschaft. Vorläufige Bemerkungen, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft ...*, op.cit., S. 80 – 87.

tive Bewertung von Arbeit zu (der aus dem Paradies vertriebene Mensch soll den göttlichen Schöpfungsauftrag weiterführen und auf diese Weise im christlichen Sinne ein gottgemäßes Leben führen), sicher deklariert die Aufklärung des 18. Jahrhunderts Arbeit zur zentralen ökonomischen Kraft, „die Glück und Reichtum schafft und damit der Gesellschaft die Möglichkeit gibt, über sich selbst hinauszukommen. Der Gegensatz zu Arbeit ist nicht mehr die Armut, sondern die Arbeitslosigkeit, die es dem Menschen verwehrt, ganz Mensch zu sein und am Gemeinwohl mitzuwirken“⁴⁸. Hier wird vor allen Dingen wieder darüber gesprochen, wie Menschen über die sie umgebende Wirklichkeit denken: Gelehrte bewerten in schriftlichen Zeugnissen Arbeit positiv; sie wird zum zentralen Produktionsfaktor der Gesellschaft erklärt; ihr wird zugeschrieben, Produzentin von Reichtum zu sein; schließlich wird körperliches und geistiges Tun im Sinne von Arbeit verbunden. Die Arbeit der frühen Neuzeit unterscheidet sich nach wie vor von heutiger *Arbeit* grundlegend und wird, dem erwähnten Text zufolge, durch diese Merkmale charakterisiert⁴⁹:

1. Ungleichmäßige Verteilung in Abhängigkeit vom Wechsel von Jahreszeiten und Wetter, familiärer Konstellationen, sozialer Verfasstheit und regionaler Marktumstände (mal intensives Tun, mal lange Pausen); einzelne Personengruppen arbeiten viel, andere sind oft kaum/wenig beschäftigt oder ganz ohne Arbeit
2. Lockerer Wechsel bzw. enge Verbindung von Arbeit und Fest als Konstituierenden des Gemeinschaftslebens (viele Festtage, vgl. Anm. 17)
3. Fehlende Gleichförmigkeit und keine Kriterien für die Messbarkeit von Arbeit als Ergebnisse von nicht vorhandenen Voraussetzungen für die Standardisierung (individuelle Fähigkeiten und Geschick – unterschiedliche Bedingungen in einzelnen Betrieben – kaum Massenproduktion und Großbetriebe)
4. Gang und Rhythmus des Wirtschaftslebens werden durch die Hauswirtschaft bestimmt, durch fehlende klare Trennung von Betrieb und Familie, von Frauen- und Männerwelt; einsetzende frühindustrielle Arbeitsprozesse stärken den Familienverband
5. Den „Lebensberuf“ gibt es nicht; es gehen nur Teile der Gesellschaft einer Tätigkeit nach, die häufig wechselt und weder sozialen Status bringt noch Ortsfestigkeit
6. Der ererbte Besitz ist sozial höher angesehen als die Ergebnisse individueller Arbeit, die weiterhin als Mühe und Pein gilt und nur in Ausnahmefällen Wohlstand bringt

Die bis hierhin v.a. aus ideengeschichtlicher Perspektive im Zeitvergleich erzählte Geschichte der Entwicklung von Arbeit schafft es nicht, aus der Betrachtung und Deutung der Ideen zu begründen, wie es zu moderner *Arbeit* gekommen ist. Sie vermag auch nicht zu erklären, wann und wie *Arbeit* sich tatsächlich durchsetzt und wieso sie allgemein wird. Der Grund mag darin liegen, dass die ideengeschichtliche Sicht keine Erklärungen liefern kann, denn wird die Entwicklung aus der Perspektive der Abfolge und des Sichherausbil-

⁴⁸ Ebd., S. 82.

⁴⁹ Ebd., S. 83 f. Vgl. auch:

- Kocka, Jürgen: Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800, Bonn (J.H.W. Dietz Nachf.) 1990 (Reihe: Geschichte der Arbeiter und der Arbeiterbewegung in Deutschland seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Bd. 1).
- Pohl, Hans (Hrsg.): Forschungen zur Lage der Arbeiter im Industrialisierungsprozeß, Stuttgart (Klett-Cotta) 1978 (Reihe: Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises f. moderne Sozialgeschichte. Bd. 26).
- Schildt, Gerhard: Tagelöhner, Gesellen, Arbeiter. Sozialgeschichte der vorindustriellen und industriellen Arbeiter in Braunschweig 1830 – 1880, in: Conze, Werner (Hrsg.): Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, Bd. 40, Stuttgart (Klett-Cotta) 1986.
- Oder belletristisch u.a.: Balzac, Honoré de: Le Père Goriot, Paris 1834, oder: Ders.: Les petits Bourgeois, 1854 oder: Zola, Emile: Germinal, 1884.

dens von Ideen rekonstruiert, kann leicht der Eindruck entstehen, Ideen würden von Menschen als „Programm“ für die Durchsetzung von sozialen und ökonomischen Entwicklungen verstanden und angewandt. Eine solche Annahme setzte voraus, Menschen hätten voll bewusst und mit Einsicht in Bewegungsgesetze von Gesellschaft gehandelt. Die Annahme der Existenz von gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen ist Ergebnis einer im Analogieschluss vollzogenen Anwendung von Erkenntnissen der Naturwissenschaft auf Gesellschaft und erscheint durchaus „modern“ in Zeiten, in denen der Glaube an die Naturwissenschaften Hochkonjunktur hat. Als dahinter liegende Denkfigur scheint Gesellschaft nur deshalb nach Gesetzen zu „funktionieren“, weil Menschen ein Schicksal zu haben scheinen. Beim Versuch, dieses Schicksal zu erklären, wird die Existenz von Bewegungsgesetzen angenommen, die – wenn die Menschen sie dann bloß beherrschten – ihnen einen Zustand bescherte, in dem das Leben kein Schicksal mehr sei. Solchen Schilderungen haftet etwas Teleologisches an⁵⁰. – Ein anderer Grund, warum primär ideen- und begriffsgeschichtliche Betrachtungsweisen unbefriedigend bleiben, mag darin liegen, dass das Phänomen *Arbeit* selbst ganz unterschiedliche Vorstellungen und Wirklichkeiten kannte, damit nie der einheitlichen Entwicklung unterworfen war, die eine an einem einheitlichen Gang orientierte Perspektive suggeriert, somit Arbeit gerade nicht als Konstante vorausgesetzt werden kann⁵¹.

2.5 Wie und warum moderne *Arbeit* schließlich entsteht

In der frühen Neuzeit wird behauptet, Arbeit würde reich machen. Bis heute ist nicht bewiesen, dass durch eigener Hände Arbeit der Arbeitende reich werden könne. Aber jeder weiß, dass reich wird, wer andere für sich arbeiten lässt. Während dem einen Arbeit Lebensmittel ist und der Selbsterhaltung dient, ist sie dem anderen Quelle von Reichtum. Reichtum kam und kommt auf vielerlei Weise zustande: durch Eroberung, Unterjochung, Raub, Wucher, Betrug, also alle Arten von Gewalt, durch Schenkung, Erbe oder Eheschließung. Das Reichwerden durch Arbeit ist an bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen gebunden. Seit den Ausführungen, die Karl Marx dazu gemacht hat, ist bekannt: Es braucht eine Gesellschaft, die sich nicht auf der Grundlage der Subsistenzwirtschaft organisiert, sondern Waren produziert. Zur Produktion von Waren bedarf es der Existenz von Kapital. Dieses kommt dadurch zustande, dass sich zwei verschiedene Sorten von „Charaktermasken“ gegenüber treten: einerseits die Besitzer von Geld, Produktions- und Lebensmitteln, die dies verwerten wollen, indem sie fremde Arbeitskraft ankaufen – andererseits freie Arbeiter, die die eigene Arbeitskraft, damit die eigene Arbeit verkaufen. Die Bezeichnung „freie Arbeiter“ verbindet zweierlei: Die Freiheit der Person, insofern sie weder Sklave, Leibeigener oder Ähnliches ist und die Freiheit von Produktionsmitteln (wie sie z.B. ein selbstwirtschaftender Bauer hat). Beide Beteiligte schließen einen Vertrag, der regelt, zu welchen Bedingungen der Produktionsmittelbesitzer die Arbeitskraft kauft und zu welchen Bedingungen der Arbeitskraftbesitzer seine Arbeitskraft verkauft (unerheblich

⁵⁰ Vgl. dazu: Conrad, Sebastian/Macamo, Elisio/Zimmermann, Bénédicte: Die Kodifizierung der Arbeit: Individuum, Gesellschaft, Nation, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., op.cit., S. 449 – 475, S. 449, sowie:

- Kocka, Jürgen: Arbeit, früher, heute, morgen: Zur Neuartigkeit der Gegenwart, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., op.cit., S. 476 – 492, S. 479.

⁵¹ Viele Arbeiten zum Thema gehen allerdings so vor, z.B.:

- Rieseberg, Hans Joachim: Arbeit bis zum Untergang. Die Geschichte der Naturzerstörung durch Arbeit, München (Raben Verlag von Wittern) 1992.

- Vobruba, Georg: Arbeiten und Essen. Politik an den Grenzen des Arbeitsmarktes, Wien (Passagen) 1989.

ist hier die nur formale Gleichberechtigung der beiden Vertragspartner, zwischen denen ein ungleiches Machtverhältnis waltet). Der Produktionsmittelbesitzer stellt Rohstoffe, Maschinen, einen Produktionsort zur Verfügung, auf die menschliche Arbeitskraft angewandt wird. Unter Anwendung der menschlichen Arbeitskraft verwandelt sich der Naturstoff zum Produkt und wird Ware. Die Aufgabe der Ware besteht darin, verkauft zu werden und durch ihren Verkauf mehr Geld einzubringen als für ihren Herstellungsprozess aufgewendet werden musste⁵². Der Erlös aus dem Verkauf der Waren geht an den Produktionsmittelbesitzer⁵³, der Arbeitskraftbesitzer erhält Lohn.

Das Kapitalverhältnis ist ein soziales Verhältnis, dessen zwei Seiten der Produktionsmittelbesitzer und der Arbeitskraftbesitzer bilden. Moderne *Arbeit* setzt die Existenz dieses Verhältnisses voraus. Damit es entstehen kann, bedarf es des Herausbildens der beiden sozialen Gruppen. Voraussetzung dafür ist die Abschaffung der Subsistenzwirtschaft, ein Prozess, in dessen Verlauf der Arbeiter als jemand „entsteht“, der frei über seine Person verfügen kann, also nicht mehr leibeigen, hörig oder an die Scholle gefesselt ist. „Um freier Verkäufer von Arbeitskraft zu werden, musste er ferner der Herrschaft der Zünfte, ihren Lehrlings- und Gesellenordnungen und hemmenden Arbeitsvorschriften entronnen sein. Somit erscheint die geschichtliche Bewegung, die die Produzenten in Lohnarbeiter verwandelt, einerseits als ihre Befreiung von Dienstbarkeit und Zunftzwang (...). Andererseits aber werden diese Neubefreiten erst Verkäufer ihrer selbst, nachdem ihnen alle ihre Produktionsmittel und alle durch die alten feudalen Einrichtungen gebotenen Garantien ihrer Existenz geraubt sind.“⁵⁴

Der industrielle Kapitalist „entsteht“ nach Verdrängung des zünftigen Handwerksmeisters und der Feudalherren in einem Prozess, der als „Befreiung“ der Produktion von Zünften und Fesseln gesehen wird und die „Freiheit“ bringt, Menschen durch Menschen auszubeuten. Adam Smith hat diese der kapitalistischen Akkumulation vorausgehende Bewegung als „previous accumulation“⁵⁵ bezeichnet, die, wie bereits gezeigt, unter großer Grausamkeit und Gewalt die neuen Verhältnisse durchsetzt. – Dies ist ohnehin eine wichtige Seite, die in der bisherigen – rein sachlichen – Schilderung des Zustandekommens von *Arbeit* leicht aus dem Blick geraten kann: nicht nur das Werden, auch das Durchsetzen, das Erhalten von *Arbeit* geht einher mit der Ausübung von Macht, der Festigung von Herrschaft, der Anwendung von Gewalt; sie basiert auf der Ausbeutung von Menschen durch andere Menschen, auf dem Zwang, bei Strafe des eigenen Untergangs sich unter das Joch von Arbeit zu begeben und auf der Unterdrückung derjenigen, die sich nicht anpassen.

⁵² Vgl. dazu: Marx, Karl: Das Kapital ..., op.cit., S. 49 ff., S. 192 ff. und, neuer:

- Sohn-Rethel, Alfred: Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1970, v.a. S. 174 ff.

⁵³ Auf dem generellen und prinzipiellen Niveau, auf dem diese Überlegungen vorgetragen werden, ist es völlig unerheblich, ob die Aneignung durch ein Individuum, eine Aktiengesellschaft oder den Staat als „Gesamtkapitalisten“ stattfindet. Es geht auch nicht um „den Arbeiter“ als Person, sondern um eine Seite eines sozialen Verhältnisses.

⁵⁴ Marx, Karl: Das Kapital ..., op.cit., S. 743. – Erst mit der modernen Gewerbeordnung wird Arbeit als freie Arbeit definiert. Zuvor vollzieht sie sich im Rahmen persönlicher Abhängigkeitsverhältnisse.

⁵⁵ „Ursprüngliche“ Akkumulation bei Marx, vgl. Ebd., S. 741ff. – Gewöhnlich wird die ursprüngliche Akkumulation als eine in grauer Vorzeit zurückliegende Erscheinung verstanden, deren Grausamkeiten einer fernen historischen Epoche geschuldet sind. Ein solches Verständnis blendet die während der stalinistischen Periode in der Sowjetunion stattgefundenen ökonomischen und sozialen Umwälzung aus, die nichts anderes war, als ein Prozess einer in einem rasenden Tempo durchgeführten ursprünglichen Akkumulation – während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts!

Im Zuge der Industrialisierung wird der Kapitalismus zum allgemeinen Prinzip des wirtschaftlichen Lebens, eine Erscheinung, die innerhalb Westeuropas zu verschiedenen Zeiten an verschiedenen Orten mit je unterschiedlichem individuellem Verlauf beobachtet wird. Allgemein gilt das 16. Jahrhundert als Ausgangspunkt der Entwicklung⁵⁶. Dabei ist die Forderung, alle müssten arbeiten im Sinne der Ideale der sich emanzipierenden bürgerlichen Klasse, als Stachel gegen die ständische Feudalgesellschaft zu sehen. Es bedarf aber noch der Französischen Revolution und fast des ganzen 19. Jahrhunderts, es bedarf einer Entwicklung mit einer Reihe von Brüchen und Zäsuren⁵⁷, um die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit durchzusetzen (also die Vorstellungen, die heute mit einer demokratischen Gesellschaft assoziiert werden), auf deren Grundlage sich moderne *Arbeit* im Sinne von Erwerbsarbeit im ausgehenden 19. Jahrhundert konstituiert. Nach Durchsetzung der Ideale der Französischen Revolution arbeiten aber keinesfalls alle, sondern die neuen herrschenden Schichten setzen Arbeitspflicht und Arbeitsgebot gegenüber den anderen durch.

Moderne *Arbeit* kann in Begriff und Wirklichkeit, häufig kontrastierend zu vormoderner Arbeit, mit einer Reihe von Charakteristika verbunden werden⁵⁸:

1. Sie ist vorrangig Erwerbsarbeit mit einer neuen, für die Industrie typischen Trennung von Arbeitsplatz und Haushalt/Familie. Als Erwerbsarbeit funktioniert sie nach eigenen, immer deutlicher marktwirtschaftlichen Regeln. Sie findet an einem eigens dafür bestimmten Ort (Werkstatt, Fabrik, Manufaktur, Büro usw.) zu einer bestimmten Zeit (Arbeitszeit) statt, unabhängig vom Wetter, von tages- oder jahreszeitlichen Einflüssen. Damit kennt *Arbeit* eine eigene Sphäre und kann deutlich von *Nicht-Arbeit* unterschieden werden. *Arbeit* wird zunächst überwiegend von Männern wahrgenommen, *Nicht-Arbeit* (mit wichtigen, aber ungenannten Elementen von unbezahlter Nicht-Erwerbs-Arbeit, überwiegend von Frauen und Kindern)⁵⁹. Zwar hört die Muße mit der Einführung von Lohn- und Erwerbsarbeit nicht auf zu existieren – sie wird im Gegenteil als solche erst sichtbar, wird aber normativ abgewertet.
2. Im Zuge der schwungvollen Entwicklung des Nationalstaates und der beginnenden Herausbildung des Sozialstaates wird Arbeit juristisch kodifiziert und administrativ normiert. Das staatsbürgerliche Subjekt wird über Arbeit definiert, indem erstmals in der Verfassung der Weimarer Republik zwischen Arbeitenden und Arbeitslosen unterschieden wird⁶⁰, Arbeitspraktiken werden auf nationaler Ebene geregelt, mehr und mehr Interventionen in die Arbeitswelt einer Gesellschaft gehen vom Staat aus, der zunehmend zur regelnden Instanz wird. – Auch wenn Arbeit zunächst nationalstaatlich begrenzt konstituiert wird, ist sie auch eingebunden in ein komplexes Geflecht internationaler Austauschbeziehungen: Rohstoffe und Waren bewegen sich in grenzüberschreitenden Kreisläufen, ebenso Arbeitskräfte, die durch globalisierte Geld- und Warenströme mal angezogen, mal abgestoßen werden (Migration). Hier erhält der Natio-

⁵⁶ vgl. auch: Weber, Max: Die protestantische Ethik ..., op.cit.

⁵⁷ vgl. dazu: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Europäische Arbeiterbewegungen im 19. Jahrhundert. Deutschland, Österreich, England und Frankreich im Vergleich, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1983.

⁵⁸ Die Zusammenstellung beruht im Wesentlichen auf: Conrad, Sebastian/Macamo, Elisio/Zimmermann, Bénédicte: Die Kodifizierung der Arbeit ..., op.cit.

⁵⁹ Interessant dazu: Wikander, Ulla: Von der Magd zur Angestellten. Macht, Geschlecht und Arbeitsteilung 1789 – 1950, aus dem Schwedischen von Christine Frühauf, Frankfurt/Main (Fischer) 1998 (Reihe: Europäische Geschichte, herausg. v. Wolfgang Benz).

⁶⁰ Die Verfassung des Deutschen Reichs. Vom 11. August 1919, Reichsgesetzblatt, 1919, № 52, S. 1383 – 1415.

- nalstaat die Aufgabe, die je „eigene“ Arbeit in der internationalen Konkurrenz wirkungsvoll zu schützen.
3. *Arbeit* wird „zum zentralen Begriff und Kriterium für individuelles und kollektives Selbstverständnis“⁶¹, wovon schließlich der Begriff der „Arbeitsgesellschaft“ zeugt. Das Individuum wird als arbeitendes Subjekt identifiziert, das aus seiner Arbeitsleistung und seiner Stellung als Arbeitendes seinen sozialen Status ableitet (während in der Vormoderne der soziale Status bestimmt, welche Arbeit geleistet werden kann, entscheidet die [frei ausgehandelte] moderne Arbeit über den sozialen Status des Arbeitenden). Das arbeitende Subjekt verfügt als Idealbild über innere Einstellungen und Werte, mit deren Hilfe es die soziale Ordnung „von sich aus“ ständig reproduziert⁶².
 4. Wissenschaft und Bildung werden in den Dienst von *Arbeit* gestellt und dienen ihrer ideologischen und praktischen Durchsetzung⁶³. So wird, dem Prinzip von *Arbeit* folgend, Wissen über die Gesellschaft produziert, organisiert und angewandt. Arbeitskraft, Arbeitseffektivität und soziale Auswirkungen der Arbeit oder „Arbeitsfreude“ werden zum Gegenstand von Untersuchungen sowohl mit Blick auf das Individuum, als auch auf die Gesellschaft (Arbeitsberichte, Arbeiterstatistiken, Übersichten über die Entwicklung der Produktivität). Als neue Disziplin bilden sich die Sozialwissenschaften⁶⁴ heraus, deren Auftrag nicht einfach in der Abbildung der Realität besteht, sondern darin, Wissen zu produzieren, das geeignet ist, die Gesellschaft auf der Grundlage des zentralen Wertes *Arbeit* zusammenzuhalten. Und: Sozialwissenschaften sollen helfen, Mittel und Wege zu finden, wie Arbeitende in die Gesellschaft integriert werden können angesichts der massiv verspürten Bedrohung „von unten“. – *Arbeit* wird zum Gegenstand und zum Mittel der Pädagogik: Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht, das Herausbilden unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsgänge beruht auf dem Konzept, dass Erziehung in der Schule an die spätere Arbeitsdisziplin gewöhnen, wie auch der Wert der Arbeit erzieherisch wirken soll als Mittel der persönlichen und kollektiven Vervollkommnung. Bis heute ist Schulbildung in modernen Industriestaaten ein Medium der Erziehung *zur* Arbeit. Und: Auch Erziehung *durch* Arbeit⁶⁵ wird bedeutsam, wenn die Identität eines Individuums über sein Verhältnis zur Arbeit definiert wird.

Nachdem sich *Arbeit* etwa seit den 1880er Jahren in der geschilderten neuartigen Form konstituiert hat, ist sie bereits eine – im Vergleich zu davor liegenden Epochen – häufige Erscheinung, insofern ein großer Teil der nichtbesitzenden Bevölkerung (mit zunächst noch einem Schwergewicht auf dem männlichen Teil) in marktvermittelte, also in Erwerbsarbeit einbezogen ist. Insofern kann Arbeit bereits als massenhaft bezeichnet werden, wird aber erst im Lauf des 20. Jahrhunderts allgemein.

⁶¹ Kocka, Jürgen: Arbeit früher, heute, morgen ..., op.cit., S. 481.

⁶² Vgl. dazu Max Webers Konzept der „Lebensführung“ (Verinnerlichte Arbeitsmoral, Erwerbsgeist, Arbeit um der Arbeit willen stellen eine Art diesseitiger Sündenabtragung dar und bilden eine gute Basis für die Entfaltung kapitalistischer Produktionsformen), in: Weber, Max: Die protestantische Ethik ..., op.cit.

⁶³ Sehr ausführlich in der Entwicklung seit der Antike dargestellt bei: Bulthaupt, Peter: Arbeit und Wissenschaft, in: Ders.: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften, Lüneburg (zu Klampen) 2. Aufl. 1996, S. 27 – 48.

⁶⁴ Vgl. auch die bei Conrad et al. enthaltenen Ausführungen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie Statistik, Rechtswissenschaften, Volkswirtschaftslehre, Ethnologie, Arbeitspsychologie, Arbeitswissenschaft, S. 469 ff.

⁶⁵ vgl. dazu: Dudek, Peter: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920 – 1935, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1988.

In Deutschland beginnt die nationalsozialistische Herrschaft 1933 mit der Zerschlagung der Gewerkschaften, der politischen Parteien und Selbsthilfeorganisationen der Arbeitenden⁶⁶. Der Klassenwiderspruch, der sich um das Lohnarbeitsverhältnis herum organisiert, muss – notfalls auch physisch – ausgerottet werden, soll das „Völkische“ durchgesetzt und Arbeit in den Dienst des „Volksganzen“ gestellt werden. Das Programm beruht auf der Übertragung des Führer-Gefolgschafts-Denkens und des Volksgemeinschaftsprinzips, die auch im Bereich der Wirtschaft umgesetzt werden sollen. Arbeit, Erziehung zur Arbeit, berufliche Ausbildung werden nun vollkommen der Regelung, Organisation, Kontrolle und Aufsicht des Staates unterworfen und zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe gemacht⁶⁷. Damit wird ein Programm durchgesetzt, dessen Konturen sich bereits seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert immer deutlicher herausbilden. Unter der Leitung des Staates wird die ganze Gesellschaft wie eine große Fabrik gesehen (damalige Fabriken sind nach dem Muster von Kasernen gebaut und werden auch nach militärischen Gesichtspunkten organisiert und geführt), die optimal und effizient funktionieren muss. Also werden Arbeitskräfte im Hinblick auf ihre Qualifikationen und Potenziale untersucht und katalogisiert⁶⁸ (die „Berufsberatung“ entsteht und gewinnt schnell an Bedeutung). Es werden Ausbildungs- und Qualifizierungsprogramme entwickelt, um das Niveau der Arbeitsleistung zu heben (der „Reichsberufswettkampf“ entsteht). Innerhalb des Betriebes, wie innerhalb der Abteilung wird der Wettbewerb um „gute Arbeit“ entwickelt (es gibt keine niedere, nur schlechte, d.h. schlecht verrichtete Arbeit, die verachtet werden muss). Alles wird getan, um Menschen, vor allem Männer, dazu zu bringen, dass sie ihr Leben verdienen. Erreichen Menschen dieses Ziel nicht, werden sie Zwangsmaßnahmen unterworfen, ausgesondert, z.T. vernichtet. Dabei tendiert die Politik ganz offensichtlich zur Ausblendung aller Rechtsgarantien für Menschen mit abweichendem Verhalten, zu ihrer Auslieferung an polizeiliche Allmacht und zur systematischen Vernichtung. Die Sicht auf Gesellschaft als auf eine Fabrik, mag so spezifisch nationalsozialistisch nicht sein, sondern lässt sich zuvor, zeitgleich und später auch andernorts finden. Allerdings wird dieser Ansatz in Deutschland wohl am konsequentesten verfolgt, was die industriell und fabrikmäßig organisierte Vernichtung von Menschen in Konzentrationslagern zeigt. Eine Etappe im Rahmen dieses Programmes ist die Vernichtung durch Arbeit⁶⁹. Ein Programm, das auch an den in fremden Ländern

⁶⁶ Eine Fülle von Dokumenten zur Tätigkeit des Geheimdienstes der „Deutschen Arbeitsfront“, seine Überwachungs- und Verhaftungsaktionen gegen oppositionelle Arbeiter- und Widerstandsgruppen findet sich bei: Roth, Karl Heinz: Facetten des Terrors. Der Geheimdienst der „Deutschen Arbeitsfront“ und die Zerstörung der Arbeiterbewegung 1933 – 1938, Bremen (Ed. Temmen) 2000.

⁶⁷ Vgl. dazu beispielhaft die propagandistischen Schriften von:

- Arnhold, Karl: Das Ringen um die Arbeitsidee. Gesammelte Aufsätze, Berlin (Deutsche Arbeitsfront) 1938.
- Ley, Robert: Soldaten der Arbeit, München (Zentralverlag d. NSDAP) 1938.
- Zischka, Anton: Sieg der Arbeit. Geschichte des fünftausendjährigen Kampfes gegen Unwissenheit und Sklaverei, Leipzig (Wilh. Goldmann) 1941.

⁶⁸ Auf der Basis von Programmen, die bereits in den 1920er Jahren entwickelt wurden, z.B.:

- Giese, Fritz: Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, Halle a.S. (Carl Marhold) 1925 (Reihe: Handbuch der Arbeitswissenschaften, Bd. 4).
- Ders. (Hrsg.): Arbeits- und Berufspsychologie, Halle a.S. (Carl Marhold) 1928 (Reihe: Handbuch der Arb.wiss., Bd. 5).
- Ders. (Hrsg.): Objekts-Psychotechnik. Handbuch sachpsychologischer Arbeitsgestaltung, Halle a.S. (Carl Marhold) 1930.

⁶⁹ Eindringlich schildert in all ihrer Sinnlosigkeit, ihrer Erniedrigung und Zerstörung, aber auch in ihrer Ambiguität beispielsweise bei:

- D'Eramo, Luce: Deviazione, Mailand (Arnoldo Mondadori Editore) 1979 (deutsch: Dies.: Der Umweg, Reinbek (Rowohlt) 1981).
- Kertész, Imre: Roman eines Schicksallosen, Reinbek (Rowohlt) 1998 (zuerst: Ders.: Sorstalanság, Budapest (Szépirodalmi) 1975).

zusammengeraubten Sklavenarbeitern umgesetzt wird. Arbeit macht niemanden frei, statt dessen werden alle unter das Joch von Arbeit gezwungen. Aber: *Arbeit* während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland wird allgemein, indem sie jenseits von Klassegegensätzen und über Parteigrenzen hinweg in den Dienst der deutschen „Volksgemeinschaft“ gestellt wird. – An Arbeit nehmen nicht alle teil⁷⁰. Das ändert sich, nachdem Deutschland am 1. September 1939 Polen überfällt und den Zweiten Weltkrieg beginnt. Werden Lars Clausens Überlegungen zu produktiver und destruktiver Arbeit⁷¹ zugrunde gelegt, kann wohl behauptet werden, in Deutschland seien während des Zweiten Weltkrieges sehr viel größere Teile der Bevölkerung an (Erwerbs-)Arbeit beteiligt als jemals zuvor.

Wie sehen – neuere – Versuche aus, *Arbeit* nach ihrem Allgemeinwerden „auf den Begriff“ zu bringen? Bei chronologischer Ordnung in der Reihenfolge ihres Erscheinens, fällt auf, dass die Bestimmungen immer weiter ausufern, kaum mehr ab- und eingrenzen, schließlich alle Tätigkeit als *Arbeit* fassen.⁷² (Dies übrigens auch ein Befund aus dem alltagsprachlichen Gebrauch, in dem Trauerarbeit, Erziehungsarbeit, Körperarbeit u.Ä. völlig heimisch geworden sind.) Die Schwierigkeit, klar einzugrenzen, ist nicht Ergebnis der Unzulänglichkeit derjenigen, die sich im Bestimmen versuchen (wiewohl die Bildung von Begriffen sicher keine leichte Aufgabe sein mag). Vielmehr weist der schwer zu realisierende Versuch, *Arbeit* begrifflich zu bestimmen, auf eine Tatsache hin: *Arbeit* ist so allgemein geworden, hat die ganze Gesellschaft so sehr nach ihren Prinzipien umgestaltet und hat einen so präzedenzlosen Platz im Denken und Handeln des Einzelnen, dass kaum mehr vorstellbar ist, etwas könne nicht Arbeit sein. Verschiedene Autoren unterlassen daher jeden Versuch der Bestimmung⁷³.

- Kogon, Eugen: Der SS-Staat, München (Heyne) 9. Aufl. 1974.

- Levi, Primo: Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht, München (dtv) 7. Aufl. 1998 (zuerst: Ders.: Se questo è un uomo, Turin (Giulio Einaudi ed.) 1958).

⁷⁰ Nach der Devise: „Der Platz der Frau ist das Heim“, sollen sich Frauen aus der Arbeitswelt zurückziehen und den Kochlöffel in die Hand nehmen. Dennoch arbeiten 80% der Arbeiterfrauen aus wirtschaftlicher Not, ihre Gesamtzahl beträgt 1934 ca. 5 Mio. Ab 1936 werden Frauen aus öffentlichen Positionen verdrängt, für Studentinnen ein Numerus clausus eingeführt. Das Lohnsystem unterscheidet deutlich zwischen Männern und Frauen: z.B. 1939 verdient ein ungelernter Arbeiter 50% mehr als seine ungelernete Kollegin. Daten nach: Focke, Harald/Reimer, Uwe: Alltag unterm Hakenkreuz. Wie die Nazis das Leben der Deutschen veränderten, Reinbek (Rowohlt) 1979.

⁷¹ Vgl.: Clausen, Lars: Produktive Arbeit, destruktive Arbeit ..., op.cit., S. 57 ff., S. 72 ff. und andere Stellen.

⁷² Vgl. dazu: Schoeck, Helmut: Soziologisches Wörterbuch, Freiburg/Brsg. (Herder) 1972: „Arbeit (...) jede Tätigkeit, deren Einstellung zugunsten einer anderen oder völligen Muße für den betreffenden Menschen Nachteile bedeuten würde, die in Kauf zu nehmen er sich nicht leisten kann.“

- HERDER LEXIKON. Soziologie. Bearbeitet im Auftrag der Lexikonredaktion von Baldo Blinkert, Freiburg/Brsg. (Herder) 1976: „Arbeit, die planmäßige Betätigung der körperlichen und geistigen Kräfte, vornehmlich im Dienste der Bedarfsdeckung des Einzelnen und der Gemeinschaft im Gegensatz zum Spiel.“

- Reinhold, Gerd (Hrsg.): Soziologie-Lexikon, München/Wien (Oldenbourg) 3. Überarbeitete u. erweiterte Auflage 1997: Arbeit – „die bewußte, gezielte, körperliche und/oder geistige Tätigkeit, die ein materielles oder immaterielles Produkt hervorbringt und das mittelbar (evtl. über Entlohnung) zur Sicherung der materiellen und geistigen Existenz dient“.

- Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): SCHÜLER 2000. Arbeit, Seelze (Friedrich) 2000: „Arbeit geht nicht in Erwerbsarbeit auf, gebraucht wird ein weiterer Begriff.“ (S. 1).

⁷³ Nur einige beispielhaft genannt:

- Clausen, Lars: Produktive Arbeit ..., op. cit., a.a.O.

- Dahrendorf, Ralf: Fragmente eines neuen Liberalismus, Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt) 1987 (S. 167 ff.: Die Arbeitsgesellschaft in der Krise).

- Endruweit, Günter und Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart (DTV und Ferdinand Enke Verlag) 1989 (kein Stichwort „Arbeit“).

2.6 *Arbeit in der Krise*

Das System der Arbeit, wie es sich in den letzten ein bis zwei Jahrhunderten entwickelt hat, ist in eine Krise gekommen, heißt es. Zu hinterfragen ist der Ausgangspunkt der Argumentation: Bedeutet die Feststellung einer Krise, Arbeit sei bis vor Auftauchen einer Störung im Wesentlichen gut und in Ordnung gewesen, werde nun aber schlecht, anders oder wie auch immer? Und überhaupt: Ist nicht lange bekannt, dass Kapitalismus und Krise untrennbar zusammengehören und dass sich Krisen in Kondratjeff'schen oder anderen Wellenbewegungen mit Notwendigkeit periodisch wiederholen als Überproduktions-, Überakkumulations- oder andere Krisen? Sind nicht Arbeitende von dieser Art ökonomischer Entwicklung fast immer direkt oder indirekt betroffen, oft existenziell durch Verlust des Arbeitsplatzes, damit der Subsistenzmittel?

Nun wird geltend gemacht, die gegenwärtige Krise unterscheide sich von bisherigen grundlegend, sie sei eine Krise der Arbeitsgesellschaft und stelle wegen des damit verbundenen Umbruchs in der Arbeitswelt etwas Neuartiges dar⁷⁴. Im Folgenden soll gefragt werden, worin dieses Neuartige besteht und was daraus abgeleitet wird.

Die Krise erscheint als Arbeitsmarktkrise mit massiver und über einen langen Zeitraum nicht geminderter Erwerbslosigkeit. Ihre Ursache wird häufig im so noch nie dagewesenen rapiden technologischen Wandel gesehen, als dessen Folge in großem Umfang herkömmliche Arbeitsplätze vor allem in den minder qualifizierten Sphären der Landwirtschaft und des gewerblichen Bereichs, aber auch in rationalisierungsfähigen Teilen des Dienstleistungssektors vernichtet werden. Die Globalisierung wird als Krisenmoment genannt; ihr wird zugeschrieben, Wettbewerb und Konkurrenz auf den Arbeitsmärkten auch der ökonomisch entwickelten Länder zu verschärfen. Als weiterer Faktor gilt der Massenkonsum, der sich nicht mehr beliebig ausweiten lasse, weshalb die Produktion solcher Artikel an Schranken stößt. Des Weiteren hat die Zahl derjenigen, die an Erwerbsarbeit beteiligt sind oder beteiligt sein wollen im Vergleich zu früheren Zeiten sowohl relativ wie absolut zugenommen⁷⁵. Wohl noch nie zuvor waren so viele Frauen an Erwerbsarbeit beteiligt wie in

- Fuchs-Heinritz, Werner et al. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen (Westdeutscher Verlag) 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1994 (kein allgemeines Stichwort, nur Komposita).

⁷⁴ Die Zusammenstellung der folgenden Argumente beruht (ohne ungezählte Meldungen aus dem „Blätterwald“ zu berücksichtigen, die auch noch mitschwingen) vor allem auf:

- Berger, Johannes/Müller, Joachim/Pfriem, Reinhard: Kongreß Zukunft der Arbeit. Wege aus Massenarbeitslosigkeit und Umweltzerstörung, Bielefeld (Kongreßbüro „Zukunft der Arbeit“) o.J. (1983?).
- Forrester, Viviane: L'horreur économique, Paris (Libr. Arthème Fayard) 1996 (dt.: Diess.: Der Terror der Ökonomie, München (Goldmann) 1998).
- Hradil, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996, Frankfurt/New York (Campus) 1997.
- Kurz, Robert: Der Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie, Frankfurt/Main (Eichborn) 1991.
- Lowe, Adolph: Hat Freiheit eine Zukunft?, Marburg (Metropolis) 1990 (zuerst: Has Freedom a Future?, New York (Praeger Publ.) 1988).
- Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt/New York (Campus) 1983.
- Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt/New York (Campus) 1995 (zuerst: Ders.: The End of Work, New York (Putnam) 1995).
- Vobruba, Georg: Arbeiten und Essen. Politik an den Grenzen des Arbeitsmarktes, Wien (Passagen) 1989.

⁷⁵ Allerdings: Seit dem Ersten Weltkrieg ist in Gesellschaften der OECD-Länder das Arbeitsleben im Schnitt halbiert, die in Stunden ausgedrückte Lebensarbeitszeit ist vermutlich (weil genaue Zahlen fehlen) heute nur

der gegenwärtigen Epoche. Die heutige Gesellschaft ist so sehr auf Arbeit gegründet, dass Erwerbsarbeit zunehmend „attraktiv“ geworden ist, aus ökonomischen, sozialen und kulturellen Gründen. Schließlich wird ins Feld geführt, das rechtlich und sozial abgesicherte Arbeitsverhältnis habe, vor allem in der Bundesrepublik Deutschland, zu einer solchen Stärkung der Position der Arbeitsplatzbesitzenden geführt, dass staatlich oder arbeitgeberseitig intendierte Veränderungen in Richtung auf geringere soziale Absicherung, niedrigere Entlohnung oder Veränderung von Arbeitsbedingungen und Arbeitszeiten, kaum durchsetzbar seien („Standortfaktor“). Alle diese Argumente zusammengenommen, dienen als Belege für die These, die Erwerbsgesellschaft befinde sich in einer tiefen, vielleicht sogar existenziellen Krise, aus der heraus es nicht mehr gelingen werde, ungeachtet der in den fortgeschrittenen Industriestaaten deutlich sinkenden Geburtenrate, allen, die Arbeit brauchten oder Arbeit wollten, auch Arbeit zu geben. Deshalb sei es nötig, über Alternativen zur bzw. Anschlußmodelle an die Arbeitsgesellschaft nachzudenken⁷⁶.

In der Folge soll das Argument der Neuartigkeit des technologischen Wandels näher beleuchtet und in seiner kontroversen Bewertung dargestellt werden. Technologischer Wandel hat es innerhalb der Geschichte der Umformung des Naturstoffes durch den Menschen immer wieder gegeben. Seit der Industrialisierung hat Innovation immer wieder herkömmliche Arbeitsplätze massiv vernichtet (beispielsweise die Einführung der „Spinning Jenny“ in der englischen Textilproduktion) mit der Folge von z.T. lang andauernder Arbeitslosigkeit oder chronischer Unterbeschäftigung. Aber stets folgt auf die Vernichtung von Arbeitsplätzen, die als nicht länger konkurrenzfähig gelten, die Einrichtung neuer Arbeitsplätze, deren Zahl und Umfang bei weitem die zuvor vernichteten übersteigt. Die Besonderheit der gegenwärtigen Krise, begründet Adolph Lowe, liege darin, dass erstmals die durch technologischen Wandel vernichteten Arbeitsplätze nicht mehr kompensierbar seien⁷⁷: In der Vergangenheit bietet die beständige Ausdehnung des kapitalistischen Systems, Lowe zufolge, auf lange Frist gesehen, fast unbegrenzte Arbeitsmöglichkeiten. „Dabei ist es aufschlussreich, dass die technologisch Freigesetzten kaum je in ihren früheren Beschäftigungskreis zurückgenommen wurden. Sie verlagerten sich zunächst aus dem ursprünglich vorherrschenden Agrarsektor in die expandierenden Zweige des Bergbaus, der Manufaktur und des Baugewerbes, und später von den Standardindustrien des Konsums und der Investition – Textilien und Stahl – in die chemische und die elektrotechnische Industrie. Dieser Verlagerungsprozess gipfelte in der Massenwanderung in die arbeitsintensiven Bereiche des Dienstleistungssektors, insbesondere in Handel, Finanzen und private wie öffentliche

halb so lang wie in der Großelterngeneration; mindestens 15% der Bevölkerung sind heute in allen OECD-Ländern im Ruhestand; pro Jahr verbringen Erwerbstätige ca. 1500 – 1600 Stunden im Beruf, das entspricht der Zeit, die die Großelterngeneration zwischen Neujahr und Ostern gearbeitet hat. Vgl. dazu: Dahrendorf Ralf: Fragmente eines neuen Liberalismus, Stuttgart (DVA) 1987, S. 176 f.

⁷⁶ Solche Alternativen erscheinen als „Freizeitgesellschaft“, als „Spaßgesellschaft“ u.Ä. und sollen an dieser Stelle nicht weiter gewürdigt werden. Vgl. dazu:

- Opaschowski, Horst W.: Arbeit, Freizeit, Lebensinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat, Leverkusen (Leske + Budrich) 1983. Sowie früher:
- Prahl, Hans-Werner: Freizeitsoziologie. Entwicklungen – Konzepte – Perspektiven, München (Kösel) 1977 stellt schon früh fest: „Ob Freizeit eine Gegenwart zur Arbeit oder eine Verlängerung der Arbeitssituation darstellt, ist (...) nicht eindeutig entschieden. (...) Wird Freizeit als „eigenständiger Strukturbereich sui generis“ begriffen und mithin letztlich die Konzeption der „nachindustriellen Freizeitgesellschaft“ akzeptiert, findet die These von der Freizeit als Gegenwart zur Arbeit (arbeitspolare Freizeit-Definition) Unterstützung. Wird dagegen Freizeit als Restgröße der durch Arbeit geprägten Zeitverwendung definiert, lassen sich Argumente für die These von der Fortsetzung der Arbeitserfahrungen in der Freizeit (arbeitskomplementäre Freizeit-Definition) finden.“ (S. 117)

⁷⁷ Lowe, Adolph: Hat Freiheit eine Zukunft? ..., op.cit., S. 99 ff.

Verwaltung.“⁷⁸ Die gegenwärtige neue Technologie hat, im Unterschied zu allen früheren Innovationen, eine neue und andere Qualität, insofern sie den tertiären Sektor betrifft, der zuvor immer das Auffangbecken bildet. Während in früheren Phasen Automatisierung in der Warenproduktion Muskelkraft durch Maschinen ersetzt, übernimmt die neue Technologie auch geistige Aufgaben in dem Umfang, in dem diese sich in Routineabläufen darstellen lassen. Ein weiterer Aspekt ist wichtig: Das stetige Wachstum des kapitalistischen Systems stößt an seine Schranken, Lowe sagt sogar, es nähere sich dem Ende. „Internationale Spannungen und das Erwachen der Dritten Welt begrenzen den internationalen Warentausch, ganz abgesehen von den ökologischen Schranken. Die Industrialisierung der unterentwickelten Länder verlagert nicht nur Arbeitsmöglichkeiten in diese Gebiete; sie erlaubt es ihnen, selbst auf dem Binnenmarkt der entwickelten Länder erfolgreich zu konkurrieren.“⁷⁹

Die Debatte um Charakter und Bedeutung des gegenwärtigen technologischen Wandels wird kontrovers geführt und ist keineswegs entschieden. Einwände gegen die von Adolph Lowe dargelegte Neuartigkeit sollen am Beispiel eines Beitrages des Wirtschaftshistorikers Hansjörg Siegenthaler vorgestellt werden⁸⁰. In der Analyse der vergangenen Entwicklungen, Mechanismen, Auswege und Lösungen gibt es weitgehende Übereinstimmung zwischen beiden Autoren. In der entscheidenden Frage nach der Beurteilung des Charakters der heutigen Innovation, bezieht Siegenthaler einen anderen Standpunkt. Er bezweifelt, dass nach der Vernichtung alter „unmoderner“ Arbeitsplätze neue, moderne nicht in ähnlicher Weise wie zu früheren Zeiten hervorgebracht werden. Er bestreitet grundsätzlich neue Bedingungsfaktoren, deren Folge dauerhafte, massenhafte, möglicherweise wachsende Erwerbslosigkeit sei. Aus der Analyse früherer Krisen kommt er zur Feststellung prinzipieller Ähnlichkeiten mit dem gegenwärtigen Krisenphänomen. Er zeigt, wie auch zu anderen Zeiten ökonomische Krisen in Orientierungskrisen übergehen – und mit der Zeit überwunden werden. Aus historischer Perspektive kommt er zu drei – den Positionen von Lowe entgegengesetzten – Schlussfolgerungen⁸¹: 1. Die Bedürfnisse, die durch die Produktion von Konsumgütern befriedigt werden sollen, sind noch längst nicht gesättigt. Es wird schwierig genug sein, ausreichend Hände und Köpfe zu finden, die dies bewerkstelligen können. 2. Das Problem der Arbeitslosigkeit, vor dem Hintergrund, dass künftig Hände fehlen, wird zu einer Frage, wie Handlungspläne koordiniert werden können. 3. Es bedarf neuer, phantasievoller und sehr konkreter Gedanken und Entwürfe, wie künftig Berufsfelder des dritten Sektors aussehen können, also einer Bestimmung der Tätigkeiten, die sinnvoller- und realistischerweise die Masse der Arbeitenden in Zukunft wird ausführen können und wollen.

⁷⁸ Ebd., S. 100.

⁷⁹ Ebd., S. 101. Besonders zum ökologischen Aspekt vgl. auch:

- Schütze, Christian: Das Grundgesetz vom Niedergang. Arbeit ruiniert die Welt, München/Wien (Hanser) 1989.

- Rieseberg, Hans Joachim: Arbeit bis zum Untergang ..., op.cit.

⁸⁰ Siegenthaler, Hansjörg: Arbeitsmarkt zwischen Gleichgewicht und Ungleichgewicht im Zeitalter modernen Wirtschaftswachstums, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., op.cit., S. 88 – 109.

⁸¹ Vgl.: Ebd., S. 106 ff.

2.7 Die Zukunft von Arbeitsgesellschaft

Beide Sichtweisen, als Ergebnis unterschiedlicher Überzeugungen, unterbreiten unterschiedliche Empfehlungen zur Überwindung der gegenwärtigen Arbeitsmarktkrise, je innerhalb des Systems von Erwerbsarbeit oder jenseits desselben.

Hansjörg Siegenthaler vertritt kämpferisch gegen „intellektuelle Querdenker“, die einen dazu verleiten „Verschleiß an intellektuellen Ressourcen zu betreiben und Handlungsoptionen zu erfinden, die im Grunde genommen gar keine sind“⁸² die Mehrheitsposition jener, die dafür eintreten, die Krise innerhalb des Systems der Erwerbsarbeit (das sicher gewissen Veränderungen unterzogen werden muss) zu überwinden. Dabei ist ihnen, jenseits aller konkreten Vorschläge wichtig, dass Erwerbsarbeit auch weiterhin eine zentrale Rolle spielen muss und die Arbeitsgesellschaft weder am Ende ist, zu Ende kommt oder enden soll. Die Vertreter dieser Position „verweisen mit guten Gründen auf die eher wachsende Attraktivität der Erwerbsarbeit für viele Menschen und auf die vielfach belegbare Tatsache, dass die Teilnahme an Erwerbsarbeit auch und gerade heute für die große Mehrheit der Menschen in unseren Gesellschaften über Einkommen und Wohlstand, soziale Sicherung und Einbindung, Einfluss, Ansehen und Identität mitentscheidet. Sie sind überzeugt, dass es im Prinzip auch zukünftig genügend gesellschaftlich nützliche Tätigkeit geben wird und dass es, wenngleich nicht ohne schmerzhaft Reformen, möglich sein wird, sie in marktvermittelte Erwerbsarbeit umzusetzen“⁸³. Vor dem Hintergrund dieser Überzeugung setzen sie auf den Markt und dessen „freies Spiel der Kräfte“ als Regulationsmechanismus, treten für Deregulierung und Flexibilisierung ein, sind gegen jede Art staatlicher oder staatlich gelenkter bzw. induzierter Intervention, treten in der Konsequenz also für mehr Risikobereitschaft, mehr Selbständigkeit und unternehmerisches Handeln ein. Andere Vorschläge befürworten staatliche Hilfen, sofern sie die Schaffung von Arbeitsplätzen öffentlich subventionieren oder mittels Lohnkostenzuschüssen einen Anreiz schaffen, gering qualifizierte oder gering bezahlte Arbeitskräfte zu beschäftigen. Der Vorschlag, ein „Bürgergeld“ auszuschütten, passt ebenso in den Rahmen dieser Überzeugungen, wie der Gedanke, die sozialen Sicherungssysteme umzubauen.

Die Gegenposition wird von einer Minderheit vertreten⁸⁴. Erwerbsarbeit ist nach ihrer Überzeugung nicht mehr geeignet, die Masse an gesellschaftlich notwendigen und nützlichen Tätigkeiten zu vollbringen, weshalb es neuer Formen von Arbeit „zwischen Markt und Staat“ bedürfe.⁸⁵ Das Modell „Bürgerarbeit“ (traditionell als ehrenamtliche Arbeit in Deutschland lange bekannt) speist sich aus der Idee, „dass jeder Mensch ein Recht auf eine Aufgabe hat und etwas Sinnvolles für das lokale Gemeinwesen beitragen will und kann“⁸⁶. Kommunitaristische und „zivilgesellschaftliche“ Ansätze und Perspektiven werden hier teilweise mit diskutiert. Ob dies am Ende Vorschläge sind, deren Umsetzung eine Über-

⁸² Ebd., S. 107.

⁸³ Kocka, Jürgen: Arbeit früher ..., op.cit., S. 484.

⁸⁴ Adolph Lowe vertritt auf der Ebene der Analyse zwar eine Gegenposition, nennt seine Vorschläge allerdings selbst „weder revolutionär noch letztlich originell“ (S. 110). Er tritt gegen Deregulierung und für geplante öffentliche Intervention im Dienstleistungssektor ein. Damit solche Initiativen nicht totalitär entgleisen, appelliert er an die Entwicklung einer individuellen und gemeinschaftlichen Moral und Ethik als Korrektiv.

⁸⁵ Vgl. dazu stellvertretend:

- Beck, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2000.
- Gorz, André: Misères du présent. Richesse du possible, Paris (Ed. Galilée) 1997.

⁸⁶ Dettling, Wamfried: Diesseits und jenseits der Erwerbsarbeit, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., op.cit., S. 202 – 214, S. 213.

windung der Arbeitsgesellschaft bringt, darf bezweifelt werden, zu sehr handelt es sich um einen Ansatz, dem an der Ausweitung und zusätzlichen inhaltlichen Füllung des Arbeitsbegriffs gelegen ist, der nach Einschätzung der Propagandisten von „Bürgerarbeit“ zu sehr auf Erwerbsarbeit eingeengt wird und deshalb gesellschaftlich nützlich und sinnvolles Handeln außerhalb der Erwerbsarbeit einbegreifen sollte. Eher liegt also die Vermutung nahe, hier werde die Arbeitsgesellschaft gerade nicht überwunden, sondern auf der Stufe einer höheren Verallgemeinerung von Arbeit weiter implementiert. Was die Befürworter dieses Ansatzes sehen – und hier ist ihnen unbedingt zuzustimmen –, ist die zunehmende Perversion, die in zwischenmenschlichen Beziehungen um sich greift, wenn Menschsein deutlich sichtbar zur Ware und gegen Geld verkauft wird⁸⁷. Sie sehen, spüren vielleicht auch nur, dass diese Art der Vergesellschaftung in ihrer Konsequenz und auf lange Sicht zutiefst im Widerspruch steht zu dem, was menschlich, auch was menschenwürdig ist, dass eine Gesellschaft, die dem stupiden „Weiter so!“ folgt, unweigerlich gegen die Wand fährt.

Hannah Ahrendt hat in ihrem bereits wiederholt erwähnten Text mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass heutige, moderne, angeblich hoch entwickelte Industriegesellschaften sich auf der Ebene der Vergesellschaftung schon längst auf das Niveau des antiken „Animal laborans“ zurückentwickelt haben, Gesellschaften von „Jobholders“ sind. Alles kreist nur noch um das rein Lebensnotwendige, um die pure Selbsterhaltung. Ergebnisse des Arbeitens sind zum Verzehr, zum sofortigen Verbrauch bestimmt, um dann durch eben solche Produkte wieder ersetzt zu werden. Eine solche Gesellschaft verlangt – Hannah Ahrendt folgend – „von denen, die ihr zugehören, kaum mehr als ein automatisches Funktionieren, als sei das Leben des Einzelnen bereits völlig untergetaucht in den Strom des Lebensprozesses, der die Gattung beherrscht, und als bestehe die einzige aktive, individuelle Entscheidung nur noch darin, sich selbst gleichsam loszulassen, seine Individualität aufzugeben, bzw. die Empfindungen zu betäuben, welche noch die Mühe und Not des Lebens registrieren, um dann völlig ‚beruhigt‘ desto besser und reibungsloser ‚funktionieren‘ zu können“.⁸⁸ Eine solche Gesellschaft wird – und das ist ihre Schlussfolgerung – „schließlich in der tödlichsten, sterilsten Passivität enden [wird], die die Geschichte je gekannt hat“.⁸⁹

Das Ende der Arbeitsgesellschaft wird nicht erreicht, bevor nicht *Arbeit* zu einem Ende kommt. Wie *Arbeit* aufhören kann, mag ein Blick zurück auf das Entstehen von *Arbeit* erklären. Wenn sie, wie erwähnt, dadurch entsteht, dass sich Kapitalismus als eine Form etabliert, in der Waren produziert werden, deren „Beruf“ darin besteht, verkauft zu werden und mehr Geld einzubringen, als ihre Erzeugung verzehrt hat, dann kommt ihr Ende in dem Augenblick, in dem Warenproduktion aufhört. Sobald Warenproduktion aufhört, endet noch nicht der Stoffwechsel des Menschen mit der Natur, den Marx meinte, als er vom „Reich der Notwendigkeit“ sprach. Erst wenn der Stoffwechsel des Menschen mit der Natur nicht mehr nötig ist, werden „paradiesische Zustände“ anbrechen, für die Marx den Begriff des „Reichs der Freiheit“ gefunden hat, in dem Menschen, statt arbeiten zu müssen, frei sind, zu fischen oder Gedichte zu schreiben, wie es ihnen eben gefällt. – Solange Menschen fortfahren zu glauben, die Warenproduktion geschehe mit dem Ziel, Bedürfnisse zu befriedigen, wird das völlig sinnlose Produzieren völlig sinnloser Produkte mit dem einzigen Zweck mehr und mehr Geld zu machen, anhalten. So lange wird auch *Arbeit* bleiben,

⁸⁷ Beratungsgespräch beim Arzt – X Punkte, Grundpflege im Altenheim – Y Punkte; in diesem Katalog sind die 30 Minuten am Bett sitzen und die Hand halten nicht aufgeführt, also nicht abrechnungsfähig – noch nicht.

⁸⁸ Ahrendt, Hannah: *Vita Activa* ..., op.cit., S. 314.

⁸⁹ Ebd., S. 315.

in der einen oder anderen Form. Und so lange werden Menschen selbst Teil dieses Warenförmigen sein.

Die historische und ideengeschichtliche Betrachtung des Werdens von Arbeit lässt die Deutung zu, dass Arbeit sich allmählich in menschliche Gesellschaft „eingeschlichen“ hat, zunächst selten war, dann häufiger, schließlich allgemein wurde. Vielleicht markiert die gegenwärtige Krise einen Wendepunkt, von dem an Arbeit weniger häufig, später selten wird, um dann ganz aufzuhören. Wird die Menschheitsgeschichte als Makroperspektive zugrunde gelegt, haben Menschen wohl die längste Zeit dieser Geschichte (nämlich bis zur neolithischen Revolution) in einer klassenlosen Gesellschaft gelebt, auf welchem vergleichsweise niedrigen Niveau der Entwicklung der Produktivkräfte auch immer. Warum sollte die Zukunft der Menschheit nach dem Ende von Arbeit nicht ein (erneutes) Eintreten in den Zustand der Klassenlosigkeit sein, diesmal auf dem hohen Niveau der entwickeltesten Produktivkräfte?

2.8 *Arbeit – was nun?*

Nach allem Bisherigen ist ein Ende der Arbeitsgesellschaft mittelfristig nicht in Sicht. Erwerbsarbeit als Regelfall wird zunächst bleiben, allerdings mit Veränderungen, auf die Ralf Dahrendorf in einem Zeitschrifteninterview hinweist: „Die Arbeit geht nicht aus. Was ausgehen wird, ist für viele der traditionelle, gut bis sehr gut bezahlte Beruf auf Lebenszeit. Den wird es vielleicht nur noch für die Hälfte der Bevölkerung geben. Die andere Hälfte wird mit einer Mischung von Teilzeitarbeit, unbezahlter Arbeit, gelegentlichen Phasen der Volltätigkeit und einem Maß an Selbständigkeit ein ganz anderes Portefeuille von Tätigkeiten haben, als es die alte Karrierewelt kannte. (...) Im Grunde ist es das, was Frauen schon lange gemacht haben, wenn sie sich eben nicht nur im Beruf, sondern auch zu Hause, im Kindergarten und der Schule engagieren. Es fällt Männern außerordentlich schwer, dieses weibliche, viel flexiblere Lebensmodell für sich zu akzeptieren.“⁹⁰

Einige Aspekte dieser Aussage scheinen mir im Hinblick auf meine weitere Darstellung wichtig:

1. *Arbeit* geht zwar nicht aus, wird aber in bestimmter Weise knapp und als knappes Gut wertvoll. Damit nimmt der Konkurrenzkampf zu unter denjenigen, die an Arbeit beteiligt sein wollen oder müssen. Alle Konkurrenzsituationen gehen mit Marginalisierungs- und Dissoziierungsprozessen einher. Ausgegrenzt werden unter den geschilderten Umständen vor allem diejenigen, die sich am wenigsten verteidigen können, weil sie noch kaum dazugehören. Vor allem junge Menschen, die über ungünstige Bildungsvoraussetzungen verfügen, keine berufliche Qualifikation erworben haben, keine Arbeitserfahrung nachweisen können, haben damit eine ungünstige Position im Kampf um das knappe Gut. „Wer an den Rand des Arbeitsmarktes gerät, wo übrigens viele Frauen ihr Leben lang bleiben, oder aber Menschen, die aus persönlichen Gründen einmal herausgefallen sind, kommt nur mit Mühe wieder an Bord.“⁹¹
2. Normalarbeitsverhältnis und Lebenszeitberuf erodieren⁹², was sich in der Zunahme prekärer und „atypischer“ Beschäftigungsverhältnisse niederschlägt⁹³. Allerdings ist

⁹⁰ Dahrendorf, Ralf: Interview, in: Wirtschaftswoche Heft 13, 1997, S. 48.

⁹¹ Dahrendorf, Ralf: Fragmente eines neuen Liberalismus ..., op.cit., S. 181.

⁹² Normalarbeitsverhältnis und Lebensberuf sind Formen, die sich wesentlich im Lauf des 20. Jahrhunderts und dabei vor allem in Zentral- und Westeuropa herausgebildet haben. Die Patchwork-Biografie, von der zzt.

nicht sicher, ob die Auflösung von Beruflichkeit in einigen Sektoren nicht durch neue Beruflichkeit in anderen Bereichen kompensiert wird. Sicher ist, dass interessierte Kreise sich von Aushöhlung und Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses neue Möglichkeiten versprechen, den Preis der Arbeitskraft zu drücken und die im internationalen Vergleich verhältnismäßig starke Position der Arbeitenden in abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen zu schwächen. Vor allem Jugendliche und Frauen sind von einer neuen Spaltung des Arbeitsmarkts (Vollzeit gegen Teilzeit) negativ betroffen.

3. Arbeit erfährt einen Gestaltwandel durch die Veränderung dessen, was bisher als feste und unverrückbare „Säulen“ eines Arbeitsverhältnisses gilt: Das vertraglich gesicherte Beschäftigungsverhältnis gerät „in Fluss“, wird sozusagen elastischer. Diese Elastizität setzt sich mit Bezug auf den Arbeitsplatz fort, der inzwischen „irgendwo“ sein kann (mit der Folge der Lockerung der Bindung an den Betrieb), wie auch hinsichtlich der Arbeitszeit, die zunehmend fragmentiert wird. Mit Einführung von Gruppenarbeit in den Betrieben, mit Inselfertigung und anderen Formen wird ein größerer Teil des Risikos auf die Beschäftigten verlagert. Die Anforderungen an den einzelnen Beschäftigten flexibler und mobiler zu sein, nehmen deutlich zu. Der Arbeitsplatz verliert seine frühere klare Abgrenzung, da die modernen Kommunikationsmittel neue Formen der Heimarbeit zulassen. Arbeit wird auch in dem Sinne zunehmend „hausfrauisiert“, als die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit durchlässiger werden, sich teilweise ganz auflösen.
4. Die Position des „Familienernährers“ gibt es nicht mehr (was Rückschlüsse darauf zulässt, dass das durchschnittliche Einkommen das Ernähren einer Familie unter heutigen Bedingungen nicht mehr erlaubt bzw. dass der Umkreis an Waren, der den vollwertigen Konsumbürger ausmacht, also der unbedingt konsumiert werden muss, damit das System der Warenzirkulation reibungslos funktioniert, mit einem Einkommen allein nicht mehr erworben werden kann). Die verstärkte Teilnahme von Frauen an der Erwerbstätigkeit hat zu Veränderungen im Rollenverhältnis der Geschlechter, zu Wandlungen in Struktur und Funktion von Familie und Haushalt geführt, mit unter anderem der Wirkung, dass viele Tätigkeiten, die zu früheren Zeiten von Frauen im Haushalt erledigt wurden, heute Gegenstände von Erwerbsarbeit sind, bzw. von Trägern der Sozialen Arbeit ausgeführt werden. Eine Arbeit, die überwiegend unterbezahlte Frauen in Teilzeit verrichten.

behauptet wird, sie werde immer mehr zum Normalfall, hat es sicherlich in vorindustrieller Zeit und auch im 19. Jahrhundert gegeben (schon weil eine Tätigkeit das Familieneinkommen nicht sicherstellte und deshalb mehrere Tätigkeiten verknüpft werden mussten, die dann nicht nur vom Vater, sondern meist auch noch von Mutter und Kindern ausgeübt wurden). Vgl. dazu u.a.:

- Kuczynsky, Jürgen: Geschichte des Alltags des Deutschen Volkes. 1600 bis 1945. Studien, Köln (Pahl-Rugenstein) 1983, 5 Bände.
- Pohl, Hans (Hrsg.): Forschungen zur Lage der Arbeiter ..., op.cit.
- Viersbeck, Doris: „... in fester Stellung.“ Leben eines Hamburger Dienstmädchens um 1900, Düsseldorf (W. Schröder) 1986 (zuerst: Dies.: Erlebnisse eines Hamburger Dienstmädchens, München (E. Reinhardt) 1910).
- Wikander, Ulla: Von der Magd ..., op.cit.

⁹³ 1970 betrug die Relation zwischen vollzeitbeschäftigten Arbeitenden und der Summe der Teil- und Kurzzeitbeschäftigten, der befristet und geringfügig Beschäftigten ca. 1:5. 1996 verschob sich dieses Verhältnis auf 2:1; die Erwerbslosen sind dabei nicht berücksichtigt. Vgl. dazu: Schmid, Günther: Arbeitsplätze der Zukunft: Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., op.cit., S. 269 – 292, hier v.a. S. 270 ff.

2.9 Zusammenfassung, offene Fragen und Hoffnungen

Am Ende dieses Abschnittes kann festgestellt werden: Menschen sind tätige Wesen und haben wohl „von Anbeginn“ in einem stetigen Stoffwechsel mit der Natur gelebt. Dies kann als anthropologische Konstante bezeichnet werden. Alle Tätigkeiten, die sich auf dieser Basis mit mehr oder weniger deutlicher Spezialisierung auf bestimmte Bereiche herausgebildet haben, unterscheiden sich ihrem Charakter nach so deutlich von moderner, marktvermittelter Erwerbs-*Arbeit*, dass es nicht möglich ist, beides in eins zu setzen.

Moderne *Arbeit* entsteht mit dem entwickelten Kapitalismus und ihrer Kodifizierung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Nachdem sie zunächst häufig wird, wird sie im Laufe des 20. Jahrhunderts allgemein und kommt im ausgehenden 20. Jahrhundert in eine tiefe Krise, die als Krise der „Arbeitsgesellschaft“ diskutiert wird. Viele Hinweise sprechen dafür, dass diese Krise etwas Neuartiges ist, mit Folgen, die zu einem Gestaltwandel von *Arbeit* führen. Vom Ende von *Arbeit* oder vom Ende von Erwerbsarbeit zu sprechen, scheint nicht treffend. Es wird aber deutlich, dass im Zuge der Krise *Arbeit* zum knappen Gut und damit in bestimmter Weise wertvoll wird. Dies mit Auswirkungen besonders auf diejenigen, die im Konkurrenzkampf eine schwache Position innehaben, also vor allem junge Menschen und Frauen. Diese Feststellung bietet den Ansatzpunkt für die Betrachtung benachteiligter Jugendlicher mit ihren Schwierigkeiten und Möglichkeiten im weiteren Verlauf der Abhandlung.

Wenn *Arbeit* auch knapp wird, so gibt es doch genug zu tun. Wie gesellschaftlich notwendiges, nützliches und sinnvolles Tun umgesetzt werden kann, ohne bezahlte Erwerbsarbeit zu sein aber bei gleichzeitiger Fortexistenz von *Arbeit*, wird kontrovers und in vielen, eher vorläufigen Vorschlägen diskutiert, die nicht nach Überwindung von *Arbeit* aussehen. Gegenentwürfe die sich v.a. dadurch auszeichnen, dass sie Elemente wie Freizeit oder Spaß als Nicht-*Arbeit*⁹⁴ ins Zentrum rücken und versuchen, Gesellschaft über ein anderes „Gemeinsames“ zu definieren, scheinen nicht tragfähig, wie anregend Versuche zum Thema „Faulheit“ auch sein mögen⁹⁵. Ob die aus solchen Ansätzen abgeleiteten Vorschläge für Modernisierungsverlierer, als die benachteiligte Jugendliche gesehen werden können, relevant sind, darf bezweifelt werden.

Nicht berührt, wiewohl von weiterführendem Interesse, allerdings deutlich außerhalb des Rahmens der vorliegenden Abhandlung, wird die Frage nach dem Verhältnis von Sein und Bewusstsein im Kapitalismus. Diese Diskussion führt weit über die Debatte um *Arbeit* hinaus und stellt die Frage nach dem „Ersten“: Bestimmt das Sein das Bewusstsein, hat also das Vergleichen völlig unterschiedlicher Dinge, wie die Verausgabung von Arbeitskraft während eines Tages mit einem Quantum Äpfeln über das allgemeine Äquivalent Geld Wirkungen auf das Denken von Menschen? Oder bestimmt das Bewusstsein das Sein, liegt also der Entwicklung eines solchen Vergleichens ein bestimmtes Denken zugrunde? Oder gibt es ein solches „Erstes“ überhaupt nicht, von dem aus sich eine Ent-

⁹⁴ Hierzu hat Hans-Werner Prahl in seinem bereits erwähnten Text zur Freizeit-Soziologie deutlich gemacht, wie sehr Freizeit-Definitionen der *Arbeit* als ihres Gegenentwurfes bedürfen, ohne den Freizeit synchron und diachron begrifflich kaum ableitbar ist. Vgl. bes.: Prahl, Hans-Werner: Freizeitsoziologie ..., op.cit., S. 117 – 124.

⁹⁵ vgl. grundlegend: Lafargue, Paul: Das Recht auf Faulheit ..., op.cit.

- Deutschlandfunk: Faulheit, in: Corso Extra, 30.05.1998.
- Neumann, Walter: *Arbeit? Nein Danke. Eine Kritik an Gewerkschaften, Grünen, Frauenbewegung und „linker Theorie“ zum Thema Arbeit*, Hannover (edition nicole, Verlag f. Gesellschaftsphilosophie) 1986.

wicklung folgerichtig ableiten liesse? Oder muss davon ausgegangen werden, dass der Wunsch, die Dinge erklären zu wollen, ein Moment der Existenzweise des vom Individuum zum Subjekt deformierten Menschen ist? Die an Alfred Sohn-Rethel⁹⁶ (der Tausch ist die Konstituierung der Gesellschaft) anschließende Debatte verlangte nach einer eigenen Untersuchung⁹⁷.

Die „Arbeitsgesellschaft“ hat sich in der Vergangenheit als eine Form der gesellschaftlichen Organisation bewährt, deren Werte den einen geholfen haben, „ihre Herrschaft zu rechtfertigen“ und den anderen nötig waren, um „ihre Untertanen im Griff zu behalten“⁹⁸. Auch wenn der Glanz verblasst, so geschieht dies langsam, mit nebelhaften Konturen und unklarer Zukunft. Es ist denjenigen zuzustimmen, die argumentieren, jede Krise sei eine Zeit der möglichen Wende, bringe Freiraum zur Entwicklung neuer Entwürfe, zur Gestaltung neuer Realitäten und einer neuen Ordnung der Dinge. Allerdings scheint mir der dabei obwaltende Pragmatismus und eilige Wunsch praktikable und überzeugende Vorschläge zu produzieren nur allzu eifrig und gefährlich.

Sicher ist: Die Menschen werden mit *Arbeit* aufhören, wenn sie es nur wollen – wer sonst? Damit soll nicht dem Voluntarismus das Wort geredet werden, sondern der Überzeugung, dass Menschen, wenn ihnen deutlich ist, diese Art zu leben sei ihrer nicht würdig, aufhören werden, ein solches Leben zu führen. „Wir können unser Leben nach den Prinzipien der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft organisieren, und wir können unser Leben nach den Prinzipien der freien Tätigkeit und der Tätigkeitsgesellschaft organisieren. Die Jahrhunderte der Moderne sind eine Zeit gewesen, in der die Prinzipien der Arbeitsgesellschaft vorherrschten. Das gilt noch heute in beträchtlichem Maße. Aber es gibt in der Ferne den Silberstreifen einer anderen Welt.“⁹⁹

⁹⁶ Sohn-Rethel, Alfred: Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1970 und:

- Ders.: Das Geld, die bare Münze des Apriori, Berlin (Wagenbach) 1990 (zuerst: 1976 und 1989).

⁹⁷ Beispielsweise durch:

- Backhaus, Hans-Georg: Dialektik der Wertform. Untersuchungen zur Marxschen Ökonomiekritik, Freiburg (ça ira) 1997.

- Greiff, Bodo von: Gesellschaftsform und Erkenntnisform: zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung, Frankfurt/Main New York (Campus) 2. Aufl. 1977.

- Initiative Sozialistisches Forum: Der Theoretiker ist der Wert. Eine ideologiekritische Skizze der Wert- und Krisentheorie der *Krisis*-Gruppe, Freiburg (ça ira) 2000.

- Müller, Rudolf Wolfgang: Geld und Geist: Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewusstsein und Rationalität seit der Antike, Frankfurt/Main New York (Campus) 1977.

- Oetzel, Klaus-Dieter: Wertabstraktion und Erfahrung. Über das Problem einer historisch-materialistischen Erkenntniskritik, Frankfurt/Main New York (Campus) 1978.

⁹⁸ beide Male wörtlich bei: Dahrendorf, Ralf: Fragmente eines neuen Liberalismus ..., op.cit., S. 184.

⁹⁹ Ebd.: S. 186.

3 Die Jugend gibt es nicht!

3.0 Einleitung

Wird über Jugend und Jugendliche gesprochen, gibt es neben der Dimension des eigenen persönlichen Erlebens auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit *Jugend* als gesellschaftlicher Kollektiverscheinung. Ein Blick in neuere Literatur zeigt, dass eindeutige Aussagen und Botschaften fehlen. Dem nachzugehen, scheint nötig, gerade wenn Jugendliche in ihrem Verhältnis zur Arbeitswelt betrachtet werden sollen.

Sind Erklärungen und Bestimmungen erforderlich, wo gesetzliche Festlegungen bereits alles regeln? Alle diese jungen Menschen werden zu Gliedern der Kollektiv-Erscheinung „benachteiligte Jugendliche“ durch den zum Zeitpunkt der Durchführung des hier beschriebenen Lehrganges gültigen § 40 c Abs. 2 des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG)¹⁰⁰. Er bestimmt, dass junge Menschen, die zwischen 15 und 25 Jahre alt sind, keinen Schulabschluss und/oder keinen Ausbildungsplatz haben bzw. nach Abbruch eines beruflichen Ausbildungsverhältnisses dann gefördert werden, wenn sie bei der Arbeitsverwaltung als erwerbslos gemeldet sind und eine Regelbeschulung nicht mehr in Frage kommt. Als benachteiligt gelten nach diesem Gesetz Jugendliche, wenn sie:

- aus dem Ausland kommen
- deutsche Auszubildende mit Lernbehinderungen sind, insbesondere Hauptschulabgänger ohne Abschluss und Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte
- als deutsche Auszubildende, unabhängig vom erreichten allgemein bildenden Schulabschluss, sozial benachteiligt sind, z.B. verhaltensauffällige Jugendliche, Jugendliche mit ausgeprägter Lese-Rechtschreib-Schwäche, Jugendliche aus der Jugendhilfe, ehemals drogenabhängige Jugendliche, strafentlassene Jugendliche, junge Straffällige und Strafgefangene sowie jugendliche Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten
- außerdem in besonderer Weise Mädchen, die einen traditionellen „Männerberuf“ im gewerblich-technischen Bereich anstreben

Ziel eines Bildungsangebotes ist die Minderung bzw. Beseitigung von Benachteiligung und die Eingliederung in einen Regel-Arbeits- oder Regel-Ausbildungs-Prozess¹⁰¹. Damit

¹⁰⁰ Seit 24. März 1997 ersetzt durch das Sozialgesetzbuch III, §§ 240 ff, v.a. § 242.

¹⁰¹ Nach: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung, Bonn 1992.

In der zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit gültigen aktualisierten Fassung (nachzulesen in: Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit, 8/98, DA 241.01, 242.1.1. und 2. und § 242 SGB III, Abs. 1) heißt es: „(1) Förderungsbedürftig sind lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne die Förderung

1. eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können oder
2. nach dem Abbruch einer Berufsausbildung eine weitere Ausbildung nicht beginnen oder
3. nach erfolgreicher Beendigung einer Ausbildung ein Arbeitsverhältnis nicht begründen oder festigen können.

Förderungsbedürftig sind auch Auszubildende, bei denen ohne die Förderung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen ein Abbruch der Ausbildung droht ...“

Unter „lernbeeinträchtigt“ versteht die Bundesanstalt für Arbeit vor allem Abgehende aus Hauptschulen ohne Abschluss und Abgehende aus Sonderschulen. Als sozial benachteiligt gelten beispielsweise verhaltensauffällige Jugendliche, Jugendliche mit anerkannter Lese-Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie), junge KlientInnen der Jugendhilfe, ehemals drogenabhängige oder haftentlassene Jugendliche, junge Straffälli-

ist über ein Gesetz und dessen Anwendung geregelt, aufgrund welcher Kriterien junge Menschen „Jugendliche“ und „Benachteiligte“ sind. Das Gesetz selbst ist Ausdruck eines gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses und damit einer politischen Förderungsentscheidung, denen zufolge diesem Personenkreis besondere Unterstützung zu gewähren ist.

Muss, was *Jugend* sei, näher bestimmt werden, wo doch eigene Erfahrung und eigenes Erleben jede Bestimmung erübrigen? Jugend als Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein – sagt dies nicht genug?

Für die einen ist *Jugend* eine Gruppe zwischen 6 und 18 Jahren, für die anderen eine Phase zwischen 14 und 29 Jahren; die einen setzen das Wahlalter auf 18 Jahre fest, und die anderen bestimmen, man könne „junger Sozialist“ oder „junge Sozialistin“ in der SPD noch bis zum 30. Lebensjahr sein und ehrenamtlicher gewählter Funktionär in der Sportjugend sogar noch als Rentner. Manche/r hat heute mit über 30 Jahren vielleicht erst seine Ausbildung beendet und bis Mitte 30 noch überhaupt keinen „richtigen“ Job, von dem er oder sie dauerhaft selbständig und unabhängig von familiären oder anderen Netzen leben kann. Ob er oder sie dann verheiratet sind, eine „eigene“ Familie gegründet haben, ist vielfach offen. Ist hier immer von *Jugend* die Rede?

Und: Die Vorstellung von einer Phase zwischen zwei anderen Polen (einem „nicht mehr“ und einem „noch nicht“), somit des Überganges von einer sozialen Gruppe (Kindheit) zu einer anderen (Erwachsensein) enthält bereits eine inhaltliche These über das Wesen von *Jugend* als Phase des Übergangs in der heutigen Gesellschaft. Hier wird eine Bestimmung angewandt, die erst zu beweisen wäre.

Schon diese kurze Sequenz macht deutlich: Jugend hat eine Dimension des persönlichen eigenen Erlebens von Jungsein einerseits und *Jugend* ist andererseits ein „fait social“ im Durkheim'schen Sinne, also eine gesellschaftliche Veranstaltung.

3.1 Jugend – eine bestimmte Altersphase?

Die Einordnung von *Jugend* als einer, wenn auch vagen, Altersphase zwischen Kindheit und „Erwachsenheit“ findet sich häufig¹⁰². Schon diese Bestimmung macht ein Dilemma deutlich: Ein nicht mehr Kind und noch nicht Erwachsener ist beide Male eine rein negative Setzung, die nichts darüber aussagt, was *Jugend* positiv meint.

Bernhard Schäfers' Versuch einer Begriffsbestimmung des Gegenstandes soll hier, stellvertretend für andere, näher betrachtet werden¹⁰³. Schäfers' Annäherungsversuch erfolgt unter Zuhilfenahme von Begriffen wie: Jugend als „*Altersphase* im Lebenszyklus eines

ge/Strafgefangene, sowie jugendliche Spätaussiedelnde mit Sprachschwierigkeiten. Ausländische Jugendliche werden nicht mehr unabhängig von bestehender Lernbeeinträchtigung und sozialer Benachteiligung gefördert. Sie gehören dann zu den sozial benachteiligten Jugendlichen, wenn sie aufgrund von Sprachdefiziten oder noch bestehender sozialer Eingewöhnungsschwierigkeiten in einem fremden sozialen Umfeld der besonderen Förderung bedürfen.

¹⁰² Beispielsweise bei: Neidhardt, Friedhelm: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik, in: Bolte, Karl Martin (Hrsg.): Struktur und Wandel der Gesellschaft. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde. Veröffentlichung der Akademie für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 6, Opladen (Leske) 1967, S. 7 ff.

¹⁰³ Schäfers, Bernhard: Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. Opladen (Leske + Budrich) 4. überarb. u. akt. Aufl. 1989, S. 11 ff.

jeden Individuums“, Jugend als „*Altersgruppe* der etwa 13- bis etwa 25-Jährigen“, Jugend als „*Lebensphase*, in der das Individuum die Voraussetzungen für ein selbständiges Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen erwirbt“, Jugend als „*Subkultur*“, Jugend als „*idealer Wertbegriff*“, der auf den vielfach hoch angesehenen Wert von Jugendlichkeit verweise¹⁰⁴. Keinen dieser Versuche hält Schäfers für wirklich gelungen, weshalb er vorschlägt, die Jugendphase zu unterteilen in „biologisch und entwicklungspsychologisch mitbedingte Altersgruppen:

- die 13- bis 18-Jährigen (pubertäre Phase):
Jugendliche im engeren Sinn;
- die 18- bis 21-Jährigen (nachpubertäre Phase):
die Heranwachsenden;
- die 21- bis 25-Jährigen (und ggf. älteren):
die jungen Erwachsenen; die aber
ihrem sozialen Status und ihrem Verhalten nach zum großen Teil
noch als Jugendliche anzusehen sind.“¹⁰⁵

Was leistet eine Einteilung nach Alterskriterien für die Bestimmung von *Jugend*?

Altersangaben werden hier zusammen mit Reifungsgesichtspunkten zur Zuordnung genutzt. Ein Verfahren, das aus Biologie, Psychologie bzw. Psychoanalyse vertraut ist¹⁰⁶. Beziehen wir die genannten Kriterien auf uns bekannte junge Menschen, erscheint die Zuordnung willkürlich und unpassend. Heißt dies, Alterskriterien seien für die Erklärung von *Jugend* ungeeignet?

Wird Schäfers' Kriterienraster weiter zugrunde gelegt, lassen sich zumindest diese Fragen stellen: Beginnt die Pubertät im engeren Sinne heute nicht eher schon mit 12 Jahren und ist mit 17 Jahren zu Ende¹⁰⁷? Und ist es möglich, die Phase der „jungen Erwachsenen“ mit 25

¹⁰⁴ Ebd.: S. 11.

¹⁰⁵ Ebd.: S. 12.

¹⁰⁶ Vgl. dazu die Ansätze von Sigmund Freud, Erik H. Erikson, Thomas Ziehe u.a. Allerdings bezieht sich Erikson in der Darlegung seines epigenetischen Diagramms weniger auf Altersangaben, als vielmehr auf Schritte, die zu tun, bzw. Aufgaben, die zu lösen sind bei der Entwicklung von Ich-Identität in der jeweiligen Phase.

¹⁰⁷ Eine Erscheinung, die in der Literatur unter dem Terminus „Akzeleration“ (Beschleunigung – über einen langen Zeitraum beobachtete immer früher einsetzende physiologische Reifung, von der lange Zeit befürchtet wurde, die Entwicklung von kulturellen und sozialen Fähigkeiten könne hinter den körperlichen zurückbleiben) aufgeworfen und diskutiert wird u.a. bei:

- Baacke, Dieter: Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters, Weinheim und Basel (Beltz), 5. überarb. u. erg. Aufl. 1991, S. S. 99, S. 140 f.
- Janke, Klaus/Niehues, Stefan: Echt abgedreht: Die Jugend der 90er Jahre, München (Beck) 1995, S. 10 f.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München (Beltz Psychologie VerlagsUnion), 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl. 1995 (zuerst: 1982), S. 355 ff.
- Schumann-Hengsteler, Ruth/Trautner Hanns Martin (Hrsg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen/Bern u.a.O. (Hogrefe Verlag f. Psychologie) 1996, S. 20 – 39, S. 45, S. 58, S. 63 – 65.

„Akzeleration“ wird gelegentlich in Verbindung mit „Akkomodation“ (von Jean Piaget geprägt für das Sichanpassen – des Kindes – an die Umwelt) gebraucht, und stellt den Zusammenhang so her: Weil Akkomodationsleistungen früher erbracht werden, können auch Statusübergänge von der Kindheit zur Jugend begründet früher einsetzen.

Dass eine ganze Reihe von AutorInnen vom „Ende der Kindheit“ spricht, mag als weiteres Indiz dafür gelten, dass diese Kategorien ihres bisherigen Inhaltes zunehmend verlustig gehen und noch keinen neuen erhalten haben:

Jahren enden zu lassen, wenn die Ausbildung dann immer noch andauert, sich somit am sozialen Status nichts ändert? Wozu können 35-Jährige gerechnet werden, die zwar ihre Ausbildung inzwischen beendet haben, aber ohne Arbeit und damit im sozialen Status der Abhängigen verbleiben? Eine Einteilung, die mehr Fragen offen lässt, als sie beantwortet.

Und schließlich: Ist nicht auch und gerade die Zuordnung zu Altersphasen, unabhängig davon ob diese zeitlich gleiten und damit scheinbar an einen realen Sachverhalt angepasst werden, viel eher Ausdruck einer an Biologie als an Gesellschaft orientierten Sichtweise? Alterskategorien taugen zur Bestimmung von *Jugend* nicht. Erst wenn eine Gesellschaft einen Ritus an ein bestimmtes Alter knüpft, erhält Alter aus sozialwissenschaftlicher Sicht eine Bedeutung: So ist das Einsetzen der Menstruation mit keinerlei Rechtsfolgen verbunden, wohl aber das Erreichen des Schulabschlusses!

Karl Mannheim¹⁰⁸ hat vom Standpunkt der Wissenssoziologie als positivistisch eine Herangehensweise kritisiert, die das Menschsein quantitativ erfassen und zahlenmäßig fixieren möchte. „Im Zentrum der Frage steht das Bestreben, ein *generelles Gesetz* der historischen Rhythmik zu finden, und zwar aufgrund des biologischen Gesetzes der begrenzten Lebensdauer des Menschen und der Gegebenheit der Altersstufen. Das Ziel ist, aus der Gegebenheit der Biologie heraus unmittelbar den formalen Wechsel der geistigen und sozialen Strömungen heraus zu verstehen, die Gestalt des Fortschreitens des menschlichen Geschlechtes von den vitalen Unterlagen her zu erfassen.“¹⁰⁹ Mannheim polemisiert gegen den Zeitbegriff als veräußerlicht und mechanisiert, insofern mengenmäßig messbare Zeit einen objektiven Maßstab für den geradlinigen Fortschritt liefern soll.

Nun könnte eingewandt werden, dies sei eine überholte Debatte, die in aktuellen Diskursen keine Rolle mehr spiele. Das Gegenteil trifft zu: Alter gerät zusehends wieder in den Blickpunkt des Interesses¹¹⁰ – damit bleibt die Frage erörterenswert, ob Alter nicht doch eine sinnvolle Grundlage für die Bestimmung von *Jugend* liefern kann.

„Alter und Altersunterschiede gehören zu den fundamentalsten und wichtigsten Aspekten des menschlichen Lebens; sie bestimmen das menschliche Schicksal“, formuliert Samuel

- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart (Juventa) 1985.

- Holt, John: Zum Teufel mit der Kindheit, Wetzlar (Büchse der Pandora) 1978.

- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1983 (zuerst: 1982).

¹⁰⁸ Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch), 3. Aufl. 1966, S. 23 – 48. (zuerst: Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen, in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7 (1928/29), Berlin (Duncker & Humblot), S. 157 – 185 und S. 329 – 330).

¹⁰⁹ Ders.: Ebd., a.a.O., S. 25.

¹¹⁰ Vgl.: Bolz, Norbert: Die Sinngesellschaft, Düsseldorf (ECON) 1997, S. 38, S. 39 f, S. 68 f., usw.

- Bobbio, Norberto: Vom Alter – De senectute, München Zürich (Piper) 1999. (zuerst: Ders.: De senectute, Turin (Giulio Einaudi ed.) 1996).

- Und im „Blätterwald“ beispielsweise: Hondrich, Karl-Otto: Die Verteilung zwischen Jung und Alt. Das Zahlenverhältnis der Generationen und die wirtschaftliche Produktivität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 37, 13. Febr. 1999, I f.

- Lakotta, Beate: Die kriegen eine Stinkwut. Die Lastenverteilung zwischen Alt und Jung gerät in eine gefährliche Schieflage. Konflikte zwischen den Generationen könnten sich bald dramatisch zuspitzen, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt. Jung gegen Alt, SPIEGEL special 2/1999, S. 16 – 20.

- Rumler, Fritz: Leben als Leasing, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt ..., op.cit., S. 76 – 78.

N. Eisenstadt in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts¹¹¹. Der Durchgang durch verschiedene Altersstufen (= Phasen) ist im Lauf eines Lebens mit verschiedenen biologischen und intellektuellen Fähigkeiten verbunden. Jede Entwicklungsstufe ist unumkehrbar und an die Erfüllung einer je spezifischen Rolle geknüpft. Eisenstadt führt weiter aus, „daß in jeder menschlichen Gesellschaft der biologische Entwicklungsprozeß in den verschiedenen Altersstufen, der Prozeß des Heranwachsens und des Alterns, von kulturellen Bestimmungen abhängig ist. Er wird zu einer Grundlage der Beschreibung vom Menschen, der Bildung ihrer Beziehungen und Tätigkeiten und der Zuordnung verschiedener sozialer Rollen“.¹¹² Alle bekannte Gesellschaft mache, Eisenstadt zufolge, einen Unterschied zwischen verschiedenen „Lebensaltern“, auch wenn die Bedeutung verschiedener Altersstufen zwischen den je verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich sei, ebenso wie auch Altersgrenzen je und je variierten.

Auch innerhalb einer gegebenen Gesellschaft kann Alter, liegt eine historische Perspektive zugrunde, sich wandeln: Aus der von zwei Verlagen in Auftrag gegebenen Verbraucher-Analyse 1999 geht hervor, dass die in Deutschland lebenden Frauen und Männer immer jugendlicher würden. Aus dem Vergleich mit 1985 erhobenen Daten kommen die Verfasser der Studie zum Ergebnis, es habe sich eine generelle Verschiebung des Niveaus in Richtung älterer Jahrgänge um fünf bis zehn, teilweise um 15 Jahre vollzogen: „40-Jährige gehen vermehrt in Rockkonzerte; 50-Jährige entdecken die Designermode für sich; 60-Jährige kaufen ihre erste Harley Davidson; 70-Jährige gehen in Fitneß-Kurse.“¹¹³ Und der Philosoph Norbert Bolz spricht gar von der Vision einer „alterslosen Gesellschaft“, in der mit der Familie auch die traditionellen Alters- und Geschlechterrollen zerfallen, Generationsgrenzen und Autoritätsstrukturen sich verwischen und sich jeder selbst den Platz sucht, der ihm behagt. Kann es unter diesen Umständen noch sinnvoll sein, mit Altersangaben zu operieren?

Auch hier hilft Eisenstadt weiter, wenn er betont, Alter sei keine Kategorie zur Klassifizierung, wie sie beispielsweise in statistischen Verfahren erscheine, vielmehr sei „Altersstufe“ kulturell zu verstehen als „(...) umfassende Bestimmung menschlicher Möglichkeiten und Verpflichtungen in einem bestimmten Lebensabschnitt. Sie ist keine Vorschrift oder Erwartung einer spezialisierten Rolle, sondern eine allgemeine und grundlegende Rollendisposition, der spezifische Rollen eingefügt und zugeordnet werden können“¹¹⁴. Bei den an Altersstufen geknüpften Rollenerwartungen handelt es sich um Elemente aus „Erwartungsreihen“, die nur aus ihrem Verhältnis zueinander zu erklären und zu verstehen sind. Die Bestimmungen sind immer diffus und komplementär und konstituieren sich aus dem Bestand der grundlegenden Elemente des Menschenbildes einer Gesellschaft. Auf die von Eisenstadt vor diesem Hintergrund entwickelte „Peergroup-Theorie“ soll hier nicht näher eingegangen werden. Wichtig scheint die Aussage, dass Alter in dieser Sichtweise bedeutsam ist unter kulturellen und sozialen Aspekten, als formales Klassifizierungsinstrument hingegen wenig Aussagekraft hat.

¹¹¹ Eisenstadt, Samuel, N.: Altersgruppen und Sozialstruktur, Kap. I. Das Wesen der Altersunterschiede und Altersabstufung in der Sozialstruktur, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch), 3. Aufl. 1966, S. 49 – 86. (zuerst: Eisenstadt, S. N.: From Generation to Generation, Kap. I, Age Groups and Social Structure: The Problem, New York (The Macmillan Company) 1956, S. 21 – 55.), S. 49.

¹¹² Ders.: Ebd., a.a.O., S. 49.

¹¹³ Langholz, Rainer: Die Alten sind die Jugendlichen von heute, in: Kieler Nachrichten, 12. Mai 1999, Nr. 109, S. 13.

¹¹⁴ Eisenstadt, Samuel N.: Altersgruppen ..., a.a.O., S. 50.

Wieso hat in der Debatte um *Jugend* das Kriterium von Alter und Altersgruppen eine z.T. bestimmende Rolle gespielt und existiert in gewandelter Form bis heute fort?

Philippe Ariès¹¹⁵ und Lutz Roth¹¹⁶ haben für *Kindheit* bzw. *Jugend* dargestellt, diese haben sich als eigenständige, alle Angehörigen einer bestimmten Altersspanne umfassende Lebensphasen, in denen die nachwachsende Generation durch Erziehung auf das künftige Leben vorbereitet werden sollte, mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft schrittweise herausgebildet. Einzelmomente der Darstellungen werden hier nicht weiter gewürdigt. Es soll an dieser Stelle der Befund genügen, dass *Jugend* in historischer Dimension eine relativ junge Erscheinung der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ist. Erst zu diesem Zeitpunkt kann von *Jugend* als einer allgemeinen Erscheinung gesprochen werden, die soziale Klassenschranken und Geschlechtergrenzen¹¹⁷ überwindet. Im Verlauf dieses Prozesses ist die Zuordnung von Altersangaben zu bestimmten Lebensphasen keinesfalls abwegig, sondern im Gegenteil von hoher Evidenz. Weisen doch mitteleuropäische industrialisierte Gesellschaften noch bis in die 1950er und 1960er Jahre eine relative Geschlossenheit auf mit einem sich eher langsam vollziehenden sozialen Wandel¹¹⁸. Damit einher gehen in der Regel fest strukturierte Statusübergänge, die sich kollektiv vollziehen und durchaus mit bestimmten Lebensjahren identifiziert werden können: Es gibt eine durchschnittliche Ausbildungsdauer, ein vergleichbares Berufseintrittsalter, ein mittleres Heiratsalter, von dem nur in Ausnahmefällen bzw. in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit¹¹⁹ abgewichen wird. Damit bewegt sich eine Jugendlichen-Generation in einem einigermaßen gleichmäßigen und vergleichbaren Rhythmus und vollzieht zu einem einheitlichen Zeitpunkt den Übertritt in das Erwachsenenalter¹²⁰. Eine Beobachtung, die durchaus zu der Annahme führen kann, Alter könne ein Kriterium zur Einteilung von Phasen im Lebenslauf eines Menschen abgeben.

Heute hat sich *Jugend* stark verändert. Der Terminus vom „Strukturwandel der Jugendphase“¹²¹ trägt dem Rechnung. Alterskriterien geben nur noch dort etwas her, wo im Bereich

¹¹⁵ Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*, München (dtv) 3. Aufl., 1980 (zuerst: 1960)

¹¹⁶ Roth, Lutz: *Die Erfindung des Jugendlichen*. München (Juventa) 1983.

¹¹⁷ Vgl. dazu auch: Borries, Bodo von: *Wendepunkte der Frauengeschichte. Eine Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen*, Pfaffenweiler (Centaurus) 1990 (Reihe: Frauen in Geschichte und Gesellschaft. Herausgegeben von Annette Kuhn und Valentine Rothe, Bd. 26).

¹¹⁸ Eine deutliche Ausnahme bildet das Finnland der Nachkriegszeit, das womöglich im Vergleich den raschesten sozialen Wandel aufweist, wie Sirrka Ahonen in ihrem Buch: *Historiaton sukupolvi? (The No-History Generation? The Reception of History and the Construction of Historical Identity by Young People in the 1990's.)*, Helsinki (Suomen Historiallinen Seura) 1998 erläutert. Heutige finnische Jugendliche, so hat Ahonens im Rahmen eines Forschungsprojektes durchgeführte Befragung gezeigt, verfolgen die Erzählungen ihrer eigenen Großeltern, die während des Zweiten Weltkrieges bzw. in der Zeit danach noch auf dem Lande gelebt haben, wie Märchen aus einer fernen, dunklen, armen und entsetzlich entbehrensreichen Zeit.

¹¹⁹ Angehörige aus Arbeiterfamilien besuchten die Volksschule und arbeiteten direkt danach als Ungelernte. Oder sie absolvierten eine Berufsausbildung und arbeiteten dann. Während Angehörige der mittleren und oberen Schichten die Bildungsprivilegien nutzend länger zur Schule gingen und danach häufig noch studierten.

¹²⁰ vgl. dazu die von Glen H. Elder, Jr. und Avsholm Caspi vorgelegte Langzeitstudie über die persönliche Entwicklung in der sich wandelnden Gesellschaft der USA von der Weltwirtschaftskrise (1929) bis 1972. Berichtet in: Elder Jr., Glen H./Caspi, Avsholm: *Persönliche Entwicklung und Sozialisation. Die Entstehung der Lebensverlaufsorschung*, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Sonderheft 31/1990 der KZfSS, Köln (Westdeutscher Verlag) 1990, S. 22 – 57.

¹²¹ Vgl. dazu z.B.:

- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/Main (Suhrkamp) Sonderausgabe 1996 (zuerst 1986), (vgl. bes. S. 121 ff. und 205 ff.).

von Staatlichkeit Regelungen in Form gesetzlicher Bestimmungen (Volljährigkeit, Wahlalter, Geschäftsfähigkeit, Festlegung, was „Benachteiligte Jugendliche“ sind, usw.) erstrebt sind und durchgeführt werden sollen. Damit ist deutlich, Alterskriterien spielen im Bereich wissenschaftlicher Aussagen keine Rolle, wohl hingegen auf dem Feld der Setzung von Recht. Soll *Jugend* als soziales Phänomen wissenschaftlich bestimmt werden, haben Altersangaben an Sinn verloren, da *Jugend* als Alterserscheinung nicht mehr eindeutig fassbar ist.

3.2 Jugend als gesellschaftliches Phänomen

Das Individuum, um existieren zu können, muss sich immerfort reproduzieren. Wobei Reproduktion die tägliche Sorge um die Erhaltung des eigenen Lebens meint, wie auch die Sorge des Gattungswesens um den Fortbestand der Gattung, was neben der Zeugung von Nachwuchs auch beinhaltet, den Nachgeborenen Lebensumstände zu beschern und zu hinterlassen, die eine Existenz erlauben. Das Modell „Robinson“ – so anregend es sein mag, darüber zu phantasieren – zeigt bei nüchterner Betrachtung, dass das menschliche Subjekt nicht als Robinson leben kann, sondern Gesellschaft als Voraussetzung seiner Existenz braucht. Umgekehrt ist Gesellschaft nicht denkbar ohne den Einzelnen, der sie durch sein Tun immer wieder neu herstellt¹²². Die Reproduktion geschieht in Abhängigkeit von den je historischen Gegebenheiten auf unterschiedlichem Niveau. „Einfache“¹²³ Gesellschaften reproduzieren sich auf dem den ökonomischen und sozialen Bedingungen dieser Gesellschaften angemessenen Niveau, d.h., die Reproduktionsaufgaben sind organischer und damit weniger differenziert. Um sie zu beherrschen, bedarf es keiner besonderen Lern-orte. Die Familie bzw. der Ort der primären Sozialisation reichen gewöhnlich aus, um über Vorbild und Imitation, über Versuch und Irrtum, das notwendige Inventar an (Über-)Lebentechniken zu vermitteln¹²⁴. „Entwickelte“¹²⁵ Gesellschaften reproduzieren sich auf

-
- Fuchs, Werner/Zinnecker, Jürgen: Nachkriegsjugend und Jugend heute, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Lebenlage, Lebensalter, Lebenszeit. Ausgewählte Beiträge aus den ersten fünf Jahrgängen der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“*, Weinheim/Basel (Beltz) 1986.
 - Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.): *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*, Weinheim/München (Juventa) 1995, S. 83 – 95.
 - Olk, Thomas: *Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung*, in: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen (Leske + Budrich) 1988, S. 113 – 134 (bes. S. 132).

¹²² Vgl. dazu: Elias, Norbert: *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 4. Aufl. 1999, S. 15 - 98 (der Text entstand im Jahr 1939).

¹²³ Noch Margret Mead sprach 1928 in ihrem Text „Coming of Age in Samoa“, New York (William Morrow & Co., Inc.) von „primitiven“ Gesellschaften und meinte damit Stammeskulturen. Diese Bezeichnung findet sich in der 1970 in deutscher Übersetzung erschienenen Ausgabe wieder (*Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*, Bd. 1: *Kindheit und Jugend in Samoa*, München /dtv/). Ob die, nach eingehender Bewusstwerdung, dass jene Gesellschaften alles andere als primitiv waren, inzwischen übliche Bezeichnung „einfache“ Gesellschaften wirklich besser ist, scheint mir fraglich. Es wird dabei nämlich ein fortschreitendes Entwicklungsmodell von einfach nach komplex zugrunde gelegt. Die an das Weiterschreiten von Zeit gekoppelte Vorstellung von historischem Fortschritt suggeriert, dass heutige Gesellschaft automatisch höher oder weiter entwickelt sein müsse als zeitlich früher gelegene Formationen. Viel glücklicher scheint mir der Vorschlag Rosenmayrs auch nicht. Er verwendet den Ausdruck „Naturvölker“ (*Jugend*, in: König, René: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Stuttgart (F. Enke) 2., völlig neu bearb. Aufl. 1976, Bd. 6, S. 50 ff.), was für mich den Schluss nahe legt, alle anderen seien „Kulturvölker“.

¹²⁴ Vgl. dazu: Shostak, Marjorie: *Nisa erzählt. Das Leben einer Nomadenfrau in Afrika*, Reinbek (Rowohlt) 1982.

¹²⁵ Vgl. Anm. 22: Als „entwickelt“ werden Gesellschaften mit einem hohen Grad an Ausdifferenziertheit ihres ökonomischen und sozialen Systems bezeichnet, z.B. entwickelte Arbeitsteilung, voneinander getrennte Sphären usw.

dem ihren Bedingungen angemessenen Niveau. Die Reproduktionsaufgaben sind komplexer und differenzierter und müssen, je ausgeformter, je funktions- und arbeitsteiliger organisiert eine Gesellschaft ist, während eines umso längeren Zeitraumes gesondert erlernt werden. Je ausdifferenzierter Gesellschaften werden, umso notwendiger scheint die Begründung eigener gesellschaftlicher Institutionen, in denen gelernt wird, welche Aufgaben sich stellen und wie sie zu lösen sind¹²⁶. *Jugend* stellt eine solche gesellschaftliche Institution dar, bildet die Phase, in denen Menschen lernen, wie sie leben sollen und was notwendig ist, um den eigenen Fortbestand und damit auch den von Gesellschaft zu gewährleisten.

Aus der Zustimmung zu diesem holzschnittartig vorgetragenen Gedankengang¹²⁷ ergibt sich: Ob *Jugend* in einer je gegebenen Gesellschaft existiert und wie sie sich ausformt, hängt von je bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen ab. So muss im Mittelalter das Rittersein während eines mehrere Jahre dauernden Zeitraumes erlernt werden mit der Folge der Herausbildung einer an diese soziale Schicht gebundenen *Jugend* mit entsprechenden Ritualen¹²⁸, während die Heranwachsenden aus den Verhältnissen der leibeigenen Bauern schon während der Zeit ihres Kindseins die Erwachsenenrolle über die Teilnahme am täglichen Existenzkampf über Mit-Tun und Imitation erlernen. Hier ist familiäres – vielfach reproduzierendes, repetitives und imitierendes – Lernen ausreichend, es bedarf keiner außerhalb der Familie liegenden Lernorte. Für die heutige Welt ist anzunehmen, dass beispielsweise Straßenkinder in Kolumbien keine oder eine nur sehr kurze Jugendphase kennen, somit übergangslos von der Kinderzeit in die Zeit der selbständigen und eigenverantwortlichen Organisation des eigenen Lebens wechseln. Die Aufgabe zu überleben, so hoffnungslos und aufreibend sie sich im Einzelfall gestalten mag, bedarf nicht des Erlernens komplexer Techniken. Viele Männer und Frauen der Eltern- oder Großelterngeneration in Deutschland erklären, sie seien ohne Jugend aufgewachsen und vermitteln damit eine Ahnung davon, dass Kriegszeiten wohl eher keine *Jugend* kennen und zulassen¹²⁹.

¹²⁶ Wie sich ein solcher Prozess über Jahrhunderte schrittweise vollzieht, ist ausführlich dargestellt in: Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.

¹²⁷ Er steht natürlich auf den Schultern von „Riesen“, z.B. denen von:

- Engels, Friedrich: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluß an Lewis H. Morgans Forschungen, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Band 21, Berlin (Dietz) 1969, S. 27 – 173 (zuerst: Hottingen-Zürich (Verlag der Schweizerischen Volksbuchhandlung) 1884). Auch andere Fundstellen.
- Eisenstadt, Samuel N.: Altersgruppen und Sozialstruktur ..., a.a.O., S. 51 f.
- Neidhardt, Friedhelm: Die Junge Generation ..., a.a.O., S. 5.
- Parsons, Talcott: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch) 3. Aufl., 1966, S. 131 – 155.

¹²⁸ Vgl. Marchello-Nizia, Christiane: Rittertum und höfisches Leben, in: Lévi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend, Bd. 1: Von der Antike bis zum Absolutismus, Frankfurt/Main (S. Fischer) 1996, S. 166 – 228.

- Crouzet-Pavan, Elisabeth: Eine Blume des Bösen: Jugend im mittelalterlichen Italien (13. bis 15. Jahrhundert), in: Lévi/Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend ..., op.cit., S. 229 – 295.
- Pastoureau, Michel: Emblem, Attribute und Inszenierungen der Jugend in der mittelalterlichen Darstellung, in: Lévi/Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend..., op.cit., S. 296 – 318.

¹²⁹ Obwohl – auch zu dieser Zeit gab es kleine „Jugend-Banden“ (denen allerdings die Eltern oder Großeltern eher nicht angehörten). Vgl.:

- Brüning, Elfriede: „... damit Du weiterlebst“, Berlin, Neuausgabe 1992.
- Gericke, Heimo: Eigentlich waren Ferien, in: Kleindienst, Jürgen (Hrsg.): Wir wollten leben. Jugend in Deutschland 1939 – 1945. 40 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen, Berlin (JKL-Publikationen) Reihe: Zeitgut, Bd. 5, 1998, S. 93 – 98.

Komplexe Aufgaben in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften, mit dem Erfordernis von mehr Zeit zum Erlernen solcher Aufgabe – dies könnte erklären, warum *Jugend* in hoch entwickelten Industriegesellschaften immer länger dauert, warum es ganz individuell ausgestaltete Verläufe gibt. Warum schließlich *Jugend* kategorial kaum mehr fassbar ist.

3.3 Probleme der Jugendforschung

„Die heutige Jugend ... die gibt es eigentlich gar nicht. Erwachsensein und Jugend, wie kann man da noch trennen? Jugendlicher sein, das bedeutet heute soviel wie – ja, so viel, dass es eigentlich schon erwachsen genannt werden kann.

Beispielsweise Verantwortung. Kaum hat man sich versehen, da ist man auch schon zweimal kleben geblieben und hat keinen Schulabschluss. Wenn man einen hat, ist die Last noch größer: Wie geht's weiter?“¹³⁰

Diese Äußerung einer Siebzehnjährigen verweist auf die Schwierigkeit einer klaren Begrenzung der Jugendphase, die sozusagen an ihrem hinteren Ende „ausfranst“, mehr oder weniger unmerklich in das Erwachsensein hineinfließt, mithin auf das Verschwinden der Differenz zum Erwachsenenalter.

Mit der Bestimmung, dem Auffinden oder der Beschreibung dieser Trennlinien beschäftigen sich Sozialwissenschaften schon länger. Friedrich H. Tenbruck bemerkt 1962¹³¹, das Interesse an *Jugend* als Jugend und die Wissenschaft von der *Jugend* nähmen in modernen Gesellschaften in dem Maß zu, wie jugendliche Rollen an Kontur verlören, d.h. Gesellschaften keine klar umrissenen Vorstellungen von Jugendlichen mehr hätten. Und tatsächlich gibt es bis in die Mitte der 1980er Jahre auch als Reaktion auf Jugendprotest und jugendliche Erwerbslosigkeit mit ihren individuellen und sozialen Folgen eine kaum überschaubare Flut jugendthematischer Publikationen, wobei neuere theoretische sozialwissenschaftliche Abhandlungen etwa seit Mitte der 1970er Jahre ausbleiben. Baethge und andere sprechen vor diesem Hintergrund von einer „Krise aktueller Jugendforschung“¹³², eine Feststellung, die den Schluss nahe legt, es sei ein Zustand eingetreten, in dem bisher gängige Annahmen, Methoden und Theorien nicht mehr anwendbar, Problemlagen nicht mehr zu bewältigen und Perspektiven nicht in Sicht seien. Heutige jugendthematische Veröffentlichungen vermeiden eher eine begriffliche Bestimmung ihres Gegenstandes bzw. verweisen auf das Problem seiner Fassbarkeit. Zahlreich die Publikationen, die sich – häufig beschreibend – mit *Jugend* als gesellschaftlichem Problemfall beschäftigen, sich als Aufspürer von Trends und „Warner“ vor Fehlentwicklungen verstehen, Jugend als Träger neuer gesellschaftlicher Werte, als kulturelle Stilbildner betrachten oder sich der Entwicklung von „Rezepten“ verpflichtet fühlen. (Nicht zu vergessen schließlich die nicht kleine Zahl

-
- Grass, Günter: Die Blechtrommel, Darmstadt 1959.
 - Kenkmann, Alfons: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform (Reihe: Düsseldorfer Schriften zur Neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens Bd. 42), Essen (Klartext) 1996.
 - Rühmkorf, Peter: Die Jahre, die ihr kennt, Reinbek (Rowohlt) 1972.
 - Theilen, Fritz: Die Edelweißpiraten, Frankfurt/Main (Fischer TB) 1986 (zuerst: 1984).

¹³⁰ Jugendwerk der Deutschen Shell, Arbeitsgruppe Jugend 83 (Hrsg.): Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1984, S. 40.

¹³¹ Tenbruck, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, Freiburg/Breisgau 1962, S. 115.

¹³² Baethge, Martin et al.: Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung, Frankfurt/New York 1983.

von Forschern, die Jugend in ihrem Konsumverhalten, in ihrer Bewertung des Internets u.Ä. immer wieder statistisch vermisst, die Ergebnisse buchhalterisch genau aufführt und sich nicht von dem Verdacht freisprechen lassen kann, den Interessen bestimmter Wirtschaftszweige dienstbar zu sein.) Zwar hält Heitmeyer 1986 die Einschätzung, Jugendforschung befinde sich in einer Krise, für schwarzmalersch und übertrieben, fragt aber dennoch kritisch an, „... ob es ausreicht, unberührt die Tagesgeschäfte zu betreiben, ständig neue Detailstudien zu liefern, die dann niemand so recht mehr integrieren kann“.¹³³

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit *Jugend* ist Thema erst der „modernen Soziologie“¹³⁴, schwerpunktmäßig nach 1945 (auch wenn Lazarsfeld¹³⁵ und andere frühe Studien zum Thema liefern), und grenzt sich ab von biologisch-psychologischen, juristischen oder geisteswissenschaftlich-philosophischen Theorien. Durch die Brille der Sozialwissenschaften wird *Jugend* als historische, neuartige Kollektiverscheinung betrachtet, die mit den veränderten Lebensbedingungen der Gattung Mensch eng zusammenhänge¹³⁶.

Psychologische und pädagogisch-philosophische Erklärungsmodelle in der allgemeinen Jugendforschung orientieren sich an Stufenmodellen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung¹³⁷. Diese Stufenmodelle beschreiben Reifungsprozesse und endogene Entwicklungsvorgänge. Schelsky zufolge befinden sich solche Herangehensweisen in einem grundlegenden Widerspruch zu soziologischen Begriffsbildungen von *Jugend*¹³⁸: „... dieser Widerspruch der Wirklichkeit ›Jugend‹ liegt heute gerade darin, dass eine vom individuellen und anthropologischen Reifungsvorgang her eigenständige Lebensphase in dieser Autonomie von der Sozialstruktur und ihren Ansprüchen nicht mehr gestützt und bestätigt, sondern eben zu einer bloßen Übergangsphase, zu einem in sich unstabilen und nur als ›Wandlung‹ angesehenen Sozialverhalten abgewertet wird.“¹³⁹ Sollen unter soziologischen Fragestellungen Aussagen über *Jugend* getroffen werden, ist Gesellschaft in ihrem jeweiligen Wandel zu betrachten.

Bleibt festzuhalten: Eine einfache, klare und eindeutige Bestimmung dessen, was *Jugend* sei, fehlt in jüngerer Zeit¹⁴⁰. *Jugend* als universelles zeit- und raumübergreifendes Phäno-

¹³³ Heitmeyer, Wilhelm: Interdisziplinarität als notwendige, aber uneingelöste Problemstellung der Jugendforschung (Einleitung), in: Ders. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986, S. 10.

¹³⁴ Vgl. dazu: Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Frankfurt/Main u.a.O. (Ullstein) 1975, S. 11 ff. (zuerst: Düsseldorf/Köln (Eugen Diederichs) 1957).

¹³⁵ Lazarsfeld, Paul F.: Jugend und Beruf. Kritik und Material, Jena (Gustav Fischer) 1931 (Reihe: Bühler, Charlotte (Hrsg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde; Heft 8), vgl. bes. S. 1 – 87 und S. 157 – 174.

¹³⁶ Vgl.: Griese, Hartmut M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung, Weinheim und Basel (Beltz) 1977, S. 19.

¹³⁷ So in der Tradition Freuds v.a. Siegfried Bernfeld, Peter Blos, Charlotte Bühler, Erik H. Erikson und Thomas Ziehe.

¹³⁸ Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 17 f.

¹³⁹ Ders.: Ebd., S. 17 f.

¹⁴⁰ Auch bei Niklas Luhmann findet sich keine eigene Jugendtheorie aus systemtheoretischer Sicht. Versuche, diesen theoretischen Ansatz auf Jugend bzw. pädagogische Arbeitsfelder mit Jugendlichen zu applizieren, nehmen seit einigen Jahren zu, so u.a. bei:

- Bardmann, Theodor/Kersting, Heinz Jürgen/Vogel, Hans-Christoph: Das gepfefferte Ferkel. Lesebuch für Sozialarbeiter und andere Konstruktivisten, Aachen (Institut für Beratung und Supervision) 1992, 2. Aufl.
- Breitkreuz, Gerhard: Der Lernortverbund in der Umschulung von Frauen in gewerblich-technische Berufe aus systemorientierter Sicht, München u.a. (Hampp) 1998.
- Hollstein-Brinkmann, Heino: Soziale Arbeit und Systemtheorien. Freiburg (Lambertus) 1993.

men existiert heute ebenso wenig, wie *Jugend* als klar abgegrenzte Altersgruppe. Viele Disziplinen beschäftigen sich mit der Erforschung von Jugend und legen ihre je spezifischen Methoden und Theorien zugrunde. Eine eigene Jugendwissenschaft (Juventologie) ist nicht entwickelt, allerdings melden sich Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre lauter werdende Stimmen, die für eine Interdisziplinarität im Bereich der Jugendforschung eintreten¹⁴¹. Nicht zuletzt Norbert Elias spricht sich dafür aus, die Abschottung einzelner Disziplinen weiter aufzulösen: „(...) Forschungsergebnisse auf den verschiedensten Ebenen drängen auf ein (...) zusammenfassendes Prozeßmodell hin. Der Blick dafür ist uns wohl nur dadurch verstellt, daß es die wissenschaftlichen Spezialisten bei der heutigen Organisation des Wissenschaftsbetriebes noch etwas schwer finden, über die Grenzen ihres Kirchspiegels hinauszudenken. Aber bei dem Bemühen um ein Modell der Wissenschaften, das sowohl der Verbundenheit wie der Vielfalt der Wissenschaften Rechnung trägt, kann man nun eben nicht der Sklave einer einzelnen Wissenschaftsgruppe bleiben.“¹⁴²

Aus heutiger Sicht ist die Situation der jugendspezifischen Theorie-Entwicklung als vollends in Auflösung begriffen zu beurteilen, ungeachtet eines jährlichen Ausstoßes jugendthematischer Publikationen von einigen hundert Titeln (oft „graue“ Literatur). Auch mit dem von Norbert Elias so sympathisch formulierten Aufruf, Grenzen des Spezialistentums zu überschreiten, wird dem nicht beizukommen sein.

3.4 Die Jugend gibt es nicht!

Wissenschaft und damit Theorien und Modelle sollen helfen, Wirklichkeit zutreffend zu erklären¹⁴³, womit einleuchtet, dass nicht jede Theorie bzw. jedes Modell zur Erklärung beliebiger Erscheinungen oder Beobachtungen in Betracht kommen kann. Die Wahl des passenden Ansatzes (im Sinne von Interdisziplinarität vielleicht der passenden Ansätze) ist ebenso durch die Besonderheiten des Gegenstandes wie auch die damit verbundenen erkenntnisleitenden Interessen bedingt, letztlich also entscheidungsabhängig.

Im Rahmen dieser Arbeit soll *Jugend* im Zusammenhang von Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit diskutiert werden. Es soll die nachwachsende Generation in Bezug auf die Möglichkeiten der Teilhabe an wesentlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen, auf die Gestaltung derselben im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf späteres Leben, auf die Entwicklung von Zukunftserwartung und -orientierung betrachtet werden.

-
- Molnar, Alex/Lundquist, Barbara: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Ein ökosystemischer Ansatz, Dortmund (modernes lernen) 1990.
 - Rapoport, Anatol: Ursprünge der Gewalt. Ansätze der Konfliktforschung, Darmstadt (Darmstädter Blätter) 1990.

¹⁴¹ Vgl. dazu: Reimann, Helga/Reimann, Horst (Hrsg.): Die Jugend. Einführung in die interdisziplinäre Juventologie, Opladen (Westd. Verlag) 2. völlig neu bearb. Aufl. 1987 (zuerst: München 1975).

Darin: Reimann, Helga/Reimann, Horst: Einleitung: Jugendforschung in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 9 – 27.

Oder, jünger: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986.

¹⁴² Elias, Norbert: Gedanken über die große Evolution. Fragment I, in: Ders.: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I (Herausgegeben und übersetzt von Michael Schröter), Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1983, S. 187 – 213, S. 187.

¹⁴³ Vgl. Heitmeyer, Wilhelm: Jugendforschung und (interdisziplinäre) Wissenschaftspraxis. Ein Beitrag zur Soziologie von Jugendforschung, in: Ders. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986, S. 17 – 38.

Hierfür würden sich als „klassisch“ zu bezeichnende jugendsoziologische Ansätze in der Tradition von Eisenstadt, Schelsky und Tenbruck¹⁴⁴ anbieten. Sie heben ab auf die Funktion, die *Jugend* als gesellschaftliche Institution im Zusammenhang mit Reproduktion von Gesellschaft erfüllt. Allerdings sind diese Ansätze im Verlaufe der innerdisziplinären Diskurse aus dem Blickfeld geraten, sozusagen „unmodern“ geworden. Erst mit wachsender Unübersichtlichkeit des Angebotes an jugendthematischen Publikationen setzt Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre eine regelrechte Sichtungs- und Ordnungskampagne ein, auch in der Absicht, ältere, teilweise vergessene Ansätze auf ihre Brauchbarkeit und Anwendbarkeit zu überprüfen¹⁴⁵.

Allerdings – wenn theoretische Ansätze in „Vergessenheit“ geraten, so ist dies sicher wesentlich Ergebnis dessen, dass mit ihrer Hilfe nicht mehr ausreichend gut und ausreichend umfassend erklärt werden kann. Wenn die Zahl der Ausnahmereischeinungen die Zahl derjenigen Beobachtungen deutlich übersteigt, die regelhaft zu erfassen sind, ist der Ansatz in seiner Tauglichkeit eingeschränkt.

Als Erwin K. Scheuch 1975¹⁴⁶ titelt „Die Jugend gibt es nicht“ (mit Betonung auf „die“), geht es vorrangig um den Hinweis, *Jugend* sei keine homogene Erscheinung. Seine These ließe sich mit Betonung auf *Jugend* radikalieren: „Die Jugend gibt es nicht (mehr).“ Wie kann dies erklärt werden?

Die Ausführungen über Altersphasen, Alterskonzepte und Alterskriterien zeigen, dass biologisches Alter im Zusammenhang mit *Jugend* kein hinreichend tragfähiges Erklärungsmuster abgibt. Mehr noch: *Jugend* bestimmt immer mehr auch die Lebensbilder anderer gesellschaftlicher Altersgruppen („Forever young“). Ein regelrechter „Jugendkult“ wird als Leitbild generationsübergreifend aufgegriffen und handlungsleitend. Damit wird ein ursprünglich der Jugend exklusiv zugeeignetes Spezifikum allgemein und erfasst alle anderen Altersgruppen.

¹⁴⁴ Vgl. die bereits erwähnten:

- Eisenstadt, Samuel N.: Altersgruppen ..., a.a.O.
- Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O.
- Tenbruck, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft ..., a.a.O.,

¹⁴⁵ Hier soll die Angabe nur einiger, weniger Titel eine umfangreichere Darlegung ersetzen:

- Allerbeck, Klaus/Rosenmayr, Leopold: Einführung in die Jugendsoziologie, Heidelberg (Quelle & Meyer) 1076.
- Flitner, Andreas: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht, Heidelberg (Quelle & Meyer) 1963.
- Griese, Hartmut M.: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung, Weinheim und Basel (Beltz) 3. Aufl. 1987 (zuerst: 1977).
- Hornstein, Walter: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter, in: Neidhard, Friedhelm et al.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters, München (Deutsches Jugendinstitut) 1970.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986.
- Hurrelmann, Klaus/Rosewitz, Bernd/Wolf, Hartmut: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim/München (Juventa) 1985.
- Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1985.
- Rosenmayr, Leopold: Jugend, in: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart (F. Enke) Bd. 6, 2. Völlig neu bearb. Aufl. 1976 (zuerst: 1969).

¹⁴⁶ Scheuch, Erwin K.: Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften, in: Ders.: Jugend in der Gesellschaft, München (dtv) 1975.

Jugend als gesellschaftliche Institution mit der Funktion der Vorbereitung auf die Erwachsenenrolle, als „antizipatorisches Handeln“¹⁴⁷, als „Bildungsmoratorium“¹⁴⁸ scheint noch unangefochten theoretisch anerkannt. Wobei bereits mit der Feststellung des „Strukturwandels der Jugendphase“ und der damit einhergehenden postulierten „Entstrukturierung“ und „Individualisierung“ Tendenzen in den Blickpunkt des Interesses gehoben werden, die auf zunehmende Betrachtung von Einzelbiografien junger Menschen abheben, damit gerade Abstand nehmen von einer bis dahin gültigen gesellschaftlichen Kollektiv-Erscheinung *Jugend*.

Jugend zu sehen als (kollektive) Phase der Vorbereitung junger Menschen auf das Erwachsenendasein, dies stellt ein seit Beginn des 20. Jahrhunderts überzeugendes Modell dar in einer sich schwunghaft entwickelnden, rasant industrialisierenden Gesellschaft. Um den durch moderne, spezialisierte, marktvermittelte *Arbeit* gestellten Anforderungen genügen zu können, bedarf es einer eigenen und besonderen Vorbereitung (Schule, Berufsausbildung). Familie bzw. Clan bewältigen eine solche Vorbereitung nicht mehr, weshalb andere, gesellschaftliche Institutionen für dieses organisierte Vorbereiten und Lernen gebraucht werden. Damit wird *Jugend* relevant als eine alle Angehörigen einer bestimmten Altersgruppe umfassende Institution. Folgenreich in vieler Hinsicht, da es nun auch darum geht, wer *Jugend* inhaltlich bestimmt, wer *Jugend* in der politischen Auseinandersetzung für sich gewinnen kann („Kulturkampf“, Schulkonferenzen etc.).

Welche Veränderungen können seither beobachtet werden? Heutige westeuropäische Gesellschaft ist eine Gesellschaft im Umbruch¹⁴⁹, in der alles Statische im Begriff ist, zu verdampfen. Dabei wird Umbruch gesehen als die Entwicklung von Neuem bei weiterer Fortexistenz von Altem. Umbruch wird auch verstanden als ein Vorgang, der den Prozess des Sichveränderns selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht. *Jugend* ist dabei nur eines von verschiedenen Feldern der Beobachtung.

Bereits im vorigen Kapitel wird erwähnt, wie sehr Erziehung zu Arbeit und Erziehung durch Arbeit, mithin Pädagogik und Arbeit in verschiedenen Epochen der gesellschaftlichen Entwicklung zusammen gesehen werden. *Jugend* als Gegenstand pädagogischer Bemühungen wird somit auch zum Objekt arbeitspädagogischen Wirkens. Und dies in mehrfacher Hinsicht: *Arbeit*, wie bereits gezeigt, hat sich im Zeitverlauf in Gesellschaft „eingeschlichen“, ist zunächst selten, um später häufiger, schließlich allgemein zu werden. Bei allen Schwierigkeiten klarer Prognosen für die Zukunft ist sicher, dass *Arbeit* in bestimmten Bereichen, v.a. im nicht und kaum qualifizierten Sektor, zunehmend seltener wird. Das „knappe Gut“, dies eine klassische Einsicht der Nationalökonomie, befördert die Konkurrenz. Zusätzlich zur Abnahme der Häufigkeit von *Arbeit* sind folgenreiche Veränderungen auf der Ebene ihres Inhaltes zu verzeichnen. Der überlieferte Beruf (gewöhnlich als „Lebensberuf“) mit seinen Anforderungen an die Sekundärtugenden des Arbeitenden (pünktlich, ordentlich, sauber, fleißig, gehorsam) existiert tendenziell nur noch als Auslaufmodell. An seine Stelle treten „Anforderungsprofile“, die einem häufigen Wandel unterworfen sind, mit der Aufgabenstellung an den potenziell Erwerbstätigen, „Schlüsselqualifikatio-

¹⁴⁷ Vgl. Clausen, Lars: Jugendsoziologie, Stuttgart u.a.O. (Kohlhammer) 1976.

¹⁴⁸ Zinnecker, Jürgen: *Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften*, in: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, in Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR*, Weinheim/München (Juventa) 1991, S. 9 – 25.

¹⁴⁹ Vgl. dazu: Bendit, René (Hrsg.): *Jugend im Aufbruch – Jugend in der Krise ...*, op.cit., hier besonders die Beiträge von Hans Bertram (S. 17 – 38), sowie von Melanie Piepenschneider (S. 312 – 326).

nen“ herauszubilden (flexibel, mobil, kreativ, selbst organisiert, lebenslang lernend, teamfähig – und alles im „global village“). Hier handelt es sich nicht mehr um die Vorbereitung auf einen Beruf, um das Ausprobieren und Erlernen einer (Erwachsenen-)Rolle – eine Aufgabe, die mit der Herausbildung eines „Kompasses“ verglichen werden könnte – stattdessen wird die Ausbildung eines „Radarsystems“ wichtig, mit dessen Hilfe Anforderungen aufgespürt und kreativ umgesetzt werden können. Da dies ein im wesentlichen lebenslang ablaufender Prozess ist, gibt es keine Begründung mehr für *Jugend* als einer besonderen gesellschaftlichen Institution. Lernen, wie man leben soll – das ist zu bewältigen: Die meisten verstehen, dass es darauf ankommt, freiwillig zu gehorchen, und sind in der Lage, sich entsprechend zu verhalten¹⁵⁰. Allerdings: Grundfertigkeiten müssen wohl noch eine ganze Weile ausgebildet werden, ebenso wie Spezialisierungen – wobei dafür die soziale Absicherung nicht mehr gegeben ist.

Angenommen, dies wäre eine zutreffende Beschreibung von Wirklichkeit, so ließe sich schlussfolgern, dass es unter solchen Umständen den jugendtheoretischen Ansatz, der applikabel wäre und erlaubte, alles aus einem Guss zu erklären oder abzuleiten, nicht mehr geben kann.

Was bleibt? Für die hier vorliegende Arbeit bleibt die Zusammenschau verschiedener Ansätze, je nach Kriterien ihrer Plausibilität. Es bleibt außerdem eine weitgehende Individualisierung und Biografisierung der Perspektive in Anlehnung an die Lebenslaufforschung.

Was bleibt für die Situation der Forschung? Jugendforschung wird, wie weiter vorn bereits erwähnt, rudimentär werden¹⁵¹ (als Hinweis darauf mag gelten, dass sich vormalige Jugendforscher inzwischen stärker der Kindheit zuwenden, andere zusammen mit ihrem Gegenstand älter werden und sich dem Alter und den Alten widmen). Vielfach reduzieren sich Forschen und Nachdenken darauf, wie junge Menschen im Darwin'schen Sinne „fit“ gemacht werden können und was mit denjenigen geschieht, die nicht fit sind und es nicht werden. Folgenreich, allerdings nicht im Widerspruch dazu, scheint mir die Vermutung, auch *Jugend* könne selten und damit ein „knappes Gut“ werden¹⁵². Mithin eine Einrichtung für Privilegierte mit Spielwiesencharakter und, vielleicht, der Ort, an dem Großeltern ihre Zuwendungen lassen.

An dieser Stelle soll, während die Tendenz öffentlicher Debatten eher in Richtung auf Betonung der Gegensätze zwischen Jung und Alt geht, vom „Krieg der Generationen“ gesprochen und das ungelöste Problem der Alterssicherung der heute noch Jungen beschworen wird¹⁵³, auf ein Junges und Alten Gemeinsames hingewiesen werden. Heranwachsende als eine auf künftige gesellschaftliche Aufgaben vorzubereitende Generation gelten als erziehungsbedürftig. Disziplinierung, Deprivation, Bevormundung, Abhängigkeit sind aus erzieherischen Prozessen bis heute nicht wegzudenken. Alte, je älter und eigenwilliger sie

¹⁵⁰ Vgl. dazu: Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation ... op.cit.

¹⁵¹ Auch wenn dies beispielsweise von Dieter Baacke bedauert wird, der zu einer Wende einlädt, vgl.: Baacke, Dieter: Die 13- bis 18-Jährigen..., a.a.O., S. 7.

¹⁵² Vgl. dazu: Prahl, Hans-Werner/Schroeter, Klaus R.: Soziologie des Alterns. Eine Einführung, Paderborn u.a.O. (F. Schöningh)1996, S. 74: „... neu ist lediglich, daß Jugend demographisch knapp wird (1950 waren 36% aller Deutschen jünger als 20 Jahre, heute sind es nur noch gut 20% und im Jahre 2040 schätzungsweise nur noch 18%), und die Knappheit treibt die Preise hoch.“

¹⁵³ So beispielsweise in: Kuenheim, Haug v. (Hrsg.): Keine Angst vor dem Alter. Der Krieg der Generationen findet nicht statt. ZEIT-PUNKTE Nr. 1/1996.

- SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt. Jung gegen Alt, SPIEGEL special Nr. 2/1999.

werden, geraten ihrerseits erneut in Prozesse, in denen Disziplinierung, Deprivation, Bevormundung, Kontrolle und Abhängigkeit eine wichtige Rolle spielen¹⁵⁴. Beide Generationen, Alte wie Junge, gelten der dazwischenliegenden, mittelalten Mehrheitsgesellschaft als normanpassungs- und disziplinierungsbedürftig¹⁵⁵.

Was bleibt für heute lebende junge Menschen, was bleibt für diejenigen, von denen diese Arbeit handelt? Es bleiben verschiedene Grade von „Fitness“, will heißen der Ausbildung und des Vorhandenseins von verfügbaren und einsetzbaren Profilmertmalen. Es bleiben junge Menschen, die fit sind und damit gewinnen können. Ihnen stehen andere gegenüber, die nicht fit sind und sich damit auf der Verliererseite befinden. Was es bedeutet, dort zu stehen, wie jemand dorthin kommt, ob es Möglichkeiten gibt, den Platz zu verlassen, ob die Sichtweise von Fitness als positivem Wert überhaupt sinnvoll ist – um diese Fragen soll es im weiteren Verlauf gehen.

Was bleibt noch? Es bleibt außerdem ein zeitlich und geografisch stark begrenzter Blickwinkel. Er ist nicht nur Deutschland-zentriert, sondern darüber hinaus auch Deutschland-West-zentriert¹⁵⁶. Er macht, zumindest bisher, keinen Unterschied zwischen Jugendlichen weiblichen und Jugendlichen männlichen Geschlechts, sondern tut im Gegenteil so, als ob Jugendliche, begrifflich gesehen, eine übergeordnete Kategorie und somit geschlechtsneutral seien. Das von mir gewählte Abstraktionsniveau erlaubt in der Tat eine Bestimmung von *Jugend*, die in ihrem Grad von Allgemeinheit auf männliche wie auf weibliche Jugendliche gleichermaßen zutrifft. Geschlechtsbedingte Unterschiede werden allerdings sofort manifest, wenn gesellschaftliche Funktionen von Jungsein konkreter und in spezifischen Bezügen untersucht werden. Die vorliegende Abhandlung wird jedoch in ihrem weiteren Verlauf mehr von männlichen als von weiblichen Jugendlichen handeln, was im Setting begründet liegt: Ich befasse mich mit jugendlichen Teilnehmenden an einem berufsvorbereitenden Lehrgang im gewerblich-technischen Bereich, der nach wie vor von männlichen Jugendlichen deutlich dominiert wird.

Ein Einwand kommt von anderer Seite: Menschen brauchen, um über ihr aktuelles Tun und Lassen zu entscheiden, Orientierungspunkte und Orientierungsrahmen. „Messlatten“

¹⁵⁴ Lakotta, Beate: Pflege und Schläge. Wenn Alte in der Familie gepeinigt werden, dringt das selten nach außen, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt ..., op.cit., S. 54 f.

- Schroedter, Rolf: Zwischen Hilfe und Kontrolle, in: Kuenheim, Haug v. (Hrsg.): Keine Angst vor dem Alter ..., op.cit., S. 38 – 41.

¹⁵⁵ Prahl, Hans-Werner: Soziologie des Alterns. Eine Einführung, op.cit., v.a. S. 154 ff. und:

- Schroeter, Klaus R./Prah, Hans-Werner: Soziologisches Grundwissen für Altenhilfeberufe: ein Lehrbuch für die Fach(hoch)schule, Weinheim u.a. (Beltz) 1999.

¹⁵⁶ Gerade interkulturelle Ansätze verweisen auf deutliche Unterschiede auch zwischen je hoch industrialisierten Gesellschaften, erst recht zwischen Gesellschaften auf je unterschiedlicher Stufenleiter ihres industriellen Entwicklungsstandes, so z.B.:

- Bendit, René (Hrsg.): Jugend im Aufbruch – Jugend in der Krise? Deutsch-russische Forschungsperspektiven, Baden-Baden (Nomos) 1996.

- Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien, Opladen (Leske + Budrich) 1990.

- Meier, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula/Rodax, Klaus (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch 97. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1997.

- Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR, Weinheim/München (Juventa) 1991.

nennt dies Bernd Guggenberger¹⁵⁷ und führt aus: „Ob ich hier und jetzt etwas tun darf oder nicht, kann ich nur an den Lehren des Gestern und Vorgestern bemessen. Ohne das, was Eltern und Vorfahren erfahren haben, bleibt mein Handeln orientierungslos.“¹⁵⁸ Guggenberger warnt in einem eindringlichen Appell davor, Leben nur noch auf Zukunft zu beziehen, wenn diese Zukunft ohne Herkunft, also quasi „bodenlos“ sei. Moderne Gesellschaft, möglicherweise die Menschheit, gehe in die Irre, wenn sie das Andenken an die Vorfahren, die Vergangenheit nicht mehr pflege: „Ist die Befürchtung so abwegig, daß in einer Gesellschaft ohne soziale Verdichtung, ohne eine Kultur der Liebe und Freundschaft, auch die psychologische Reproduktionsbereitschaft schwinden könnte, die Bereitschaft zur Tradierung von Wissen und Erfahrung genauso wie die Bereitschaft zur Gestaltung des Zusammenlebens und zur Weitergabe von Leben?“ Also bedürfte Gesellschaft demnach doch einer *Jugend* als eines Instituts, in dem Menschen lernen, an ihre Väter und Mütter zu denken und in einem Geiste erzogen werden, gute Taten zu vollbringen, weil spätere Kinder etwas davon wissen wollen?¹⁵⁹

Spricht hieraus nicht die Klage darüber, dass zwischenmenschliche Beziehungen zunehmend nur noch der Funktionalität unterworfen werden und die „Werte“ zum Teufel gehen? Guggenbergers Standpunkt lässt mehr Fragen offen, als er Antworten gibt: Es darf mit Blick auf die deutsche Vergangenheit gefragt werden, welche „Lehren aus dem Gestern und Vorgestern“ gezogen worden sind, wo doch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit noch aussteht. Welche Art von Orientierungspunkt und Orientierungsrahmen könnten sie bieten? – Wieso brauchen Menschen Wurzeln, Boden, Krücken, Verbindungen zu Herkunft und Geschichte, um sich in Gegenwart und Zukunft zurechtzufinden? Dies scheint mir eine romantisch-verklärende Vision zu sein, als Ergebnis der Erkenntnis der Unzulänglichkeit des gegenwärtigen Lebens. Gegen das schlechte Leben hilft nur Kritik unter Verzicht des Auspinselns einer Utopie mit dem Ziel der Überwindung des Schlechten. Wenn Menschen als Glückliche leben, mag gelten, was Jacques Prévert dazu treffend bemerkt: „Glückliche Menschen brauchen keine Geschichte!“^{bg}

¹⁵⁷ Guggenberger, Bernd: Das digitale Nirwana, Hamburg (Rotbuch) 1997.

¹⁵⁸ Ebd., S. 14, die folgenden Zitate entstammen Seite 15.

¹⁵⁹ Das Bild findet sich bei Aitmatov, Tschingis: Der weiße Dampfer, Zürich (Union) 1992 (zuerst: Ders.: Belyi parachod 1970), S. 104: „Der Großvater sagt, wenn die Leute sich nicht an ihre Väter erinnern, werden sie schlecht. – Wer wird schlecht? Die Menschen? – Ja. – Und warum? – Großvater sagt, keiner wird sich schämen, wenn er etwas Böses tut, denn seine Kinder und Kindeskinde werden sich an ihn nicht erinnern. Und niemand wird Gutes tun, denn die Kinder werden sowieso nichts davon erfahren.“ (Angeregt zur Suche hat mich B. Guggenberger).

4 Vom „Ungelernten“ zum „benachteiligten Jugendlichen“

4.0 Benachteiligte Jugendliche – Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Wenn Jugend der Ort ist, wie oben gezeigt, an dem Menschen lernen, wie sie leben sollen, dann meint dies in einer Gesellschaft, in der Erwerb eine große Rolle spielt und Arbeit ein wichtiges Charakteristikum ist, dass Jugend gebraucht wird als Ort, an dem Menschen lernen, wie sie arbeiten sollen. Der Ort selbst, wie auch das Lernen, sind abhängig und verändern sich, je auch in Abhängigkeit von Entwicklungen, denen Arbeit unterliegt.

Wenn also im weiteren Verlauf immer wieder Darlegungen zu Stand und Wandel von Arbeit erforderlich sind, so, weil das System von Arbeit Anforderungen an die Beschaffenheit menschlicher Arbeitskraft stellt. Nicht jede Arbeitskraft ist unter den Bedingungen technisch hoch entwickelter Produktion „von Haus aus“ einsetzbar und zu gebrauchen. Vielmehr bedarf es ihrer Vorbereitung und Zurichtung, was über Bildung und Ausbildung vollzogen wird. Nicht bei allen, auf die sie angewandt werden, führen Zurichtungsbemühungen zu den erstrebten Ergebnissen. Bei starken Abweichungen vom erwünschten Resultat mögen besondere Maßnahmen angezeigt sein. Allerdings nicht immer – ist doch lange bekannt, dass die „industrielle Reservearmee“ mit Notwendigkeit zum Kapitalismus gehört. Sie fällt mal größer, mal kleiner aus, ohne dass ihre Existenz bis heute den Kapitalismus in seinen Grundfesten erschüttert hätte.

In Verbindung mit Problemen bei der Zurichtung von (jugendlicher) Arbeitskraft wird von Benachteiligung etwa um die Mitte des 20. Jahrhunderts gesprochen. Als benachteiligt werden junge Menschen in Bezug auf Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf angesehen. – Nach den zuvor dargestellten Überlegungen soll erörtert werden, wie benachteiligte Jugendliche in den begrifflich aufgespannten Rahmen passen. Ausgangsüberlegung ist, dass es sich bei der Diskussion um Benachteiligung um pädagogisch und politisch/sozialpolitisch relevante Kategorien handelt. Dies soll ein Blick in die jüngere und jüngste Geschichte klären. Die rechtliche Regelung des Benachteiligten-Status ist Folge eines pädagogischen und politischen „Notstandes“. Dieser soll anhand einschlägiger Studien dokumentiert werden. Zur Verrechtlichung des Status gehört die Zuweisung formaler Kriterien: Alter, besondere Merkmale, Fördermaßnahmen usw. Sozialwissenschaftlich relevant ist, den gesellschaftlichen Prozess zu untersuchen, in dessen Verlauf sich Benachteiligung als Zuweisung herausbildet, herauszufinden, wie Benachteiligte selbst sich und ihre Lage sehen, ob eine solche Statuszuweisung (zeitlich) begrenzt oder dauerhaft ist. Wo es Benachteiligte gibt, wird es auch Nicht-Benachteiligte geben. Wie gehen sie, die vermutlich zur Mehrheit gehören, mit einer Minderheit um? Antworten auf diese Fragen erhoffe ich mir von Ansätzen, bei denen es um Normen, Abweichungen von der Norm und Sanktion von Abweichendem geht.

Zwei Theorieansätze sollen daher die Darstellung begleiten: Norbert Elias' Überlegungen zum Prozess der Zivilisation¹⁶⁰, in dessen Verlauf sich der freiwillige Gehorsam Stück für Stück herausbildet, sowie Michel Foucaults Gedankengänge zur „Disziplinargesell-

¹⁶⁰ Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997 (zuerst: Bern 1938).
Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997 (zuerst: Bern 1939).

schaft“¹⁶¹, bei der über die Formierung von Disziplinarmacht gesellschaftlich unerwünschte Eigenschaften unterdrückt und erwünschte modelliert werden.

4.1 Vom Fremdzwang zum Selbstzwang: Norbert Elias und Michel Foucault

Wenn an dieser Stelle Norbert Elias' und Michel Foucaults Überlegungen vorgestellt werden, so geht es nicht um eine umfassende Darstellung des Zivilisationsbegriffes des einen und der Konzeption von Disziplinargesellschaft des anderen, etwa unter der Fragestellung, ob sie geeignete Grundlagen bildeten, Problemlagen moderner Gesellschaft zu reflektieren¹⁶². Das Anliegen ist weit bescheidener: Beide Autoren befassen sich in gründlichen Studien mit der Frage, wie Verhaltensnormen entwickelt und durchgesetzt werden, beide interessieren sich also für Prozesse der Normierung und Regulierung, betrachten die „enge Beziehung zwischen Individuierung und Subjektivierung einerseits, sich verdichtenden Machtverhältnissen andererseits“¹⁶³. Es wird hier der Versuch unternommen, mit Versatzstücken zweier großer Entwürfe komplementär zu arbeiten, die – werden sie in ihrer Gesamtheit betrachtet – eher im Gegensatz zueinander stehen mögen¹⁶⁴. Bevor die Zusammenschau erfolgt, ist es nötig, die Elemente der beiden Theorien vorzustellen, die in der Folge Verwendung finden sollen.

Im Zentrum von Elias' in den 1930er Jahren durchgeführten Untersuchungen stehen Verhaltensweisen, die als typisch für westeuropäische zivilisierte Menschen gelten, wobei der Blick auf die während eines langen Zeitraumes erfolgte Herausbildung von Verhalten, auf

¹⁶¹ Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1969 (zuerst: Ders.: Histoire de la folie, Paris (Libr. Plon) 1961).

- Ders.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994 (zuerst: Ders.: Surveiller et punir. La naissance de la prison, Paris (Ed. Gallimard) 1975).

¹⁶² Dies unternimmt beispielsweise

- Breuer, Stefan: Aspekte totaler Vergesellschaftung, Freiburg/Brsg. (ça-ira) 1985, S. 300ff. (Die Probleme der Disziplinargesellschaft: Michel Foucault und die Probleme einer Theorie der Sozialdisziplinierung).

- Ders.: Die Gesellschaft des Verschwindens. Von der Selbsterstörung der technischen Zivilisation, Hamburg (Junius) 1992, S. 13 ff. (Die Entwicklungskurve der Zivilisation. Eine Auseinandersetzung mit Norbert Elias).

¹⁶³ Ebd., S. 41.

¹⁶⁴ Elias' Theorie in ihrer großen Linie ist aufsteigend fortschrittsorientiert und verfolgt die optimistische Vision einer auf der Ebene der Soziogenese sich herausbildenden „Weltgesellschaft“, die über einen Weltstaat gesteuert und durch den Verhaltenscode der Weltzivilisation reguliert wird, mit dem Ergebnis eines Gleichgewichtes von Ich, Es und Über-Ich auf der Ebene der Psychogenese (vgl. v.a. Bd. 2, S. 444ff.). Elias selbst würde die Klassifizierung seiner Vision als „optimistisch“ zurückgewiesen haben, als unpassende Kategorie, als zu grob und gar nicht angemessen (vgl. dazu: Elias, Norbert: Über sich selbst, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1990, S. 60).

Foucaults Konzept der Disziplinargesellschaft weist moderne Gesellschaft als ein vielschichtiges und vielgestaltiges, keinesfalls auf ein Zentrum bezogenes Geflecht disziplinierender Apparate aus. Gewalt und Gewaltsames wird, Foucault zufolge, in Regelsystemen verankert, wird zu Herrschaftszuständen, die immer weiter fortschreiten. Insofern mag auch hier, wie bei Elias, ein Entwicklungskonzept typisch abendländischen Zuschnittes, wie Breuer betont (Ebd., S. 15.), zugrunde liegen, allerdings kein optimistisches.

Es soll an dieser Stelle lediglich erwähnt, aber nicht vertieft werden, dass zu beiden Theorien z.T. prinzipielle kritische Stellungnahmen existieren, wobei sich Bedenken gegen Elias' Vorstellung einer im Zuge des Zivilisationsprozesses sich vollziehenden Steigerung von Reichtum und Ordnung richten. Dass die Zivilisation zerfalle, Unzivilisiertheit zunehme, Zivilisation sterbe, bringen u.a. Theodor W. Adorno, Richard Sennett, Neil Postman oder Paul Virilio in Anschlag. – Gegen Foucaults Ansatz, als in einer Metaphysik der Macht fundiert, gibt es Einwände, die z.B. von Jürgen Habermas und Axel Honneth pointiert formuliert werden.

Veränderung, auf Antriebe, Ursachen und Motoren solchen Wandels gerichtet ist. Nach begriffsgeschichtlichen Überlegungen zum Thema „Zivilisation“¹⁶⁵ stellt Elias anhand einer Anzahl von Beispielreihen dar, wie sich im Verlauf von Jahrhunderten der Standard menschlichen Verhaltens in einer bestimmten Richtung verschiebt. Über eine Änderung des Scham- und Peinlichkeitsempfindens entsteht ein anderer psychischer Habitus, gesellschaftlich gezüchtete Unlust- und Angstschwellen beeinflussen Standards von gesellschaftlich Verbotenem und Gefordertem. Die „Frage der soziogenen menschlichen Ängste erweist sich“, Elias zufolge, „als eines der Kernprobleme des Zivilisationsprozesses“¹⁶⁶. Einher geht mit diesem Prozess eine Vergrößerung der Distanz zwischen der kindlichen Psychogenese und der von Erwachsenen. Heranwachsende – dieser Befund aus dem vorigen Kapitel findet sich hier noch einmal aus anderer Sicht bestätigt – werden einem spezifischen Prozess des Erwachsenwerdens unterzogen, dem Einwirken und modellierenden Zugriff Erwachsener, mit dem Ziel der Durchsetzung von im Lauf der Geschichte erreichten gesellschaftlichen Verhaltensstandards¹⁶⁷, wie am Beispiel der Herausbildung des Messer-und-Gabel-Rituals, also der von heutigen Westeuropäern als ganz „normal“ empfundenen Verwendung von Messer und Gabel beim Essen, gezeigt wird.

Eine neue Norm (hier der Gebrauch der Gabel gegenüber dem zuvor üblichen Essen mit den Fingern) setzt sich nicht sofort durch. Bestimmte Verhaltensweisen werden mit Verboten belegt, da ihr Anblick mit Peinlichkeit verbunden wird. Über viele Instanzen und Institutionen wird dann die Scham geweckt, einen peinlichen Eindruck zu erzeugen, später die Angst, derartige Assoziationen auszulösen. Wird nun an diesen Vorgang ein Ritual, wie beispielsweise das Gabelritual, geknüpft und allgemein gesellschaftlich gefestigt, dann wird es, solange die Struktur der menschlichen Beziehungen in dieser Form weiter besteht, immer wieder reproduziert. „Die jeweils ältere Generation, für die ein solcher Standard des Verhaltens selbstverständlich geworden ist, drängt die Kinder, die solche Gefühle, die diesen Standard nicht mit auf die Welt bringen, bald heftiger, bald milder, sich ihm entsprechend zu beherrschen und ihre Triebe, ihre Neigungen zurückzuhalten. (...) Und die Unlust, die derart von den Erwachsenen diesem Verhalten gegenüber erzeugt wird, stellt sich schließlich gewohnheitsmäßig ein, ohne daß sie ein anderer Mensch auslöst.“¹⁶⁸ Ist ein Verhalten in der umgebenden Welt völlig durchgesetzt, dann wirkt bereits das Beispiel in einer Weise normierend, dass das kindliche Verhalten ohne Worte und ohne speziell ausgeübten Druck in die erwünschte Richtung gezwungen wird. „Es wird nun, da sich dem Druck oder Zwang einzelner Erwachsener der Druck und das Beispiel der ganzen umgebenden Welt zugesellt, von den meisten Aufwachsenden relativ frühzeitig vergessen oder verdrängt, daß ihre Scham- und Peinlichkeitsgefühle, ihre Lust- und Unlustempfindungen durch Druck und Zwang von außen modelliert und auf einen bestimmten Standard gebracht wurden. Alles das erscheint ihnen als ihr Persönlichstes, als etwas »Inneres«, ihnen gleichsam von Natur mit auf den Weg Gegebenes.“¹⁶⁹ Die Durchsetzung eines gesellschaftlichen Stan-

¹⁶⁵ Sie führen zum Befund, dass Zivilisation in Westeuropa (Frankreich und England) als Bezeichnung für den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und geistigen Fortschritt insgesamt dient, während der deutsche Sprachgebrauch den Begriff einschränkt auf einen „Wert zweiten Ranges, nämlich etwas, das nur die Außenseite des Menschen, nur die Oberfläche des menschlichen Daseins umfaßt“ (Elias, Bd. 1, S. 90). Demgegenüber steht der deutsche Begriff „Kultur“ zur Bezeichnung von Fortschritten auf geistigem, künstlerischem und religiösem Gebiet mit einer starken Betonung von Wert und Charakter bestimmter menschlicher Produkte.

¹⁶⁶ Elias, Bd. 1, S. 77.

¹⁶⁷ Der zur Bezeichnung eines solchen Prozesses geläufige Ausdruck „Erziehung“ weist auf ein Verhältnis hin, dessen Gegenstand das Ziehen, Lenken und Führen in Richtung des Ziehenden ist.

¹⁶⁸ Elias, Bd. 1, S. 264.

¹⁶⁹ Ebd., S. 264 f.

dards, einer Norm, vollzieht sich also, dieser Darstellung zufolge, über die Ausübung eines von außen wirkenden Fremdzwanges, der zur Anpassung führt, um dann über Selbstproduktion mehr und mehr zu einem inneren Automatismus (Über-Ich oder Gewissen), mithin zu einem Selbstzwang zu werden, der es dem Einzelnen „von sich aus“ verbietet, sich anders als normgerecht zu verhalten¹⁷⁰.

Michel Foucault entwirft in seinen seit Mitte der 1950er Jahre veröffentlichten Arbeiten am Beispiel von auf einen reichen Fundus von Quellen gestützten Studien über die psychiatrische Anstalt, die Klinik, das Gefängnis, die Kaserne und die Schule eine Sicht auf Gesellschaft als „Disziplinargesellschaft“. Elemente seines Gedankenganges sollen am Beispiel seines Textes über die Geburt des Gefängnisses vorgestellt werden. Das 17. und 18. Jahrhundert markiert für ihn das Formierungsstadium der auf Disziplinarmacht beruhenden Gesellschaft. Mit dem sich entwickelnden Kapitalismus zeigt sich auch ein Wandel in den Formen der Delinquenz: Während sich frühere Gesetzesverstöße primär gegen die Rechte des Adels oder des Monarchen richten, wenden sich kriminelle Aktionen nun gegen Güter, wie sie über neue Formen der Kapitalakkumulation, der Produktionsverhältnisse und der Aneignungsstrukturen entstehen¹⁷¹. Die sich neu herausbildende Gesellschaft entwickelt neue Normen, kennt damit andere Regelverletzungen und ein anderes Verfahren des Umganges mit Normabweichung. Auf der Grundlage der Anerkennung des Gesellschaftsrechts, als eines alle Mitglieder der Gesellschaft bindenden Vertrages¹⁷², eines Elementes, das den „Gesellschaftskörper“¹⁷³ schmiedet, entstehen neue, an Rationalität, an Regeln und an Technologie orientierte Verfahren der Unterwerfung als Mechanismen der Macht.

Das auf diese Weise durch die Aufklärung ideologisch vorbereitete neue und perfektere System sozialer Kontrolle bringt mehrerlei: Einerseits schafft die Kodifizierung und Rationalisierung des Strafrechtes andere Sicherheiten für die Bürger, die sich vor der Willkür geschützt fühlen, weil nun die Macht an Regeln gebunden, das Individuum als Rechtssubjekt anerkannt und die Strafe in ein Mittel verwandelt wird, das der Wiederherstellung der Rechtssicherheit dienen soll¹⁷⁴. Andererseits stellt dies gerade die Voraussetzung für eine äußerste Verfeinerung und Vervollkommnung der Unterdrückung dar. Das Rechtssubjekt wird klassifizierend und vergegenständlichend betrachtet und der Einzelne in ein komplexes Tableau gerichtsverwertbarer Eigenschaften und Tatbestände eingeordnet, so dass nach Prüfung, Beurteilung, Registrierung jedes seiner Charaktermerkmale dokumentierbar wird¹⁷⁵. Die auf diese Weise manifesten neuen Machttechniken machen die Disziplinar-

¹⁷⁰ Elias' umfangreiche Untersuchung geht der Frage nach, welches die Bewegungsmomente dieses Prozesses sind. Dabei konstatiert er einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Zivilisationsprozesses und der Organisierung von Gesellschaft in der Form von Staaten mit sich immer deutlicher ausprägender Zentralgewalt. Auf diesen – im Rahmen seiner Gesamt-Theorie wesentlichen – Aspekt soll an dieser Stelle aus bereits dargestellten Gründen nicht weiter eingegangen werden.

¹⁷¹ vgl. Foucault, Michel: Überwachen und Strafen ..., op.cit., S. 95 f.: „... die Eigentumsdelikte scheinen die Gewaltverbrechen abzulösen. Diebstahl und Betrug verdrängen Mord, Körperverletzung und Handgreiflichkeiten.“

¹⁷² Die Gesetzesübertretung wird zu einer Tat, mit der sich das Individuum gegen die ganze Gesellschaft stellt, die das Recht hat, sich in ihrer Gesamtheit zur Bestrafung zu rüsten, den Rechtsbrecher zum gemeinsamen Feind zu erklären, gegen den sich alle verteidigen müssen.

¹⁷³ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen ..., op.cit., S. 118: Hier handelt es sich wegen der sich im Deutschen fast automatisch ergebenden Verbindung zur Biologie um keine sehr gelungene Übertragung des französischen „corps social“, in dem viel stärker der Gedanke der Korporation, also der gesellschaftlichen Körperschaft, mitschwingt.

¹⁷⁴ Ebd., S. 113.

¹⁷⁵ Ebd., S. 380 f.

macht¹⁷⁶ aus und fabrizieren das „Disziplinarindividuum“¹⁷⁷. Am Beispiel des Gefängnisses, das als totale Institution zugleich Kaserne und Schule, Werkstatt und Spital und gleichzeitig viel mehr, nämlich „Gesamtdisziplin“¹⁷⁸ ist, zeigt Foucault, wie über den Zwang unaufhörlicher Erziehung gesellschaftlich unerwünschte Eigenschaften unterdrückt und erwünschte modelliert werden. Die Macht dieser Erziehung erfasst den Menschen in allen seinen Verhältnissen, meint ebenso seine physische Erscheinung, wie seine moralische Einstellung, seine Arbeitsneigung wie sein Alltagsverhalten, sein Gebet, seine Sprache und sein Denken. Es geht hier nicht um bloßes Kontrollieren und Reglementieren, sondern um ein Reformieren¹⁷⁹ von Grund auf, bis geltende Standards erreicht sind. Am Beispiel der 1840 eröffneten Jugendstrafanstalt von Mettray zeigt Foucault alle jene Mechanismen der Normalisierung und Disziplinierung, die seither die strukturellen Elemente der Disziplinargesellschaft bilden. Disziplinierung meint die Durchsetzung von Disziplin, unter der ein System von Vergütung und Sanktion, von Dressur und Besserung zu verstehen ist, mit dem Ziel, Abweichungen zu reduzieren und über Verhaltenskorrektur Besserungen durchzusetzen; Disziplin markiert Abstände, legt Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten in einer hierarchischen Ordnung fest. Indem Disziplin als System „vergleichend, differenzierend, hierarchisierend, homogenisierend, ausschließend“¹⁸⁰ wirkt, wirkt sie „normend, normierend, normalisierend“¹⁸¹. Das in der Strafanstalt entwickelte panoptische Schema breitet sich über verschiedene Stützpunkte (Waisenhäuser, Asyle und Heime für gefallene Mädchen, Heime für Lehrlinge, Kloster-Fabriken, Wohltätigkeitsgesellschaften, Sittlichkeitsvereine, Arbeitersiedlungen, Wohnheime)¹⁸² über die gesamte Gesellschaft aus und überzieht alle sozialen Bereiche mit einem großen „Kerker-Netz“ mit der Aufgabe einer alles umfassenden Disziplinierung in Form von Durchsetzung genormten Verhaltens.

Im weiteren Verlauf wachsen diese Disziplinarnetze an und verlagern sich weg vom Justizapparat: „In dem Maße, in dem die Medizin, die Psychologie, die Erziehung, die Fürsorge, die Sozialarbeit immer mehr Kontroll- und Sanktionsgewalten übernehmen, (...) in eben diesem Maße verliert das Scharnier an Nützlichkeit, welches das Gefängnis darstellte (...). Inmitten dieser immer dichter werdenden Normalisierungsnetze verliert das Gefängnis an Bedeutung.“¹⁸³ Und nehmen die anderen Institutionen an Bedeutung zu – wie beispielsweise die berufliche Ausbildung, möchte man hinzufügen.

Werden die hier dargestellten Elemente aus Norbert Elias' Überlegungen zum Zivilisationsprozess und Michel Foucaults Befunde über eine auf Disziplinierung gegründete Gesellschaft zusammen gesehen, so bieten sie ein sich ergänzendes Bild, aus dem erkennbar wird, wie in einem Vorgang alles umgreifender Disziplinierung die Modellierung er-

¹⁷⁶ Die Begriffe von Macht und Herrschaft, wie sie bei Foucault expliziert werden, mögen wohl die umstrittensten Elemente seiner Theorie bilden, wie sehr er sich auch bemüht, jeden Eindruck von „Verschwörungstheorie“ zu vermeiden, etwa durch die Bestimmung, die Disziplinarmacht dürfe nicht als der Effekt eines Zentrums, einer gesellschaftlichen Zentralinstanz oder einer herrschenden Klasse begriffen werden, vielmehr sei sie eine multipolare, netzförmige Struktur. Vgl. als kritische Stellungnahme beispielhaft Breuer, Stefan: Aspekte totaler Vergesellschaftung ..., op.cit. und Ders.: Die Gesellschaft des Verschwindens ..., op.cit. .

¹⁷⁷ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen ..., S. 397.

¹⁷⁸ Ebd., S. 301.

¹⁷⁹ Ebd., S. 302. Foucault spricht von einem „integralen »Reformatorium«“.

¹⁸⁰ Ebd., S. 236.

¹⁸¹ Ebd., S. 236.

¹⁸² Ebd., S. 384 f.

¹⁸³ Ebd., S. 395.

wünschten Verhaltens über zunächst mächtige Institutionen des Fremdzwangs zu schließlich immer subtileren Formen des Selbstzwanges und endlich zum „Persönlichsten“ eines Menschen wird und damit perfekt funktionieren kann. Da beabsichtigt ist, die „Erfindung“ von Benachteiligten und die Darstellung von Konzepten und Programmen der Benachteiligtenförderung in dieses Tableau einzufügen, bedarf es der Begründung einer solchen Entscheidung. Benachteiligte werden als eine Gruppe von Jugendlichen konstruiert, die von allgemeinen Bildungs- und Arbeits-Normen abweichen. Der „Sinn“ dieser Konstruktion (falls so etwas überhaupt Sinn haben kann) ist, den Personenkreis als abweichend identifizierbar zu machen, wozu auch die Verrechtlichung seines Status gehört. Die Abweichung von allgemein anerkannten Standards, dies zeigen Elias wie Foucault, wird programmatisch (mal ausgeprägter, mal weniger ausgeprägt) angegangen. Hier sollen deshalb die Konzepte gewürdigt werden, mit deren Umsetzung erwünschtes Verhalten erreicht und unerwünschtes Verhalten unterdrückt werden soll. Schließlich geht es um pädagogische Programme, die unter dem Mantel des Förderns die Durchsetzung normgerechten Verhaltens über weitestgehende Etablierung des Selbstzwanges organisieren sollen.

Ein Unterschied, der noch erwähnt werden soll, kommt aus der nach vollzogener Analyse gewonnenen Einstellung der beiden Autoren zu gesellschaftlich anerkannten Standards, zu Normen. Bei Elias lässt sich eine weitgehend neutrale, teilweise positive Haltung beobachten, die mit der seinem Entwurf zugrunde liegenden Sicht einer aufsteigenden Entwicklungslinie von Gesellschaft zusammenhängen mag: Die zunehmende Affektkontrolle kommt schließlich zu sich selbst, wenn erst das Stadium der „Weltgesellschaft“ erreicht ist, mit der auf der Ebene der Psychogenese zu verzeichnenden Harmonie von Ich – Es – Über-Ich. Anders Foucault: Seine Vorstellung eines alles überformenden „Kerker-Netzes“ führt ihn zu einer negativen Apostrophierung von Normen, die ausgrenzend und unterdrückerisch wirken mit Anpassungszwängen und Dressurmechanismen, also im Wesentlichen Mehrheitsnormen sind, an die abweichende Minderheiten, mit welcher offen brutalen oder versteckt subtilen Mitteln auch immer, angepasst werden müssen. Die hier vorliegende Untersuchung neigt mehr der Foucault'schen Sicht zu, ungeachtet des Umstandes, dass das Erreichen der Norm von einigen der Benachteiligten subjektiv als besonders wünschenswert und positiv empfunden wird.

4.2 Die Konstruktion der Abweichenden – Zur „Erfindung“ von Benachteiligten nach 1945

„Benachteiligte“ und „Benachteiligung“ hat es nicht „schon immer“ gegeben. Sie werden in den 1950er Jahren „erfunden“, allerdings zunächst folgenlos. Erst mit der Entwicklung der Idee der „kompensatorischen Erziehung“ Ende der 1960er Jahre bildet sich die pädagogische Kernidee eines künftigen Programmes heraus, das dann 1980 unter staatlicher Federführung installiert wird.

Nach dem Ende des Zweiten, wie schon nach dem Ende des Ersten Weltkrieges ist Jugend, insbesondere männliche Jugend, ein Gegenstand öffentlichen Interesses, sicher auch, weil beengte Wohnverhältnisse, mangelhafte Berufsausbildung und eine hohe Erwerbslosigkeit die Lebensverhältnisse negativ beeinflussen¹⁸⁴. Aber auch, weil Jugendliche, im Gegensatz

¹⁸⁴ Anschaulich dargestellt bei: Schlüter, Harald: Zur Lage der Arbeiterjugend in Hamburg, in: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Arbeiter im 20. Jahrhundert, Stuttgart (Klett-Cotta) 1991, S. 629 – 649 (Reihe: Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, hg. v. Reinhart Koselleck und M. Rainer Lepsius, Bd. 51).

zu den Erwachsenen, in der Öffentlichkeit randalieren gegen alliierte Militärs, deutsche Schutzpolizei und Displaced Persons¹⁸⁵, und weil Jugend als vorrangiges Objekt der Um-erziehungsmaßnahmen nach dem Ende des Nationalsozialismus gilt. Schließlich ruht auf der nachwachsenden Generation die Hoffnung, sie könne der Kern eines „neuen Deutschland“ sein. Also beschäftigt sich auch die Wissenschaft der 1950er Jahre in zahlreichen, z.T. heute noch prominenten Studien unter verschiedenen Blickwinkeln mit Jugend und Jugendproblemen¹⁸⁶. Im Folgenden sollen Untersuchungen, die das Verhältnis von Jugend und Arbeit behandeln, weiter betrachtet werden.

Die zunächst in der Öffentlichkeit als bedrohlich wahrgenommene Erwerbslosigkeit geht rasch zurück als Folge des relativ schnell einsetzenden wirtschaftlichen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland, in dessen Verlauf Arbeitskräfte und unter ihnen jugendliche Arbeitskräfte in großem Umfang einbezogen werden. Statistische Daten zeigen eine nahezu komplette Vollbeschäftigung¹⁸⁷. Von 1950/52 an steigt die Zahl der offenen Stellen (die als Indikator für die Verknappung an Arbeitskräften dienen mag) mit geringfügigen Unterbrechungen ununterbrochen an, während die Zahl der Erwerbslosen im entsprechenden Zeitraum ständig sinkt¹⁸⁸. Zwischen 1960 und 1966 überwiegt die Zahl der offenen Stellen die der Erwerbslosen. Im Jahresdurchschnitt 1965 hat theoretisch jeder Erwerbslose die Wahl zwischen mindestens vier verschiedenen Arbeitsplätzen.

Ein wesentliches Moment für die Entstehung des „Wirtschaftswunders“ ist in der Entscheidung der West-Alliierten zu sehen, nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges einen großen Teil der Maschinen und Ausrüstungen in den West-Zonen zu demontieren - was den Ersatz auf neuestem technischem Standard nach sich zieht¹⁸⁹ - und anschließend in

- Glaser, Hermann: 1945. Ein Lesebuch, Frankfurt/Main (Fischer) 1995.
- Plato, Alexander v./Leh, Almut: „Ein unglaublicher Frühling.“ Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland 1945 – 1948, Bonn (Bundeszentrale f. polit. Bildung) 1997.

¹⁸⁵ Vgl.: Kenkmann, Alfons: Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform, Essen (Klartext) 1996.

¹⁸⁶ So auch: Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Frankfurt/Main u.a.O. (Ullstein) 1975 (zuerst: Düsseldorf/Köln 1957).

¹⁸⁷ Die Aussagen basieren auf Datenmaterial aus folgenden Quellen:

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart (jährlich).
- Dies. (Hrsg.): Fachserie A: Bevölkerung und Kultur, Reihe 10: Bildungswesen, II, Berufsbildende Schulen 1957 – 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, Stuttgart – Mainz 1967 – 1971.
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (Hrsg.): Berichte der BAA, Nürnberg (periodisch).
- Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein (Hrsg.): Statistisches Landesamt 1947 bis 1997. 50 Jahre Statistik für Schleswig-Holstein, Kiel (Selbstverlag) 1997, bes. S. 15 ff., S. 27 ff.

¹⁸⁸ Diese Aussage gilt für Schleswig-Holstein mit zeitlicher Verzögerung, da durch den im Vergleich stärkeren Zuzug von Flüchtlingen zunächst eine deutlich höhere Erwerbslosigkeit gerade unter Jugendlichen bestand. Ein Umstand, der seinerzeit Helmut Schelsky et al. zu einer Grundlagen-Studie veranlasste:

Bundesvorstand des DGB, Hauptabteilung Jugend (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend, erarbeitet v. d. Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft zur Erforsch. v. Jugendfragen unter der wiss. Leitg. v. H. Schelsky m. Beitr. v. H. Schelsky, G. Wurzbacher, W. Meis, E. Päth-Beck, U. Lohmar, F. Rudolph, H. Kluth, F. Beermann, 2 Bde., Köln 1952.

¹⁸⁹ Gewöhnlich erscheint der Marshall-Plan als „deus ex machina“, mit dessen Hilfe die westdeutsche Industrie sehr schnell aufs Modernste ausgerüstet und damit auf europäischem Niveau konkurrenzfähig wurde. – Diese Darstellung, auch die eines wirtschaftlichen Vakuums nach dem Zweiten Weltkrieg, halte ich für fragwürdig. Der Marshall-Plan solle, laut Claessens et al. (S. 26) in dieser Situation das „Anfangskapital“ geliefert haben, auf dessen Basis „die ökonomisch orientierten Energien“ dann nach der „Stunde null“ aus voller Kraft agieren können. Einer Reihe von Schätzungen zufolge soll während des Krieges ca. ein Drittel des „deutschen Volksvermögens“ vernichtet worden sein. Aus den bei v. Plato/Leh nachzulesenden Übersichten

großem Stil zu investieren. Es muss wohl als Ergebnis von Preußens Gloria, von wilhelminischem Obrigkeitsstaat, von Nazi-Herrschaft und Zweitem Weltkrieg gesehen werden, dass die in Deutschland lebenden Menschen Primärtugenden vermutlich nie entwickelt haben (während andere ihre Fürsten köpften oder davonjagten, warteten Menschen in den deutschen Kleinstaaten auf den Kompromiss mit der Obrigkeit), sie stattdessen auf der Ebene der Sekundärtugenden ungewöhnlich gut diszipliniert sind. - Not, Hunger und die Folgen von Zerstörung sind groß – also großes Aufräumen zwingend. Nach dem Grauen der Vergangenheit (über das immer mehr Einzelheiten ans Licht der Öffentlichkeit dringen – wiewohl die Techniken des „Schweigens“ gut ausgebildet sind), kann ein selbstbetäubendes Hineinstürzen in emsige Aktivität als durchaus adäquates Mittel erscheinen. Vor dem Hintergrund des Wirkens all dieser Faktoren gelingt es rasch, eine industrielle Massenproduktion in Gang zu setzen und dafür zu sorgen, dass Deutschland schon bald wieder „Weltmeister“ wird – nicht nur auf dem Fußballfeld.

Für jugendliche Schulabgänger bedeutet diese Situation: Nach anfänglichen Schwierigkeiten wird der Übergang in Ausbildung und/oder Arbeit in großem Umfang vollzogen und gelingt nahezu reibungslos. Drei statistisch repräsentative Erhebungen von EMNID 1953 bis 1955 belegen¹⁹⁰: 80% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren sind berufstätig (85% der Jungen und 76% der Mädchen). Die Nichtberufstätigen sind Jugendliche, die noch zur Schule gehen bzw. studieren, oder im Haushalt tätige Mädchen. Die Studien kommen zum Ergebnis: Ein sehr großer Teil der Jugendlichen dieser Jahrgänge arbeitet, davon fast die Hälfte als ungelernte oder angelernte Arbeiter bzw. als Gelernte in der Industrie, im Handwerk bzw. in Industrie und Handwerk¹⁹¹.

Dass es unter den Erwerbstätigen, insbesondere unter den jugendlichen Erwerbstätigen Qualifizierte und Nicht-Qualifizierte gibt, beschäftigt Ökonomen, Pädagogen, Juristen, Polizei, Sozialamtsangestellte und Aufseher in Arbeitslagern seit dem Beginn der Industrialisierung immer wieder - mal mehr, mal weniger (siehe dazu Kap. 4.3 EXKURS).

(S. 33) geht hervor, dass verschiedene Bereiche unterschiedlich betroffen waren. Aber: „Trotz all dieser Verluste, trotz der Zerstörungen der Industrie um 20 Prozent soll das reale Bruttoanlagevermögen 1945, also nach Kriegsende, immer noch um 20 Prozent über dem Stand von 1936 gelegen haben. (...) Das zeigt, wie sehr in der Vorkriegszeit und auch noch während des Krieges produziert worden war – mit welcher erzwungenen Hilfe auch immer ...“ (S. 34).

¹⁹⁰ EMNID-Institut für Meinungsforschung (Hrsg.): Jugend zwischen 15 und 24. Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, im Auftrag der Deutschen Shell AG, Hamburg/Bielefeld 1954, durchgef. im November 1953.

- EMNID-Institut für Meinungsforschung (Hrsg.): Jugend zwischen 15 und 24. Zweite Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, im Auftrag des Jugendwerkes der Deutschen Shell AG, Hamburg/Bielefeld 1955.
- Dritte EMNID-Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend: Wie stark sind die Halbstarken? Durchgeführt von R. Fröhner mit W. Eser und K. F. Flockenhaus, Bielefeld 1956.

Daten entstammen der dritten Studie: S. 193 f., S. 392.

Der dritten Studie zufolge können ca. drei Viertel dieser Jahrgänge als Schulentlassene mit Volksschulbildung angesehen werden. Etwa ein Drittel der Berufstätigen sind noch Berufsschüler. Die Aufteilung nach Berufsarten weist aus, dass 42% der Jahrgänge als Arbeiter, Facharbeiter oder Handwerker arbeiten bzw. in einer entsprechenden Ausbildung sind. Im Bereich Angestellte oder Beamte befinden sich 32% der Jahrgänge; 3% üben selbständige oder freie Berufe aus, 2% sind Landwirte, 14% Schülerinnen bzw. Schüler und Studierende und 7% im Haushalt tätige Mädchen.

¹⁹¹ Zu den Schwierigkeiten der Einteilung und Gliederung vgl.: Kluth, Heinz: Arbeiterjugend – Begriff und Wirklichkeit, in: Schelsky, Helmut (Hrsg.): Arbeiterjugend gestern und heute. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Heinz Kluth, Ulrich Lohmar, Rudolf Tartler, Heidelberg (Quelle & Meyer) 1955, S. 102 ff.

Auch in den frühen 1950er Jahren induziert die als Problem gesehene Erscheinung eine Reihe von Untersuchungen. 1953 findet eine unter 1.500 Hamburger Berufsschülerinnen und Berufsschülern durchgeführte Umfrage heraus¹⁹², dass die an die Qualifikation der Arbeitskraft gestellten Anforderungen von den Befragten als inzwischen höher und schwieriger beurteilt werden, weshalb sie finden, es werde immer wichtiger, einen Beruf regelhaft zu erlernen. Der Gelernte dürfe gegenüber dem Ungelernten grundsätzlich eine höhere Entlohnung beanspruchen, da der Erwerb einer Qualifikation mit einem zusätzlichen Aufwand verbunden sei. Beruf und damit verbundene Rangstufen (Positionen) werden mit gesellschaftlichem Ansehen in Verbindung gebracht. Vorhandene Erwerbslosigkeit wird als nicht wirklich schwerwiegendes Problem, sondern als temporäre Erscheinung verstanden. Bestimmend ist eine optimistische Haltung gegenüber der Entwicklung der eigenen Lebensverhältnisse. Die Befragten äußern eine geringe Bereitschaft, den Arbeitsplatz zu wechseln. Das Risiko eines Arbeitsplatzwechsels treffe nur Ungelernte oder gering Qualifizierte, da diese ohne weiteres ersetzbar seien. Neben dem beruflichen Können werden „Abzeichen“ eines bestimmten Lebensstandards als wichtig für das Ansehen eines Menschen in der Öffentlichkeit betrachtet. Die befragten Jugendlichen geben an, ihr Schicksal nicht mehr als Gruppenschicksal zu erleben, vielmehr komme dem Einzelnen als Gestaltendem seines Lebens die entscheidende Rolle zu.

Die frühen Studien, die sich mit dem Verhältnis Jugendlicher zu Arbeit und Beruf beschäftigen, setzen in starkem Maß an Mentalität und Befindlichkeit der Betroffenen an, und führen, auf Ergebnisse aus den 1920er Jahren zurückgreifend¹⁹³, Momente wie Sinnhaftigkeit bzw. Befriedigung oder Erfüllung ins Feld, die ein Beruf im Gegensatz zu einer Arbeit zu bieten vermöge¹⁹⁴. Damit wird der Existenz des Ungelernten das Ansehen des sozial minderwertigen zugewiesen, der eingeschränkte Chancen und nur geringe Aussicht auf weitere Spezialisierung und Aufstieg und ein hohes Risiko häufigen Arbeitsplatzwechsels habe. Dies übrigens bei einem im Vergleich zu den Gleichaltrigen in Ausbildungsverhältnissen höheren Lohn. Einher mit der negativen Einschätzung der Arbeitsposition gehen bei den Ungelernten geringer entwickelte „Arbeitstugenden“ sowie schwächer ausgeprägte Arbeitswilligkeit, Aufstiegsstreben usw.¹⁹⁵

Ungelernte oder Angelernte sind demnach Arbeitskräfte mit Qualifikationseinschränkungen, evtl. mit Qualifikationshemmnissen. Einzelheiten berichtet ein Aufsatz von 1953, in

¹⁹² Vgl. Bundesvorstand des DGB (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Berufsnot ..., op. cit., ebenso: Kluth, Heinz: Arbeiterjugend ..., op. cit. S. 102 ff.

¹⁹³ Lazarsfeld, Paul: Jugend und Beruf. Kritik und Material, in: Bühler, Charlotte (Hrsg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 8, Jena (Gustav Fischer) 1931, S. 1 – 87 (Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf) u. S. 157 – 174 (Zur Berufseinstellung des jugendlichen Arbeiters).

¹⁹⁴ Es ist sicher nicht zu weit gegriffen, darin auch einen nationalsozialistischen Mentalitätsrest zu sehen, wie er bei Gerhard Wurzbacher besonders deutlich zum Ausdruck kommt in: Wurzbacher, Gerhard/Jaide, Walter/Wald, Renate/Recum, Hasso v./Cremer, Marlies: Die junge Arbeiterin. Beiträge zur Sozialkunde und Jugendarbeit, München (Juventa) 1958, S. 28 f.

Wurzbacher: „Wir finden diese Einstellung bei der Jugend aller Sozialschichten. In der gewinnstrebenden Ferienarbeit oder Berufsdiskussion vieler Schüler, in der Konzentration zahlreicher Studenten auf das Examenstwendige, in der emsigen Bereitschaft der Lehrlinge und Gesellen oder der ungelerten Jugendlichen zu Überstunden, im gesundheitsgefährdenden und akkorddrückenden Arbeitstempo mancher Jungarbeiterin (...), ja selbst an dem weitverbreiteten Interesse an Büchern über das so genannte gute Benehmen: Überall zeigt sich die gleiche nüchterne Interessiertheit und Informiertheit über die materielle Profitseite des Lebens. (...) Der uniforme Grundantrieb all dieses Strebens heißt: möglichst schnell verdienen wie Erwachsene, möglichst bald sich kleiden wie Erwachsene, konsumieren und eine private Sicherheitsinsel um Beruf und Familie gewinnen wie Erwachsene.“ (Ebd., S. 29.).

¹⁹⁵ Vgl. Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 170 f.

dem der Verfasser unter Jungarbeitern alle die Jugendlichen fasst, „die in keiner Lehre, dennoch im allgemeinen in irgendwelchen Arbeitsverhältnissen stehen oder als Jugendliche ohne Arbeit für Wochen und Monate leben müssen“.¹⁹⁶ Solche Jugendliche sind z.B. Laufburschen in Bäckereien oder Lebensmittelgeschäften, Pagen an Fahrstühlen, jugendliche Beifahrer (Brauerei oder Molkerei), Hilfsarbeiter in Fabriken, auf Werften, im Handwerk, in der Landwirtschaft und anderen Bereichen.

Der Umgang mit dieser Gruppe Jugendlicher scheint besondere Probleme aufgeworfen zu haben, wie ein Bericht aus der Berufsschule belegt.¹⁹⁷ Wie schon 35 Jahre früher sollen auch jetzt Disziplinarmaßnahmen helfen, so beispielsweise die Wiedereinführung eines Jugendarbeitsdienstes¹⁹⁸.

Erstmals wird Benachteiligung als soziale Benachteiligung¹⁹⁹ benannt und ansatzweise begrifflich gefasst. Etwa für bäuerliche Jugend in landwirtschaftlicher Tätigkeit, die von moderner „Berufsfindung“, Berufswahl oder -entscheidung überwiegend abgeschnitten ist. Benachteiligung ist hier nicht das Ergebnis freier Äußerungen von Jugendlichen, sondern wird als Begriff im Rahmen einer Fragestellung untergebracht²⁰⁰. Damit wird Benachteiligung im Sinne einer Zuschreibung verwendet, auch dann, wenn sie als Ergebnis oder Interpretation aus den Antworten Jugendlicher abgeleitet wird²⁰¹: Aus der Perspektive be-

¹⁹⁶ Scholle, H.: Jungarbeitertypen in der heutigen Berufsschule, in: Die berufliche Schule 5/1953, S. 603 – 607, S. 603 (Hervorhebung im Original).

¹⁹⁷ Döring, Erich: Die Lage der Jungarbeiter an hessischen Berufsschulen, in: Abel, Heinrich/Döring, Erich: Die Sorgenkinder der Berufsschule, Braunschweig 1961 (Reihe: Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift, H. 15), S. 2 – 34. Vgl. auch:

- Abel, Heinrich: Die Beschulung der Jugendlichen ohne Lehrverhältnis, in: Blättner, Fritz/Kiehn, Ludwig/Monsheimer, Otto/Thyssen, Somin (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960, S. 219 – 235.
- Blankertz, Herwig: Die Ungelernten als Problem der Berufsschule, in: Geissler, Georg/Wenke, Hans (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis, Weinheim (Beltz) 1960, S. 269 – 278.
- Müller, J.: Die Entwicklung einer allgemeinen Berufsschule für Jungarbeiter, in: Beiträge zur Frage der „Ungelernten“. Gutachten erstattet im Auftrage des Bundesministers der Wirtschaft. Herausgegeben vom Vorsitzenden der Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung Prof. Dr. Paul Luchtenberg, Bielefeld 1955, S. 64 – 73.
- Weber, Rudolf: Tagungsbericht über die erste Facharbeitstagung der FAG Jungarbeiter des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer in Hessen in Verbindung mit dem Hessischen Lehrerfortbildungswerk, Reinhardswaldschule bei Kassel, vom 24. bis 29. Sept. 1956, in: Die berufsbildende Schule 9 (1957), Fachbeilage Nr. 42, Jungarbeiter Nr. 1, S. 329 – 336.

¹⁹⁸ Schelsky, Helmut: Für und wider den Arbeitsdienst, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 8, 1950, S. 358.: „Das Arbeitslager, geboren aus den Bedürfnissen einer in geistiger und materieller Bedrängnis lebenden Jugend nach Selbsthilfe und verwirklicht in einer beschränkten Anzahl freiwilliger Lager in einer kleinen, geistig ringenden Teilnehmerschaft unter der Führung echter erzieherischer Persönlichkeiten, ist von hohem pädagogischem Wert und sollte auch in den Lösungen, die wir heute für die Jugendnot und Jugendarbeitslosigkeit schaffen, seinen Platz finden.“

¹⁹⁹ vgl. Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 162 ff.

²⁰⁰ Etwa: „Fühlst du dich als Angehöriger des bäuerlichen Berufsstandes anderen Berufsständen gegenüber im Staat benachteiligt?“ in: Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 164. – Hier trifft der methodische Einwand, dass vorgegebene Antwortmöglichkeiten eher die Erwartungshaltung der Fragenden abbilden, als die Meinung oder Haltung der Antwortenden zulassen.

²⁰¹ Grundlage bildet: Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 152 - 174. Danach wird unter Benachteiligung verstanden:

- eine aus sozialen Gründen erzwungene ‚Unterprivilegierung‘ durch das Ausüben einer Tätigkeit im landwirtschaftlichen Bereich/Kritik an der landwirtschaftlichen Arbeit und berufliche Unzufriedenheit damit/das Gefühl, von industriegesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsnormen ausgeschlossen zu sein/das Gefühl der Minderwertigkeit des bäuerlichen Berufsstandes gegenüber anderen Berufsständen/

fragter bäuerlicher Jugendlicher handelt es sich um eine Benachteiligung, im landwirtschaftlichen Bereich zu arbeiten. Befragte Jugendliche, die in anderen Bereichen tätig sind, verbinden Benachteiligungen mit Tätigkeiten, die jemand nicht wirklich gewählt hat, die nicht besonders angesehen sind, keiner Fachausbildung bedürfen, unter schlechten Bedingungen verrichtet werden müssen und dabei schlecht bezahlt werden. (Hätten die Befragten möglicherweise all dies als „ungerecht“ bezeichnet, hätte eine entsprechende Antwortmöglichkeit bestanden?) Die Benachteiligten der 1950er Jahre sind also nach entsprechend stimulierter Selbstauskunft: bäuerliche Jugendliche im landwirtschaftlichen Sektor, Ungerne und Mädchen.

Benachteiligung wird von den befragten Jugendlichen und den Interpreten ihrer Antworten geografisch im ländlichen Bereich bzw. strukturschwachen Gebiet verortet²⁰² und mental, häufig empfindungsabhängig, damit eher subjektiv aufgefasst im Sinne von: Zurücksetzung, Einschränkung der Teilhabe, Mangel an Möglichkeiten, vielleicht auch Mangel an Glück oder günstigen Bedingungen. Jemand hat einen Nachteil, während andere einen Vorteil haben. Wie es zu einem solchen Nachteil kommt, ob jemand oder etwas dafür verantwortlich ist, wird nicht aufgeklärt. Eher handelt es sich um eine nahezu „wertneutrale“ Feststellung eines Tatbestandes, und denjenigen, die als benachteiligt angesehen werden, wird keine eigene Verantwortung oder eigenes Verschulden zugemessen. Ein gibt kein besonderes Programm für Benachteiligte. Das ist weder notwendig noch bestehen dafür die Voraussetzungen. Die Studien belegen: Ein großer Teil der Befragten ist doppelt und dreifach motiviert und strebt nach wirtschaftlicher Sicherheit, sozialem Ansehen, größeren Chancen für die Zukunft bei gleichzeitigem Willen, etwas zu leisten und Freude an der Arbeit.²⁰³

Es mag erstaunen, dass die nun erstmals getroffene Feststellung von Benachteiligung, dass die „Erfindung“ von Benachteiligten zunächst keine Folgen zeitigt. Aber: Vorhandene Qualifikationseinschränkungen oder -hemmnisse der Arbeitskraft spielen vor dem Hintergrund der bereits erwähnten schwungvollen Entwicklung der westdeutschen Ökonomie schon bald nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der damit einhergehenden nahezu totalen Vollbeschäftigung keine Rolle. Bis zum Beginn der 1960er Jahre fällt offensichtlich auch nicht ins Gewicht, dass das System der beruflichen Bildung auf dem Stand von

Gefühl einer Beschränkung der Mittel zur Entfaltung der eigenen Person (Fachausbildung, Freizeit, Heiratsmöglichkeiten usw.)

- geringeres öffentliches Ansehen/soziales Minderwertigkeitsgefühl/ Gefühl des Ausgeschlossenseins von der sozialen Normalität
- unbefriedigende Tätigkeit/Mangel an spezifischen Berufsqualitäten/Fehlen von beruflichen und sozialen Aufstiegsmöglichkeiten/ingeschränkte Ausbildungs- und Allgemeinbildungsmöglichkeiten
- Arbeitsüberlastung/vorwiegend körperliche Arbeit ohne besondere Verantwortung/harte äußere Arbeitsbedingungen, z.B. schmutzige Arbeit, „niedrigste Arbeit“
- schlechtere Einkommensverhältnisse/verhältnismäßig geringe Entlohnung/niedrigerer Lebensstandard/hohe Mobilität des Arbeitsplatzes und der Betriebszugehörigkeit
- keine wirkliche Berufswahl (z.B. weil Eltern entschieden haben, besonders häufig von Mädchen genannt).

²⁰² Schelsky (zusammen mit anderen Zeitgenossen) hatte von der modernen Gesellschaft das Bild einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“, in der sich ehemals dicht gegeneinander abgeschlossene soziale Klassen – ökonomische Lage und Lebensstile zugrunde gelegt - immer mehr auf dem Niveau des Mittelstandes einander angleichen, z.B.: Schelsky, Helmut: Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, in: Transactions of the Second World Congress of Sociology, Vol. II, London 1954.

²⁰³ Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., a.a.O., S. 183.

ca. 1939/1941 „eingefroren“ ist und es einen erheblichen Mangel an Ausbildungsplätzen und Ausbildungswerkstätten gibt.

Ein erster Schritt ist getan: Vor dem Hintergrund eines von der Mehrheitsgesellschaft als störend empfundenen Jugendproblems werden Untersuchungsinstrumente entwickelt und erprobt, mit deren Hilfe die Einstellung Jugendlicher zu Beruf und Arbeit beforscht werden kann. Als Ergebnis dieser Untersuchungen wird es möglich, bestimmten Personen und Personengruppen gemeinsame Merkmale zuzuweisen. Benachteiligte und Benachteiligung sind konstruiert²⁰⁴.

4.3 EXKURS: Auszug der Gelernten – Einzug der Ungelernten. Konsequenzen für die Erziehung zur Arbeit

Die Diskussion um Arbeitskräfte mit Qualifikationseinschränkungen und -hemmnissen findet in den 1950er Jahren vor dem Hintergrund des sich schwungvoll entwickelnden gewerblichen Arbeitsprozesses statt. Arbeit ist, wie früher gezeigt, seit Einsetzen der Industrialisierung inzwischen „allgemein“ geworden mit dem Anspruch, möglichst alle menschliche Arbeitskraft²⁰⁵ zu verwerten. Arbeitskraft als reine Arbeitsfähigkeit ist wohl bei jedem Menschen „von Haus aus“ vorhanden und hilft bei der Verrichtung derjenigen Tätigkeiten, die das individuelle und gattungsmäßige Überleben gewährleisten sollen.²⁰⁶ Unter kapitalistischen Bedingungen wird Arbeitskraft auf Rohstoffe und Arbeitsinstrumente angewandt zur Herstellung von Waren, d.h. von Produkten, die nur zum Verkauf erzeugt werden. Arbeitskraft unter kapitalistischen Voraussetzungen ist nur dann produktiv, wenn durch ihren Einsatz die Menge des vorgeschossenen Kapitals sich noch vergrößert. Damit Arbeit aber produktiv (im Sinne der Verwertung des Wertes) angewendet werden kann, muss sie vorbereitet und zugerichtet werden. Dies erfolgte im Mittelalter beispielsweise über die durch die Zünfte beaufsichtigten Handwerksbetriebe, über freie Berufe (z.B. Ärzte), über Bauern und das Rittertum²⁰⁷. Die Industrialisierung in kapitalistischer Form bildet den modernen Nationalstaat heraus. Er fungiert in zunehmendem Maße als Bereitsteller und Zurichter der Arbeitskraft mittels des allgemein bildenden Schulwesens, der Einrichtung von Berufsschulen, Fachschulen, Hochschulen usw. In diesem Prozess der Herstel-

²⁰⁴ Unter anderen Bezeichnungen hat es diese Personengruppe zuvor schon gegeben, ein Gesichtspunkt, der aber nicht Gegenstand dieser Abhandlung ist, vgl. daher den EXKURS unter 4.3.

²⁰⁵ Arbeitskraft verkaufen - dies müssen Menschen, die nichts anderes zu verkaufen haben. Warum sie überhaupt etwas verkaufen müssen, begründet sich daraus, dass sie Geld brauchen, um den Umkreis an Waren zu erwerben, der zur Erhaltung und Wiederherstellung ihres Lebens nötig ist. Bedürfte es keines Geldes (damit sind auch andere Äquivalente gemeint), um Lebensmittel zu kaufen, müsste auch Arbeitskraft nicht verkauft werden. Arbeitskraft – das meint menschliche Arbeitskraft, also Schaffenskraft, Schöpferkraft usw., mithin Menschsein. Menschsein stundenweise, tagtäglich, ein Leben lang immer wieder gegen Geld zu verkaufen – muss dies nicht zwangsläufig zu grundlegenden Deformationen der Betroffenen führen? Wenn so etwas im Massenmaßstab geschieht – muss dies nicht massenhafte Deformation nach sich ziehen? Wenn ein solches Handeln und Verhalten aber für „normal“ gilt – bedeutet dies nicht, dass die auf diese Weise konstituierte gesellschaftliche Normalität Deformation ist? Wer kann das aushalten, ohne sich nicht immer wieder auf vielfältigste Weise zu betäuben – und sei es durch Arbeit?

²⁰⁶ Vgl. Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München (Piper) 7. Auflage 1992 (zuerst: *The Human Condition*, Chicago (University Press) 1958), S. 14 ff, S. 76 ff.

²⁰⁷ Vgl. Lisop, Ingrid: *Reformprobleme der Berufsausbildung 1945 – 1969*, in: Petzold, Hans-Joachim (Hrsg.): *Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit*, Weinheim/Basel (Beltz) 1976, S. 13 – 39, S. 18.

lung von „Humankapital“ wird eingeteilt und verglichen²⁰⁸. Dieses Einteilen und Vergleichen wird schärfer in dem Maße, in dem sich die Produktion und der Arbeitsprozess technisch weiter entwickeln. Eine solche Weiterentwicklung findet zwingend statt, weil die Konkurrenz zwischen den Einzelkapitalen (Konzernen, Trusts usw.) stärker wird.

Ralf Dahrendorf zeigt 1956²⁰⁹, wie in der Anfangsphase der Industrialisierung Arbeitsteilung und mechanisierte Produktion eine große Zahl von Arbeitskräften erfordern, an deren Fertigkeiten keine besonderen Ansprüche gestellt werden. Ein Vorgang, in dessen Verlauf, wie Karl Marx schreibt, Menschen zum „Zubehör der Maschine“²¹⁰ werden. Marx fährt fort in der Beschreibung einer Entwicklung, die alle Fertigkeiten überflüssig macht und die Arbeiter zu Ungelernten werden lässt. Die moderne Industrie bringe die „Einführung von Weiber-, Kinder- und ungeschickter Arbeit als neuer Grundlage der Arbeitsteilung“²¹¹.

Diese Tendenz, von Dahrendorf als „Auszug der Gelernten – Einzug der Ungelernten“ bezeichnet, kehrt sich im Zustand der hoch entwickelten mechanisierten Industrie in ihr Gegenteil um. Die Zukunft gehört nicht, wie noch um die Mitte des 19. Jahrhunderts angenommen, den Ungelernten. Im Gegenteil: Je komplexere automatische Maschinen zum Einsatz kommen, desto ausgebildeter und versierter, damit also qualifizierter müssen die Menschen sein, die diese Maschinen entwerfen, bauen, für die Produktion arrangieren, sie bedienen und reparieren. Für die Mitte des 20. Jahrhunderts konstatiert Dahrendorf eine Tendenz, die er unter dem Titel „Auszug der Ungelernten – Einzug der Gelernten“²¹² auf einen Nenner bringt. Diese Gelernten sind jedoch ganz andere, als die aus der Anfangszeit

²⁰⁸ Vgl. Huisgen, Frerk in einer Sendung des Deutschlandfunks über die Ursachen von Jugendgewalt am 27.02.2000, 15.05 Uhr.

²⁰⁹ Dahrendorf, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8. Jahrgang 1956, S. 540 – 568.

²¹⁰ Marx, Karl/Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei, Berlin (Dietz) 1968, S. 23 (nach der letzten, v. Friedrich Engels besorgten Ausgabe von 1890, identisch mit Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Bd. 4, S. 459 – 493.).

²¹¹ Marx, Karl/Engels, Friedrich: Das Kapital, Bd. 1, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23, Berlin (Dietz) 1970, S. 508 (zuerst: Hamburg 1867). Weiter heißt es dort: „Der Widerspruch zwischen der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit und dem Wesen der großen Industrie macht sich gewaltsam geltend. Er erscheint u.a. in der furchtbaren Tatsache, daß ein großer Teil der in den modernen Fabriken und Manufakturen beschäftigten Kinder, vom zartesten Alter festgeschmiedet an die einfachsten Manipulationen, jahrelang exploitiert wird, ohne Erlernung irgendeiner Arbeit, die sie später auch nur in derselben Manufaktur oder Fabrik brauchbar machte. In den englischen Buchdruckereien z.B. fand früher ein dem System der alten Manufaktur und des Handwerks entsprechender Übergang der Lehrlinge von leichtren zu inhaltsvollren Arbeiten statt. Sie machten einen Lerngang durch, bis sie fertige Drucker waren. Lesen und schreiben zu können war für alle ein Handwerkserfordernis. Alles das änderte sich mit der Druckmaschine. Sie verwendet zwei Sorten von Arbeitern, einen erwachsenen Arbeiter, den Maschinenaufseher, und Maschinenjungen, meist von 11 – 17 Jahren, deren Geschäft ausschließlich darin besteht, einen Bogen Papier der Maschine zu unterbreiten oder ihr den gedruckten Bogen zu entziehen. Sie verrichten, in London namentlich, diese Plackerei 14, 15, 16 Stunden ununterbrochen während einiger Tage in der Woche und oft 36 Stunden nacheinander mit nur zwei Stunden Rast für Mahlzeit und Schlaf! Ein großer Teil von ihnen kann nicht lesen, und sie sind in der Regel ganz verwilderte, abnorme Geschöpfe.“ (S. 508 f.)

Ähnliche Dokumente für den deutschsprachigen Raum finden sich bei Kipp, Martin/Biermann, Horst: Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869 – 1969, Köln/Wien (Böhlau) 1989 (Reihe: Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, hg. v. Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Klaus Kümmel und Günter Pätzold, Reihe C Bd. 2/1 und Bd. 2/2).

²¹² Dahrendorf, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung ..., a.a.O., S. 546 f.

der Manufaktur. Es geht bei ihnen um andere Fertigkeiten – sie müssen, verglichen mit den früheren Gelernten nichts mehr wirklich können²¹³, so Dahrendorf weiter.

Dennoch müssen sie zur Arbeit erzogen werden, brauchen also eine formale Ausbildung. In Deutschland stellt man sich schon während der Weimarer Republik die Aufgabe, über die berufliche Qualifizierung grundlegend nachzudenken: Wer ausgebildet wird und wie, soll nicht mehr dem Zufall überlassen, sondern rational und konsequent geplant und organisiert werden. Die alte Meisterausbildung enthielt viele individuelle Besonderheiten, war in starkem Maße abhängig von den Spezifika des Betriebes, konnte dem Auszubildenden gerade keinen Einblick in die allgemeinen Grundlagen der Produktion vermitteln, ihn also nicht befähigen generell auch auf anderen Arbeitsplätzen nach kurzer Einweisung kompetent und effektiv tätig zu werden.

Das ausgehende 19. und beginnende 20. Jahrhundert bringt verstärkt Überlegungen, die Erziehung zur Arbeit und die berufliche Ausbildung unter staatliche Aufsicht zu stellen²¹⁴. Unter Berufung auf Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger, Fritz Giese²¹⁵ u.a. wird eine Arbeitslehre entwickelt, zu deren Begründung es heißt: „Alle Schule ist Zwang zur Arbeit, die sog. Schule des Lebens wie auch die zum Kulturmenschen hinführende Schulung der heranwachsenden Generation und deren planmäßige Einordnung in den Volkskörper. Es ist damit einleuchtend, daß im Rahmen der Arbeitslehre überhaupt das pädagogische Problem die vornehmste Stelle einnimmt.“²¹⁶ Wer anders als die öffentliche Schule, mithin der Staat als Repräsentant des öffentlichen Willens und Interesses, ist mit der Organisation, Durchführung und Beaufsichtigung von Erziehung zur Arbeit und beruflicher Bildung/Ausbildung zu betrauen? Auch diese Entwicklung muss wohl als deutsche Besonderheit gelten. Zeigt sich doch schon beginnend mit der Bismarck-Ära eine starke Tendenz, den Staat immer mehr zur Kontroll-, Regelungs- und Unterdrückungsinstanz zu machen, mit dem Ziel, das „Völkische“ durch-

²¹³ Ältere Facharbeiter wissen zu berichten, dass ein Dreher noch um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert mit gestärktem Kragen und Krawatte zur Arbeit ging. Er war ein Virtuose! Dabei galt er schon nichts im Vergleich mit einem Kunstschmied.

²¹⁴ Einen 100 Jahre umfassenden Überblick bietet:

- Kipp, Martin/Biermann, Horst (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Beschulung ..., op.cit.
- vgl. auch: Deutscher Verein für das Berufsschulwesen (Hrsg.): Die Deutsche Berufsschule, op.cit., bes. Beitr. auf S.: 7 (Berufswahl), 15 (Berufsschulgesetz), 379 (Polizeiliche Zwangsmaßnahmen gegen Inhaber privater gewerblicher Schulen), 472 (Berufsschule, Schulzeit, Arbeitslohn), 627 (Entw. Berufsausbildungsgesetz).

²¹⁵ Hier bes. fußend auf:

- Rousseau, Jean-Jacques: *Émile*, Paris (Larousse) 1972 (zuerst: Mai 1762).
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): *Johann Heinrich Pestalozzi, Texte für die Gegenwart*, Bd. 1: *Menschenbildung und Menschenbild, Zug* (Klett & Balmer) 1976, S. 86 - 98 (zuerst: 1797).
- Kerschensteiner, Georg: *Die Idee der Arbeitsschule in ihren (sieben) Formen der Verwirklichung in Deutschland*, nach: Übertragung der in Gabelsberger Stenographie abgefaßten Erstfassung, die im Georg-Kerschensteiner-Archiv der Universität Düsseldorf transkribiert wurde, in: Meier, Artur et al. (Hrsg.): *Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch 97. Bildung und Arbeit*, Opladen (Leske+Budrich) 1997, S. 173 – 181.
- Spranger, Eduard: *Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung*, Leipzig (Quelle & Meyer) 1919.
- Giese, Fritz (Hrsg.): *Arbeits- und Berufspsychologie*, Halle a.S. (Carl Marhold) 1928 (Reihe: Giese, Fritz (Hrsg.): *Handbuch der Arbeitswissenschaften*, Bd. V: *Objektpsychotechnik*, Teil 1: *Arbeits- und Berufspsychologie*, Halle a.S. (Carl Marhold) 1930).

²¹⁶ Ruttman, W. J.: *Pädagogische Arbeitslehre*, Halle a.S. (Carl Marhold) 1931 (Reihe: *Handbuch der Arbeitswissenschaft*, Bd. VII: *Arbeitspädagogik*, Teil II: *Pädagogische Arbeitslehre*), S. 9.

zusetzen. Sozialistengesetz und die Einführung der Sozialversicherung sind im Verein dazu geeignet, den Klassenwiderspruch in den Griff zu nehmen, die Auseinandersetzungen zu bemeistern und alle auf den „Volkskörper“ einzuschwören.

Es soll noch bis 1933 dauern, bis unter der Herrschaft der Nationalsozialisten in Deutschland erstmals die Erziehung zur Arbeit, die berufliche Ausbildung vollkommen der staatlichen Regelung, Organisation, Kontrolle und Aufsicht unterworfen wird. Hierbei spielen die Deutsche Arbeitsfront (DAF) sowie das Amt für Berufserziehung und Betriebsführung die entscheidende Rolle.²¹⁷ Wichtig scheint mir, hervorzuheben, dass die genannten Institutionen eine Entwicklung fortsetzen und weitertreiben, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders während der Weimarer Republik ihre konzeptionelle wie praktische Grundlegung erfahren hat. Die zwölf Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft haben *Arbeit*, Erziehung zur Arbeit und berufliche Ausbildung von jeder Form ständischer Schlacken befreit, sie zur gesamtgesellschaftlichen Aufgabe gemacht (die nicht mehr Einzelnen überlassen, sondern als Gemeinschaftsaufgabe aller begriffen wird), in den Dienst des „deutschen Volkes“ gestellt, und den Staat als Garanten für die Wahrung dieser Interessen herausgebildet. *Arbeit*, wie an anderer Stelle gezeigt, hat niemanden frei gemacht, sondern alle unter ihr Joch gezwungen.

Behinderte und Benachteiligte werden während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft völlig kühl, rational und emotionslos katalogisiert im Hinblick auf die vorhandenen Qualifikationen und Potenziale. Auf jede der durch Katalogisierung gewonnenen Personengruppen werden unter Verwertungsgesichtspunkten Programme angewandt. Ziel ist, sie zu Arbeit zu veranlassen damit sie ihr Leben verdienen. Wird dieses Ziel nicht erreicht, erfolgt die Aussonderung, z.T. Vernichtung dieser Menschen.²¹⁸

Vieles von dem hier Dargestellten weist starke Ähnlichkeiten zu den von Foucault erhobenen Befunden auf, auch wenn seine Ergebnisse durch die Untersuchung anderer Gegenstände (Gefängnis, psychiatrische Anstalt u.Ä.) gefunden werden. Das hier entwickelte Beispiel zeigt, wie die Fabrik, später das System von *Arbeit* und der Nationalstaat selbst zu Abteilungen einer Disziplinarmacht werden. Entsprechend den Erfordernissen des Produktions- und Verwertungsprozesses werden Ausbildungs- und Arbeitsnormen geschaffen, in die die arbeitenden Menschen über ein abgestuftes System disziplinarischer Maßnahmen eingefügt werden sollen. So weit die Geschichte bis jetzt erzählt ist, herrscht Fremdzwang vor, Elemente des freiwilligen Gehorsams sind noch kaum auszumachen (auch wenn die Objekts-Psychotechnik und viele in ihrem Gefolge ergriffene Maßnahmen auch dies als

²¹⁷Einblicke gibt: Lepold, Anja: Der gelenkte Lehrling. Industrielle Berufsausbildung von 1933 – 1939 Frankfurt/Main u.a.O. (Peter Lang) 1998 (Reihe: Europäische Hochschulschriften; Reihe III: Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 793).

- Älterer, aber anregender und sorgfältiger Überblick: Hinrichs, Peter: Um die Seele des Arbeiters. Arbeitspsychologie, Industrie- und Betriebssoziologie in Deutschland 1871 – 1945, Köln (Pahl-Rugenstein) 1981.

²¹⁸Die Grundlagen für das Einteilen liefern:

- Giese, Fritz: Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, Halle a.S. (Carl Marhold) 1925.
- Ders. (Hrsg.): Objekts-Psychotechnik. Handbuch sachpsychologischer Arbeitsgestaltung, Halle a.S. (Carl Marhold) 1930.

Programmatisches wird u.a. erklärt und dargestellt in:

- Die Deutsche Arbeitsfront. Amt f. Arbeitsführung und Berufserziehung: Anregungen und Arbeitsanleitungen für die Berufserziehung: Grundlehrgang „Eisen erzieht“, Febr. 1936, S. 65 – 76.
- Ebd.: Die Lehrwerkstatt als Beispiel in der Berufserziehung, März 1936, S. 78 – 80.
- Ebd.: Einfachstschulung der Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden können, Juni 1936, S. 102 – 105.

Ziel verfolgen – wie anders wären „Arbeitsfreude“ und „Arbeitszufriedenheit“ einzuordnen?).

4.4 Ein pädagogisches Förderkonzept zeigt Wege der Modellierung

Nachdem Benachteiligte erfunden sind, vergehen noch fast 15 Jahre, in denen diesem Personenkreis keine größere Aufmerksamkeit zuteil wird. Veränderungen im ökonomischen Sektor bringen die Wende. Mitte der 1960er Jahre gehen die großen westdeutschen Unternehmen zu kapitalintensiveren Produktionsweisen über. Als in dieser Lage Georg Picht²¹⁹ 1964 mit dem Schlagwort vom „Bildungsnotstand“ in der Bundesrepublik Deutschland auf eine alarmierende Situation aufmerksam macht, geht es ihm darum, die Gefährdung der Konkurrenzfähigkeit Westdeutschlands im internationalen Maßstab nachdrücklich ins Bewusstsein zu heben. Eine „technologische Lücke“ sei aufgetaucht, die zu ernsthaften Sorgen um die Anschlussfähigkeit der westdeutschen Ökonomie an die übrigen europäischen Staaten und an die Weltwirtschaft Anlass gebe. Die Aufgabe bestehe darin, besonders junge Menschen zu ermuntern, Qualifizierungen zu erstreben und zu erwerben. Handlungsleitender Gedanke ist, dass es „Begabungsreserven“ gebe, die durch Einsatz und Effektivierung vorhandener und Schaffung neuer Instrumente erkannt, gefördert und verfügbar gemacht werden sollen. 1968 erscheinen unter dem Titel „Begabung und Lernen“²²⁰ 14 Gutachten zu einer Zeit, als das Bildungswesen wegen seiner Verkrustung v.a. im studentischen Milieu bereits erheblich in die Kritik geraten ist²²¹. Diese Studie ist im Zusammenhang mit der Diskussion um Benachteiligung und Benachteiligte wichtig und soll ausführlicher dargestellt werden.

Veränderungen im Bereich der Produktion, Wandel von Arbeit verlangen nach anderen und neuen Verfahren, die vorhandene und potenzielle Arbeitskraft hinsichtlich ihrer Eignung zu sichten und entsprechend den Erfordernissen aufzubereiten. Lernen, wie man arbeiten soll – das kann für die Masse der jungen Menschen in den 1950er Jahren noch am

²¹⁹ Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumente, Olten u.a.O. (Walter) 1964.

²²⁰ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Begabung und Lernen, Bd. 4 der Reihe: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart (Klett) 1968. Die in diesem Gutachten dokumentierte Diskussion von Experten hat bis in die heutige Zeit Auswirkungen auf die grundlegenden Einstellungen zu und Diskurse über Begabung und Lernen, auf schul- und bildungspolitisches Handeln, auf die Ausbildung professioneller Pädagog/-innen, auf Entwicklungen im Bereich der Methodik, auf Elternarbeit usw.

²²¹ Einige Blitzlichter aus dem Jahr 1966: Bezogen auf 10.000 Einwohner der Bundesrepublik Deutschland besuchen anteilig 900 Mädchen und Jungen eine Volksschule, 92 eine Mittelschule, 160 ein Gymnasium sowie 291 eine Berufsschule, 29 eine Berufsfachschule und 21 eine Fachschule (Stat. Bundesamt (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1968, S. 77 ff.). Die Volksschule besuchen Jugendliche – je nach Bundesland – bis zum Ende der achten oder neunten Klasse. Danach beginnen für das Mädchen oder den Jungen – in der Regel ist sie oder er erst 14 Jahre alt – der „Ernst des Lebens“, nämlich Arbeit. Bis zum 18. Lebensjahr besuchen sie neben der Arbeit die Berufsschule. Kriegsfolgenbedingt, so die Ständige Konferenz der Kultusminister (Ständ. Konf. d. Kultusm. i. d. Bundesrep. D. (Hrsg.): Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970, Stuttgart 1963), fehlen 1961 noch 27.000 Klassenräume, 44.000 Fachunterrichtsräume, sowie 17.000 Turnhallen und Gemeinschaftsräume. Die Hälfte der Schulen ist um die Jahrhundertwende oder früher gebaut. Während die Schülerzahlen beständig steigen, bleibt der Lehrermangel bestehen. Die Volksschule wird 1966 von 5,7 Mio. Schülerinnen und Schülern besucht. Für 1970 ergibt die Vorausberechnung ein Ansteigen der Zahl auf 6,6 Mio. (geplant war, bis dahin das neunte Schuljahr als Pflichtschuljahr in allen Bundesländern einzuführen). Noch zum damaligen Zeitpunkt ist die Volksschule für die meisten in der BRD lebenden Menschen die einzige Schule, die sie besuchen. Von den 1966 aus allgemeinbildenden Schulen entlassenen Jugendlichen bilden die aus der Volksschule Entlassenen einen Anteil von 77%. Zur selben Zeit besuchen etwa 200.000 Schülerinnen und Schüler eine Sonderschule (2,6% der Schulpflichtigen).

Arbeitsplatz selbst in Form von „Learning by Doing“ erfolgen. Später erweist sich diese Methode als zu grob und es braucht differenzierte, feinmaschige, zielgerichtete, effektive und effiziente Instrumente.

In „Begabung und Lernen“ werden die bislang bestimmenden entwicklungspsychologischen Theorien (Begabung ist genetisch bestimmt und kaum beeinflussbar), abgelöst von auf sozialpsychologischer Forschung beruhenden Ansätzen, denen zufolge Intelligenz gefördert und entwickelt werden könne²²² mit der Zielsetzung „immer mehr Begabungen für immer zahlreicher nötig werdende weiterführende Schulen und qualifiziertere Berufsanforderungen aufzuschließen“.²²³ Die Kommission will sich klar abgrenzen von erbbiologisch determinierten Sichtweisen, daher ersetzt sie die Pauschalbegriffe Begabung und Intelligenz durch den Zentralbegriff des Lernens. Damit macht sie „(...) Lernfähigkeit, Lernprozeß, Lernerfahrung, Lernzuwachs, Lernleistungen, Steuerung und Steigerung von Lernleistungen, Lehrverfahren (...)“²²⁴ zu wichtigen Untersuchungsgegenständen des Gutachtens. Das Zustandekommen von Lernleistungen wird gesehen als Ergebnis eines multifaktoriellen und interdependenten Prozesses. Damit kann geringe Lernleistung nicht automatisch eindimensional auf mangelnde Begabung zurückgeführt werden. Lernen und Lernprozesse haben ihren Ort in der Lebensgeschichte eines Menschen und stehen in Beziehung zu Sozialisations- und Lehrprozessen.

Wenn Begabung also kein Ergebnis von Vererbung ist und Reifungsgesichtspunkte bei der Herausbildung von Intelligenz nur eine untergeordnete Rolle spielen, dann müssen andere Faktoren das Lernen und die geistige Entwicklung eines Menschen wesentlich beeinflussen. Die Autoren des Gutachtens finden heraus, dass Motivation Lernen fördern oder behindern kann, damit eine wichtige Aufgabe beim Erreichen von Lernerfolg im „Aufbau der Motivation für Lernen und Denken“²²⁵ bestehe. Herrschte lange Zeit die Auffassung vor, Lernen solle auf das Erreichen formaler Bildung abzielen, wendet das Gutachten ein, moderne Gesellschaften seien viel mehr auf Denken als auf Wissen angewiesen. Damit bilden „Einsicht“ und „Entdecken“ die Grundlagen für problemlösendes, produktiv-schöpferisches Denken, was im Unterrichtszusammenhang nur über transferfördernde Methoden erreicht werden könne²²⁶.

²²² Vgl. Ebd., S. 5 f.: „Gesichert steht jedoch die negative Feststellung, daß die vorweggegebenen psychischen Naturfaktoren wie Erbe und Reifung nicht den Grad von determinierender Bedeutung für die Begabungsentwicklung besitzen, der ihnen landläufig zugemessen wird, und daß umgekehrt demgegenüber den vom Menschen beeinflussbaren oder von ihm gesteuerten Einwirkungen durch Umwelt und schulisches Lernen ein für jede praktische Orientierung größeres Gewicht zukommt. Wenn für die Erfüllung jeweiliger Lernanforderungen adäquate Begabung Voraussetzung ist, so gilt nach der Aussage dieses Gutachtenbandes noch mehr der umgekehrte Satz, daß im Zusammenwirken der Faktoren, durch die Begabung zustande kommt und sich entwickelt, die richtig angelegten Lehr- und Lernprozesse selbst entscheidende Bedeutung besitzen.“

²²³ Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, in: Ebd., S. 18.

²²⁴ Ebd., S. 22.

²²⁵ Roth, Heinrich: Einleitung ..., a.a.O., S. 31.

²²⁶ Hier werden Fragen angesprochen, die z.B. im Bereich der Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern oder in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion derzeit von Aktualität und Brisanz sind. So,

- „daß durch einsichtsvolles Lernen mehr zu erreichen ist als durch Drill,
- daß Antworten weniger gelernt als selbständig gesucht und gefunden werden sollen,
- daß die Ausbildung von Fähigkeiten (Denken, Lernen des Lernens) wichtiger ist, als Stoffmassen eingepägt zu haben,
- daß Angst und Prüfungsdruck nicht geeignet sind, freies, sich selbst bestärkendes Lernen zu begünstigen,
- daß Toleranz für individuelle Lösungen die Bereitschaft zur Anstrengung des Denkens fördert,

Den Bedingungen des Lernens, je nachdem, ob sie erleichternd oder erschwerend sind, kommt Bedeutung zu. Behinderungen und Barrieren in der familiären Erziehung müssen fallen, sollen Begabungen optimal gefördert werden. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht stellt ein wesentliches Moment zur Begründung von Sozialisationsunterschieden, evtl. Sozialisationsdefiziten dar. Das Gutachten konstatiert schichtenspezifische Unterschiede bezüglich der „Bildungswilligkeit“ der Eltern, die ihre Kinder je zum Lernen ermutigen oder ihnen davon abraten. Schule als Organisation und System wirkt als ein Hindernis für die Entwicklung von Lernen und Denken. Vorschläge zur Veränderung beziehen sich auf weitgehende Reformen in den Bereichen: Ausleseverfahren und Auslesekriterien mit Prüfungs- und Beurteilungsverfahren, Schul- und Unterrichtsorganisation, Lehrplan, Lehrverfahren, Lehrerverhalten und Lehrmittel.

Die Schlussfolgerung lautet: Benachteiligt ist nicht die Mehrheitsgesellschaft, sondern eine gesellschaftliche Minderheit. Benachteiligung, so wie hier verstanden, basiert auf Defiziten und wird als Ergebnis sozialer Ungleichheit in einer auf Ungleichheit beruhenden Gesellschaft gesehen. Benachteiligt sind aus Sicht des Gutachtens Angehörige der unteren sozialen Schichten, die Benachteiligung in vielfältiger Weise erleiden (z.B. in der Schule, im Berufsleben, in Bezug auf ihren Lebensstandard), sie erzeugen allerdings auch ihre eigene Benachteiligung immer wieder selbst, durch ihnen eigene Wertorientierungen, Haltungen und Verhaltensweisen. Die Aufgabe besteht darin, Defizite auszugleichen, indem Benachteiligten etwas verschafft wird, was sie in den Zustand der gleicher Chancen versetzt. Dabei ist es die Mehrheitsgesellschaft, die Hilfsmaßnahmen gewährt, sich „mildtätig“ zeigt gegenüber den Zu-kurz-Gekommenen, Chancen einräumt – oder eben versagt.

Mit Blick auf Benachteiligte und Benachteiligung stellt das Gutachten des Deutschen Bildungsrates nicht nur eine Weiterentwicklung, sondern eine Korrektur dessen dar, was die Studien der 1950er Jahre zum Thema erbracht haben: Benachteiligung erhält einen Platz im sozialen Gefüge und wird den unteren gesellschaftlichen Schichten zugewiesen. Sie wird zur „objektiven“ Kategorie, insofern die strukturellen Momente ermittelt werden, die zu Benachteiligung führen und Benachteiligung herstellen, unabhängig davon, ob jemand individuell darunter leidet, sich überhaupt benachteiligt fühlt. Weil Benachteiligung systematisch und strukturell Benachteiligte hervorbringt, bedarf es eines umfassenden Programmes (hier: „kompensatorischer Erziehung“) zur Förderung Benachteiligter. Die Erschließung von „Begabungsreserven“ soll stringent und optimal im Sinne der Zielerreichung organisiert und Zufälle möglichst ausgeschlossen werden. Pädagogik liefert die Mittel, mit deren Hilfe der Zugang zur Klientel und die Veränderung der Situation ermöglicht werden sollen; die Neu- und Weiter-Entwicklung pädagogischer Methoden ist wichtig.

Auf diese Weise schafft das Gutachten eine empirische, argumentative Basis mit sich direkt für die praktische Umsetzung anbietenden Handlungsvorschlägen. Wenn nun politische Entscheidungen und politisches Handeln folgen, sind die Voraussetzungen für die Entwicklung von Förderprogrammen gegeben. Diese Entscheidungen kommen - befindet sich die westdeutsche Volkswirtschaft doch zum Zeitpunkt des Erscheinens der Gutachten gerade in der Phase der Erholung von einer ersten tiefen Rezession, die auf viele Beteiligte wie ein Schock gewirkt hat. Von Unternehmensseite werden neue Anforderungen im For-

- daß „entdeckende“ oder „genetische Verfahren“ (WAGENSCHHEIN), die auch die Erzeugung von kognitiven Konflikten, Unstimmigkeiten und anfänglichen Unklarheiten nicht scheuen, auf die Dauer erfolgreicher und wirksamer sind als lehrbuch-gemäße, elegant-geschliffene Lösungen.“ (S. 39).

schungs- und Technologiebereich gestellt. Um die Arbeitskraft auf die immer deutlicher werdenden Erfordernisse des Produktionsprozesses vorzubereiten, reichen kurzfristige, auf die zwei, drei oder vier Jahre der direkten beruflichen Ausbildung begrenzte Maßnahmen nicht aus. Vielmehr ist ein differenziertes, koordiniertes und konzertiertes Vorgehen von früher Kindheit an nötig – also frühestes Einteilen und Differenzieren unter Verwertungsgesichtspunkten. Es werden daher in der Folge viele Programme für den Bereich der vorschulischen Erziehung entwickelt und die Auseinandersetzung um Methoden und Ziele frühkindlicher Entwicklung führt zur Bildung einer großen Zahl privater und öffentlicher Initiativen. - Bis sich Maßnahmen auf den nach dem Ende des Schulbesuchs gelegenen Zeitraum beziehen können, vergeht noch einige Zeit. Zwölf Jahre nach Erscheinen der Gutachten schafft die Bundesregierung 1980 ein Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen, das „Benachteiligtenprogramm“. Es dauert danach weitere acht Jahre, bis 1988 das Programm auf eine gesetzliche Grundlage gestellt und im Rahmen der Novellierung Bestandteil des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) wird.

Nach allem könnte der Eindruck entstehen, es habe sich um Vorbereitungen auf eine groß angelegte und flächendeckende Bildungsoffensive an allen Fronten gehandelt. Das Gegenteil trifft zu: Die Aufforderung der Unternehmensseite, verstärkt qualifizierten Nachwuchs für wachsende Erfordernisse des Produktionsprozesses bereitzustellen, bezieht sich im Wesentlichen auf die Techniker- und Ingenieurebene. Und: Der Druck kommt zunächst nur aus Teilbereichen des produktiven Sektors, was lediglich partielle Anstrengungen zur Folge hat. Es wäre ein gründlicher Fehlschluss, anzunehmen, dies sei der Startschuss für große Anstrengungen im Bereich der beruflichen Bildung gewesen. Stattdessen intensivieren die verschiedenen Reformbestrebungen und Veränderungen des Bildungswesens vor allem die „höhere Allgemeinbildung“, verstärken den Zulauf zu Realschulen und Gymnasien und erreichen die Beteiligung größerer Anteile eines Geburtsjahrganges am Universitätsstudium²²⁷. Haupt-, Sonder- und Berufsschulen und die berufliche Bildung bleiben die Stiefkinder aller Reformbemühungen. Damit auch ungelernte und angelernte Jugendliche bzw. Jungarbeiterinnen und Jungarbeiter. Waren die programmatisch formulierten Ansprüche nur Fensterreden?

Wird die Weiterentwicklung aus Sicht der Denkansätze von Elias und Foucault betrachtet, kann festgestellt werden: Die Entwicklung eines pädagogischen Förderkonzeptes bringt eine Ausdifferenzierung im Bereich der Standards und liefert Instrumente, mit deren Hilfe die Anpassung an Normen erreicht werden kann. Diese Instrumente sind deutlich verfeinert und subtiler, indem sie unter dem Anspruch des „Förderns“, noch dazu des frühestmöglichen Förderns, viel mehr Möglichkeiten zeigen, wie Fremdzwang immer mehr in Selbstzwang überführt werden kann. Woran Kinder bereits im Kindergarten gewöhnt werden, das werden sie sich aneignen, so dass sie später kaum mehr erinnert, schon gar nicht über massive erzieherische Bemühungen gezwungen werden müssen. Dabei spielt Pädagogik eine immer wichtigere Rolle. Sie löst in weit größerem Umfang als zuvor die Fabrik bzw. den Betrieb als Instanz ab, in der Menschen an Arbeitsstandards angepasst werden. Dies mag wesentlich damit zusammenhängen, dass Fabrik und Betrieb zwar über das Element des Arbeitslohns bzw. Ausbildungsentgelts über ein mächtiges disziplinierendes In-

²²⁷ Dies belegt z.B.:

- Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien, Band 5: Sozialprodukt, öffentliche Haushalte und Bildungsausgaben in der Bundesrepublik, Stuttgart (Klett) 1969, sowie:
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn 1970, Bd. 3.

strument verfügen, dass aber die Organisation Betrieb sich als relativ resistent erweist gegenüber Neuerungen im Bereich der Methoden der Vermittlung von Standards. Das bis dahin im betrieblichen Ausbildungszusammenhang vorherrschende Lernkonzept besteht in: Vormachen – Nachmachen – Korrigieren – Wiederholen – Kontrollieren – durch Übung Verfestigen und ist vorwiegend der Ebene des über Imitation angeeigneten Wissens, weniger der des – selbständigen – Denkens verhaftet, entspricht daher zunehmend nicht mehr den an die Arbeitskraft zu stellenden Anforderungen. Pädagogik stellt ein sehr viel flexibleres und elastischeres Instrumentarium zur Verfügung und bietet überdies die Möglichkeit, in den dem Betrieb vorgeordneten Bereichen vorbereitend zu wirken. Benachteiligte werden sozial in den Unterschichten verortet, in denen das frühe Fördern weniger erfolgreich verläuft. Sie bedürfen daher eines „Moratoriums“, einer zusätzlichen Zeit, in der sie lernen, wie sie leben und arbeiten sollen.

4.5 Staatlich organisiert: Ein Programm für Benachteiligte²²⁸

1980 installiert die Bundesregierung ein Programm für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen, das „Benachteiligtenprogramm“ (Vorläufer waren Modellversuche mit Betreuung einiger hundert Auszubildender). Ziel des Programmes soll sein, chancenbenachteiligten Jugendlichen (z.B. Schülerinnen und Schülern der Sonderschulen oder Abgehenden von Hauptschulen ohne Abschluss) eine Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu ermöglichen und damit ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt entscheidend zu verbessern.

Als Ausgangsbefund wird genannt, das Lern- und Arbeitsverhalten Jugendlicher zeichne sich aus durch Unselbständigkeit und geringe Eigeninitiative, stark schwankende Lern- und Leistungsmotivation, durch Konzentrationsschwierigkeiten, geringe Ausdauer und Belastbarkeit, durch Abneigung gegenüber abstrakten Inhalten sowie Unpünktlichkeiten und Fehlzeiten. Als normabweichendes Sozialverhalten junger Menschen werden beklagt: Aggressivität und Rücksichtslosigkeit gegenüber anderen, Hemmungen und Kontaktschwierigkeiten, geringes Selbstvertrauen, Gruppenabhängigkeit und Mitläuferverhalten sowie Misstrauen gegenüber Älteren²²⁹. Diese Ergebnisse einer Umfrage des Instituts der Deutschen Wirtschaft (durchgeführt zu Beginn der 1980er Jahre unter 80 Personal- bzw. Ausbildungsabteilungen von Unternehmen sowie 20 Kammern, Verbänden und Bildungswerken der Wirtschaft) kommen zustande, nachdem nach charakteristischen Merkmalen erwerbsloser Jugendlicher gefragt wird. Diese Auffälligkeiten – Heidrun Lotz weist mit Recht darauf hin, dass es sich um die Resultate von nichts weiter als der „Lebenssituation vieler Arbeiterfamilien in unserem Lande, in die sie die politischen und wirtschaftlichen

²²⁸Bereits im Vorfeld und erst recht seit Bestehen des Programms erscheint eine unübersehbare Zahl von Publikationen. In Abständen wird immer wieder versucht, mit Hilfe themenbezogener Bibliografien Überblick und Ordnung herzustellen (z.B. durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Deutsche Jugendinstitut (DJI) oder Sonder-Forschungsbereiche an einzelnen Universitäten. Vermutlich kann niemand von sich behaupten, alles an „grauer“ und anderer Literatur im Blick zu haben – auch ich nicht. Bei den angeführten Belegen habe ich mich um Grundlegendes bemüht, gleichzeitig aber versucht, mich zu beschränken.

²²⁹Weiß, Reinhold: Betriebliche Programme zur beruflichen Integration arbeitsloser Jugendlicher, in: Herrmann, Helga/Weiß, Reinhold: Jugendarbeitslosigkeit, Bestandsaufnahme und betriebliche Programme, in: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, Heft 94, Köln (Deutscher Instituts-Verlag) 10/1983, S. 37 – 103, hier S. 68 f.

Verhältnisse gezwungen haben“²³⁰, handele – sollen mit Hilfe von Instrumenten, wie sie das Benachteiligtenprogramm bereitstellt, angegangen und bearbeitet werden.

Sowohl die Modellphase wie das ab 1980 bundesweit durchgeführte Programm haben die Förderung der Berufsausbildung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher im Visier mit der Zielsetzung einer anerkannten Berufsausbildung für alle. Dabei wird nach übereinstimmender Auffassung die berufliche Ausbildung in einem Betrieb als vor- teilhafteste Voraussetzung für eine Integration in das Beschäftigungssystem angesehen²³¹. Allein – die Betriebe halten nicht ausreichend Ausbildungsplätze vor und stellen jede Menge Bedingungen, wie die jugendliche Arbeitskraft beschaffen sein soll (vgl. die ein- gangs genannten Umfrageergebnisse).

Weil besonders der Personenkreis der Benachteiligten innerhalb des dualen Systems der beruflichen Bildung nicht „versorgt“ werden kann, bedarf es neuer – zusätzlicher – Bil- dungs- und Ausbildungsorte. Freie Träger richten daher Bildungs- und Ausbildungsstätten ein, in denen benachteiligte Jugendliche in einjährigen Maßnahmen auf Ausbildungsgänge vorbereitet bzw. zu einer nach dem Berufsbildungsgesetz anerkannten Berufsausbildung mit einer abschließenden Prüfung vor den jeweils zuständigen Kammern der Wirtschaft geführt werden (Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung – BüE). Ohne sozialpädagogische Betreuung gelingt all das in der Regel nicht – ihr wird eine zentrale Funktion innerhalb des Programmes zugeschrieben²³². Das Bildungs- und Ausbildungs-

²³⁰ Lotz, Heidrun: Erfahrungen mit der Ausbildung nach dem Sonderprogramm der Bundesregierung für benachteiligte Jugendliche, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 4/84, S. 87 – 92, S. 87.

²³¹ Diese Auffassung findet sich immer wieder während verschiedener Debatten um das Benachteiligtenpro- gramm, hier eine Auswahl von Fundstellen:

- Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssys- tem. Grundsätzliche Überlegungen, in: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für die Bera- tungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv) 38/96, 18. September 1996, S. 2339 – 2351.
- Braun, Frank: Berufliche Förderung von benachteiligten jungen Erwachsenen in privatwirtschaftlichen Betrieben. Werkstattbericht. Arbeitspapier 14/1996, München (DJI) 1996 (Reihe: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bun- desministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).
- Gericke, Thomas: Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. Werkstattbe- richt. Arbeitspapier 3/2000, München (DJI) 2000 (Reihe: Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwer- punkt Übergänge in Arbeit), s. v.a. S. 11 – 17.
- Kloas, Peter-Werner: Ausbildung statt Ausgrenzung – die Bedeutung beruflicher Qualifizierung in der Sozialisation bei von Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendauf- bauwerk (BAG JAW) (Hrsg.): 8. Praktikergespräch der Fachkommission Berufsausbildung für benach- teiligte Jugendliche vom 31. Oktober bis 1. November 1988 in Bonn-Röttgen. Tagungsbericht, Bonn 1989, S. 3 – 11.
- Kloas, Peter-Werner: 15 Jahre Benachteiligtenförderung – eine Zwischenbilanz, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/1996, S. 11 – 17.
- Koch, Christiane: Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen: Eine Bestandsaufnah- me von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis, in: Koch, Christiane/Hensge, Kathrin: Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspäda- gogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Ju- gendlicher in neugeordneten Metallberufen, Berlin/Bonn (BIBB) 1992 (Reihe: Modellversuche zur be- ruflichen Bildung, Heft 29), S. 21 – 117.
- Zielke, Dietmar/Lemke, Ilse G., unter Mitarbeit von Josefine Popp: Die Betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Befunde zur Ausbildungspraxis in Handwerks- und Industriebetrieben, Berlin (BiBB) 1991 (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 130).

²³² Dies war zunächst durchaus umstritten. So liest sich bei Hans-Joachim Petzold über die Ausgangslage 1980: „Sowohl bei der Wirtschaft als bei einer Reihe von Trägern selbst herrschte Skepsis vor: Was hat Sozi-

konzept sieht sich vor die Anforderung gestellt, Sozialpädagogik, Schulpädagogik und Berufspädagogik zu integrieren und entsprechende Methoden zur Verzahnung dieser drei Bereiche zu erarbeiten.

Seit Bestehen werden das Programm und seine Inhalte ständig verändert und weiter entwickelt. Ein 1991 von der BAG JAW veröffentlichter Bericht über die Ergebnisse einer Totalerhebung der Einrichtungen, Maßnahmen und Projekte der Jugendsozialarbeit weist sechs Arbeitsgebiete der Jugendberufshilfe mit 25 Maßnahmearten aus²³³. – Innerhalb weniger Jahre zeigen sich Veränderungen am Profil. Sie tragen einer in der Zwischenzeit lauter werdenden Debatte Rechnung, der zufolge die Effizienz der Bemühungen durch Prävention gesteigert werden könnte. Wenn Beratung und Hilfe nämlich deutlich früher, bereits während des Schulbesuchs, als Berufsorientierung im Sinne von Lebensplanung einsetzten, könnten Schulmüdigkeit, Schulverweigerung und Abgänge ohne Abschlüsse verringert werden²³⁴.

4.6 Die Sozialpädagogik hält Einzug in die Berufsausbildung

Bei Foucault findet sich der Hinweis, dass mit Anwachsen der Disziplinarnetze u.a. Pädagogik und Sozialarbeit immer mehr Kontroll- und Sanktionsgewalten übernehmen. Wie dies aussehen kann, soll am Beispiel sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung betrachtet werden.

alpädagogik in der Berufsausbildung zu suchen? – war eine häufig gestellte Frage. Berührungängste in der fachpraktischen Ausbildung und auch schon mal massive Konflikte waren an der Tagesordnung.“ (Petzold, Hans-Joachim: Die Rolle der Sozialpädagogik in der Berufsausbildung: vom Ausbildungshelfer zum Ausbildungsgestalter?, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (BAG JAW) (Hrsg.): 8. Praktikergespräch der Fachkommission Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche vom 31. Oktober bis 1. November 1988 in Bonn-Röttgen. Tagungsbericht, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) 1989, S. 22 f.). Einige Jahre später schreibt der damalige Bundesbildungsminister Rainer Ortleb: „Berufspädagogischer Kern des Konzepts der Benachteiligtenförderung ist die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Dieser in der Praxis entwickelte Ansatz hat sich bewährt. Er hat auch Bedeutung für die betriebliche Ausbildung und für die berufliche Qualifizierung von Erwachsenen erlangt.“ siehe: Ortleb, Rainer: Vorwort, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung, Bonn 1992.

²³³ Es sind dies:

1. Allgemein bildende Maßnahmen (Sprachkurse, Schulabschlusskurse – 20,2%)
2. Berufsvorbereitende Maßnahmen (Förderungs-, Informations- u. Motivationslehrgänge, Grundausbildungslehrgänge, Pflegevorschulen, Jugendwerkstätten – 16,3%)
3. Berufsausbildung (betriebl., über-/außerbetriebl., vollzeitschul. Ausbildg., ABH – 25,4%)
4. Berufliche Fortbildung und Umschulung (FuU, Übungswerkstätten – 7,9%)
5. Beschäftigungsmaßnahmen und Arbeitsprojekte (Arbeiten und Lernen/Grundausbildg., ABM, Beschäftig. nach § 19 BSHG, andere Projekte – 19,8%)
6. Modellprojekte und sozialpädagogische Beratung (10,5%)

Nach: Fülbier, Paul/Liebner, Jürgen: Statistische Auswertung der Erhebung berufsfördernder Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, in: BAG JAW (Hrsg.): Berufsfördernde Maßnahmen der Jugendsozialarbeit. Ergebnisse einer Stichtagserhebung, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) 1991, S. 2 – 28.

²³⁴ vgl. dazu:

- Schäfer, Heiner: Präventive Jugendsozialarbeit mit schwierigen Schülern. Werkstattbericht. Arbeitspapier 5/1998, München (DJI) 1998 (Reihe: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).
- Und, einschlägig, mit Literaturhinweisen seit ca. 1980: Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike: Bibliographie Schulverweigerung. Werkstattbericht. Arbeitspapier 2/2000, München (DJI) 2000, (Reihe: Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit).

Das Erscheinen der Studien über „Begabung und Lernen“ mit Betonung der Notwendigkeit von „kompensatorischer Erziehung“ räumt der Pädagogik einen wichtigen Platz ein. Der große Abschnitt über *Arbeit* weist darauf hin, Pädagogik habe Arbeit schon früh (vielleicht „schon immer“?) als erzieherisches Mittel, als Ziel erzieherischen Handelns gesehen. Im Rahmen der Benachteiligtenförderung wird Pädagogik, hier: Sozialpädagogik, zum integralen Bestandteil des Programmes. Damit wird ein Prozess eingeleitet, der streckenweise ein wenig mühsam verläuft, in dem es um Legitimationen, alte und neue „Claims“, um Nutzen und Nützlichkeit – und um Geld geht.

Nach gängigem Selbstverständnis stellt sich Sozialpädagogik die Aufgabe, in der Auseinandersetzung zwischen einzelnen oder Minoritäten und einer gesellschaftlichen Majorität tätig zu werden, um Dissoziierungsprozesse zu verhindern²³⁵. Dissoziation kann verhindert werden durch Integration. Dabei ist Integration hier verstanden als das Ergebnis der Anpassung von Abweichendem an die Norm. Sozialpädagogik spielt dabei die Rolle des Katalysators. Dass im Verlauf eines solchen Anpassungsprozesses nicht nur das Normabweichende verändert wird, sondern möglicherweise auch die Norm, liegt in der Natur solcher Veränderungsprozesse. Da sich diese Prozesse nicht im herrschaftsfreien Raum abspielen, ist davon auszugehen, dass Normen mächtig und die Normen Mächtiger sind. Ein Leben, in dem es möglich ist, „ohne Angst verschieden zu sein“, wie Theodor W. Adorno formulierte, ist heute noch als gesellschaftliche Utopie anzusehen.

Benachteiligte, Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und ohne Erwerbstätigkeit bilden eine Minorität – von immerhin ca. 10 – 15% eines Altersjahrganges – im oben erläuterten Sinne, sind also deviant. Sie unterliegen, wie deutlich wird, einem hohen Risiko, ausgesondert oder ausgegrenzt und dauerhaft marginalisiert zu werden. Also ist Jugendberufshilfe, arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit oder Arbeit mit Benachteiligten ein Feld sozialpädagogischen Handelns? Für die Protagonisten der Förderprogramme, die häufig eine Affinität zu pädagogischen Überlegungen und Konzepten haben²³⁶, ein nahe liegender und unstrittiger Gedanke, den es praktisch umzusetzen gilt. Für die Wirtschaft und eine ganze Reihe von Trägern der beruflichen Bildung eine Vorstellung, der zunächst mit viel Skepsis, Ablehnung und Berührungängsten begegnet wird²³⁷.

Für diejenigen, die das Programm schließlich installieren, ein Muss: Auffällige und problematische Jugendliche werden unter betrieblichen Ausbildungsbedingungen, die besonders rigide, starr und unflexibel sind, als „Normabweicher“ empfunden, die immer wieder für Reibungen sorgen. Gelingt ihre Disziplinierung nicht, „fliegen“ sie. In Zeiten ökonomischer Krisen fliegen sie auf die Straße. Dort rotten sie sich – besonders wenn es sich um Jungen handelt – mit anderen zusammen und stören als umherziehender marodierender Rebellenhaufen die öffentliche und private Ordnung, demolieren Kleinbürgers Vorgarten,

²³⁵ Vgl. Wurr, Rüdiger/Trabandt, Henning: Abweichendes Verhalten und sozialpädagogisches Handeln. Fallanalysen und Praxisperspektiven, Stuttgart u.a.O. (Kohlhammer) 3., überarb. u. erw. Aufl. 1993.

- Nootbaar, Hans: Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik 1949 – 1962, in: Landwehr, Rolf/Baron, Rüdiger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim u. Basel (Beltz) 1983, S. 251 – 299.

²³⁶ Erinnerung sei, dass nicht wenige der „Alt-68er“ dem Gedanken nachgingen, gesellschaftlicher Wandel sei via Aufklärung und Aufklärung via Pädagogik zu erreichen. Nicht umsonst gewinnen relativ breit geführte Debatten um Didaktik und Methodik an Bedeutung.

²³⁷ Noch Anfang der 1990er Jahre wurden Sozialpädagogen in beruflichen Bildungseinrichtungen von Meistern als „Turnschuh“ bezeichnet. Lehrgangsteilnehmer, die in der Werkstatt Probleme bereiteten, wurden dann zu den Pädagogen geschickt, um „bei Kerzenschein Tee zu trinken“.

„taggen“ die Fassaden von Häusern und zerkratzen den Lack von Autos. Zu Beginn und während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war dieser Personenkreis ein Fall für die Korrekptionsanstalt, für das Arbeitshaus, manchmal für Schlimmeres²³⁸. In den 1970er Jahren wird er zum Gegenstand sozialpädagogischen Handelns. Das Einziehen einer zusätzlichen pädagogischen Ebene ist durchaus als ein Mechanismus zu verstehen, das Ausbildungshandeln dadurch zu effektivieren, indem die Leistung der Einrichtungen von innen heraus gesteigert werden. Dass mit der Einrichtung einer zusätzlichen Instanz Konkurrenz zwischen dem Alten und dem Neuen entsteht, ist vermutlich nicht unerwünscht, wie nachfolgend gezeigt wird.

Wenn das Benachteiligtenprogramm sozialpädagogische Arbeit als Pflichtleistung für Ausbildungsträger vorgibt, so führt dies in der Konsequenz zur dauerhaften Installierung von Sozialpädagogik und wird in der Fachliteratur positiv bewertet. Die Betroffenen auf der Ebene der Durchführung der Lehrgänge reagieren ambivalent. So verstehen Ausbilder nicht, weshalb sie plötzlich „Sonderpädagogen“ brauchen, wo sie doch in der traditionellen fachpraktischen Ausbildung in der Lehrwerkstatt bisher immer ohne Pädagogen ausgekommen sind. Sozialpädagogen ihrerseits können in der Regel nicht begründet formulieren, welche Aufgabenfelder sie für sich und warum in Anspruch nehmen. Ausbilder vermuten, ihnen werde eine Einmischung, evtl. Kontrolle „von oben“ vorgesetzt und verordnet, während Sozialpädagogen die Sicherheit haben, dass ihre Arbeit „von oben“ gewollt ist, allerdings sind Konzeption und Arbeitsansätze diffus und nicht transparent. Vor diesem Hintergrund sind Ausbilder am ehesten bereit, Sozialpädagogen als „Hilfskräfte“ und Dienstleister bei für sie unlösbaren „Normabweichungen“ von Jugendlichen zu begreifen. Dies steht im Widerspruch zum sozialpädagogischen Anliegen, das ganzheitlich Partei für Hilfebedürftige nehmen und nicht „Mädchen für alles“ und „Feuerwehr“ sein möchte.

Anhand dieses Beispiels lässt sich zeigen, was Foucault meint, wenn er von einem Beziehungsnetz zwischen den Überwachern spricht, das das Ganze „hält“ und mit Machtwirkungen durchsetzt, die sich gegenseitig stützen. Wichtig auch, welchen Charakter er dabei der Macht zuweist: „In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert. Zwar gibt ihr der pyramidenförmige Aufbau einen „Chef“; aber es ist der gesamte Apparat, der „Macht“ produziert und die Individuen in seinem beständigen und stetigen Feld verteilt.“²³⁹

²³⁸ Vgl.: Ayaß, Wolfgang: „Asoziale“ im Nationalsozialismus, Stuttgart (Klett-Cotta) 1995.

- Korte, Detlef: „Erziehung“ ins Massengrab. Die Geschichte des „Arbeitserziehungslagers Nordmark“ Kiel Russee 1944 – 1945, Kiel (Neuer Malik Verlag) 1991 (Reihe: Veröff. des Beirats für Geschichte der Arbeiterbewegung und Demokratie in Schleswig-Holstein, Bd. 10), vgl. bes. S. 32 ff., S. 116 ff.
- Marnau, Björn: „Transport nach Sachsenhausen.“ Zur Aktion „Arbeitsscheu Reich“ in Schleswig-Holstein (Juni 1938), in: Arbeitskreis zur Erforschung des Nationalsozialismus in Schleswig-Holstein (AKENS) (Hrsg.): Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte, Heft 33/34, Kiel (AKENS) 09.1998, S. 113 – 120.
- Peukert, Detlev Julio K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln (Bund) 1986.
- Ders.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik, Köln (Bund) 1987.
- Scherer, Klaus: „Asozial“ im Dritten Reich. Die vergessenen Verfolgten, Münster (VOTUM) 1990.

²³⁹ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen ..., op.cit., S. 228 f.

Eine Übersicht über die Tätigkeiten, die Sozialpädagogen ausüben²⁴⁰, weist neben klassischen sozialpädagogischen Aufgaben (individuelle Beratung und Betreuung, Konfliktmoderation, Eltern- oder Freizeitarbeit) eine Reihe alltäglicher Verrichtungen aus, die nicht erkennen lassen, ob und welche Konzeption sozialpädagogischer Arbeit zugrunde liegt. Zielgerichtete konzeptionelle Ansätze bilden in den Projekten die Minderheit, und Konturen entwickeln sich aus der Projektpraxis mehr oder weniger „naturwüchsig“, damit häufig auch wenig reflektiert und eher an Nützlichkeitsabwägungen orientiert. Auch für die Beurteilung der Zielgruppe gilt, dass ein spezifischer Ansatz zunächst nicht vorhanden ist – zu sehr hat das Benachteiligtenprogramm auch auf diesem Gebiet „notstandspädagogische“ Züge. Aus der Feststellung des bei den Jugendlichen vorliegenden Problems sollen sich folgerichtig die erforderlichen Methoden, Maßnahmen und Schritte ergeben. Bis zum Ende der 1970er Jahre geistert durch die Fachliteratur der biologisch determinierte Begriff der fehlenden „Berufsreife“²⁴¹ – in der alltäglichen Projektpraxis spielt er teilweise noch heute eine Rolle. Inzwischen fordern fachtheoretische Publikationen verstärkt, den Kompetenz- oder Ressourcenansatz zur Grundlage der pädagogischen Arbeit zu machen²⁴².

Ausgehend von diesem sich als ganzheitlicher Ansatz verstehenden Konzept geht es in der Lehrgangspraxis um die enge Verknüpfung der drei Bestandteile, die die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung ausmachen:

1. Fachpraxis (Anschaulichkeit, Praxisnähe) mit der Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen, unter Einbezug identitätsstützender Lern- und Ausbildungsformen (Projekt-, Leittextmethode) und Orientierung auf Produkte und Gebrauchswerte²⁴³
2. Sozialpädagogische Orientierung (geht durch alle Lernprozesse und meint u.a. Abbau von Schwierigkeiten und Problemen der Auszubildenden im persönlichen und sozialen

²⁴⁰ Petzold, Hans-Joachim: Die Rolle der Sozialpädagogik ..., a.a.O., S. 23 f. (Nicht übernommen habe ich die in der Tabelle angelisteten Mittelwerte, sowie die Anzahl der Fälle.):

„Eine Untersuchung des BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung – d. Verf.) hat 1985 Rangfolge und Gewichtung der sozialpädagogischen Arbeitsfelder nach dem Grad der zeitlichen Beanspruchung festgehalten:

01. Individuelle Beratung und Betreuung der Jugendlichen
02. Stütz- und Förderunterricht
03. Wahrnehmung von Kontakten zur Berufsschule
04. Durchführung von Elternarbeit
05. Verwaltungsaufgaben (einschl. Koordinierung und Außenbetreuung)
06. Beratung des Ausbildungspersonals
07. Im Zusammenhang mit der Durchführung von Betriebspraktika
08. Beteiligung an der fachtheoretischen Ausbildung
09. Durchführung von Freizeitarbeit
10. Im Zusammenhang mit dem Abbruch der Ausbildung
11. Beteiligung an der Auswahl der Jugendlichen
12. Beteiligung an der fachpraktischen Ausbildung
13. Beteiligung an der Nachbetreuung der Jugendlichen
14. Beteiligung an der Auswahl betrieblicher Ausbildungsplätze ...“

²⁴¹ vgl. Doerfert, Helmut A.: Benachteiligte Schulabgänger. Persönlichkeits- und Leistungsstruktur lernbehinderter Entlaß-Schüler und pädagogische Konsequenzen, Kaiserslautern (Dissertation, Univ., FB Soz.wiss.) 1979. Doerfert weist zwar darauf hin, dass eine allgemein anerkannte „Theorie der Berufsreife“ ebenso fehle, wie „eine exakte Beschreibung des mit Berufsreife gemeinten Sachverhalts“ (S. 51), stellt sich dann aber die Aufgabe, diese Lücke zu schließen. „Berufsreife“ stelle insofern einen irreführenden Begriff dar, als das, was einen Jugendliche in die Lage versetze, „eine Position in der Berufs- und Arbeitswelt zu übernehmen, (...) nicht allein das Ergebnis von Reifung, sondern das Produkt der ‚Interaktion von Reifen und Lernen im Laufe der Zeit“ sei. (S. 58) Damit ist aber der Reifungsgedanke gerade nicht entkräftet!

²⁴² Die Darstellung findet sich in Kapitel 5.

²⁴³ Vgl.: BMBW (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung ..., a.a.O., S. 7, S. 8 und - BMBW (Hrsg.): Organisationsstrukturen, Leitung und Teamarbeit in Einrichtungen der Benachteiligtenausbildung, Bonn (BMBW) 1994 (Reihe: Ausbildung für alle).

Bereich) mit Aufarbeitung sozialer Schwierigkeiten, die den Lernprozess behindern unter Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen mit Konfliktberatung und Team-Teaching

3. Fachtheorie (zusätzliche Lernhilfe, Aufarbeitung früherer schlechter Lernerfahrungen, Verbindung von Theorie und Praxis) zum Abbau lernhemmender Erfahrungen, Nachholen von Grundlagenwissen, mit Stützkursen für den Berufsschulunterricht, Einzelförderung und Hilfen, um Lernen zu lernen.

Die Ausführungen bisher stellen den Anspruch dar und erläutern, was mit „sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung“ gemeint ist und wie sich Inhalte und Konzepte im Verlauf von mehr als zwanzig Jahren entwickelt haben. Dazu einige Feststellungen: Die alte Fabrikdisziplin hat sich als Konzept für Erziehung zu Arbeit überlebt. Moderne Produktion auf hohem technologischem Niveau erfordert nicht die imitierende, stur reproduzierende und mechanisch handelnde Arbeitskraft, sondern braucht die aus eigenem Antrieb verantwortlich mitdenkende, kreativ und selbständig handelnde, kompetent kommunizierende und teamfähige Ressource. Eine bisher anerkannte Norm wandelt sich und wird zur unbrauchbaren Norm. An ihre Stelle tritt eine neue, erstrebte Norm. Jede Normänderung geht mit einem Anpassungsprozess einher, der je und je gewalttätiger oder weniger gewalttätig ausfällt, aber immer mit besonderen Maßnahmen verbunden ist. Die Mehrheit der Jugendlichen passt sich an die neue Norm relativ reibungslos an. Ein kleinerer Teil hat Schwierigkeiten. Zu früheren Zeiten hätte man sie in die „Eselsbank“ gesetzt, heute werden sie zu Benachteiligten. Ihnen fehlen die neuen Qualifikationen ganz oder teilweise, ebenso die Fähigkeit, die Qualifikationen zu erwerben. Sozialpädagogik und ihre Methoden sollen das Alte „brechen“ und das Neue durchsetzen. Methoden, die ein solches Ziel direkt, vordergründig und offensichtlich von außen auf ihre Klientel applizieren, erweisen sich als zunehmend ungeeignet, weil nicht in der Lage, den vorhandenen Widerstand auszuhebeln. Erfolgversprechender scheinen solche Methoden, die sich auf den Einzelfall konzentrierend, die Auseinandersetzung auf die Person und ihre innere Motivationsstruktur verlegen. – Jürgen Habermas' Sicht ergänzt die Befunde von Elias und Foucault, wenn er unter Verwendung des Begriffes der „Kolonialisierung von Lebenswelten“²⁴⁴ darauf verweist, hier gehe es um eine Herrschaftstechnik, die über das intensive Kennenlernen, über das Eindringen und Agieren aus dem Inneren heraus der Unterwerfung diene.

4.7 Wirklichkeit und Wirkungen des Programms

Seit seinem Bestehen wird das Programm immer wieder begutachtet und bilanziert²⁴⁵, mit positiven wie negativen Befunden. Unter den negativen Nennungen, Einwänden bzw. Forderungen werden überwiegend pädagogische und ökonomische Argumente genannt. Die dem Bereich der Pädagogik zuzurechnenden Anmerkungen tragen einem grundlegenden

²⁴⁴Vgl. Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1988, S. 522 ff.

²⁴⁵ So z.B.: BAG JAW (Hrsg.): Berufsfördernde Maßnahmen der Jugendsozialarbeit ..., a.a.O.

- DJI (Hrsg.): Fit für Leben und Arbeit. Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen, München (DJI) 2000.
- Kloas, Peter-Werner: 15 Jahre Benachteiligtenförderung – eine Zwischenbilanz, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 2/1996, S. 11 – 17.
- Lotz, Heidrun: Erfahrungen mit der Ausbildung nach dem Sonderprogramm ..., a.a.O.
- Zielke, Dietmar/Lemke, Ilse G. unter Mitarbeit von Josefina Popp: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität, Berlin (BiBB) 1988 (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung Heft 94).

Disput um Ausrichtung und Ausgestaltung des Programms Rechnung²⁴⁶. Werden alle Nennungen, sowohl die zustimmenden wie auch die kritisch-distanzierteren betrachtet, kann festgestellt werden, dass das Programm in seiner Umsetzung das selbst gesteckte Ziel nicht erreicht. In einzelnen Einrichtungen und bei einzelnen Trägern fällt die Realisierung recht heterogen und divers aus. Eine neue Chance erwächst dem Programm durch das Hinzukommen der neuen Bundesländer nach der Einverleibung der DDR in die Bundesrepublik Deutschland. Die in Ostdeutschland durch Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit der jungen Generation gekennzeichnete heftige Strukturkrise soll durch Ausweitung des Benachteiligtenprogrammes auf die fünf neuen Länder in ihren Auswirkungen gemildert werden. Mit einer großen Zahl von Handreichungen und Empfehlungen, mit Verstärkung von Fortbildung wird in einer abgestimmten Aktion von Ministerien, Forschungsinstituten und Weiterbildungsträgern eine konzentrierte Anstrengung unternommen, Kernstücke des Förderwerks umzusetzen²⁴⁷. Parallel dazu wird Anfang/Mitte der 1990er Jahre versucht, Qualität mittels Controlling sicherzustellen und Standards zu entwickeln. Das führt in vielen Fällen zu einer klareren Herausbildung von Profilen. Qualitätssicherungsmaßnahmen²⁴⁸ sollen schließlich der Definition von Standards und der Einführung von Prüfinstrumenten dienen. Die Folge ist ein sichtbarer Aufschwung im Bereich der Entwicklung von Konzepten und Projektprofilen. Obwohl – nach wie vor ist die Ausgestaltung einzelner Projekte in erheblichem Umfang vom persönlichen Engagement der dort Beschäftigten abhängig.

Nun kann am Programm, seiner Konzeption und Durchführung vieles kritisiert werden – dennoch kann es als Förderwerk nützlich sein, weil es wirklich hilft. – Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit hat die Zahl der Eintritte in Maßnahmen der Benachteiligtenför-

²⁴⁶Soll eine „Insel“, ein geschützter und beschützender Raum für benachteiligte Jugendliche mit reduzierten Anforderungen auf niedrigerem Niveau eingerichtet werden („theoriegeminderte Schmalspurberufe“), oder geht es darum, Entwicklungsrückstände aufzuholen und „fit“ zu machen für Regel-Ausbildungen unter Regelbedingungen? Die Diskussion um diese Frage ist bis heute nicht beigelegt, wie ein Blick in wenige ausgewählte Stellungnahmen zeigt:

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Berufliche Bildung von benachteiligten jungen Menschen, ein Diskussionspapier nach dem Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 13. November 1999, Frankfurt/Main (GEW) 1999.
- Schermer, Peter: Flexibilisierung und Differenzierung als Voraussetzungen der Zukunftsfähigkeit beruflicher Bildung, in: *berufsbildung, Zeitschrift f. Praxis u. Theorie in Betrieb u. Schule*, Nr. 62, April 2000, S. 2.
- Fasshauer, Uwe/Rützel, Josef: Differenzierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung – Beweglichkeit ohne Beliebigkeit, in: *berufsbildung, a.a.O.*, S. 3 – 8.
- Buck, Günter: Differenzierung in der Förderung Benachteiligter, in: *berufsbildung, a.a.O.*, S. 19 – 21.
- Püetz, Helmut: Eigene Ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschr. d. Bundesinstituts f. Berufsbildung*, Heft 2/1996, S. 3 – 9.

²⁴⁷Gute Einblicke geben:

- Braun, Frank: Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit, München (DJI) 1996 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 1).
- Felber, Holm (Hrsg.): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien, München (DJI) 1997 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 2).
- Lex, Tilly: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, München (DJI) 1997 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 3).
- 1992 startet das Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend KABI (Konzertierte Aktion Bundes Innovation), eine gemeinsame Aktion des Ministeriums und der Träger von Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe, die aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert werden. Die Herausgabe eines Informationsdienstes soll der Darstellung praxisorientierter Projekte von Trägern der freien und öffentlichen Jugendhilfe, der Jugendsozialarbeit und ähnlicher Aktivitäten dienen.

²⁴⁸In Anlehnung an SGB III, §93, der die Überwachung der Durchführung einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung und die Beobachtung des Erfolges durch die Bundesanstalt für Arbeit regelt.

derung seit ihrem Bestehen ständig zugenommen²⁴⁹. Den gleichen Quellen zufolge gelingt es 1999 etwa einem Drittel der Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung überzuwechseln, der Verbleib eines weiteren Drittels ist unbekannt bzw. wird als „Sonstiger Verbleib“ ausgewiesen. Das letzte Drittel teilt sich auf in ca. 50% Jugendliche, die erneut an einem Lehrgang teilnehmen bzw. in einen anderen Lehrgang wechseln, ca. 25% die eine Arbeit aufnehmen und weitere 25%, die noch nicht untergebracht sind²⁵⁰. Damit nehmen an Maßnahmen der Benachteiligtenförderung statistisch gesehen etwa ebenso viele Jugendliche teil, wie in der Gruppe der 20- bis 29-Jährigen pro Altersjahrgang junge Menschen ohne Berufsausbildung bleiben. Nach Angaben von 1998 hat fast jeder achte Jugendliche in Deutschland keinen Berufsabschluss, bei jungen Einwanderern sogar jeder dritte²⁵¹! Die Studie belegt mit aktuellen Daten: Es gibt einen Zusammenhang zwischen fehlendem Schulabschluss und späterer Berufslosigkeit: 65,5 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss beenden auch keine Ausbildung. Dabei macht die Quote bei der Einwanderer-Jugend 83,3 %, bei deutschen Jugendlichen 28,2 % aus.

Der Bedarf der Wirtschaft an Einfachqualifikationen hat sich verringert und wird sich weiter verringern. Prognosen sagen bis 2010 einen Wegfall von knapp drei Millionen Arbeitsplätzen für Personen ohne formalen Berufsabschluss voraus²⁵². Anders ausgedrückt: An- und Ungelernten werden dann voraussichtlich nur noch 10% aller Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Der gleichzeitig prognostizierte Zuwachs an anspruchsvolleren Arbeitsplätzen wird auf An- und Ungelernte ohne Wirkung bleiben, denn ohne Grundqualifikationen steht ihnen keine Weiterbildung zu. Daraus könnte als politischer und pädagogischer „Auftrag“ formuliert werden, das vorhandene oder andere Programme so zu gestalten, dass der Anteil der An- und Ungelernten nicht höher als 10% der Erwerbsfähigen ist.

Eine besondere Initiative, die vorzeigbare Ergebnisse bringen soll, ist das Ende 1998 installierte „Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit“ („100.000-Plätze-Programm“), dem im Jahr 1999 einschließlich der Finanzierungsanteile aus dem Europäischen Sozialfonds zwei Mrd. DM im Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Mit diesen Mitteln soll an zwei Schwerpunkten gearbeitet werden: der

²⁴⁹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn (BMBF PUBLIK) Mai 2000, Übersicht 58, S. 108: Bestand 1995 – 106.705 (Aufwendungen in Mio. DM: 1.173), Bestand 1999 – 128.666 (Aufwendungen in Mio. DM: 1.707). Ein Blick in ältere Berufsbildungsberichte zeigt, dass vor 1995 die Zahl der Geförderten unter 100.000 liegt.

²⁵⁰ Ebd., Übersicht 57, S. 107.

²⁵¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (bmb+f) (Hrsg.): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/EMNID-Untersuchung, Bonn Juli 1999. Einige Daten zusammengefasst: 1998 waren im Bundesgebiet 1 330 000 Jugendliche zwischen 20 und 29 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung, also 130 000 junge Menschen pro Altersjahrgang. Jugendliche ohne Berufsabschluss arbeiten überwiegend als An- und Ungelernte und 10 % sogar unterhalb der Sozialversicherungsgrenze. Die besondere Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen äußert sich in einer im Vergleich mit Männern um 5 % niedrigeren Erwerbsquote und einer um 7 % niedrigeren Beteiligung an beruflicher Qualifizierung. 37,5 % aller weiblichen Jugendlichen ohne Berufsausbildung landen auf dem „Arbeitsplatz Haushalt“ und erfahren dort eine weitere Minderung ihrer Chancen auf eine berufliche Tätigkeit.

²⁵² Tessaring, Manfred: Der Qualifikationsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. Implikationen der IAB/Prognos-Projektion 1989 für den Bedarf an unterschiedlich ausgebildeten Arbeitskräften in den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Sadowski, Dieter/Timmerfeld, Andrea (Hrsg.): Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – Europäische Entwicklungen, Berlin (Duncker & Humblot) 1992 (Reihe: Schriften des Vereins f. Socialpolitik. Neue Folge Bd. 213), S. 9 – 43. Und: - Ders.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg (IAB) Sonderdruck, 27. Jg. 1994.

Qualifizierung und Wiedereingliederung von erwerbslosen Jugendlichen und der Vermittlung solcher Jugendlicher, die noch keinen Ausbildungsplatz gefunden bzw. eine Ausbildung abgebrochen haben in eine (neue) Ausbildungsstelle.²⁵³ Im Jahr 2000 wird das Programm mit finanzieller Ausstattung wie im Vorjahr weitergeführt. Ob dieses Programm allerdings Erfolge auf lange Sicht realisieren hilft, darf bezweifelt werden, da die im Vergleich mit früheren Jahren günstigere Ausbildungsplatzbilanz v.a. dadurch zustande kommt, dass Ausbildungsverhältnisse in erheblichem Umfang mit öffentlichen Mitteln gefördert werden²⁵⁴. Die Ergebnisse der Beratungsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit weisen zum Ende des Vermittlungsjahres 1999/2000 ein Verhältnis von 770.000 Bewerberinnen und Bewerbern zu 570.600 betrieblichen Ausbildungsplätzen aus, zu denen 54.800 außerbetriebliche Plätze hinzukommen.²⁵⁵ Allerdings – vielleicht liegt die Perspektive beruflicher Ausbildung auch in Deutschland darin, künftig völlig vom Staat übernommen zu werden? Das „Sofortprogramm“ kann als Verstärkung des Benachteiligtenprogramms gewertet werden, insofern ein größerer Teil An- und Ungelernter durch dieses Programm erfasst und – zumindest vorübergehend – in einem Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis untergebracht wird. – Im November 1998 richtet die grün-sozialdemokratische Bundesregierung das „Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit“ ein. In diesem Gremium sitzen Repräsentanten von Bundesregierung, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften mit dem Ziel zusammen „(...) gemeinsam einen Abbau der Arbeitslosigkeit zu erreichen und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft nachhaltig zu stärken“.²⁵⁶ Die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ setzt sich in ihren Stellungnahmen ausdrücklich dafür ein, die Förderung benachteiligter Jugendlicher als Daueraufgabe anzusehen.

Zusammenfassend ist festzustellen: Das Benachteiligtenprogramm verzeichnet eine Reihe positiver – z.T. nicht intendierter – Wirkungen. In der Hauptsache bleibt es jedoch nicht im notwendigen und wünschenswerten Umfang wirksam, da arbeitsmarktpolitische Effekte nicht erzielt werden. Zusätzliche Anstrengungen werden unternommen, da von mehreren Seiten Signale auf nötige Veränderungen kommen: Deutschland als Wirtschaftsstandort ist aus der Sicht ausländischer Investoren nicht mehr attraktiv genug, was auch mit der konstant hohen Arbeitslosigkeit und der geringen Bewegung im Bereich der Anpassung der Arbeitskraft an veränderte Qualifikationsanforderungen zusammenhängt. Die Kommunen sind kaum mehr in der Lage, die steigenden Aufwendungen für Sozialhilfe aufzubringen, die an Langzeiterwerbslose bzw. an Jugendliche ohne Ansprüche auf Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung gezahlt werden müssen. Die Arbeitslosenversicherung wird durch lang anhaltende Dauererwerbslosigkeit über Gebühr strapaziert. Schließlich „hängen“ unversorgte Jugendliche auf der Straße herum, wo sie in Kontakt mit kriminellen und/oder Drogenmilieus kommen. Staatliche Initiativen sollen deshalb durchsetzen: Wer arbeiten kann, soll auch arbeiten und darüber sein Leben finanzieren.

²⁵³Vgl. Bmb+f (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, a.a.O., S. 7.

²⁵⁴ Vgl. dazu: Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15./16. März 2000 zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2000 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in: Bmb+f (Hrsg.): Berufsbildungsbericht ..., a.a.O., S. 19 f.

²⁵⁵ berichtet in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft Heft 11, November 2000, S. 4: „Im Vergleich zum Vorjahr haben bei den Arbeitsämtern rund 32.000 Jugendliche weniger eine Ausbildungsstelle nachgefragt. Angesichts der steigenden Schulabgängerzahlen sei dies erstaunlich. Vermutlich hätten immer mehr Jugendliche die Hoffnung aufgegeben und würden sich gar nicht mehr beim Arbeitsamt melden ...“

²⁵⁶ Ebd., S. 9.

Am Ende befinde ich mich in einem Dilemma: Die konsequent zu Ende geführte Kritik am Programm, seinen Absichten und Wirkungen führt zum Ergebnis: Seine Haupteffekte bestehen in Disziplinierung, Abrichtung und Zurichtung mit dem Ziel der Anpassung an eine Norm. Diejenigen, die die Anpassungsleistung nicht vollbringen, können erneut in Maßnahmen lernen, wie man arbeiten soll – oder sie fallen durch die Maschen. Auf der anderen Seite stehen die Jugendlichen ohne Schulabschluss, ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz, für die es unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Umständen keine anderen, überzeugenden Alternativen gibt. Solange für sie ein Leben ohne Arbeit, ohne Einkommen aus Arbeit nicht möglich ist, brauchen sie nach der Schule einen Ausbildungsplatz oder eine qualifizierte, systematische Berufsvorbereitung, damit sie wenigstens „in der Konkurrenz“ mitspielen können.

Ist es möglich, gleichzeitig für diese „Tagesforderung“ zu streiten und die grundlegende Kritik weiterzuentwickeln, ohne sich ständig in den Ebenen zu verheddern und in Zielkonflikte zu geraten? Das muss ein Drahtseilakt werden mit der beständigen Gefahr, abzustürzen. Allerdings braucht es die prinzipielle Kritik, um all denjenigen in den Arm zu fallen, die das System der Disziplinierungen immer feinmaschiger und immer raffinierter gestalten wollen und damit die Maschinerie der Macht am Laufen halten. Es braucht die Opposition gegen neue und alte Überlegungen, die von Formen des Arbeitsdienstes träumen²⁵⁷. Es braucht die Gegnerschaft gegen immer neue Versuche, das ganz große „Wir-Gefühl“ herzustellen und alles im allumfassenden Konsens zu ersticken. Und es braucht die Identifizierung und Stützung derjenigen Positionen, die denjenigen, die nicht an Erwerbsarbeit partizipieren, Möglichkeiten für ein menschenwürdiges Leben geben wollen.

4.8 Zusammenfassung und Ausblick

Das dritte Kapitel meiner Darstellung zeigt, dass sich *Jugend* als gesellschaftliche Kollektiverscheinung im Verlauf von einhundert Jahren stark verändert hat: Jugend, als die an Jahren begrenzte und kollektiv durchlaufene Zeitspanne, innerhalb derer Menschen lernen, wie sie leben sollen, war noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein überzeugendes Konzept. Angesichts der Aufgabe, das ganze Leben lang zu lernen, verliert dieses Konzept an Kontur. Die Jugendphase ist zeitlich nicht mehr eindeutig einzugrenzen, sie büßt ihre zuvor erkennbare Strukturierung ein, der Blick richtet sich auf Einzelbiografien und Lebensverläufe.

Im Zusammenhang mit *Arbeit* bleibt für einen Teil der Angehörigen der jungen Generation „Jugend“ als gesellschaftliches Institut noch bedeutend. Ihnen, denen im Vergleich mit der Mehrheit Qualifikationen fehlen, die hinter einer gesetzten Norm zurückbleiben, werden Zeit und Ort zugewiesen um zu lernen, wie sie leben und arbeiten sollen. Da vorhandene Zeiten und Orte für sie nicht ausreichen, werden zusätzliche eingerichtet. Als „Benachteiligte“ werden den Betroffenen Merkmale zugeschrieben, die ihre Identifizierung erlauben. Das Merkmalsraster ist nach sozialen, allgemeinpädagogischen, kognitiven und anderen

²⁵⁷ Z.B.: Tönnies, Sibylle: Arbeitsdienst? Warum nicht!, in: DIE ZEIT Nr. 29 v. 17. Juli 1996, und die sich daran anschließende sehr kontrovers geführte Debatte, an der sich unter anderen beteiligt haben:

- Greffrath, Matthias: Laßt sie arbeiten! Ein Bürgerdienst macht Spaß und Sinn, in: DIE ZEIT Nr. 34, 16.8.1996, S. 50.
- Fischer, Andrea: Laßt sie in Frieden! Bürgerdienst? Nein! Die Erwachsenen müssen ihre Bringschuld erfüllen, in: DIE ZEIT Nr. 36, 30.8.1996, S. 68.
- Tönnies, Sibylle: Das Tabuwort entfaltet seine Kräfte, in: DIE ZEIT Nr. 38, 13.9.1996, S. 70.

Voraussetzungen sowie nach zu erreichenden Zielen fein differenziert. Möglichst früh einsetzendes Fördern soll einen früh einsetzenden Prozess der Gewöhnung einleiten – dies der Weg, wie Fremdzwang in Selbstzwang überführt werden soll.

Es wird ein Programm entwickelt, das Zielbestimmungen und festgelegte Fördermaßnahmen enthält und gesetzlich abgesichert ist. Pädagogik wird zum Wesensmerkmal erklärt. Pädagogische Ansätze und methodisches Handeln (Ressourcen- oder Kompetenzansatz) zielen darauf ab, den Prozess der Modellierung von Standards in die Person hineinzuverlegen, die Freiwilligkeit zu mobilisieren, so dass die Betroffenen „von sich aus“ tun, was von ihnen gewünscht und erwartet wird. Eine als Individualisierung auf die Betrachtung des Einzelfalls abgestimmte Vorgehensweise misst Abstände, bestimmt Niveaus, fixiert Besonderheiten und stimmt Unterschiede nutzbringend aufeinander ab. „Die Macht der Norm“, stellt Michel Foucault dazu fest, „hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, da sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte Abstufung der individuellen Unterschiede einbringen kann.“²⁵⁸ Entwicklung, Implementierung und Durchführung des Programms werden wissenschaftlich begründet, begleitet und evaluiert, sowie über Fortbildungsmaßnahmen gestützt. In regelmäßigen Abständen findet Rechenschaftslegung über Ergebnisse, Erfolge, neue Aufgaben und Perspektiven statt. Das Förderwerk ist hinsichtlich des selbst erklärten Hauptanliegens weniger effektiv, hat allerdings eine Reihe positiver, z.T. nicht intendierter Nebenwirkungen. Im Verein mit anderen Maßnahmen soll es bei der Erreichung übergeordneter ökonomischer und politischer Ziele helfen.

Der Blick in die Vorgeschichte des Programms zeigt, dass und wie ökonomische Motive sein Zustandekommen auch über die Schaffung neuer Bildungs- und Arbeitsstandards bestimmen. Er zeigt, wie über Definitionsmacht eine Zielgruppe konstruiert und ein differenziertes und abgestuftes Geflecht erreichbarer Standards geschaffen wird. Aufgabe der Maßnahmen ist die Durchsetzung dieser Zielvorgaben, die Anpassung möglichst aller an gleiche Normen. Deutlich wird, dass Pädagogik nicht nur legitimatorische Aufgaben erfüllen soll, vielmehr als weitere disziplinierende Instanz auftritt, die Konzepte und Methoden zur optimalen Durchführung des Programms liefern soll unter Einbezug der zu erwartenden Widerstände seitens der Beteiligten (auch der Betroffenen). Neu ist in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, dass es gelingt, unter staatlicher Führung einen länger währenden großen Konsens herzustellen und Repräsentanten dreier in der Vergangenheit eher miteinander in Konkurrenzbeziehungen stehender gesellschaftlicher Gruppen in die Lösung der Aufgabe einzubeziehen und einzubinden (Regierung, Arbeitgeber und Gewerkschaften).

Ungelöst bleiben an dieser Stelle eine Reihe von „Tagesaufgaben“ und es bleiben weiter reichende Fragen offen: Nach wie vor schafft ein nicht zu vernachlässigender Teil eines Altersjahrgangs den Übertritt ins Arbeitsleben nicht. Nach wie vor bleiben daher Angehörige der jungen Generation lange, oft dauerhaft von der Teilhabe an dem, was ein Leben in einer Wohlstandsgesellschaft ausmacht, ausgeschlossen. Nach wie vor erkennt die Mehrheitsgesellschaft nicht, mit welchen Mechanismen sie diesen Personenkreis selbst immer wieder mit Notwendigkeit produziert. Nach wie vor lebt der Glaube an die heilende und erzieherische Potenz von Arbeit. Nach wie vor produziert die Phantasie der Verantwortlichen die Perpetuierung des immer wieder Gleichen: Arbeit, Arbeit, Arbeit! Ob Soziologie

²⁵⁸ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen ..., op.cit., S. 237 f.

dagegen helfen kann, wenn sie, wie Norbert Elias fordert, als „Mythenjäger“, als Helferin bei der Entschleierung der Wirklichkeit auftritt?²⁵⁹

²⁵⁹ Elias, Norbert: Was ist Soziologie? München (Juventa) 5. Aufl. 1986 (zuerst: 1970), S. 51 ff.

5 Im Visier: Ein berufsvorbereitender Lehrgang für benachteiligte Jugendliche in Kiel 1994/95

5.0 Einleitung

In den Kapiteln bisher wurden die „großen“ Themen Arbeit, Jugend und Benachteiligte in historischer, begriffs- und ideengeschichtlicher Sicht erörtert, wobei der Rahmen je und je weiter oder enger ist. Damit ist das Feld abgesteckt, innerhalb dessen weitere Fragen aufgeworfen und weitere Themen erörtert werden sollen. Das Feld ist im Fontane'schen Sinne ein weites²⁶⁰ und so aufgerissen, bedürfte es der intensiveren Bearbeitung. Gerade dies ist allerdings nicht das Interesse der vorliegenden Arbeit. Sie will ausdrücklich nicht das Spannungsfeld zwischen Arbeit, Jugend und Benachteiligung aus theoretischer Sicht weiter bearbeiten und auf diesem Gebiet zu Schlussfolgerungen kommen. Stattdessen soll in der Folge ein berufsvorbereitender Lehrgang für benachteiligte Jugendliche näher betrachtet werden, der in Kiel während des Schuljahres 1994/95 durchgeführt wurde. Bei diesem Lehrgang geht es vor allem um die jugendlichen Teilnehmenden, deren weiterer Werdegang nach Lehrgangsende verfolgt werden soll.

Wozu bedarf es bei einem solchen Vorgehen eines so weit gesteckten Theorierahmens? Besteht nicht die Gefahr, dass sich der Lehrgang als das vermeintlich „Konkrete“ in diesem weiten Feld wie eine „Nusschale“ verliert? Diese Gefahr besteht durchaus, und man wird erst am Ende dieser Arbeit wissen, ob es gelungen ist, ihr zu entkommen. Andererseits stellt der Versuch, in der Nusschale die Welt zu erkennen eine Herausforderung dar. Und warum sollte man sich ihr nicht stellen? Wollen wir die Welt erkennen – das ist eine gängige westliche, europäische Denkfigur – brauchen wir Theorien und theoretische Entwürfe, denn was Fakt ist, bestimmt die Theorie. Will heißen, was wir wahrnehmen und wie wir es wahrnehmen, wie wir schließlich die Wahrnehmungen deuten, hängt zu einem großen Teil davon ab, was wir uns als Muster, als Erklärungen, als System, mithin als Theorien zurechtgelegt haben. Insofern dient die ausführliche Darlegung des theoretischen Rahmens bisher der Darstellung meiner Muster, meiner Erklärungen und meines Systems. Vor diesem Hintergrund können Wahrnehmungen und ihre Deutung überhaupt erst beurteilt werden.

Im folgenden Kapitel verengt sich die Perspektive und nimmt einen Lehrgang ins Visier, der 1994/95 in Kiel bei einem Träger der beruflichen Bildungsarbeit stattgefunden hat. Dieser Lehrgang findet im Auftrag des örtlichen Arbeitsamtes für benachteiligte Jugendliche nach dem entsprechenden Programm statt. 75 Plätze, in der Mehrzahl im gewerblich-technischen Bereich, stehen Jungen und Mädchen offen, die sich beruflich orientieren, mehr Klarheit hinsichtlich ihrer Eignung und Neigung für bestimmte Tätigkeiten bekommen, Schwellenängste abbauen, mit alten oder neuen Schwierigkeiten fertig werden und am Ende einen Arbeitsplatz, einen Ausbildungsplatz oder einen Platz in einer Schule finden wollen oder sollen. Maßnahmen im Bereich der Benachteiligtenförderung gibt es beim Träger schon länger. Der vorzustellende Lehrgang markiert einen Wendepunkt in konzeptioneller und praktischer Hinsicht.

²⁶⁰ „Ein weites Feld“ ist die Floskel, die Effi Briests Vater im gleichnamigen Roman benutzt. Vgl. Fontane, Theodor: Werke und Schriften, Bd. 17: Sämtliche Romane, Erzählungen, Gedichte, Nachgelassenes. Effi Briest, Frankfurt/M., Berlin (Ullstein) 14. Aufl. 1992 (Reihe: Fontane Bibliothek).

An der Durchführung dieses Lehrganges war ich seinerzeit als Lehrerin und sozialpädagogische Betreuerin beteiligt. Daraus resultiert eine Nähe zum Träger, zu den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, zum Lehrgangsgeschehen und besonders zu den Teilnehmenden. Mit ihnen zusammen bin ich zu Lehrgangsende im August 1995 aus dem Beschäftigungsverhältnis beim Träger ausgeschieden, um ein Jahr lang in der Ukraine Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Nach meiner Rückkehr im Herbst 1996 traf ich eine Reihe „Ehemaliger“ wieder, und wir erzählten uns, „was aus uns geworden war“, mal Erfreuliches, mal weniger Erfreuliches.

Aus diesen Begegnungen ist das Projekt entstanden, Absolventinnen und Absolventen in größerem zeitlichem Abstand zum Lehrgangsende nach ihrem weiteren Verbleib zu befragen. Sieht die Verbleibsstatistik Ende 1995 zunächst im Vergleich mit entsprechenden Daten gut aus, lässt die Kenntnis der jungen Menschen und ihrer Lebensumstände vermuten, die in der Statistik abgebildeten Ergebnisse könnten sich nicht über längere Zeit halten. Die z.T. erheblichen Energien, die in die Durchführung des Lehrganges, teilweise in die enge Begleitung Einzelner geflossen sind, könnten „verpufft“, fehlgeleitet, ineffektiv geblieben sein.

Während des Untersuchungszeitraumes, der 1995 bzw. 1997 einsetzt und bis zum Jahr 2001 andauert, ist ein Prozess der Distanzierung eingetreten, der sich v.a. auf das damalige Tun in der Maßnahme bezieht. Im Verlauf dieses Prozesses ist das Interesse, eine Effizienzanalyse durchzuführen, immer weiter in den Hintergrund getreten²⁶¹ zugunsten eines stärkeren Interesses an den Lebensverläufen einzelner Jugendlicher. Dies mag sich daraus erklären, dass in der Situation größerer Nähe, stärkerer Involviertheit die Begeisterung über das eigene Tun im Vordergrund stand. Die Reflexion aus der Distanz unter der Fragestellung: „Was war das eigentlich, was ich da gemacht habe?“ und die Einordnung in größere Zusammenhänge als die des eigenen Kirchsprengels lässt andere Sichtweisen zu, Überraschung, Verwunderung, Resignation, auch Erschrecken vor dem eigenen Handeln. Die vorliegende Arbeit spiegelt den Prozess in Gestalt von Brüchen und Brechungen wieder – was im Sinne einer von mir intendierten Authentizität unvermeidlich scheint. „Praktikern“ kann nur empfohlen werden, Momente der Distanzierung, der Reflexion, des Perspektivwechsels zuzulassen, vielleicht gezielt einzubauen, in denen auch Fragen nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns Platz finden. Dass diese Fragen nicht „aus dem Bauch heraus“ beantwortet werden können, scheint mir offensichtlich. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit *Arbeit* hat mich dazu gebracht, die eigene Tätigkeit, mit der Menschen durch Arbeit zu Arbeit erzogen werden sollen, kritischer zu sehen. Hilfreich in diesem Prozess auch Norbert Elias' und Michel Foucaults Überlegungen, wie Normen entwickelt, durchgesetzt und Menschen an sie angepasst werden²⁶², Überlegungen, die durchaus auch zur Unmöglichkeit führen können, das Bisherige ungebrochen und unreflektiert in alter Weise weiterzuführen.

²⁶¹ Es soll nicht verschwiegen werden, dass Effizienzanalysen der Reiz anhaftet, konkrete Vorschläge machen, in ein Geschehen eingreifen, dies aktiv mitgestalten, vielleicht selbst in die Speichen greifen zu können. Diesen Anspruch gibt die vorliegende Untersuchung (fast) völlig auf.

²⁶² Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.

5.1 Rahmenbedingungen des Lehrganges

Der Lehrgang mit der Wirtschaftsplan-Nummer 305 J6 K ist eine berufsvorbereitende Maßnahme nach § 40 c Arbeitsförderungsgesetz (AFG)²⁶³ und wird vom 01. Oktober 1994 bis 30. September 1995 beim Berufsförderungswerk Schleswig-Holstein, Bildungsstätte Kiel (Seefischmarkt) als Auftragsmaßnahme des Arbeitsamtes Kiel durchgeführt. Zielgruppe sind benachteiligte Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren, die ohne Schulabschluss, ohne Ausbildungsplatz, nach abgebrochener Ausbildung „in der Schwebe“ bzw. mit anderen anthropogenen Voraussetzungen im Sinne des Gesetzes ausgestattet sind. Die Zuweisung der Teilnehmenden erfolgt durch die entsprechende Abteilung des Kieler Arbeitsamtes (Arbeitsvermittlung) teilweise in Absprache mit der Berufsberatung, dem Sozialamt bzw. Trägern der Jugendhilfe. Im Lehrgangszeitraum soll den Jugendlichen geholfen werden, sich (neu) zu orientieren.

Das Berufsförderungswerk (bfw) ist eine große, bundesweit vertretene, seit 1953 bestehende gemeinnützige Bildungseinrichtung des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) mit Sitz in Düsseldorf. Grundlage der Tätigkeit ist die im DGB-Grundsatzprogramm enthaltene Forderung: „Jeder muß die Möglichkeit erhalten, sich entsprechend seiner Eignung und Neigungen für einen Beruf weiterzubilden.“²⁶⁴ Dementsprechend sind Berufsförderung durch Lehrgänge, Übungsgemeinschaften und durch andere berufsfördernde Maßnahmen in Tages- und Abendbetrieb die wesentlichen Tätigkeitsfelder des bfw²⁶⁵. Zunächst liegt das Schwergewicht des Angebotes bei kaufmännischen und allgemein bildenden Fächern, technische Lehrgänge werden erst später eingerichtet. Heute verfügt das bfw über eine breite Palette an Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich an regionalen/lokalen Gegebenheiten orientieren und stark abhängen von (fiskal)politischen und arbeitsmarktlichen Rahmenbedingungen. Von Anfang an nehmen junge Menschen ab 14 Jahren an Kursen teil, allerdings zusammen mit Erwachsenen (häufig in Sprachkursen). 1976 führt das bfw erstmals eine nach dem Sonderprogramm der Bundesregierung finanzierte Maßnahme für jugendliche Auszubildende als Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BüE)²⁶⁶ durch. Von da an gehören Lehrgänge für Jugendliche, insbesondere für Benachteiligte zum Standard-Angebot (zunächst Maßnahmen zur sozialen und beruflichen Eingliederung (MBSE)²⁶⁷ und Werkerausbildungen).

In Kiel hat das bfw seit Mitte der 1970er Jahre ein Angebotsprofil im gewerblich-technischen Bereich herausgebildet mit durch die Arbeitsverwaltung finanzierten Umschulungsmaßnahmen bzw. Lehrgängen in Zusammenarbeit mit dem Berufsförderungsdienst der Bundeswehr. Die Lehrgänge werden von festangestellten Fachausbildern durchgeführt, denen sozialpädagogische Fachkräfte beigeordnet sind. Für Unterrichtszwecke, sofern sie nicht über allgemein bildende Schulen abgedeckt werden, sind Lehrkräfte auf Honorarbasis beschäftigt.

²⁶³ Vgl. Kap. 3.0, Anm. 100.

²⁶⁴ Deutscher Gewerkschaftsbund. Der Bundesvorstand. Abteilung Berufliches Bildungswesen (Hrsg.): Informationen über das Berufliche Bildungswesen, Düsseldorf, Nr. 67, 15.09.1954.

²⁶⁵ Zusammenstellung nach: Baroth, Hans Dieter/Brand Astrid: Mehr Wissen. Mehr Können für Beruf und Leben. Weiterbildung schafft Chancen. 40 Jahre DGB-Berufsförderungswerk, Düsseldorf (bfw) 1993.

²⁶⁶ Vgl. Kap. 4.2.3 EXKURS.

²⁶⁷ Vgl. dazu: Fülbier, Paul/Westedt, Maren: 10 Jahre Statistik zur Berufsvorbereitung, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.): Ergebnisse der Förderungslehrgänge und Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten im Spiegel von zehn Jahren, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) Dezember 1989, S. 13 – 26.

5.2 Benachteiligt – so ähnlich wie behindert?

Bevor auf den Lehrgang und das Ausbildungsgeschehen im Einzelnen eingegangen wird, soll – ohne ins Einzelne zu gehen – aus Gesprächen, die mit früheren Lehrgangsteilnehmern geführt wurden²⁶⁸, berichtet werden, wie Jugendliche selbst auf die Zuweisung einer Benachteiligung reagieren. Ausgegrenzte Jugendliche werden in Schulen und Berufsschulen als problematische Schülerinnen und Schüler wahrgenommen. In privatwirtschaftlichen Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsbetrieben gelten sie als problematische Auszubildende bzw. Arbeitskräfte wegen ihrer Lernbehinderungen, ihrer sozialen Auffälligkeit, wegen Armut, sonstiger schwieriger Lebensumstände, auch wegen Sprachproblemen (z.B. als Folge von Migration), gesundheitlicher Beeinträchtigungen, Folgen von Delinquenz bzw. Haft.

Der in diesem Zusammenhang inzwischen fast regelhaft verwendete Begriff der „Benachteiligung“ ist durchaus kritisch zu sehen. Teilweise erfüllt er die Funktion einer Zuschreibung und legt nahe, Individuen hätten ihre berufliche und soziale Ausgrenzung ursächlich zu verantworten²⁶⁹. Traditionelle Fördermaßnahmen sehen über lange Zeit ihre Aufgabe vordringlich in der Anpassung der Jugendlichen an die Erfordernisse des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes über vordergründige Abrichtung auf Sekundärtugenden. Teilweise dient der Begriff der „Benachteiligung“ als Rechtfertigung dafür, dass Qualifizierung und Beschäftigung zu Bedingungen angeboten werden, die hinter „regulären“ Qualitätsstandards zurückbleiben.

Betroffene nehmen den Status „benachteiligt“ ambivalent wahr: Einerseits erhalten sie Zugang zu Fördermöglichkeiten, die ihnen sonst verschlossen blieben. (Sie machen dort z.T. auch positive Erfahrungen, die sie für ihre Zukunft als günstig bzw. wegweisend beurteilen – vgl. dazu die Auswertung der Interviews in dieser Arbeit.) Andererseits erfahren sie Stigmatisierung, wenn sie nach erfolgtem Besuch eines Angebotes der Benachteiligtenförderung in Regelsystemen bzw. auf dem ersten Arbeitsmarkt nach Ausbildung oder Arbeit nachfragen.

Nicht zu vernachlässigen sind die z.T. erheblichen Widerstände, die Betroffene den Zurichtungsmaßnahmen und Dressurakten in den sozialpädagogisch orientierten Lehrgängen entgegenbringen²⁷⁰. So ist es beispielsweise nicht gerade angenehm (für die Mehrzahl außerdem ungewohnt), an jedem Morgen eines Arbeitstages um 7 Uhr in der Bildungsstätte zu sein, danach viele Stunden am Stück zu arbeiten, nur dann eine Pause zu machen, wenn auch wirklich eine Pause vorgesehen ist, bis zum Ende des Arbeitstages auszuhalten, mit dem Werkzeug sorgsam umzugehen, den Arbeitsplatz aufzuräumen, zu Ausbildern und anderen Teilnehmenden freundlich zu sein, auch wenn die eigene Laune schlecht ist. All

²⁶⁸ Während des beim gleichen Träger durchgeführten Jugendlehrganges 1993/1994.

²⁶⁹ Vgl. Nordhaus, Hans Ulrich: Mangelnde Ausbildungsreife der Jugend?, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 5/6-97, S. 18 – 21.

²⁷⁰ Vgl., da zu diesem Thema sehr anregend:

- Scuola di Barbiana: Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. Mit einem Vorwort von Peter Bichsel, Berlin (Wagenbach) 1970 (zuerst: Dies.: Lettera a una Professoressa, (Libreria Editrice Fiorentina) 1967).
- Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/Main (Syndikat) 1979 (zuerst: Ders.: Learning to labour. How working class kids get working class jobs, Saxon House 1977).
- Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1990.

diese „Tugenden“ durchzusetzen, dafür steht das Programm. Über Einsicht gelingt einiges, das meiste allerdings gelingt über Druck, über Bedrohung, über disziplinarische Maßnahmen. Ein empfindliches Druckmittel ist Geld, wie später noch gezeigt wird. Zwar nehmen Jugendliche an solchen Lehrgängen „freiwillig“ teil. Während der Teilnahme erhalten sie einen finanziellen Beitrag zu ihrem Lebensunterhalt (meist in Gestalt von auf das Einkommen der Eltern berechneter Berufsausbildungsbeihilfe). Kommt es aber zum selbst verschuldeten Abbruch des Lehrganges (wobei die Definitionsmacht beim Bildungsträger bzw. der Arbeitsverwaltung liegt), wird auch die Zuwendung gestrichen. Damit entfällt – was subjektiv für wichtig gehalten wird – die relative materielle Unabhängigkeit, die den Einzelnen mehr in den Stand eines Erwachsenen hebt. Auch Lehrgangsinhalte sind oft so, dass Jugendliche ihre Relevanz für das eigene (Berufs-) Leben und die eigene Zukunft nicht einsehen und viel Energie aufwenden, um dagegen zu rebellieren – oder eben wegbleiben.

Benachteiligt – das bringen Teilnehmende an Lehrgängen zum Ausdruck – ist eben doch so ähnlich, wie behindert. Man ist schlecht angesehen, manchmal verachtet – das ist der Preis, der für eine Hilfeleistung gezahlt werden muß.

5.3 Das Konzept und seine Besonderheiten

Die Praxisfelder, die beim bfw Kiel im Bereich der Benachteiligtenförderung angeboten werden, lassen sich überwiegend dem gewerblich-technischen Bereich zuordnen²⁷¹, mit Folgen für die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises: an den Lehrgängen sind überwiegend männliche Jugendliche beteiligt. Sofern es sich nicht um feste Ausbildungsgruppen handelt, sind Jugendliche eine Einzelerscheinung im Lehrgangsgeschehen und bewegen sich überwiegend zwischen erwachsenen Teilnehmern an Umschulungsmaßnahmen oder – ebenfalls erwachsenen – Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen. Dort fallen sie wegen der im vorigen Kapitel geschilderten Verhaltensweisen unangenehm auf, was dann zu ihrer Ausgrenzung führt: Die Erwachsenen, oft durch Erwerbslosigkeit in einer Lebenskrise, zumindest an einer Nahtstelle in ihrer Berufsbiografie, finden in den Jugendlichen diejenigen, die auf der Skala der sozialen Anerkennung noch unter ihnen stehen und daher auf verschiedene Weise diskriminiert werden können. Da in der Regel noch Schulpflicht besteht, ist der Besuch des Berufsschulunterrichts zwingend. Auch von dort kommen häufig Klagen, wegen aller Verfehlungen, deren schwierige Schüler sich schuldig machen können. Den Ausbildern und Sozialpädagogen kommt die Rolle einer „Feuerwehr“ zu, haben sie doch mit diesem Personenkreis neben einer ganzen Reihe anderer Klienten zu tun, so dass auch hier die Jugendlichen oft als diejenigen erscheinen, die wieder mit einem „Spezialproblem“ stören. Im Wiederholungsfall können die jugendlichen Verhaltensweisen auch zum Ausschluss aus der Maßnahme führen. Dass vor diesem Hintergrund auch gut gemeinte Bemühungen nicht besonders erfolgreich sein können, liegt auf der Hand.

Dies ist die Ausgangslage für eine konzeptionelle Veränderung 1993. Jetzt sollen benachteiligte Jugendliche in einem Sammelgrundausbildungslehrgang zusammengefasst und von einem über die ganze Lehrgangsdauer fortbestehenden Team aus Ausbildern und sozialpädagogischen Fachkräften begleitet werden. Der Gedanke ist, einen Einblick in verschiedene Gewerke dadurch zu ermöglichen, dass die Jugendlichen in kleinen Gruppen für eine

²⁷¹ Zusammenstellung nach betrieblichen Unterlagen.

bestimmte Zeit (z.B. vier Wochen) in einer Ausbildungsabteilung fachlich betreut werden, um anschließend in eine andere Abteilung zu wechseln. Die Umsetzung eines solchen Plans gestaltet sich zunächst schwierig, da Fachausbilderkollegen der entsprechenden Abteilungen für ein Vorhaben gewonnen werden müssen, das durchaus mit dem Risiko der Störung eines geordneten Ausbildungsbetriebes behaftet ist. Der Erfolg einer gegenüber früheren Jahren bei weitem besseren Vermittlungsbilanz ebnet den Weg, nach diesem Modell weiter zu verfahren. – Der Zeitraum über den berichtet wird, markiert für den Bildungsträger eine Zeit des Überganges, in der Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche „modernisiert“, mit anderen Worten, an inzwischen übliche Standards angepasst werden. Wie häufig, ist dieser Übergang dadurch gekennzeichnet, dass alte Elemente nur langsam durch neue abgelöst werden, vielfach alte Formen im neuen Gewand noch fortexistieren. Dies soll am Beispiel des Wandels pädagogischer Konzepte dargestellt werden.

Die Fachdiskussion wird über lange Zeit von der „Defizithese“ determiniert. Ihr zufolge sind Benachteiligte defizitär. Kompensatorische Maßnahmen sollen sie in einen defizitarmer oder -freien Zustand bringen²⁷². Beiden Ansätzen liegt ein Menschenbild zugrunde, das Menschen als leere, kaum oder falsch befüllte Behälter sieht. Werden sie nur mit zusätzlichen Ingredienzen und Substanzen versehen, kann von ihnen erwartet werden, dass sie den gestellten Anforderungen entsprechen. Wird die „Defizithese“ devianztheoretisch betrachtet, kann in Anwendung des Ansatzes des „Labeling Approach“²⁷³ angenommen werden, dass pädagogisches Handeln erst produziert, was es verhindern möchte. – Der Berufsreife- wie der Defizitansatz gruppieren Menschen nach Merkmalen und konfrontieren diese so gebildeten Kollektive mit für alle verbindlichen Programmen/Curricula. Entscheidend für den erreichten Fortschritt ist dann, inwieweit es jemandem gelingt, den Anforderungen eines solchen Programmes zu genügen: entweder man besteht oder man besteht nicht. Aber: Die Bemühungen, homogene Lerngruppen herzustellen, scheitern bereits im Ansatz. Fortschritte Einzelner werden trotz Empathie seitens der Beschäftigten häufig mit großer Mühe und erheblichem Kraftaufwand gegen den z.T. deutlichen Widerstand der Betroffenen erreicht. Daher richtet sich die Unzufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte allmählich auch gegen den zugrunde liegenden Ansatz.

Seit Anfang der 1990er Jahre findet im Zuge der allgemeineren Diskussion über „Schlüsselqualifikationen“²⁷⁴ und deren Umsetzung in der Berufsausbildung die Debatte um den

²⁷² Mit Recht wird an diesem Ansatz die Verwechslung von Ursache und Wirkung, die Verkehrung von Opfern und Schuldigen kritisiert: „Nicht mehr das Schulsystem ist defizitär, sondern die Jugendlichen haben schulische Defizite, die ihnen eine Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt verstellen. Nicht die Unternehmer bieten keine Ausbildungs- und Arbeitsplätze, sondern die Jugendlichen besitzen keine entsprechenden Arbeitstugenden.“ (Lotz, Heidrun: Erfahrungen mit der Ausbildung ..., a.a.O., S. 88.)

²⁷³ Diesem Ansatz zufolge wird die Abweichung „als Zuschreibungsprozeß des Attributes der Devianz zu bestimmten Verhaltensweisen im Rahmen von Interaktionen verstanden“ (Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter, München (Wilh. Fink) 7. Aufl. 1999, S. 217). Will heißen, wer nur lange genug im Stützkurs für Lese-Rechtschreib-Schwache das Schreiben übt, glaubt am Ende selbst daran, nicht richtig schreiben zu können.

²⁷⁴ Die bis dahin wichtigen „Sekundärtugenden“ (pünktlich, sauber, ordentlich, fleißig, gehorsam und einsatzbereit), die im beruflichen Lernen in der „Vier-Stufen-Methode“: Vormachen – Nachmachen – Korrigieren – Üben ihren Niederschlag fanden, geraten in die Rolle notwendiger Basisqualifikationen. Sie werden ergänzt um „Schlüsselqualifikationen“, die kompetenztheoretisch mit Begriffen wie Planungsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit usw. benannt werden können und im beruflichen Lernen im „Qualifikationsdreieck“: Planen – Durchführen – Kontrollieren umgesetzt werden. Kathrin Hensge bringt 1992 die sich für die Ausbildung ergebenden Unterschiede auf einen griffigen Nenner: „Vom Verhalten zum Handeln“ (S. 10) – „Von der Fremdbestimmung zur Selbststeuerung“ (S. 10) – „Vom Faktenwissen zum

„Ressourcen-“ oder „Kompetenzansatz“²⁷⁵ Eingang in die Benachteiligtenförderung. Im Zentrum steht die Person des betroffenen Jugendlichen. Statt an den Defiziten anzusetzen, sollen diesem Konzept folgend vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen der Jugendlichen aufgegriffen und zum Ausgangspunkt aller Lernsituationen gemacht werden. Die spezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten jedes Jugendlichen sollen ausfindig gemacht, seine und ihre konkreten Stärken ermittelt werden. Auf diese Weise sollen die jungen Menschen erfahren, dass sie tatsächlich im positiven Sinne „etwas können“. Die Wahrnehmung eigener Stärken, Leistungen und Fähigkeiten soll das Zutrauen der Auszubildenden in die je individuellen Möglichkeiten herstellen, ggf. stärken. Die Erkenntnis „Das kann ich schon“, kann die Voraussetzung für einen Lernprozess, für ein „Das schaff ich auch“ bilden. Der Kompetenzansatz geht, im Unterschied zum zuvor geschilderten Konzept, mit strenger Orientierung am und auf das Individuum vor und ist zunächst unabhängig von konkreten Lernzielen der Berufsausbildung.

„Interkulturelles Lernen“ kann als Unterdisziplin des Kompetenz- oder Ressourcenansatzes verstanden werden²⁷⁶, insofern es darum geht, die individuellen, je nachdem auch kulturellen Hintergründe bewusst als Ressource sichtbar zu machen und in einen Prozess des wechselseitigen Verstehens, zumindest aber Akzeptierens des jeweiligen Anders-Seins einzubringen²⁷⁷. Dies aufgrund der Einsicht in dauerhafte Multikulturalität und Multiethnizität europäischer Gesellschaften mit der notwendigen Bedingung interkultureller Kompetenz als Vorbereitung auf ein „vernünftiges“ Zusammenleben von Menschen.

Methodenwissen“ (S. 11) – „Vom Lehrenden zum Lernenden“ (S. 11) – „Von der Unterweisung zur Moderation“ (S. 13) und betont, auf die Person der Lernenden bezogen, sie müssten dort abgeholt werden, wo sie stehen und „von diesem Bezugspunkt ausgehend, ihre Fähigkeiten systematisch gefördert werden“ (S. 18). „Der Benachteiligte muß (...) lernen, daß es auf seine Person ankommt und seine Entscheidungen ernst genommen werden.“ (S. 18) – Hensge, Kathrin: Schlüsselqualifikationen in den neugeordneten Ausbildungsberufen. Denkanstöße für die Umsetzung in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher, in: Koch, Christiane/Hensge, Kathrin: Muß ein Mensch denn alles können? ..., a.a.O., S. 7 – 20.

Was „Schlüsselqualifikationen“ für das Ausbildungspersonal bedeuten, wie es damit umgeht, dazu hat sich Klaus Jutzi in einer aufschlussreichen Studie geäußert, deren Ergebnisse hier allerdings nicht weiter berücksichtigt werden können. Vgl. Jutzi, Klaus: Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal. Eine Erkundungsstudie zu subjektiven Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen bei hauptamtlichen Ausbildern im gewerblichen Bereich der elektro- und metallverarbeitenden Industrie in Schleswig-Holstein, Kiel (IPN) 1997 (Reihe: IPN 156).

²⁷⁵ Bylinski, Ursula: Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung, in: BAG JAW (Hrsg.): Zielgruppen und zielgruppenorientierte Angebote der Jugendsozialarbeit, in: Jugend Beruf Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 1-2/1996, S. 32 – 41.

²⁷⁶ Vorausgesetzt, es wird nicht reduziert auf ein Gebiet, dessen Aufgabe und Auftrag sich darin erschöpfen, Menschen beizubringen, wie sie sich bei Reisen in andere Länder den dortigen Gepflogenheiten entsprechend begrüßen, bedanken, etwas zu Essen bestellen etc.

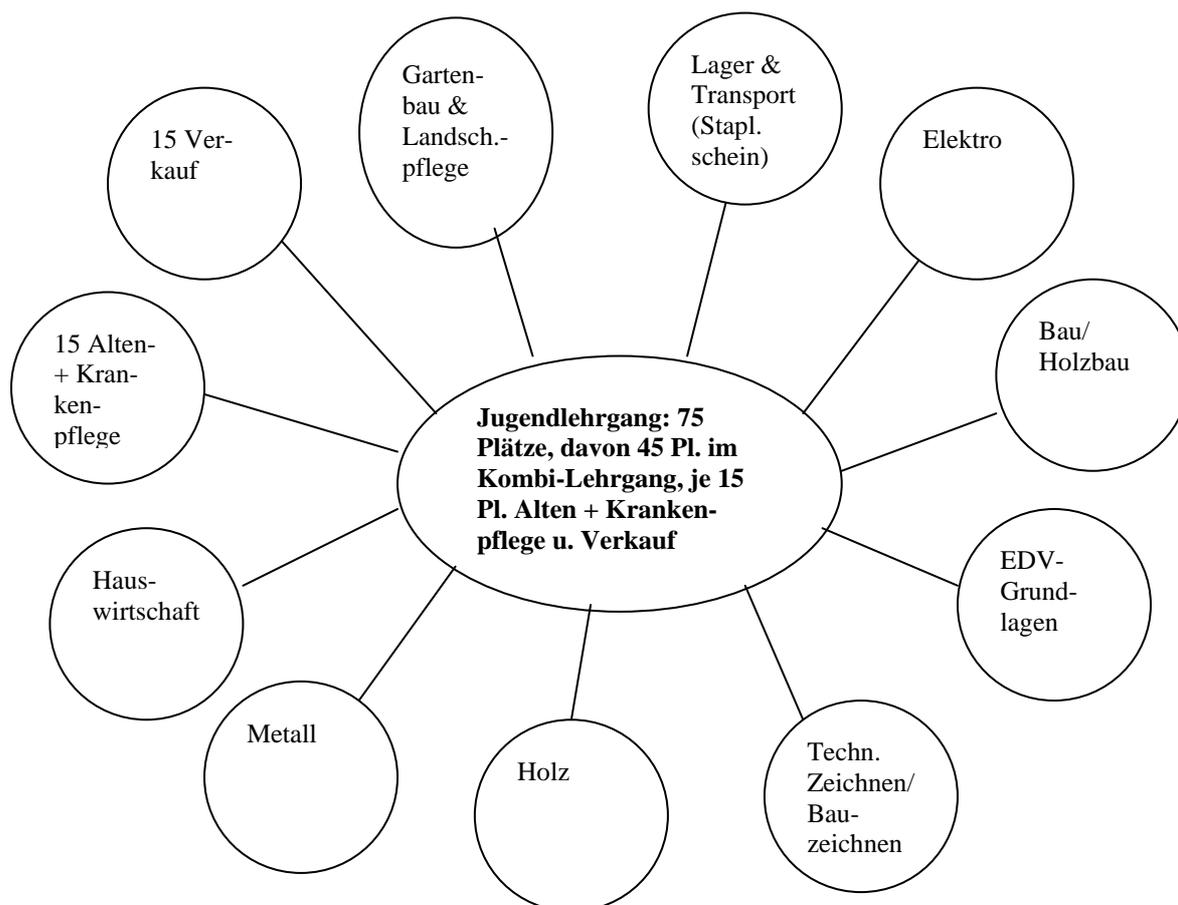
²⁷⁷ vgl. dazu: Behal-Thomsen, Heinke/Lundquist-Mog, Angelika/Mog, Paul: Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität, Berlin und München (Langenscheidt) 1993.

- Häussermann, Ulrich: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie, München (Iudicium) 1996, S. 399 – 436.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens. Glossar. Lernen für Europa „LEFEU“ – Interkulturelles Lernen, Soest (Selbstverlag) 1994.
- Leiprecht, Rudolf: Interkulturelle und antirassistische Pädagogik, in: Aktion Jugendschutz (Hrsg.): ajs-informationen. Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz, Nr. 3 September 1999, S. 1 – 8.
- Roth, Juliana: „Us“ versus „Them“: communication barriers in post-socialist Russia, in: Pieter Batelaan (Ed.): European Journal of Intercultural Studies, Vol. 10, No. 1 April 1999, S. 17 – 30.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung, München (Iudicium) 1993.

Der Lehrgang 1994/95 wird – wie die Grafik zeigt – von vornherein mit einem möglichst breiten Angebot an Berufsfeldern ausgestattet²⁷⁸.

Schaubild 5.1

Der Sammelgrundausbildungslehrgang für benachteiligte Jugendliche mit seinen verschiedenen Bereichen



Die Bereiche Bau/Holzbau, Metall, Holz, Lager & Transport (mit Gabelstaplerführerschein), Gartenbau und Landschaftspflege, Alten- und Krankenpflege, Verkauf, Elektrotechnik, Grundlagen der Datenverarbeitung, Technisches Zeichnen, Hauswirtschaft können mit 75 Plätzen wie folgt belegt werden: 15 Plätze für den Bereich Verkauf (in Zusammenarbeit mit Einzelhandelsgeschäften der Firmen SKY, coop und plaza), 15 Plätze für den Bereich Alten- und Krankenpflege (in Zusammenarbeit mit örtlichen Krankenhäusern und Kliniken und verschiedenen Alten- und Pflegeeinrichtungen), die restlichen 45 für die übrigen Bereiche (Kombi-Lehrgang).

²⁷⁸ Den Lehrgang gibt es in dieser Form inzwischen nicht mehr. Er ist seit 1997 durch ein im lokalen Trägerverbund entstandenes Angebot ersetzt, was deutlich mehr Bereiche, damit echte Wahlmöglichkeiten für einen größeren Kreis benachteiligter Jugendlicher enthält. So positiv die Herstellung einer breiten Angebotspalette ist, so schwierig ist es für die Betroffenen, die sich nicht selten überfordert fühlen, eine Entscheidung zu treffen und die nötige Mobilität zu entwickeln (die Betriebe der Träger liegen an verschiedenen Orten, über das ganze Stadtgebiet verteilt).

Der Lehrgang ist parallel zum Schuljahr auf die Dauer eines Jahres ausgelegt. In dieser Zeit sollen Teilnehmende – den idealtypischen Verlauf angenommen – sich erstmals oder neu beruflich orientieren, indem sie sich in verschiedenen Bereichen erproben und feststellen, welche Tätigkeit am ehesten ihren Neigungen und Eignungen entspricht. Besteht eine relative Sicherheit, soll ein betriebliches Praktikum (vorzugsweise in einem Betrieb, der später einen Ausbildungsplatz vorhält) zusätzliche Gewissheit bringen. Sollte sich nach dem Praktikum der Berufswunsch weiter konkretisiert haben, braucht der Jugendliche Hilfe bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz. Möglicherweise kann ein zweites betriebliches Praktikum im späteren Ausbildungsbetrieb die Entscheidung abrunden und nahtlos in das Ausbildungsverhältnis übergehen. Die durch das Arbeitsamt als Auftraggeber formulierte Anforderung beinhaltet, dafür zu sorgen, dass am Ende möglichst wenig Jugendliche „unversorgt“ bleiben.

Die Bereiche Verkauf und Alten- und Krankenpflege bilden mit je einer Ausbilderin bzw. Sozialpädagogin eine eigene Gruppe und gehen nach einer kurzen Einführungsphase in langfristige Praktika in die Einrichtungen bzw. Geschäfte. Die Betreuung findet dort durch Beschäftigte in den Einrichtungen bzw. Geschäften statt und wird durch das Ausbildungspersonal des bfw unterstützt.

Der Bereich Kombi-Lehrgang wird von zwei Ausbildern im Metallbereich und einer Lehrerin/Sozialpädagogin betreut und bleibt während der gesamten Lehrgangsdauer in den Werkstätten des bfw. Im ersten Lehrgangsmontat bleiben alle Teilnehmenden in der Metallwerkstatt. In dieser Zeit sollen sich die Jugendlichen an die Einrichtung, die spezifischen Regeln und den Ablauf gewöhnen, sich gegenseitig und die Ausbilder kennen lernen. Erste Gespräche sollen einen Eindruck vermitteln, welche individuelle Problemlage gegeben ist, wo Interessen und Neigungen liegen. Vom zweiten Lehrgangsmontat an besteht die Möglichkeit, um den „Kern“ der Metallwerkstatt zu kreisen und sich allein oder in kleinen Gruppen für mindestens eine, möglichst vier Wochen auf einen anderen Bereich einzulassen. Je zum Monatsende wird in Gesprächen mit den Teilnehmenden die weitere Entwicklung erörtert. Im Einzelfall ist es durchaus möglich, daß jemand alle neun Bereiche erprobt, während ein anderer die volle Dauer des Lehrgangs in der Metallwerkstatt verbringt²⁷⁹.

Für die meisten Jugendlichen besteht Schulpflicht, die durch einen wöchentlichen Schultag in der Berufsschule abzudecken ist. Da es während des dem Lehrgang vorausgegangenen Schuljahres mehrere schwere Zwischenfälle zwischen Lehrgangsteilnehmern und Lehrkräften der Berufsschule gegeben hat, wird zwischen Berufsschule und Bildungsträger einvernehmlich verabredet, dass der Kombi-Lehrgang beim Bildungsträger durch dortige Lehrkräfte in den Fächern Mathematik (Algebra und Geometrie), Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und Fachzeichnen unterrichtet werden soll. Diese Lösung wird auch als eine geeignete Maßnahme angesehen, um die enorm hohe Fehlquote an den Berufsschultagen zu mindern.

Da die Aufnahme von Arbeit, der Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis oder der Übergang in eine Schule Vorrang haben gegenüber der Fortsetzung des Lehrgangs, ist vorzeitiges Ausscheiden vorgesehen, oft erwünscht. Vorzeitiges Ausscheiden kann noch eine Reihe anderer Gründe haben: länger währende oder dauerhafte Krankheit, (ungeplante) Schwangerschaft, Verbüßen einer Haftstrafe, wiederholte Regelverletzungen und Fehlverhalten

²⁷⁹ Weitere Einzelheiten in Kap. 5.4

(v.a. nicht nachgewiesene Fehlzeiten, häufige Verspätungen, Nicht-Einhalten von Pausen- bzw. Arbeitszeiten, Gebrauch von Rauschmitteln, Gewalttätigkeiten gegenüber anderen Teilnehmern bzw. gegenüber Ausbildern, Eigentumsdelikte). Besonders die an letzter Stelle genannten Gründe gelten als selbst verschuldet und rangieren bei der Arbeitsverwaltung unter der Rubrik „Abbruch ohne wichtigen Grund“. Ein frei gewordener Platz wird möglichst rasch neu besetzt, um die volle Auslastung der Kapazitäten zu gewährleisten. Dies bringt Fluktuation und immer wieder die Situation des „neuen Anfangs“.

Während des Lehrgangsbesuches erhalten die Jugendlichen in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen Geld durch das Arbeitsamt. Wer durch ausreichend lange Arbeit in einem sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnis anspruchsberechtigt ist – das ist eine kleine Minderheit –, bekommt Unterhaltsgeld (UHG). Wer noch nie gearbeitet hat – das ist die überwältigende Mehrheit –, kann in Abhängigkeit von den Einkünften der Eltern Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) erhalten in einer Höhe, die nicht ausreicht, um davon ein selbständiges Leben gar in einer eigenen Wohnung zu führen oder jeden Tag ein Päckchen Filterzigaretten zu rauchen. Der Abbruch des Lehrgangs „ohne wichtigen Grund“ führt zum Widerruf der Zuwendungsentscheidung.

5.4 Die praktische Umsetzung des Konzeptes

Der Kombi-Lehrgang soll in seiner Durchführung intensiver betrachtet werden, um zu zeigen, wie Erziehung zu Arbeit durch Arbeit „funktionieren“ kann. Dieser Lehrgang wird als einziger der drei Teil-Gruppen innerhalb der Bildungseinrichtung durchgeführt, die Teilnehmenden können dort als Angehörige einer Lehrgangsgruppe identifiziert werden und es gibt ein verantwortliches Team, das an der Umsetzung der Konzeption arbeitet. Es besteht also die Möglichkeit, einige der prinzipiellen Ausführungen, wie sie zuvor in Kap. 4.2 bis 4.4 gemacht werden, am Beispiel zu überprüfen.

Das für die Durchführung des Lehrgangs zuständige Team setzt sich aus zwei Ausbildern (Metall)²⁸⁰ und einer Lehrerin mit zusätzlichen sozialpädagogischen Aufgaben zusammen. Ein wichtiger Unterschied zu früheren Maßnahmen besteht darin, dass die Mitglieder des Teams von sich aus die (gemeinsame) Durchführung des Lehrgangs entscheiden (zuvor wurde gewöhnlich „von oben“ zugewiesen). Es gibt vor Beginn Absprachen über das pädagogische „Credo“, über Art und Umfang der Zusammenarbeit als Team mit Regelung von Aufgabenverteilung und Verhaltensregeln²⁸¹.

²⁸⁰ Ausbilder sind Experten auf einem Fachgebiet mit einer pädagogischen Basiszusatzqualifikation (Ausbildereignungsprüfung), also Industrie- oder Handwerksmeister, Facharbeiter mit langjähriger betrieblicher Erfahrung, teilweise anschließender Weiterbildung zum Techniker oder mit durch Berufsverbände erteilten Zusatzqualifikationen (z.B. Lehrscheißer mit Prüfung durch den Deutschen Verband für Schweißtechnik) u.Ä. Fast alle haben ihr Berufsleben mit einer grundständigen Ausbildung in Industrie oder Handwerk begonnen und verfügen über je und je längere oder kürzere Erfahrung in der Produktion, teilweise langjährige Dienstzeiten bei der Bundeswehr. Die berufliche Primärerfahrung ist i.d.R. durch das Herstellen von Waren (Brötchen, Maschinenteilen, Häusern, Türen, Schiffen etc.) geprägt. Material und Ware ändern sich durch den Eintritt in den Ausbilderstand. Jetzt sind Menschen das zu Bearbeitende. Ihnen sollen fachliche und soziale Qualifikationen vermittelt werden, mit deren Hilfe sie sach- und fachgerecht arbeiten und sich an einem Arbeitsplatz angemessen verhalten können. Diese Aufgabe ist einfacher und schwieriger auch in Abhängigkeit von beim Auszubildenden oder Lehrgangsteilnehmer vorhandenen Voraussetzungen. Benachteiligte Jugendliche sind Teilnehmende, die Mühe machen.

²⁸¹ Hierzu liegt ein internes Konzeptpapier vor, auf dessen Inhalte sich die folgende Darstellung stützt.

Demnach sollen Menschen, deren Lebensumstände sich durch einen Mangel an Struktur auszeichnen, verlässliche, durchsichtige und klar strukturierte Verhältnisse vorfinden: eindeutige Zuordnung von Ansprechpersonen; Strukturierung der Zeit mit Stundenplan, Tagesablauf, Wochenplan, Monatsplanung (vgl. Schaubild 5.2); Verabredungen darüber, was in einer bestimmten verfügbaren Zeit erreicht (gelernt) werden soll über die Entwicklung eines individuellen Lernprogrammes; Verabredung von Verhaltensregeln in Form eines Regelkataloges mit Festlegung von disziplinarischen Maßnahmen bei Regelverstößen („Interventionsraster“); Schaffung von Ritualen beispielsweise durch eine tägliche „Morgensrunde“ zu Arbeitsbeginn und bestimmte, wöchentlich oder monatlich wiederkehrende Routinen. Basierend auf der Tradition reformpädagogischer Ansätze postuliert das Konzept, dass Menschen in Lebensschwierigkeiten hohe Achtung gepaart mit hoher Anforderung brauchen²⁸². Pädagogisches Handeln soll deshalb darauf ausgerichtet sein, das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln und zu fördern, durch Ermutigung zu Eigentätigkeit und selbst organisiertem Handeln. Über das Vermitteln von Erfolgserlebnissen, so die unterliegende Konzeption, sollen beim Einzelnen Eigenverantwortlichkeit und Selbstvertrauen gestärkt werden. Dies möglichst mit einem deutlich erkennbaren Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit und den sich bei der Bewältigung des Lebens stellenden (elementaren) Aufgaben (zum Angebot gehören Module wie „Kochen“, „Über die Runden kommen (Methoden der Alltagsbewältigung)“, „Freie Zeit – was tun?“, „Fahrradreparatur“ (mit anschließendem Ausflug) usw.). Am Ende steht eine durch die Teilnehmenden selbst organisierte „große“ einwöchige Freizeitfahrt für alle. Berufsbildende Maßnahmen im engen Sinne werden als nicht ausreichend erachtet, das Lehrgangsziel zu verfolgen.

Einen wie in Schaubild 5.2 dargestellten Plan bekommen zu Beginn eines Monats alle Jugendlichen sowie diejenigen Ausbilder, in deren Abteilungen Jugendliche unterwiesen werden. Wie aus dem Plan ersichtlich, beginnt der Arbeitstag morgens um 7.00 Uhr und endet um 15.30 Uhr, am Freitag bereits um 14.00 Uhr. Enthalten sind eine fünfzehnminütige Frühstücks- und eine 30-minütige Mittagspause. Die meisten Jugendlichen empfinden einen solchen Tag als sehr lang, den Beginn als zu früh, die Pausen als zu kurz. Daher der Versuch, den Tag in kleinere, überschaubare Stücke zu zerlegen und auch die Woche in bestimmte Einheiten zu zergliedern. Kleinschrittigkeit, dies kann als gesichertes methodisches Wissen gelten, hilft gerade Lernenden mit Hemmnissen und Widerständen.

²⁸² Dies sollte im Umgang aller Menschen miteinander selbstverständlich sein, ist aber gerade nicht „Normalfall“.

Vgl. zur Grundlegung: Makarenko, Anton S.: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem, Berlin (Aufbau) 1963 (zuerst: Ders.: Pedagogičeskaja poema, Moskau 1932).

- Blonski, Pavel Petrovič: Was ist die „Arbeitsschule“? (Neuübersetzung von Horst E. Wittig), Paderborn (Schöningh) 1973, in: Meier, Artur, et al. (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West, Jahrbuch '97. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 162 – 172.
- Kerschensteiner, Georg: Die Idee der Arbeitsschule in ihren (sieben) Formen der Verwirklichung in Deutschland, nach: Übertragung der in Gabelsberger-Stenographie abgefaßten Erstfassung, die im Georg-Kerschensteiner-Archiv der Universität Düsseldorf transkribiert wurde, in: Meier, Artur, et al. (Hrsg.): Transformation ..., op.cit., S. 173 – 181.

Schaubild 5.2

Stundenplan für Teilnehmende am Kombi-Lehrgang für Mai 1995

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.00 – 7.30	<i>Feststellung der Anwesenheit. Jugendwerkstatt, Halle 14, 1. OG</i>				
7.30 – 9.00	Unterricht Gruppe 1 Halle 14, Un- terr.raum	Arbeit in der jeweiligen Werkstatt nach Plan			Unterricht Gruppe 2 Halle 14, Unterr.raum
9.00 – 9.15	<i>Frühstückspause</i>				
9.15 – 12.00	Unterricht Gruppe 1 Halle 14, Un- terr.raum	Kochen in Hei- kendorf	Arbeit in der Werkstatt	Sprachkurs in Heikendorf/ Seefischmarkt. Nur TN mit Deutsch als Fremdsprache	Unterricht Gruppe 2 Halle 14, Unterr.raum
12.00 – 12.30	<i>Mittagspause</i>				
12.30 – 13.30	Unterricht	Kochen in Heikendorf	Arbeit in der Werkstatt	Arb.gruppen: 1. Jonglieren/ Akrobatik 2. Malen/ Töpfern	Unterricht
13.30 – 14.00	Arbeit in der Werkstatt				Werkstatt
14.00 – 14.30					
14.30 – 15.30	Jugend-Sitzung für Koll. des bfw				
Nach 15.30	<i>Feierabend – Freizeit</i>				

Jeder der Jugendlichen hat von Lehrgangsbeginn an einen festen Platz in einer der beiden **Unterrichtsruppen**, in denen Mathematik, Deutsch und Fachzeichnen unterrichtet werden. Während eine Gruppe am Unterricht teilnimmt, sind die verbleibenden Jugendlichen in den Werkstätten wie oben beschrieben. Teilnehmende mit Deutsch als Fremdsprache haben einen zusätzlichen **Sprachförderunterricht** einmal pro Woche. Am Dienstag wird das Modul „**Kochen**“ durchgeführt. Es setzt an der Tatsache an, dass die Jugendlichen zu wenig Geld haben, um sich ständig in der Imbissbude zu verpflegen und bringt die Themen Geld, Haushaltsführung, Achtung vor Lebens- und Nahrungsmitteln, sowie Grundlagen einer gesunden Ernährung miteinander in Verbindung²⁸³. An diesem Modul nehmen, in möglichst wechselnder Zusammensetzung, maximal zehn Jugendliche teil, die übrigen bleiben weiter in den jeweiligen Werkstätten. Auch das Angebot des Donnerstagnachmittags soll bei der Bewältigung von Fragen aus dem täglichen Leben helfen. Eine große Zahl von Teilnehmenden weiß mit der eigenen nicht gebundenen Zeit wenig anzufangen. Da Geld fehlt, fallen die meisten Zerstreuungen weg, die kostspielig sind. Einige lösen das

²⁸³ Praktisch wird das Angebot so durchgeführt: Am Montag nach der Mittagspause melden sich diejenigen maximal zehn Personen (wegen der in der Lehrküche begrenzten Zahl von Kochstellen), die am Dienstag kochen wollen. Sie verständigen sich über das gewünschte Menü, errechnen mit Hilfe eines Kochbuches den nötigen Wareneinsatz, überschlagen die zum Kauf dieser Waren erforderlichen Kosten und erhalten dann einen Vorschuss in Bargeld. Mit diesem Geld gehen sie einkaufen, bringen die Vorräte zurück und rechnen den Vorschuss mit der Buchhaltung ab. Am Dienstag bricht die Gruppe nach der Frühstückspause per öffentliches Verkehrsmittel nach dem einige Haltestellen entfernten Heikendorf auf, wo sich die hauswirtschaftliche Abteilung des bfw befindet. Unter Anleitung von Meisterhausfrauen wird das besprochene Menü sachgerecht zubereitet und anschließend gemeinsam an einem gedeckten Tisch verspeist.

Problem durch (klein)kriminelle Aktivitäten, die sie in den Stand versetzen, (fast) vollwertige Konsumbürger zu sein. Ansonsten wird billiges Dosenbier getrunken, man „hängt rum“, „macht Leute an“, treibt sich abenteuersuchend auf der Straße herum, ... Die **Arbeitsgruppen** am Donnerstag setzen an Wünschen der Jugendlichen an und bieten die Möglichkeit, etwas auszuprobieren. Dabei zeigen einige Aktivitäten unerwartete Nebenefekte: Mit Jonglieren und Einradfahren lässt sich auf sehr angenehme Weise Konzentration einüben. Dass gemalt und getöpft wird, mag erstaunen vor dem Hintergrund, dass sich daran fast ausschließlich Jungen beteiligen. Einerseits zeigen sich unerwartete künstlerische Begabungen besonders unter Jungen aus Migrantenfamilien. Andererseits wird die Herstellung von etwas Schönerem wichtig, um in der Beziehung zu anderen Menschen in die Rolle des Gebenden zu kommen, sich jemandem anzunähern. Aufschlussreicher als der fertige Gegenstand sind häufig die während seiner Erstellung geäußerten Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen.

Für Montagnachmittag führt der Stundenplan eine einstündige **Jugend-Sitzung** auf. Unter dieser Bezeichnung wird das wöchentliche Treffen des Lehrgangsteams geführt. Dieses Treffen – nur gegen Widerstände „von oben“ durchgesetzt – dient der Selbstverständigung über das Notwendigste. Das Treffen ist offen für alle diejenigen Ausbilder-Kollegen, in deren Abteilung ebenfalls Teilnehmende aus dem Jugend-Lehrgang unterrichtet werden. Die Beteiligung aus dem Ausbilder-Kreis ist schwach, was nicht zuletzt auf die dünne Personaldecke und fehlende Vertretungsregelungen zurückzuführen ist, Probleme, die bis zum Ende des Lehrgangs ungelöst bleiben.

Das Lehrgangsteam sieht sich der Aufgabe gegenüber, einerseits Bedingungen herzustellen, die den Jugendlichen die Geborgenheit eines „Nests“ geben, um auf diese Weise Schwellenängste, Lernblockaden u.Ä. abzubauen und aufzubrechen und eine sinnvolle Teilnahme am Lehrgang erst zu ermöglichen. Andererseits die Bindung an das „Nest“ so locker zu gestalten, dass ein jederzeitiges Verlassen in Praktika, Schule, Ausbildung, Arbeit u.Ä. möglich ist. Als greifbares „Nest“ wird in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden eine eigene **„Jugend-Werkstatt“** eingerichtet, die zunächst nur aus Metallbearbeitungsplätzen besteht und den Kern des Kombi-Lehrganges bildet. Als sich nach einiger Zeit herausstellt, dass es kaum gelingt, Jugendliche zum Verlassen dieser Werkstatt zu bewegen, obwohl sie sich für Metallbearbeitung nicht interessieren, wird das Konzept dieser Werkstatt – erneut in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden – überarbeitet. Durch Schaffung weiterer Plätze z.B. für Holzbearbeitung, Technisches Zeichnen oder Elektronische Datenverarbeitung werden die Möglichkeiten erweitert, allerdings behält die Werkstatt etwas Provisorisches bis zum Ende des Lehrgangs. Das grundsätzliche Bekenntnis, den einzelnen Jugendlichen mit seinen ihm eigentümlichen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sehen, der ein auf seine Person zugeschnittenes Förderkonzept braucht, wird sporadisch und zufällig praktiziert.

Eine Ausnahme bildet der Unterricht, dessen Umgestaltung als Aufgabe des ganzen Teams gesehen wird. Wie zuvor dargestellt, soll die Beschulung der Jugendlichen durch den Bildungsträger stattfinden. Einige wenige Unterrichtsstunden genügen, um zu zeigen, dass ein herkömmlicher Unterricht wegen der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen nicht durchführbar ist. Zur Illustration ein paar „Blitzlichter“: Einige Schüler verfügen kaum über Kenntnisse auf dem Stand der siebenten Jahrgangsstufe, während andere einen guten Real schulabschluss haben. Einige haben große Sprachschwierigkeiten, während sich andere in Wort und Schrift einwandfrei äußern. Einige sind so unruhig, dass sie ständig aufspringen und umhergehen oder -laufen, während andere mühelos und konzentriert an der Lösung

einer Aufgabe arbeiten. Einige sind ständig in (laute) Querelen mit Nachbarn verwickelt, während andere freie Kapazitäten haben und Nachbarn mit Problemen leise helfen. Da es aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, kleine Lerngruppen so zusammenzustellen, dass eine Zusammenfassung von Menschen mit gleichen/ähnlichen Merkmalen gelingt (Ausnahme: Sprachkurs für Jugendliche mit Deutsch als Fremdsprache), entwickelt das Team „selbst organisiertes Lernen“ als neue Form des Unterrichts.

Schaubild 5.3

Beispiel für einen individuellen Übersichtsbogen zum Selbstlernprogramm Fachzeichnen

Name, Vorname: _____
 Beginn: _____

Zeichnen

Ordner 1:	Datum	Datum	Datum	Datum	Ergebnis
1. Einführung					
2. Tangram					
3. Würfelspiel					
4. Achsensymmetrie (Zeichnungen ergänzen) (zwei Blätter)					
5. Dimetrie I					
5.1 Stein					
5.2 Brett					
5.3 Fenster					
5.4 Hilfe					
5.5 Eigenes Wort					
5.6 Quader					
6. Isometrie I					
6.1 Stein					
6.2 Quader					
...					

Erläuterung zum Schaubild: Das Programm umfasst sieben Ordner mit je etwa 20 verschiedenen, systematisch aneinander anschließenden Aufgaben, die nicht alle gezeichnet, sondern z.T. auch „gebaut“ werden, um so die Anschauung herzustellen und bei der Entwicklung des räumlichen Vorstellungsvermögens zu helfen. Die Datumsangaben zeigen, wie oft und wie lange an einem Thema gearbeitet wird. Ist das Ergebnis durch die Lehrkraft attestiert, kann zum nächsten Thema gewechselt werden. Entsprechende Unterlagen werden für die anderen Fächer bereitgestellt.

Kern des Programms, dem der früher erwähnte „Ressourcen- oder Kompetenzansatz“ zugrunde liegt, ist der Gedanke, dass jeder im Lauf seines Lebens bereits etwas gelernt hat und darüber verfügt. Dieses Wissen soll in Erinnerung gerufen und mittels eines Tests operationalisiert werden. Dann wird festgestellt, an welcher Stelle in einer Reihe aufeinander aufbauender Fertigkeiten sich die vorhandenen Qualitäten befinden und welche Schritte nötig sind, um z.B. das Niveau an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten zu erreichen, das dem Hauptschulabschluss entspricht. Nun wird ein individuelles Unterrichtsprogramm beraten und vereinbart, mit dessen Hilfe Schritt für Schritt das erstrebte Ziel realisiert werden kann (vgl. Schaubild 5.3).

Die Unterrichtsstunden sind Zeiten, in denen verschiedene Menschen mit einem je individuellen Lernprogramm zusammenkommen und an ihrem jeweiligen Thema entsprechend dem ihnen eigenen Tempo für sich arbeiten²⁸⁴. Die Lehrkraft hat die Funktion, denjenigen zu Hilfe zu kommen, die sich nicht selbst helfen können, bzw. an Nahtstellen, die einzelne erreicht haben, Lernerfolgskontrollen durchzuführen und den Übergang zum nächsten „Aufgabenpaket“ zu begleiten. Die Zusammenstellung des Aufgabenmaterials für drei Unterrichtsfächer ist zunächst aufwändig, ebenso das Anlegen eines Aktenordners für jeden Jugendlichen, in dem die Ergebnisse des selbst organisierten Lernens und die Lernfortschritte sichtbar dokumentiert werden. Nachdem die Umstellung vollzogen ist, gibt es kaum mehr disziplinarische Schwierigkeiten, im Unterrichtsraum wird leise gearbeitet, wer es nicht mehr aushält, verlässt den Raum und kommt später wieder. Sicher gibt es auch Jugendliche, die während der Unterrichtszeit an ihrem Platz schlafen, andere, die sich überfordert fühlen. Sie fallen unter den veränderten Umständen überhaupt erstmals auf, so dass Gelegenheit besteht, sich ihnen zuzuwenden.

Der Verzicht auf die Durchführung des Lehrgangs „Grundlagen Metall“²⁸⁵ ist hoch zu bewerten. Ältere und langjährige Praktiker der Berufspädagogik mögen wohl bedauern, dass das Feilen nicht mehr durch den vor der ganzen Gruppe rhythmisch kommandierenden Meister unterwiesen wird, und erklären, wie erzieherisch wertvoll es sei, stundenlang ein Stück U-Stahl zu bearbeiten, bis es die erforderlichen Maße aufweise. Sie mögen wohl begründen, die Härte des Materials sei eine Probe auf die Festigkeit des Charakters, es komme auf Qualitäten wie Konzentration, Durchhaltevermögen, Stetigkeit, Genauigkeit an (also: hart wie Krupp-Stahl?!). Auch dass das Werkstück am Ende in der Schrottkiste lande, wird noch pädagogisch veredelt, da es ja nicht darum gehe, etwas Nützliches herzustellen, sondern seine Fertigkeiten zu schulen – und die sind am Anfang eben schlecht. Das Verhältnis Auszubildender – Unterweisender ist hierarchisch, das ist bekannt. Das Beispiel zeigt, wie sich am simplen Gegenstand U-Stahl ein Verhältnis von Über- und Unterordnung manifestiert, welche Mechanismen greifen und dazu führen, dass der Auszubildende am Ende versteht, dass er „ganz unten“, nichts ist und nichts kann, durch Anstrengung und Mühe aber etwas lernen und leisten, und damit aufsteigen, arrivieren kann. Dass es sich hier auch um den sinnfälligen Ausdruck der fest verankerten Auffassung handelt, Arbeit sei eben „toll“, sei erwähnt ohne vertieft zu werden. – Im Rahmen des behandelten Lehrganges wird bewusst weitgehend auf die Produktion von „Edelschrott“ verzichtet, was nicht mit dem Verzicht auf Qualitätskriterien identisch ist oder damit, die Jugendlichen im Unklaren zu lassen, ob etwas gut oder schlecht ausgeführt ist, funktioniert oder nicht. Al-

²⁸⁴ Das Konzept orientiert sich an der als „offener Unterricht“ bzw. als „Plan-Lernen“ im Bereich der Grundschulen gut eingeführten Praxis.

²⁸⁵ Die kaum „modernisierte“ Version des von der „Deutschen Arbeitsfront“ entwickelten Lehrgangs „Eisen erzieht“.

lerdings – auch wenn vorgeblich Sinnvolles oder Nützliches hergestellt wird, ändert dies nichts an Auftrag und Charakter des Lehrganges, lediglich wird die Umsetzung „geschmeidiger“.

Bisher wird viel über Bemühungen und Initiativen seitens der den Lehrgang Betreuenden gesagt. Mit welchen Methoden sie die Jugendlichen zum „Mitmachen“ bewegen, ihnen Strategien des Durchhaltens vermitteln und zeigen wollen, wie sinnvoll es ist, sein Leben selbst zu verdienen, und wie befriedigend, dazu in der Lage zu sein. Auf wen wirken diese Bemühungen und Initiativen, und wie?

In Kapitel 4 ist der Personenkreis in allgemeiner Form mit vom Einzelnen abstrahierten Merkmalen und Verhaltensweisen vorgestellt worden. Jetzt gibt es greifbare Menschen aus Fleisch und Blut, auf die ein „Programm“ angewendet wird. Und wie sich zeigt, kommt hier kein durch Kategorien und Bestimmungen geformtes Kollektiv zusammen, sondern lauter unverwechselbare Einzelpersönlichkeiten mit teilweise klar ausgeprägten Widerständen. Für einige wenige ist das Anliegen des Lehrgangs klar, einleuchtend und akzeptabel, hat möglicherweise schon längst ihren Wünschen entsprochen, an deren Realisierung sie gehen. Für andere, auch sie gering an Zahl, gibt es erstmals einen Ort, an dem sie sich wohl fühlen, an dem sie einen Freund oder eine Freundin finden, und Menschen, die ihnen den Eindruck vermitteln, es gehe genau um sie und sie seien wichtig – egal wie viele Dummheiten sie machen und ob sie die Anforderungen erfüllen oder nicht. Für einige, auch sie wenige, ist die Bildungsstätte ein Ort, an dem sie vor häuslichem Ärger, vor Tätlichkeiten und anderen Formen von Grausamkeiten Erwachsener sicher sind. Für die meisten steht das Anliegen des Lehrganges im Widerspruch zu eigenen Gewohnheiten, Prägungen, Auffassungen und Notwendigkeiten. Sie haben ganz andere vordergründige oder tief liegende Sorgen, beispielsweise weil die häusliche Situation schon lange schwierig ist oder sie längst nicht mehr zu Hause wohnen, sondern im Heim oder auf der Straße leben. Oder weil sie aus einem anderen Land kommen, wo sie unter Not, Hunger, Krankheit, ethnischer, religiöser oder politischer Verfolgung litten. In Deutschland, bemerken sie, sind sie nicht willkommen, finden nur schwer Kontakt, gehören zu den Verachteten und haben oftmals Heimweh. Ihre Motivation, etwas zu leisten, etwas zu werden und dann dazuzugehören, wird nicht bemerkt oder nicht ernst genommen. Dazu kommen viele Hürden, deren nicht geringste die fehlende Anerkennung des schulischen Abschlusses aus dem Herkunftsland ist. Andere benebeln sich das Bewusstsein schon seit längerem mit legalen oder illegalen Drogen und befinden sich in anderen Welten als der des Lehrgangs. Frühe Hafterfahrungen wirken exotisch neben einer „hausbackenen“ Veranstaltung, wie sie ein Kurs zur Vorbereitung auf das Berufsleben darstellt. Dann gibt es Teilnehmende, die zwar ihrem Lebensalter zufolge schon bald erwachsen, aber mental noch recht kindlich sind. Sie verstehen nur schwer, warum sie aus der Welt der Feen und Zauberer gestoßen werden sollen um sich mit Arbeit zu beschäftigen. Dann sind da schulumüde Jugendliche, Schulverweigerer, die keinen Sinn darin sehen, überhaupt etwas zu lernen, wo ihnen schon über Jahre immer wieder deutlich wird, dass ihnen das Lernen ohnehin nicht gegeben ist. Und dann gibt es auch dies: Jugendliche, die aus Familien kommen, in denen schon lange niemand mehr einer geregelten Erwerbsarbeit nachgeht, weil die Eltern mit der – oft liebevollen – Betreuung der Kinder völlig ausgelastet sind und für Arbeit keine Zeit und Kraft mehr haben. Sie kommen seit Jahren mit Sozialhilfe und gelegentlicher Schwarzarbeit „über die Runden“.

Die Aufgabe, die sich den Durchführenden stellt, ist die von Dompteuren, die eine Dressur einüben. Mal mit Zuckerbrot, mal mit Peitsche versuchen sie, die Konflikte zu meistern.

Die Jugendlichen, weil sie Menschen sind und keine Tiere im Zirkus, widersetzen sich auf ihre Weise: Einige verletzen die Disziplin durch zu spätes Kommen oder zu frühes Gehen, halten die Pausenzeiten nicht ein oder entfernen sich unerlaubt vom Arbeitsplatz. Andere fehlen viele Tage ohne Entschuldigung. Manche bestehlen sich gegenseitig und andere. Einige erscheinen immer wieder bewaffnet in der Bildungsstätte, mit der Begründung, man müsse sich so gegen unverhoffte Übergriffe schützen. Andere konsumieren verbotene Substanzen während der Arbeitszeit und in den Pausen. Es kommt zu Handgreiflichkeiten zwischen den Teilnehmenden und verbalen Attacken gegen Ausbilder und erwachsene Lehrgangsteilnehmer. Dies gehört zum Alltag – und wird durch das Ausbildungspersonal „normalisiert“ über die Durchsetzung von Normen. Ein zu Lehrgangsbeginn gemeinsam mit den Teilnehmenden in der Art eines Vertrages erarbeiteter Regelkatalog mit verabredeten abgestuften Maßnahmen wird angewandt und vollzogen. Dies führt in vielen Fällen zum Ausschluss aus dem Lehrgang mit allen oben bereits beschriebenen Folgen. Partizipation wirkt hier als „geschmeidige“ Methode, mit deren Hilfe der „freiwillige Gehorsam“ erreicht wird.

5.5 Ein Instrument zur Normierung von Verhalten?

Es ist unstrittig, dass die geschilderte Veranstaltung vor allem die Aufgabe hat, einen Personenkreis mit auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Normabweichungen an geltende Normen anzupassen. Davon zeugt auch die Konzeption, die als Ziel der Förderung beschreibt, die Befähigung zu Arbeit und Beruf nicht als Ergebnis eines erfolgreichen „Dressuraktes“ erreichen zu wollen, sondern sie zum Bestandteil einer „integrierten Persönlichkeit“ zu machen. Die integrierte Persönlichkeit ist, dem Lehrgangs-Konzept zufolge, nicht über Orientierungshilfen mit Bezug auf Berufsfelder zu erreichen, sondern muss viel breiter angelegt sein und Hilfestellung geben, damit sich die Jugendlichen in allen Lebensbereichen zurechtfinden können²⁸⁶.

Norbert Elias behandelt in seinem bereits erwähnten Text, wie sich menschliches Verhalten, wie sich Umgangsformen in langfristigen Prozessen verändern. Dabei beschreibt er den Übergang von mehr organischen, wenig kontrollierten Verhaltensstrukturen zu Verhältnissen, in denen menschliche Affekte und Triebe der immer differenzierteren Kontrolle unterworfen werden, wodurch sich das Verhalten langfristig verändert und sich in einem Prozess der Normierung neuen Normen anpasst. Im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Lehrgang hat mich interessiert, wie es der Gesellschaft gelingt, den Einzelnen an einen bestimmten Standard von Gebräuchen und Verhaltensweisen anzupassen. Norbert Elias zeigt den Übergangsprozess an mittelalterlichen Beispielen und schildert Verhältnisse, in denen Verhalten und Umgangsformen einer Mehrheit aus verschiedenen Gründen als nicht mehr angemessen und daher als änderungsbedürftig erachtet und v.a. mit Hilfe erzieherischer Mittel (Verse, Verordnungen, Unterrichtsbücher, Unterweisungen) verändert werden sollen. Eine in der sozialen Hierarchie anerkannte Minderheit möchte bei einer Mehrheit Verhaltensänderungen durchsetzen, die quer zu herrschenden Vorstellungen und Normen verlaufen. Der Autor beschreibt eine Reihe von Konditionierungsinstrumenten, die zum Einsatz gebracht werden, um beispielsweise Schamgrenzen und Peinlichkeitsschwellen einzuführen und je und je zu erhöhen. Der Prozess der Durchsetzung neuer Normen vollzieht sich über die Straffung und Differenzierung der Kontrollinstrumente, die zwar zunächst „von außen“ angetragen werden, jedoch schon bald so verinnerlicht sind,

²⁸⁶ Zusammengefasst und wörtlich zitiert nach dem internen Lehrgangskonzept des bfw.

dass sie „von innen“ heraus als quasi freiwillig errichtetes Tabu (wir können es auch „Gewissen“ nennen) wirken.

Viele der Ausführungen sind auf die Veranstaltung für Benachteiligte gut anwendbar. Ein wesentlicher Unterschied zum Lehrgang für Jugendliche besteht in der bereits existierenden mächtigen Mehrheits-Norm, die völlig bewusst ist (im Kapitel über *Arbeit* wird sie dargestellt). Diese Norm bedarf keiner Begründung ihrer Existenz, ihrer Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit mehr. Vielmehr ist unumstritten, dass Abweichungen von dieser Norm behandlungsbedürftig sind. Gesellschaftlicher Konsens herrscht darüber, die Abweichenden anzupassen. Wie sich zeigt, und davon geben die Schilderung der Lehrgangskonzeption und -praxis ausführlich Zeugnis, sind Methoden, die „von außen“ angetragen werden, nur dann wirklich effektiv und führen zur Verhaltensänderung, wenn es gelingt, sie in einem Prozess der Verinnerlichung „von innen“ heraus wirken zu lassen. Dies ist das „Moderne“ an den hier geschilderten Formen von Partizipation, von Selbstorganisation. Sie sind so erfolgreich, weil damit der „freiwillige Gehorsam“ erreicht wird²⁸⁷.

5.6 Die Teilnehmenden

Im Folgenden werden die im Wege statistischer Erhebung gewonnenen Daten diskutiert, wie sie beim Bildungsträger zum Lehrgangsende im September 1995 vorlagen.

Auf den 75 Plätzen des Lehrganges 1994/95 bewegen sich im Verlauf des Jahres aus den in Kap. 5.2 dargestellten Gründen 134 Jugendliche (53 Mädchen, 81 Jungen)²⁸⁸. 42 der 53 Mädchen nehmen an den beiden Lehrgängen Verkauf und Alten- und Krankenpflege teil, die verbleibenden elf Mädchen sind in der Kombi-Gruppe, dort vorzugsweise in den Bereichen Hauswirtschaft, EDV-Grundlagen und Technisches Zeichnen/Bauzeichnen. Von den 81 Jungen nehmen fast alle am Kombi-Lehrgang teil (76), ein Junge ist in der Gruppe Alten- und Krankenpflege, die vier übrigen im Bereich Verkauf. Auffällig ist die sich deutlich an traditionellen Rollenbildern orientierende Wahl der Bereiche.

Vor dem Hintergrund der in Kap. 4 dargestellten Überlegungen sind diese Rollenorientierungen in unteren sozialen Schichten immer noch vorherrschend, in Einwandererfamilien sogar bestimmend (alle der Gruppe der Einwandererjugend zugerechneten Teilnehmerinnen nehmen an den Lehrgängen Verkauf und Alten- und Krankenpflege teil). Neben der

²⁸⁷ Vgl. dazu die Ausführungen zur beruflichen Sozialisation bei Heinz, Walter R.: *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*, Weinheim und München (Juventa) 1995, beispielsweise S. 32 f.: „Im modernen Großunternehmen dominiert also die Ausrichtung der beruflichen Sozialisation auf die gesamte Organisation. Dies bedeutet, daß von den Mitarbeitern erwartet wird, daß sie nicht nur die arbeitsplatzbezogenen Vorschriften, sondern auch die Organisationsregeln akzeptieren und sich gewohnheitsmäßig auf neue Situationen, Probleme und Störungen einstellen, um diese im Betriebsinteresse zuverlässig zu lösen. In dem Maße, wie die Beschäftigten die Werte und Ziele des Unternehmens im betrieblichen Sozialisationsprozeß verinnerlichen, richten sie ihre Kompetenzen auf die vorgegebenen Aufgabenstrukturen aus. (...) In den Großunternehmen werden die betrieblichen Sozialisationsprozesse schrittweise und bei Bedarf informell nahegelegt oder durch Vorbereitungslehrgänge institutionalisiert ...“

²⁸⁸ Datenzusammenstellung nach Unterlagen des bfw und Ergebnissen eigener Erhebung, z.T. als Ergebnis von Plausibilitätskontrolle abgeglichen mit Daten des Arbeitsamtes:

- Bundesanstalt für Arbeit. Statistik. Arbeitsamt Kiel (Hrsg.): *Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung*. Termin: 15.01.96, Kiel, Januar 1996 und:
- Dies.: *Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung für jüngere Arbeitslose (unter 25 Jahre)*. Termin: 15.01.96, Kiel, Januar 1996.

ausgeprägten Fixierung auf tradierte Rollenbilder findet sich noch ein anderes Moment, das die Entscheidungsfindung beeinflusst: Mädchen und Eltern von Mädchen fragen häufig ganz pragmatisch und an Nützlichkeitsabwägungen orientiert, welchen Sinn es mache, als Mädchen einen „Männerberuf“ zu lernen, wenn nach der Ausbildung wegen nach wie vor mächtiger Diskriminierungsmechanismen keine Arbeit in diesem Beruf möglich ist.

Tabelle 5.1

Übersicht über die Teilnehmenden am Sammelgrundausbildungslehrgang für benachteiligte Jugendliche 305 J6 K 1994/95

Art der Angabe	Verteilung TN auf Lehrgänge						Verweildauer					
	305 gesamt		A+K/Verk.		Kombi		bis Ende		bis 3 Monate		1 Tag bis 1 Monat	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
TN ges.	134	100	47	35,1	87	64,9	59	44	22	16,4	24	17,9
Mädchen	53	39,5	42	31,3	11	8,2	25	18,6	9	6,7	13	9,7
Jungen	81	60,4	5	3,7	76	56,7	34	25,4	13	9,7	11	8,2
Migranten	32	23,8	12	7,7	20	14,9	17	12,7	3	2,2	10	7,5
Mädchen	9	6,7	9	6,7	-	-	4	3	-	-	4	3
Jungen	23	17,2	3	2,2	20	14,9	13	9,7	3	2,2	6	4,5

Erläuterungen zur Tabelle:

TN = Teilnehmende

Migranten = Einwanderer (vgl. Erklärungen im Text)

A+K = Alten- und Krankenpflege

Berechnungsgrundlage: 134 = 100%

Bei der Betrachtung der Verweildauer im Lehrgang werden drei verschiedene Daten erhoben und begutachtet. Einmal wird erfragt, wer bis zum Lehrgangsende anwesend ist. Dieses Datum läßt u.U. Rückschlüsse auf geglückte Übergänge in Ausbildungs-, Arbeitsverhältnisse oder Schule zu. Dann wird der besonders kurze Verbleib zwischen einem Tag und einem Monat erhoben²⁸⁹, der in zwei Richtungen deutbar ist: Hier wird fast unmittelbar nach Maßnahmeantritt deutlich, dass eine weitere Teilnahme am Lehrgang aus verschiedenen Gründen nicht gegeben ist. Die andere Möglichkeit: Es ergibt sich eine überraschende Übernahme in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis. Das dritte Datum bezieht sich auf eine Verweildauer nicht länger als drei Monate. Auch hier ist eine Deutung in zwei Richtungen möglich: Gerade zu Beginn eines Schuljahres bzw. eines Ausbildungsjahres gibt es während der vereinbarten Probezeiten noch eine Reihe möglicher Veränderungen, so dass während der ersten drei Monate des Lehrganges, gelegentlich noch bis in den Januar hinein, Nachrückende in Ausbildungsverhältnisse aufgenommen werden. Die zweite Deutung bezieht sich auf Fälle, in denen Jugendliche fast von Anfang an deutliche Schwierigkeiten haben, im Lehrgang zu verbleiben. Hier müssen immer wieder Maßnah-

²⁸⁹ Die etwas merkwürdig anmutende Zeitspanne ergibt sich aus abrechnungstechnischen Gründen zwischen Bildungsträger und Arbeitsamt.

men ergriffen werden, um den Abbruch zu verhindern, weshalb das Ausscheiden nach drei Monaten dann häufig einen nicht mehr zu vermeidenden Abbruch mit einer entsprechenden Vorgeschichte markiert.

Fast die Hälfte der Jugendlichen (59) hat die Maßnahme bis zu Ende besucht (25 Mädchen, 34 Jungen). Damit haben Mädchen in größerem Umfang „durchgehalten“ als Jungen (fast 50% Mädchen – ca. 40% Jungen). Dieser Befund passt mit der zuvor erwähnten ausgeprägten Rollenorientierung zusammen. Danach sind Mädchen eher bereit, sich in Dinge zu schicken und auch als unangenehm empfundene Situationen mit der Hoffnung auf Besserung auszuhalten, während Jungen eher offensiv reagieren und ihre Energie nach außen wenden. Dies wird dann als disziplinarische Störung interpretiert und mit Strafmaßnahmen geahndet. Etwa ein Drittel der Jugendlichen hat am Lehrgang nur kurz oder sehr kurz teilgenommen (24 gesamt [13 Mädchen und 11 Jungen] zwischen einem Tag und einem Monat und 22 gesamt [13 Jungen, neun Mädchen] nicht länger als drei Monate). Dabei ist unter den Mädchen die Quote derer, die nach extrem kurzer Zeit ausscheiden, auffällig hoch. Im Kombi-Lehrgang bleiben von den 76 Jungen fast 40% bis zum Ende (29). Etwa ein Drittel verweilt kurz (13) bis extrem kurz (11). Von ihnen wechseln sechs in betriebliche Ausbildung.

Einwandererjugendliche sind unter dieser Bezeichnung in Statistiken nicht zu finden. Ich fasse darunter alle diejenigen, die als Ergebnis von Migration (auch wenn diese inzwischen zeitlich zurückliegt) als gemeinsames Merkmal sprachliche Schwierigkeiten haben und deshalb der Sprachförderung bedürfen. Damit sind – mit je unterschiedlich geregelter Aufenthaltsstatus – in dieser Gruppe Ausländer ebenso wie Aussiedler versammelt, deren Letztere einen deutschen Pass besitzen. Ihnen stelle ich in der Datendiskussion „deutsche Jugendliche“ gegenüber und meine damit Jugendliche deutscher Muttersprache und Staatsangehörigkeit, wohl wissend, wie fragwürdig und aus verschiedener Richtung zu Recht angreifbar eine solche Kategorie ist. Die Angehörigen der Einwandererjugend kommen aus Algerien, Chile, dem Iran, Jugoslawien, Kasachstan, Kolumbien, den Philippinen, Polen, Russland und der Türkei. Sie machen mit 32 Teilnehmenden (23 Jungen, neun Mädchen) knapp ein Viertel des Gesamt-Lehrgangs aus. Alle neun Mädchen beteiligen sich an den Gruppen Verkauf und Alten- und Krankenpflege. Von den Einwandererjugendlichen besucht gut die Hälfte (17, davon 13 Jungen und 4 Mädchen) den Lehrgang bis zum Ende. Kurz bis sehr kurz verweilt ein gutes Drittel (13, davon 4 Mädchen und 9 Jungen). Am Kombi-Lehrgang nehmen fast alle Jungen teil (20), davon über die Hälfte bis zum Ende (11). Ein Drittel der Jungen (6) verweilt kurz bis sehr kurz. Im Vergleich mit einheimischen Jugendlichen zeigt sich anhand dieser Angaben: Während der Anteil der frühen Abbrüche bei beiden Gruppen bezogen auf die Gesamtzahl mit ca. einem Drittel ungefähr gleich hoch ist, hält fast die Hälfte der Teilnehmenden aus der Einwanderergruppe bis zum Lehrgangsende durch. Ihnen steht lediglich ein gutes Drittel bei den „deutschen Jugendlichen“ gegenüber. Der höhere Wert in der Migrantengruppe kommt durch die Aussiedlerjugendlichen zustande, die stark motiviert sind, sich zu integrieren, wie später noch zu sehen sein wird.

24 Teilnehmende am Kombi-Kurs verfügen über keinen zertifizierten Schulabschluss. Hinter dieser Zahl liegen verschiedene, fast ausschließlich „deutsche“ Wirklichkeiten: junge Trebegänger, die sich auf diese Weise der Schulpflicht entziehen; schulumüde Jugendliche und jugendliche Schulverweigerer, die durch ständigen Wechsel von Fernbleiben und massiven Störungen des Unterrichtsbetriebes das Etikett „unbeschulbar“ erhalten haben; Menschen, die durch längere Krankheitsphasen oder andere lange Unterbrechungen der Schul-

zeit solche Lernrückstände angesammelt haben, dass ein Abschluss nicht gelingt; ferner Jugendliche mit primärem und sekundärem Analphabetismus u.Ä. In all diesen Fällen soll geprüft werden, inwiefern der Erwerb eines Schulabschlusses möglich bzw. sinnvoll ist. — Aus dem Kombi-Lehrgang nehmen 37 Jugendliche an mindestens einem, häufig zwei betrieblichen Praktika teil, die sich über mehrere, maximal vier Wochen erstrecken.

Tabelle 5.2

Verbleib der Teilnehmenden am Sammelgrundausbildungslehrgang für benachteiligte Jugendliche 305 J6 K per 30. September 1995

Angabe des Grundes	Vorzeitiges Ausscheiden				Verbleib im Lehrgang							
	Abbruch „ohne wichtigen Grund“		Krankheit, familiäre Gründe		Betriebliche Ausbildg., Umschulg.		Arbeitsaufnahme		Schule		Sonstige (Verläng., Wehr-/Zivildienst)	
Art der Angabe	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Teilnehmende	55	41	7	5,2	37 + 2	27,6 + 1,5	15	11,2	6	4,5	12	9

Erläuterungen: TN = Teilnehmende
 Sonstige = 7 – Verlängerung, 3 – Maßnahmeende, 2 – Wehr-/Zivildienst
 Berechnungsgrundlage: 134 = 100%

Die Gesamtbilanz zum Lehrgangsende 1995 wird in Tabelle 5.2 schematisch dargestellt. Danach scheiden 62 Jugendliche vorzeitig aus dem Lehrgang aus, davon sieben aus familiären Gründen bzw. wegen Krankheit, die restlichen 55 brechen im Terminus der Arbeitsverwaltung „ohne wichtigen Grund“²⁹⁰ ab. Weit über die Hälfte der Teilnehmenden (72, d.i. 53,7%) werden auf der Haben-Seite der Maßnahmenbilanz verbucht, da sie im Sinne des Auftrages erfolgreich sind. Ein knappes Drittel aller Teilnehmenden nehmen während des Lehrganges oder direkt im Anschluss eine betriebliche Ausbildung auf (37, d.i. über 50% der „Erfolgreichen“). Mehr als ein Zehntel aller Beteiligten gehen in Arbeit (15 Jugendliche, d.i. 11% aller TN und 20% der „Erfolgreichen“). Es verbleibt ein Rest „Sonstiger“, bzw. von Umschülern, der sich aufteilt in: Sieben Jugendliche, die wegen späten Maßeintritts in die Verlängerung gehen, sechs Jugendliche, die zur Schule wechseln, um dort den Hauptschulabschluss nachzuholen, und je drei, zwei und zwei Jugendliche, die nach Lehrgangsende an einer Umschulungsmaßnahme teilnehmen bzw. ihren Wehr- oder Zivildienst beginnen. Auftraggeber wie Auftragnehmer werten dieses Ergebnis als besonderen Erfolg, was der Vergleich mit bundesweit erhobenen Daten bestätigt²⁹¹. Im gleichen Zeitraum hat die Bundesanstalt für Arbeit, Arbeitsamt Kiel, acht Lehrgänge mit 256 be-

²⁹⁰ Vgl. dazu Kap. 5.2

²⁹¹ Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit münden wegen der in 1995 gegenüber dem Vorjahr deutlich schlechteren Lage auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt 40% der 19.057 (alte Länder) und 1.042 (neue Länder) Lehrgangsabsolventen anschließend in eine Ausbildungsstelle, eine berufsbildende Schule oder eine Arbeitsstelle ein. Berichtet in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1996, Bonn Mai 1996, S. 75, Übersicht 42.

nachteiligten Jugendlichen gefördert. Die aus der internen Statistik ersichtlichen Daten weichen nicht nennenswert von der oben geschilderten Gesamtbilanz ab²⁹².

5.7 Kritische Bewertung und Anschlussfragen

Der im Schuljahr 1994/95 durchgeführte Lehrgang für benachteiligte Jugendliche markiert den Beginn eines Übergangs beim durchführenden Bildungsträger, indem die Konzeption „modernisiert“ und mehr geltenden Standards angepasst wird. Die Modernisierung mit den im Einzelnen geschilderten Momenten bewegt sich weiter konsequent auf der Linie der Erziehung zu Arbeit durch Arbeit mit dem Unterschied, dass gegenüber früheren Ansätzen nun mehr Wert darauf gelegt wird, nicht nur Arbeit und das Verhältnis dazu zu thematisieren, sondern den jungen Menschen in noch weiteren Verhältnissen zum Gegenstand pädagogischer Bemühungen zu machen (Lebensweltorientierung). Widerstände im frühen Stadium zu identifizieren und auszuhebeln über „geschmeidigere“ Methoden ist ein weiteres Element des „modernisierten“ Lehrganges, der damit in hohem Grade normativ ist. Dass der Lehrgang in seinem Ergebnis als relativer Erfolg endet, mag sich auch aus der Anwendung „modernerer“ Methoden erklären, die eher dazu führen, Jugendliche, die die Ziel-Norm bis dahin noch nicht zu der für sie geltenden Verhaltens-Norm gemacht haben, zu einer Veränderung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu bewegen.

Nach Lehrgangsende bzw. ein Jahr später stellen sich mir eine Reihe von Anschlussfragen, von denen ich diejenigen nenne, die in der weiteren Untersuchung Beachtung finden:

- Vor dem Hintergrund der Kenntnis der Jugendlichen, ihrer Persönlichkeit und Lebensumstände stellt sich mir die Frage nach der Dauerhaftigkeit des positiven Ergebnisses. Gelingt die Überwindung der „zweiten Schwelle“²⁹³? Können auftauchende Schwierigkeiten mit den verfügbaren Ressourcen bewältigt werden?
- Was wird aus denjenigen, die keinen Erfolg haben? Finden sie neue, andere Wege?
- Welche Bedeutung geben die Beteiligten aus der Rückschau dem Lehrgang, in dem sie, je nachdem, ein ganzes Jahr ihres Lebens zugebracht haben? Welche intendierten und nichtintendierten Wirkungen hat die Maßnahme aus Sicht der Jugendlichen?

Diese Anschlussfragen bilden den Ausgangspunkt für eine im Jahr 1997 durchgeführte Erhebung, von der Kapitel 6 handelt.

²⁹² Einmündung in Ausbildung: 29,7% – Übergang in berufsbildende Schule: 0,8% – Aufnahme einer Arbeit: 12,5% – erneute Lehrgangsteilnahme: 11,7% – noch nicht untergebracht: 32,4% – sonstiger Verbleib: 3,9% – Verbleib unbekannt: 8,2%.

²⁹³ Als „erste Schwelle“ gilt der Übergang von der Schule in Ausbildung, mit „zweiter Schwelle“ wird gewöhnlich der Übergang von der Ausbildung in den Beruf bezeichnet. Benachteiligte, sofern sie an Lehrgängen teilnehmen, würden idealtypisch drei Schwellen übertreten: Schule – Lehrgang, Lehrgang – Ausbildung, Ausbildung – Arbeit.

6 Arbeit, Ausbildung/Lehre, Schule? Befragungsergebnisse 1997

6.0 Einleitung

Das folgende Kapitel behandelt eine 1997 unter den ehemaligen Teilnehmenden des Jugend-Lehrgangs durchgeführte Fragebogenerhebung und deren Ergebnisse. Eine Reihe von Begegnungen mit „Ehemaligen“ gibt den Anstoß zu fragen, was aus den Einzelnen im Anschluss an den Lehrgangsbesuch „geworden“ sei.

Die Frage nach dem Werden ist voraussetzungsreich und zeugt von der Sicht, die so Befragten befänden sich in einem Prozess, an dessen Beginn sie wenig oder nichts seien, um in seinem Verlauf etwas zu werden und am Ende etwas geworden zu sein. Dass solchen Vorstellungen häufig auch die Idee zugrunde liegt, das Leben in Gesellschaften entwickle sich nach Gesetzmäßigkeiten, die in der Biologie ausgemacht werden können (daher bildhafte Vergleiche mit Bäumen, Knospen u.Ä.), gehört zu den grundlegenden Missverständnissen in Bezug auf Gesellschaft und gesellschaftliche Entwicklung²⁹⁴. Bei der eingangs geschilderten Fragestellung ist der Blick auf das Werden eingeeignet auf Arbeit, Ausbildung und Beruf oder sonstige Ausweise gesellschaftlich anerkannten Vorwärtkommens. Was aber liefert die Frage nach dem „Gewordensein“ wenn sie im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung auf dem Gebiet der Soziologie gestellt wird? Die Motive, die am Anfang des Erhebungsprojektes stehen, sind allgemein: Neugier, etwas über Leben und Schicksal derjenigen zu erfahren, mit denen das eigene Leben eine Zeit lang mal enger, mal weniger eng verbunden war; das Interesse, Aufschluss darüber zu erhalten, ob eigene pädagogische Bemühungen erfolgreich waren; schließlich das Interesse, von den ehemaligen Lehrgangsteilnehmern zu erfahren, welches von den verschiedenen Angeboten den aus ihrer Sicht nachhaltigsten Eindruck hinterlassen, ihnen subjektiv am meisten geholfen habe. Diese Motive entstammen dem Alltäglichen²⁹⁵ mit all seiner Zufälligkeit, sie lenken den Blick auf individuelle Schicksale und scheinen zu naiv, um die Basis einer empirischen Untersuchung zu bilden. Als Hilfskonstruktion erscheint die Absicht, die Effizienz zu analysieren und so aus der Befragung konkrete Vorschläge für nötige und wünschenswerte Veränderungen künftiger Maßnahmen abzuleiten.

Mit Etablierung der Biografie- und Lebenslaufforschung (auch) in der Soziologie²⁹⁶ wird ein verstärktes Interesse an subjektiven Verarbeitungsformen sozialer Wandlungsprozesse

²⁹⁴ Vgl. dazu:

- Semprun, Jorge: Die große Reise, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1981 (zuerst: Ders.: Le grand voyage, Paris, Ed. Gallimard 1963).
- Ders.: Was für ein schöner Sonntag!, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1984 (zuerst: Ders.: Quel beau dimanche!, Paris, Ed. Grasset et Fasquelle, 1980).

²⁹⁵ Vgl. dazu: Bahrtdt, Hans-Paul: Autobiographische Methoden, Lebensverlaufforschung und Soziologie, in: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1987 (Reihe: Biographie und Gesellschaft, Bd. 1), S. 77 – 85.

- Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin: Biographieforschung, in: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden ... op.cit., S. 25 - 49.

²⁹⁶ Vgl. die Soziologentage seit Beginn der 1990er Jahre, hier besonders:

- Meulemann, Heiner/Elting-Camus, Agnes (Hrsg.): 26. Deutscher Soziologentag. Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1993 mit einer eigenen Sektion Biographieforschung und weiteren Untergruppen.

deutlich, wie umgekehrt eine „alte“ Fragestellung weiterverfolgt wird, nämlich wie sich allgemeine Verhältnisse auf das Leben kleiner Gruppen oder Individuen auswirken. Im Rahmen dieser Forschungsrichtung spielt das „Werden“ eine Rolle, der Blick auf die Entwicklung eines Lebens unter Berücksichtigung „externer“ Faktoren (formales Bildungsniveau, soziale Herkunft, Struktur von Ausbildungs- oder Arbeitsplatzangeboten u.Ä.) und „interner“ oder subjektiver Momente (Handlungskompetenz, Formen des Selbstzutrauens, eigene Sinngebung u.Ä.). Im Leben junger Menschen ist das Werden bedeutungsvoll, stehen sie doch am Beginn eines noch wenig konturierten Weges²⁹⁷, der dennoch durch vergangene und gegenwärtige Weichenstellungen geprägt ist. Wie der Weg und seine Konturen aussehen, welcher Art die Weichenstellungen sind, wer sie beeinflusst, vornimmt, schließlich durchführt, welche Folgen verschiedene Weichenstellungen haben, diesen Fragen widmen sich viele, in ihrer Anlage, dem zugrunde liegenden Ansatz, ihrem Verlauf und Ergebnis verschiedene Studien.

Die vorliegende Untersuchung will vor dem Hintergrund der in einer ersten Welle durchgeführten Totalerhebung Aufschlüsse über den Verbleib von Absolventinnen und Absolventen gewinnen und führt dazu eine Wiederholungsbefragung der identischen Grundgesamtheit über den Verbleib zu einem späteren Zeitpunkt durch. Eine klassische Panel-Erhebung²⁹⁸ würde ausreichen, um Verbleibsdaten in Erfahrung zu bringen. Allerdings lässt das Erfragen von Zuständen zu einem bestimmten *Zeitpunkt* keine Aussagen über Entwicklungen zu, die sich im dazwischenliegenden *Zeitraum* abgespielt haben. Dies ist aber gerade wünschenswert und aufschlussreich, wenn es um Prozesse geht in Lebensgeschichten, die, wie an früheren Stellen in dieser Arbeit bereits gezeigt, keinem statischen, geregelten Norm-Verlauf entsprechen. Eine bloße Wiederholung der ersten Erhebung würde außerdem die Möglichkeit verschließen, subjektive Deutungen von Ereignissen zu erfragen.

- Hradil, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996, Frankfurt/New York (Campus) 1997 mit einem starken Gewicht auf Individualisierung und Individualisierungsprozessen.

²⁹⁷ Die Auffassung, das Leben sei ein Weg, eine Straße, eine Karriere mit Kreuzungen, Gefährdungen und Hinterhalten, eine Strecke, ein Wettrennen, Kursus, Passage, ein vorgezeichneter Parcours usw., ist Allgemeinut in den Alltagsvorstellungen und findet daher in der gewöhnlichen Rede ihren Niederschlag. Alle diese bildlichen Redensarten entspringen der Idee des Wachstums, der linearen Entwicklung.

Weitere Überlegungen zum Ansatz bei:

- Bourdieu, Pierre: L'illusion biographique, in: Actes de la recherche en sciences sociales 62/63, 1986, S. 69 – 72, dem germanophonen Fachpublikum zugänglich gemacht durch die Übertragung von Eckart Liebau:

- Ders.: Die biographische Illusion, in: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Opladen (Leske + Budrich), Heft 1/1990, S. 75 – 81.

- Scherbakowa, Irina: Wie funktioniert Erinnerung?, in: Dies.: Nur ein Wunder konnte uns retten. Leben und Überleben unter Stalins Terror, Frankfurt/Main (Campus) 2001, S. 249 – 262.

²⁹⁸ Daten werden in mindestens zweimaliger Befragung identischer Untersuchungseinheiten im Zeitverlauf gewonnen. Das Instrument eignet sich gut, um Verteilungen zu erfragen oder Vorher-Nachher-Vergleiche durchzuführen. Nachteile von Panel-Erhebungen werden in Lern-Effekten gesehen, die sich bei mehrmaliger Wiederholung identischer Fragestellungen durch ein erlerntes/erwünschtes Antwortverhalten einstellen (Panel-Effekte). Außerdem gilt die Panel-Mortalität als nachteilig. Hiermit ist der Ausfall von zwischen 30 und 60% der Untersuchungseinheiten im Verlauf des Panels gemeint. Beobachtet wird eine schwächere Teilnahmebereitschaft, je größer die Abstände zwischen den Wiederholungsbefragungen sind. Bestimmte Befragtengruppen weisen unterschiedliches Responsverhalten auf, wobei offensichtlich zunehmendes Bildungsniveau die Bereitschaft, an Wiederholungsbefragungen teilzunehmen, steigen lässt. Vgl. dazu: Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen (Westdeutscher Verlag) 14. Auflage 1990, S. 365 ff.

Das Interesse einer erneuten Befragung besteht also darin:

- den weiteren Verbleib in zeitlichem Abstand zum Lehrgangsende zu erheben
- Aufschluss zu erhalten über die Entwicklung des beruflichen Lebenslaufs seit dem Ende des Lehrganges
- zu erfahren, welche Erwartungen an die berufliche Zukunft geknüpft werden
- subjektive Deutungen des Ertrages zu erhalten, der dem Lehrgang in Bezug auf den eigenen Berufsverlauf beigemessen wird
- die zum Befragungszeitpunkt bestehende berufliche Situation subjektiv deuten zu lassen

Primär quantitativ orientierte Ansätze scheiden als Referenzrahmen aus, aber die Stichprobe bietet sich für eine qualitative Untersuchung an.

Die Veranstalter des damaligen Lehrgangs haben kein Interesse, eine solche Nachbefragung durchzuführen. Den Lehrgangstyp gibt es bereits nicht mehr. Er ist durch ein im Trägerverbund durchgeführtes erweitertes Angebot unter anderem Namen abgelöst. Ohnehin stehen bei den Trägern wirtschaftliche Erwägungen, Zwänge und Nöte so sehr im Vordergrund, dass Befindlichkeiten ehemaliger Teilnehmender von ausschließlich akademischem Interesse sind, während allen Überlegungen, die dazu führen, neue Teilnehmende zu akquirieren, Vorrang gebührt. Dennoch gewährt das Berufsbildungswerk alle erforderliche Unterstützung und trägt auch die nicht unerheblichen Kosten des Versands der Unterlagen (einschließlich der Porti für die Rücksendung sowie die Kosten für ein „Erinnerungsschreiben“). Die Arbeitsverwaltung, hier die Berufsberatung, bekundet Interesse an den Ergebnissen einer solchen Erhebung und verspricht sich davon nützliche Anstöße und Hinweise für die eigene Tätigkeit. Von dieser Seite wird das Vorhaben durch eine umfangreiche Literaturrecherche beim Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung unterstützt sowie durch Bereitstellung vieler, auch interner, Unterlagen. Zahlreiche Einzelgespräche helfen bei der Aufhellung von Hintergründen und liefern zusätzliche Informationen.

Befragt werden soll die an der ersten Welle beteiligte Grundgesamtheit, also alle Jugendlichen, die während des Lehrgangs 1994/95 eingeschrieben waren, unabhängig von der Dauer ihrer Teilnahme. Die Entscheidung begründet sich daraus, dass nicht von vornherein der Personenkreis eingengt werden soll auf diejenigen, die beispielsweise aus der Sicht des Auftraggebers erfolgreich im Sinne der Zielsetzung der Maßnahme waren.

Als Befragungsinstrument wird ein Fragebogen entwickelt, der neben standardisierten Fragen auch eine Reihe offener, nicht standardisierter Antwortmöglichkeiten enthält. Die Erprobung des Erhebungsinstrumentes findet in Teilen und in leicht veränderter Form in einer Vergleichsgruppe statt (es handelt sich um Jugendliche, die zu diesem Zeitpunkt gerade an einem berufsvorbereitenden Lehrgang teilnehmen). Nach Überarbeitung und Codierung wird der Fragebogen an alle 134 ehemaligen Teilnehmenden des Lehrganges 305 J6 K ausgesandt.

Die Befragung wird klar erkennbar als Initiative einer Einzelperson zu ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken angekündigt; daraus resultiert eine hohe Anforderung an die Bereitschaft der Jugendlichen, sich zu beteiligen. Entsprechend antwortet eine Reihe von Jugendlichen, weil sie sich an die Befragende gut und gern erinnert und ihr gefällig sein will, andere antworten gerade deshalb nicht, weil die Befragende und die ganze Veranstaltung

einen unangenehmen Eindruck hinterlassen haben. Einige werfen die Unterlagen unbesehen wegen ihres „offiziellen“ Äußeren weg (enthalten ist ein Begleitschreiben des Bildungsträgers), wieder andere vernichten die Unterlagen, weil sie gerade nicht amtlich genug aussehen. Einigen Jugendlichen ist die Lese- und Schreibearbeit zu schwierig und/oder zu viel, was bekannt wird, weil es vereinzelt telefonische Rückmeldung gibt und der Fragebogen auf diesem Wege ausgefüllt wird.

Die Nachbefragung findet zwei Jahre nach Lehrgangsende statt, zu einem Zeitpunkt, der willkürlich und zufällig erscheinen mag, zumal ähnliche Untersuchungen gewöhnlich Fünf-Jahres-Rhythmen für Erhebungen wählen²⁹⁹ und über einen langen Zeitraum mehrfach Wiederholungsbefragungen durchgeführt werden. Ein solches Verfahren ist sinnvoll, wenn im Vergleich einer umfangreichen Population oder im Vergleich verschiedener Populationen regelhafte Verläufe bzw. Verlaufsmuster ermittelt werden sollen. Dieses Interesse ist bei der vorliegenden Untersuchung nicht gegeben, da es hier um individuelle Verläufe geht, die in ihrer Fundierung auf den einzelnen Jugendlichen betrachtet werden. Die Möglichkeit, Typisches herauszuarbeiten, ist von vornherein eingeschränkt. Wichtig bei der Wahl des Erhebungszeitpunktes sind spezifische, auf den zu befragenden Personenkreis abhebende Erwägungen. Die Erosion des „Normallebenslaufs“ trifft auf benachteiligte Jugendliche in besonderer Weise zu, da sie in ihrer bisherigen Lebensgeschichte kaum je regelhafte und kontinuierliche Abläufe kennen gelernt haben. Bereits bei Lehrgangsbeginn zeigen verschiedene Lebensgeschichten prekäre Verläufe: unterbrochene oder abgebrochene Schulkarrieren, Phasen von Erwerbstätigkeit, meist in Form von Gelegenheitsjobs, die sich mit Phasen von Erwerbslosigkeit abwechseln, usw. Der rasche Wechsel und die sich schnell ablösenden Zustände können auch anhand der im vorigen Kapitel dargestellten Verweildauern belegt werden. Zu vermuten steht, dass dieser Lebensrhythmus nach dem Verlassen des Lehrganges beibehalten wird. Damit sind kürzere Zeitabstände eher geeignet, Veränderungen zu erfassen und abzubilden. Die Bindung der Teilnehmenden an den Lehrgang, dies ein weiteres Argument, war in der Mehrzahl der Fälle nicht so eng, dass daraus eine große Bereitschaft abgeleitet werden kann, sich an einer Befragung zu beteiligen. Es besteht nach dem Lehrgangsende keine institutionelle Einbindung, deren Existenz für die Unterstützung von Respons genutzt werden kann. Je größer der zeitliche Abstand

²⁹⁹ Beispielhaft genannt:

- Meulemann, Heiner: Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1995.
- Große Längsschnittuntersuchungen des IAB Nürnberg in 1975/76, 1980 und 1985, dargestellt in: Stegmann, Heinz: Erfassung und Analyse von Bildungs- und Berufswegen. Machbares und Wünschenswertes in der Umfrageforschung, in: Herget, H. (Hrsg.): Chancen von Panelerhebungen und zeitbezogener Analyse für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 121, Berlin 1991, S. 69 – 84.
- Vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 1980 und 1981 durchgeführte Wiederholungsbefragungen bei Absolventen berufsvorbereitender Klassen und Kurse, dokumentiert in: Westhoff, Gisela: Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung. Ergebnisse einer Panelerhebung bei Absolventen der Berufsvorbereitung 1980 und 1981, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 61, Berlin (BIBB) 1983.
- Kohortenanalysen und Kohortenvergleiche am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, bezogen auf Geburtsjahrgänge 1919 – 1921, 1954 – 1956, 1959 – 1961, dokumentiert in: Blossfeld, Hans-Peter: Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf, Frankfurt/Main, New York (Campus) 1989 und Ders.: Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel, Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie, Sonderheft 31/1990, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1990, S. 118 – 145.

der Erhebung zum Ereignis ist, desto eher gerät es in Vergessenheit bzw. in den Hintergrund.

Der Fragebogen wird per Post mit frankiertem Rückumschlag verschickt. Bei Postrückläufen werden Anschriften nachrecherchiert. Sechs Wochen nach der ersten Aussendung erhalten diejenigen Erinnerungsschreiben, die auf das erste Anschreiben nicht reagiert haben. Die Auswertung erfolgt nach Entfernen der Code-Nummer manuell, da das Sample überschaubar und die Anzahl der Fragen, wie auch die Zahl der offenen Antworten eine automatisierte Auswertung unnötig komplizieren würde, ohne die Qualität der Aussagen positiv zu beeinflussen.

Bereits zum Zeitpunkt der Entwicklung des Fragebogens, besteht die Absicht, einen kleinen Kreis Ehemaliger nach einem erneuten zeitlichen Abstand mündlich und nicht standardisiert zu befragen, um den weiteren Verlauf ihrer Berufsbiografie zu verfolgen und daraus zusätzliche Informationen zu gewinnen, die Rückschlüsse auf das Übergangsverhalten zulassen. Jugendliche, die zu einem Gespräch bereit sind, haben Gelegenheit, dies im Fragebogen zu vermerken. Die Interviews werden während der zweiten Jahreshälfte 2001 durchgeführt, so dass zumindest für einen Teil der Befragten ein Gesamtzeitraum von fünf Jahren gegeben ist, innerhalb dessen beobachtet und befragt wird (vgl. dazu Kapitel 7 dieser Arbeit).

6.1 Lebensverlauf – Berufsbiografie? Näherungen und Abgrenzungen

Zum Berufsverhalten Jugendlicher, zu Fragen des Übergangs und Berufsverlaufs gibt es eine Reihe teilweise prominenter Untersuchungen, von denen einige in früheren Kapiteln bereits erwähnt werden³⁰⁰. Mit Einsetzen der Massenarbeitslosigkeit Mitte der 1970er Jahre, von der Jugendliche und junge Erwachsene in besonderer Weise beim Übergang ins Erwerbsleben betroffen werden, erwacht das Interesse an solchen Studien neu, so dass seit Beginn der 1980er Jahre in größerer Zahl Untersuchungen erarbeitet werden, einige von ihnen so umfangreich, dass sich ganze Institute oder Abteilungen von Instituten auf der Basis solcher Forschungsprojekte langfristig organisieren³⁰¹. Wesentliche Befunde jüngerer quantitativer Studien sind an anderer Stelle bereits diskutiert. Eine darüber hinausgehende gründliche Darstellung ist im Hinblick auf Gang und Zielsetzung der eigenen Untersuchung nicht sinnvoll, weshalb lediglich auf Einzelaspekte Bezug genommen wird, um Anlage und Methodik des eigenen Vorgehens zu erläutern³⁰².

Entscheidende Anregungen für Gang und Durchführung der eigenen Untersuchung beziehe ich aus der Biografieforschung³⁰³. Während früherer Beschäftigung mit jugendtheoreti-

³⁰⁰ Vgl. v.a. Kap. 4.

³⁰¹ Dass die Vorhaben teilweise finanziell gut ausgestattet sind, weil sie politikberatende Funktion erfüllen und sich auch an anderen gestalterischen Aufgaben beteiligen, soll hier nur als Marginalie erwähnt werden.

³⁰² Mir ist bewusst, dass damit die Masse der Studien nicht annähernd berücksichtigt ist. Von den etwa 50 wichtigsten oder bekanntesten, evtl. nur am häufigsten zitierten Titeln habe ich knapp 30 zur Kenntnis genommen, die ich nicht zur Aufblähung des Anmerkungssteils hier gesondert anführe.

³⁰³ Nicht aus der Lebensverlaufsforschung, die mehr quantitativ sozialstrukturell orientiert, sich v.a. auf Zeitpunkte, Verweildauern in spezifischen Phasen, auf Übergänge und auf den „Durchstrom“ von Populationen durch bestimmte Ereignisse oder Statuspassagen konzentriert. Hinzu kommt: Das bei Kohortenanalysen und Kohortenvergleichen in der Lebensverlaufsforschung übliche Verfahren der Datenerhebung, Datenedition und Datenauswertung ist immens aufwendig, setzt umfangreiche methodische und statistische Kenntnisse

schen Ansätzen begegnet mir die biografische Jugendforschung, wie sie in den 1920er Jahren von Charlotte Bühler und Siegfried Bernfeld entwickelt und wissenschaftlich begründet wird. Aus psychologisch determinierter Sicht werden Tagebücher, Briefe und Aufsätze Jugendlicher analysiert. Als charakteristisches Unterscheidungsmerkmal zwischen Kindheit und Jugend bzw. zwischen Jugend und späteren Lebensphasen finden Bühler und Bernfeld die schriftliche Beschäftigung des Jugendlichen mit sich selbst heraus³⁰⁴. Die Jugendphase wird bei ihnen als Phase spezifiziert, in der Selbstreflexion vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte, des eigenen Werdens und Gewordenseins, sowie der eigenen auf Zukunft orientierten Entwürfe stattfindet. Später greifen Werner Fuchs-Heinritz und Jürgen Zinnecker diesen Ansatz erneut auf³⁰⁵. Zinneckers pointiert vertretene These der „frühen Biografisierung“³⁰⁶ setzt die Beschäftigung mit dem eigenen Lebenslauf im Sinne der Selbstreflexion und künftigen Lebensplanung als im Jugendalter gegeben voraus (bereits mit Wirkungen in den Bereich der Kindheit hinein). Als künftige Entwicklung prognostiziert Zinnecker, dass Kinder und Jugendliche angehalten werden, „sich früh in die Gestaltung ihres Lebenslaufes einzuschalten und biografische Weichenstellungen mitzuentcheiden“³⁰⁷, wie andererseits auch der individuelle Anteil an Risiken des Scheiterns immer weiter vorverlegt wird. „Gerade Jugendliche sind dazu aufgefordert, durch geschicktes biografisches ‚Lavigieren‘ Platzierungs- und Nachfolgeprobleme im Ausbildungs- und Arbeitsbereich abzumildern.“³⁰⁸ Eltern fungieren verstärkt als „Laufbahnberater“ ihrer Kinder. So überzeugend diese Prognosen scheinen, so sehr treffen sie in ihrer beobachtbaren Realisierung wohl schwerpunktmäßig auf Mittelschichtsverhältnisse zu und lassen den Personenkreis, dem Benachteiligte zuzurechnen sind, im Wesentlichen unberührt.

und die Möglichkeit des Zugangs zu besonders ausgestatteten EDV-Anlagen mit spezifischer Software-Bestückung sowie deren sichere Handhabung voraus. Vgl. dazu:

- Blossfeld, Hans-Peter: Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), Sonderheft 31/1990, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1990, S. 118 – 145.
- Diekmann, Andreas/Mitter, Peter: Stand und Probleme der Ereignisanalyse, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe ..., op.cit. S. 404 – 401.
- Mayer, Karl Ulrich: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm, in: Ders. (Hrsg.): Lebensverläufe ..., op.cit., S. 7 – 21.

³⁰⁴ Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät, Jena (Gustav Fischer) 4. verb. Aufl. 1927 (zuerst: 1921).

- Vgl. auch die von Charlotte Bühler herausgegebene Zeitschrift: Quellen und Studien zur Jugendkunde, Jena (Gustav Fischer) Heft 8, 1931.

³⁰⁵ Fuchs, Werner/Zinnecker, Jürgen: Nachkriegsjugend und Jugend heute, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit, Weinheim und Basel (Beltz) 1986, S. 80 – 103.

- Fuchs-Heinritz, Werner: Biographische Studien zur Jugendphase, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel ..., op.cit., S. 58 – 88.

³⁰⁶ Zinnecker, Jürgen: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend, in: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien, Opladen (Leske + Budrich) 1990 (Reihe: Studien zur Jugendforschung, Bd. 6), S. 17 – 36, hier S. 31. Dieser Ansatz wird jugendtheoretisch zum „Bildungsmoratorium“ weiterentwickelt in:

- Ders.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften, in: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR, Weinheim/München (Juventa) 1991, S. 9 – 25.

³⁰⁷ Zinnecker, Jürgen: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel ..., op.cit., S. 31.

³⁰⁸ Ebd., S. 31.

Der „Lebenslauf“ wird, an Fischer/Kohli anschließend mit Walter R. Heinz als „gesellschaftlich vorgegebene oder gesellschaftlich kanalisierte Biographie“³⁰⁹ bestimmt und von der „Lebensgeschichte“ als der erzählten Biografie unterschieden, nämlich der „Version des Subjekts über seinen bisherigen Lebenslauf – über die Sequenzen, die Schritte von einer Lebensaufgabe zur anderen und die Wendepunkte, wie das Subjekt sie erinnert, bewertet, reflektiert, kombiniert und schließlich einem Zuhörer berichtet und gegebenenfalls auf Rückfrage detailliert und korrigiert“³¹⁰. Lebenslauf und Lebensgeschichte erscheinen nach dieser Bestimmung als zwei Sphären zugeordnet, der gesellschaftlichen, die als außerhalb des Subjektes gelegen, gesehen wird und der individuellen, zum Subjekt gehörigen. Von der Sphäre des Gesellschaftlichen geht eine normierende Kraft aus, die auf das Subjekt und den Verlauf des Lebens, sowie Eigen- und Fremdbewertung seiner Lebensgeschichte wirkt. Die gesellschaftlich vorgegebene Struktur³¹¹ in ihrem Verhältnis zu tatsächlichen Lebensgeschichten zu betrachten mit den sich aus den jeweiligen Verlaufsformen ergebenden Konsequenzen, das „Interesse am Einzelnen im Durchgang durch wechselnde Strukturen“³¹² – dieser Ansatz liegt der vorliegenden Untersuchung zugrunde.

Da es um Jugendliche geht, deren bisheriges Leben vor allem durch Stationen von Erziehung und Bildung, auch teilweise von Ausbildung, marginal nur von Arbeit, gegangen ist, bietet sich ein Vorgehen an, das sich auf die Bewältigung von Lebensanforderungen konzentriert, denen Individuen beim Durchlaufen gesellschaftlicher Institutionen gegenüberstehen.³¹³ Der in diesem Zusammenhang inzwischen übliche Blick auf Statuspassagen nimmt die Perspektive des durch Institutionen geprägten Verlaufs ein. Wird vom Subjekt ausgegangen, können Belastungen und krisenhafte Lebensereignisse in ihrer Wirkung als Wendepunkte oder Entwicklungsstationen der Biografie betrachtet werden, da hier Entscheidungsphasen gesellschaftlich vorgegeben sind, aber individuell bewältigt werden müssen, wodurch ein Handlungszwang entsteht. Die Möglichkeiten, solche Krisen zu bewältigen, sind voraussichtlich in Abhängigkeit von Sozialisationserfahrungen und lebensgeschichtlich erworbener Handlungskompetenz unterschiedlich entwickelt.

Bezogen auf die eigene Untersuchung können als Wendepunkte alle Übergänge gelten, die am Lehrgang beteiligte Jugendliche seit dem Ausscheiden aus der Maßnahme erlebt haben. Das Erhebungsinstrument müsste also solche Übergänge im Zeitverlauf erfassen können. Geht es um die Möglichkeiten von Krisenmanagement, so sollte das Erhebungsinstrument geeignet sein, Variablen zu registrieren, die als Elemente von Handlungskompetenz im Sinne von Durchhaltevermögen und der Fähigkeit, schwierige Situationen zu bewältigen, daraus für sich selbst vielleicht noch das Beste zu machen, deutbar sind. Stationen im Zeit-

³⁰⁹ Heinz, Walter R.: Lebenslauf als Soziobiographie, in: Kieselbach, Thomas (Hrsg.): Bremer Beiträge zur Psychologie (Reihe A: Psychologische Forschungsberichte) Nr. 9, 1983, S. 5.

³¹⁰ Ebd., S. 5.

³¹¹ Vgl. Liebau, Eckart: Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre, in: BIOS. Zeitschrift für Biografieforschung und Oral History, Opladen (Leske + Budrich) Heft 1/1990, S. 83 – 89, der zu Recht darauf hinweist, dass die gesellschaftlich vorgegebene gewöhnlich eine institutionelle und damit staatliche Struktur sei.

³¹² Niethammer, Lutz: Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, in: BIOS ..., op.cit., S. 91 – 93, hier S. 92.

³¹³ Vgl. dazu beispielhaft die ältere, aber nach wie vor anregende Untersuchung von: Heinz, Walter R./Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1985.

verlauf mittels eines Fragebogens zu erfassen, ist gut entwickelte und belegbare Praxis³¹⁴. Als methodische Anregung für die Ermittlung von Handlungskompetenz dient die am Bremer Sonderforschungsbereich 186 („Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“) durchgeführte – ältere – Studie³¹⁵. Auch wenn diese Studie in erster Linie unter methodischen Aspekten für die eigene Empirie von Belang ist, sollen Anlage und Ergebnisse an dieser Stelle überblickend skizziert werden, um einen kurzen Eindruck zu vermitteln.

Die Bremer Studie basiert auf der Befragung von 74 Schülerinnen und Schülern aus drei Hauptschulklassen, die, beginnend mit der siebenten Klasse bis nach Abschluss der Hauptschule bzw. Wechsel in das Berufs- und Ausbildungssystem bis zu viermal zu Fragen der Entwicklung von Erwerbs- und Berufsorientierungen interviewt werden³¹⁶. Vor dem Hintergrund der von Hans-Peter Blossfeld empirisch belegten zentralen Bedeutung der beruflichen Erstplatzierung für die gesamte Erwerbsbiografie³¹⁷ will die Untersuchung herausfinden, wie sich dieser Tatbestand als individuelle Problematik im Bewusstsein Jugendlicher niederschlägt. Durch die in der Bundesrepublik Deutschland, im Unterschied zu fast allen übrigen europäischen Ländern, sehr frühe Dreigliederung des Schulwesens, wird eine für die Zukunft folgenreiche Entscheidung über einen Bildungsweg schon im Alter von 10 bis 12 Jahren getroffen. Helga Krüger spricht in diesem Zusammenhang im Anschluss an Zinnecker von einem „Zwang zur Biographisierung“³¹⁸, da den Betroffenen die Folgen der Schullaufbahnentscheidung in der Regel sehr deutlich bewusst sind. Gymnasiasten verschaffen sich ein „Bildungspolster“³¹⁹, das ihnen bis zu neun Jahre relativer Ruhe und relativer Sicherheit verschafft, und auch Realschüler können sich noch eines gewissen Bildungsvorsprungs gegenüber Hauptschülern sicher sein. Helga Krüger zufolge nehmen Hauptschüler „sehr frühzeitig und extrem realistisch wahr, welche Zukunftschancen sie haben“³²⁰.

Die Befragung zeigt, dass die Folge dieser Wahrnehmung eine bereits während des sechsten Schuljahres, also im Alter von 12 und 13 Jahren, einsetzende Suche nach Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten ist, die mit Hauptschulniveau zugänglich sind³²¹. In diese Suche ist vorrangig der Nahbereich der Jugendlichen (Nachbarn, Verwandte, Be-

³¹⁴ Vgl. als neuere Studie: Lex, Tilly: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, München (Deutsches Jugendinstitut) 1997 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 3), Fragebogenmuster S. 352 – 354, sowie:

- Heinz, Walter R./Dressel, Werner/Blaschke, Dieter/Engelbrech, Gerhard (Hrsg.): Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik, Nürnberg (IAB) 1998 (Reihe: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 215).
- Heinz, Walter R. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft 2000.

³¹⁵ Heinz, Walter R., et al.: Hauptsache, eine Lehrstelle ... op. cit.

³¹⁶ Das dafür verwendete Instrument des „problemzentrierten Interviews“ wird dargestellt in:

- Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel (Beltz) 1985, S. 227 – 255.

³¹⁷ Vgl. Blossfeld, Hans-Peter: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß ..., op.cit.

³¹⁸ Krüger, Helga: Jugendliche zwischen Schule und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland, in: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich ..., op.cit., S. 149 – 162, hier: S. 154.

³¹⁹ Ebd., S. 155.

³²⁰ Ebd., S. 155.

³²¹ Die Ergebnisse sind sinngemäß paraphrasiert nach Krüger, Helga: Jugendliche ..., op.cit., S. 155 f.

kannte und Familienangehörige) eingebunden³²². Im Zuge der Informationssuche verabschieden sich Jugendliche von Traum- oder Wunschberufen (gemeint sind Berufe, die nach eigenen Interessen oder Neigungen gewählt würden) und stellen die vermuteten eigenen Fähigkeiten dem gegenüber, was ihnen realistisch und realisierbar erscheint. Ihrer sozialen Herkunft nach kommen die befragten Jugendlichen überwiegend aus dem Arbeiter- und unteren Angestelltenmilieu und erstreben Bildungsabschlüsse, die ihnen Positionen im Beschäftigungssystem einräumen sollen, die über denen der Eltern liegen. Nicht erstrebenswert scheint ihnen, als An- oder Ungelernte zu arbeiten. Je näher der Hauptschulabschluss rückt und je intensiver die Suche nach einem Ausbildungsplatz wird, desto bestimmender der Wunsch, nicht ein bestimmtes, sondern überhaupt irgendein Ausbildungsverhältnis mit der Perspektive des Facharbeiterabschlusses zu finden. Mit Übergang ins Berufsbildungssystem verbinden sich unterschiedliche Chancen auf eine Erwerbsarbeit. Sind die Aussichten gut, sind Bildungsmotivation und Durchhaltefähigkeit hoch. Bei schlechten oder fehlenden Aussichten auf Verwertbarkeit einer formalen Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt wird dem eingeschlagenen Bildungsweg jede bildende Funktion abgesprochen. Misslingt der Übergang in einen als aussichtsreicher angesehenen Ausbildungsgang, wird dies auf dem Wege der Selbstzuschreibung „als Ergebnis fehlender individueller Leistungsfähigkeit interpretiert“³²³. Stehen Alternativen zur Auswahl, deren schlechtere vermieden werden können, wird dies als persönliches „Glück“ aufgefasst. Hürden werden als durch Leistung überwindbar verstanden und nicht als Momente der Wiederherstellung und Festigung sozialer Ungleichheit³²⁴.

Zusammenfassend kommt die Bremer Studie zum Ergebnis, dass das Bewusstsein um die Bedeutung von Arbeitsmarktpositionen bei Hauptschülern sehr früh, sehr massiv und sehr deutlich vorhanden ist. Jugendliche fühlen sich selbst verantwortlich für getroffene Entscheidungen und eingeschlagene Wege und halten individuelle Leistung für umso wichtiger bei der Erreichung von Positionen, je schlechter ihre über formale Qualifikationen attestierten Bildungsvoraussetzungen sind.

Die im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit befragten Jugendlichen aus einem Lehrgang der Benachteiligtenförderung unterscheiden sich von der Bremer Stichprobe dadurch, dass eine Eingrenzung auf diejenigen vorgenommen wird, deren Hauptschulabschluss nicht in allen Fällen gelungen, deren Schulkarriere bereits durch Brüche und Zäsuren geprägt ist und deren Übergang an der „ersten Schwelle“ (nach beendeter Schule) schon nicht im Sinne eines erfolgreichen Wettlaufs um Arbeitsmarktpositionen gelingt. Damit erfolgt eine,

³²² Diesen Befund bestätigt eine neuere Untersuchung, in der rund 1.100 Schülerinnen und Schüler in Vorabgangs- und Abgangsklassen in 25 repräsentativ ausgewählten Schulen in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz zu Fragen der Berufswahl interviewt wurden. Dokumentiert in: Kleffner, Annette/Lappe, Lothar/Raab, Erich/Schober, Karen: Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (INBAS), Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3/1996. Deutlich dazu auf S. 204 f.: „Zwar werden die Arbeitsweltkenntnisse von Lehrerinnen und Lehrern durch die Schüler überraschend positiv eingeschätzt, aber die Fälle, in denen sie als hilfreich erfahren werden, bleiben eher selten. So bescheinigt eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen ihren Lehrern einerseits, daß sie über die Arbeitswelt gut Bescheid wissen, andererseits aber hätte eine etwa gleich große Mehrheit in der Schule auch gerne mehr über Arbeitswelt und Berufe erfahren.“

³²³ Krüger, Helga: Jugendliche zwischen Schule und Beruf ..., op.cit., S. 156.

³²⁴ Vgl. dazu auch: Witzel, Andreas/Helling, Vera/Mönnich, Ingo: Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Rodax, Klaus (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch 96. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1996, S. 170 – 187.

verglichen mit der Bremer Stichprobe, nach zugewiesenen Merkmalen vorgenommene „Negativ-Auslese“, bei denen die Lehrgangsteilnahme helfen soll, eine spätere Einmündung doch noch zu bewerkstelligen, indem die zu übertretende Schwelle erniedrigt wird. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden – Kapitel 5 äußert sich dazu – hat zunächst Erfolg; sie nehmen mit der Teilnahme an einem Orientierungslehrgang einen Umweg oder eine Warteschleife billigend in Kauf, teilweise in der Erwartung, damit ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern, in vielen Fällen, um hierüber an finanzielle Unterstützung zu kommen, wie in Kap. 5.3 dargelegt wird.

6.2 Forschungshypothesen, Untersuchungsmethode und Erhebungsinstrument

Nach gängigem Verständnis dienen Methoden in den Sozialwissenschaften dazu, Bereiche der Realität zu erfassen, damit Realität im Sinne von Konstruktion auch zu schaffen basierend auf der zugrunde gelegten Theorie³²⁵. Aussagen, die durch empirische Untersuchung gewonnen werden, beziehen sich in der Regel in ihrer Gültigkeit lediglich auf die gewählte Stichprobe und sind auch in ihrer räumlichen und zeitlichen Geltung begrenzt auf den jeweiligen Untersuchungsort und -zeitraum. Die Erforschung eines Gegenstandes unter Zuhilfenahme verschiedener Methoden mit unterschiedlichen Zugängen, zu verschiedenen Zeitpunkten, könnte dazu dienen, ein facettenreicheres Bild zu gewinnen und Defizite einer einzigen Methode auszugleichen.

Vorausgestellt werden eine Reihe von Hypothesen, die mit Hilfe der Empirie je verifiziert oder falsifiziert werden sollen:

- Vor dem Hintergrund der während des Lehrgangsbesuches gewonnen Einblicke in die jeweiligen Lebensgeschichten und Lebensumstände wird angenommen, der nach Lehrgangsende erhobene Verbleib der Jugendlichen in Ausbildung, Schule oder Arbeit sei nur in Ausnahmefällen von Dauer. In der Mehrzahl, vielleicht auch nur in der Hälfte der Fälle, dürften, je nachdem, größere oder kleinere Störungen, Empfindlichkeiten oder Unverträglichkeiten zum Verlassen des Ausbildungsplatzes, der Schule oder des Arbeitsplatzes geführt haben.
- Der Lehrgang wird, so steht zu vermuten, in seiner Wirkung als Hilfsmaßnahme von den Betroffenen subjektiv für nicht sehr bedeutend gehalten.
- Es wird angenommen, dass die Motive, am Lehrgang teilzunehmen sowie die sich aus dem Lehrgangsbesuch ergebenden Erträge von Einzelnen überwiegend vordergründig im momentanen materiell-existenziellen Bereich gesehen werden und weniger mit langfristig angelegten Perspektiven für den beruflichen Werdegang verbunden sind.
- Was die auf Arbeit und Beruf gerichteten Zielvorstellungen angeht, so wird vermutet, dass es zwei grundlegende und gegensätzliche Positionen gibt: Eine, die Arbeit und Beruf bezogen auf die eigene Person eher nicht enthält, weil individuelle Voraussetzungen fehlen. Eine andere, die Arbeit und Beruf ausdrücklich in die eigenen Zielvorstellungen mit einbezieht und sie als für die eigene Person erstrebenswert und erreich-

³²⁵ Vgl. Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen /Westdeutscher Verlag) 14. Aufl. 1990, S. 189 f. (zuerst: 1980).

bar hält. Es wird angenommen, dass Jugendliche mit Spätaussiedler-Hintergrund in dieser Gruppe auffällig häufig vertreten sind.

Eine von derartigen Annahmen ausgehende Empirie bedient sich befragender Methoden. Ausgangspunkt bilden die ersten Verbleibsdaten (vgl. Kap. 5). Es wird entschieden, die identische Grundgesamtheit der ersten Erhebung erneut zu befragen. Diese Entscheidung begründet sich aus der Überlegung, dass zunächst niemand, der sich als Ehemalige/r äußern möchte, von der Möglichkeit einer Beteiligung ausgeschlossen werden soll. Dann spielt der Gedanke eine Rolle, dass die durch den Auftraggeber des Lehrganges festgelegten Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien für den einzelnen Teilnehmenden am Lehrgang durchaus unzutreffend sein mögen bzw. individuelle Erfolgs- oder Misserfolgsdeutungen abweichen können, von dem, was im Sinne des Auftraggebers ein Lehrgangsziel ausmacht. Da gerade keine lehrgangsbezogene Effizienzanalyse intendiert ist, kann individueller Erfolg bzw. individuelles Scheitern auch unabhängig vom Lehrgang und viel später eingetreten sein. Alle diese Aspekte lassen sich weder einfangen noch abbilden, wenn die Stichprobe eingeschränkt wird auf beispielsweise nur diejenigen, die bei Lehrgangsende auf der „Haben-Seite“ auftauchen.

Mittels eines Fragebogens zu erheben, bedeutet, ein Verfahren anzuwenden, das auf verbaler Kommunikation beruht. Eines der hervorstechenden Handikaps der untersuchten Personen besteht allerdings in Einschränkungen ihrer linguistischen Leistungsfähigkeit. Diesem Umstand ist bei der Entwicklung des Untersuchungsinstrumentes in besonderer Weise Rechnung zu tragen, da Alternativen im Bereich von nicht sprachlich vermittelten Methoden auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften nicht besonders gut entwickelt sind.

Die Entscheidung, eine schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens durchzuführen, begründet sich aus mehreren Überlegungen. Der Aufwand von mündlichen Einzelbefragungen durch eine Person scheint nicht vertretbar. Hilfskräfte, beispielsweise betreuende Pädagog/-innen, Lehrer/-innen, etc. stehen nicht zur Verfügung, da die zu befragenden Jugendlichen entweder institutionell nicht eingebunden sind, oder, falls doch, dann in verschiedenen Institutionen, deren Auffinden außerordentlich aufwändig wäre. Ein wesentliches Handikap der als benachteiligt bezeichneten Jugendlichen besteht in besonderen individuellen Schwierigkeiten der Kontaktabstimmung, der Kontaktaufnahme und der Herstellung eines Vertrauensverhältnisses. Die Existenz eines solchen Verhältnisses bildet jedoch eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Befragung. Damit ist die Befragung durch Personen, die den Jugendlichen aus dem direkten Kontakt bereits bekannt sind, vorzuziehen gegenüber dem Aufwand, der nötig wäre, wenn unbekannte Personen das Vertrauen der zu Befragenden erst noch gewinnen müssten. Die sich aus der persönlichen Bekanntschaft ergebende Folge eines höheren Anteils an sozial erwünschten Antworten/ Reaktionen (z.B. aufgrund von Dankbarkeit u.Ä.) ist in Rechnung zu stellen, ohne dass deshalb die Entscheidung zu revidieren wäre. Schließlich soll die Erhebung in einem zeitlich überschaubaren Rahmen von insgesamt möglichst nicht mehr als vier Monaten durchgeführt und abgeschlossen werden.

Bei der Gestaltung des Fragebogens ist der Besonderheit der zu befragenden Personengruppe wie auch dem Untersuchungsinteresse Rechnung zu tragen³²⁶. Grundsätzlich ist

³²⁶ Anregend der freundlicherweise vom Bezirksamt Kreuzberg von Berlin, Abteilung Jugend und Sport überlassene Fragebogen für die Klassen 9 und 10 der Kreuzberger Hauptschulen. Vgl. dazu auch:

davon auszugehen, dass das Schriftliche bei einer großen Zahl der zu Befragenden Unlustgefühle auslöst. Während des Schulbesuchs beherrschten die Jugendlichen diese Verkehrsform kaum oder wenig. Viele Schulerfahrungen hängen mit tatsächlichem Versagen oder der Angst vor dem Scheitern angesichts schriftlicher Aufgabenstellungen zusammen und werden daher unangenehm oder negativ erinnert. Kontakte zu Behörden, die Sphäre des Geldverkehrs sind oft schriftlich vermittelt – das Nicht-Reagieren auf schriftliche Aufforderungen, Mahnungen, Terminvorgaben bildet häufig den Ursprung zahlloser unangenehmer Komplikationen. Daher ist bei der äußeren Erscheinungsform des Fragebogens darauf zu achten, dass er eindeutig nicht als behördliches Produkt identifiziert wird. Andererseits darf er auch nicht zu unscheinbar ausfallen, da er sonst nicht ernst genommen und ungeöffnet weggeworfen werden könnte.

Der Fragebogen darf nicht zu umfangreich sein, die einzelne Seite muss übersichtlich gestaltet und mit gut lesbaren Schrifttypen sowie orientierenden Symbolen versehen sein. Andererseits verlangt das Instrument der schriftlichen Befragung nach einer Reihe von Unterlagen, wie Ausfüllanleitung, Datenschutzbelehrung, Angaben zur Person. Bei der hier durchgeführten Befragung wird versucht, dieses Problem über verschiedene Farbgestaltung einzelner Blätter zu lösen sowie unterschiedliche Formate zu verwenden, so dass der Fragebogen als Mantelbogen im Format DIN A3 mittig gefaltet eine erkennbare Einheit bildet, während Ausfüllanleitung und Datenschutzhinweise im DIN-A4-Format als lose Blätter beigelegt sind. Es gibt unterschiedlich farbige Fragebögen je nachdem, welchen Weg jemand nach dem Ende des Lehrgangs eingeschlagen hat (hellblau – Schule, gelb – Berufsausbildung/Umschulung, rot – Arbeit oder Arbeitssuche). Die Auswahl ergibt sich aus den durch die Arbeitsverwaltung über den Auftrag an den Bildungsträger vorgegebenen Wegen. Jeder Bogen trägt eine deutlich ausgewiesene Überschrift in halbfetter Schrifttype, die einzelnen Themen bzw. Fragegegenstände sind optisch voneinander abgesetzt und mit einem Rahmen versehen; es gibt grafische Symbole und andere optische Orientierungshilfen (z.B. große Pfeile bei „Filtern“).

Bei der Wahl des Sprachniveaus, bei der Formulierung von Anweisungen, Erklärungen und Fragen ist davon auszugehen, dass ein Teil der zu Befragenden sekundäre Analphabeten sind bzw. ihre Muttersprache nicht Deutsch ist. Ein großer Teil ist schreib- und leseun- gewohnt bzw. -unlustig. Dies hat, mehr noch als üblicherweise bei der Entwicklung von Fragebögen, Konsequenzen hinsichtlich der sprachlichen und optischen Aufbereitung. Das Sprachniveau sollte sich an einem Basiswortschatz des Deutschen orientieren, die Sätze müssen kurz, klar und eindeutig und möglichst eindimensional sein, Fragen und Aufforderungen so konkret und unzweifelhaft wie möglich formuliert und auf den Bezugsrahmen der Befragten bezogen sein³²⁷. Redundanzen sind beabsichtigt, da damit gerechnet werden muss, dass Stimuli überlesen oder übersehen werden. Es dürfen nur wenige Informationen vorausgesetzt werden, bevor eine Frage beantwortet werden kann.

Wegen der besonderen anthropogenen Voraussetzungen der zu befragenden Jugendlichen wird entschieden, mehr geschlossene als offene Fragen zu stellen. Unter geschlossenen

- May, Hannelore. Stadträtin für Jugend, Bildung und Kultur in Berlin Kreuzberg (Hrsg.): Überblick – Ausbildung und Arbeit für arbeitslose und benachteiligte Jugendliche in Berlin, Berlin (Selbstverlag) 4. Auflage 1996.

³²⁷ Vgl. dazu auch: Friedrichs, Jürgen: Methoden ..., op.cit., S. 194 ff. und:

- Dreier, Volker: Datenanalyse für Sozialwissenschaftler, München/Wien (Oldenbourg) 1994, S. 117 ff.
 - Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Wien (Oldenbourg) 3. überarb. u. erw. Aufl. 1992, S. 333 ff. und S. 343 ff.

Fragen werden solche verstanden, bei denen der Befragte zwischen Antwortalternativen entscheidet. Die (zwei und mehr) Alternativen werden bei Konzeption der Frage möglichst genau vorbedacht und, je nachdem, in eine Rangfolge gebracht. Dieses Verfahren hat den Nachteil, dass durch die Fragebogenentwickler Antworten vorgegeben werden, an die der Befragte noch nie gedacht hat. Dadurch entsteht der Zwang, zwischen Alternativen auszuwählen, die bisher nicht zum „Alltagswissen“ gehört haben³²⁸. Beim vorliegenden Fragebogen wird dieser Nachteil in Kauf genommen, da die im Vergleich weniger gut ausgeprägte Artikulationsfähigkeit der Befragten hinsichtlich ihrer Einstellungen und Meinungen erwarten lässt, dass andere Fragetypen zum Auslassen von Antworten führen.

Offene Fragen werden dann gestellt, wenn eine Antwort in den eigenen Worten des Befragten erwartet wird und dieser selbst die Formulierung seiner Antwort übernimmt. Der hauptsächliche Vorteil offener Fragen besteht darin, dass der Befragte nicht durch die Vorgabe möglicher Antworten bereits in eine bestimmte Richtung (nämlich in die durch die Entwickler des Fragebogens vorgegebene) gelenkt wird, sondern innerhalb des eigenen Referenzsystems antworten kann. „Offene Fragen unterstützen somit besser als geschlossene Fragen Äußerungen, die auch „tatsächlich“ im Wissensbestand bzw. Einstellungsrahmen des Befragten verankert sind.“³²⁹ Beim vorliegenden Fragebogen bildet dieser Fragetyp die Ausnahme und wird durch Erklärungen und Angabe von Beispielen noch zusätzlich in seiner Offenheit eingeschränkt, mutiert damit in der Terminologie von Schnell et al. zur „Hybridfrage“³³⁰. Ablehnung ausdrücken zu können, keine Meinung zu haben bzw. etwas nicht zu wissen, soll mit dem vorliegenden Fragebogen explizit erhoben werden können³³¹.

6.3 Die Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen³³² besteht aus drei Blättern und einem Mantelbogen. Vorgeheftet ist ein loses Blatt (**lila**) im Format DIN A4 das, in fünf Unterpunkte gegliedert, die **Ausfüllanleitung** enthält mit einer kurzen Erklärung des Vorhabens, Angaben, wo und wie Auskunft und Beratung eingeholt werden können, eine Erklärung zu den Bestandteilen des Fragebogens, Angaben zur Notwendigkeit der Unterschrift auf der Erklärung zum Datenschutz und Hinweise über das Procedere des Zurückschickens. Ihm nachgeheftet ist als **grünes** Blatt im Format DIN A4 die **Datenschutzerklärung**, die unterschrieben werden muss. Anschließend kann hier die Zustimmung zu einer späteren nicht standardisierten Befragung gegeben werden.

Der eigentliche Fragebogen besteht aus vier Blättern, die aber nicht von allen der zu Befragenden ausgefüllt werden sollen. Alle sollen lediglich den **weißen**, in der Mitte gefalteten **Mantelbogen** im Format DIN A3 ausfüllen. Er umfasst drei Seiten mit 16 Rubriken und erhebt personenbezogene Daten (Alter, Geschlecht, Familienstand, Nationalität). In einer zehnstufigen Auswahl mit einer elften, freien Antwortmöglichkeit wird nach der zum Zeitpunkt der Befragung ausgeübten Tätigkeit, Beschäftigung oder Lebenssituation ge-

³²⁸ Vgl. dazu: Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung ..., op.cit., S. 341.

³²⁹ Ebd., S. 340.

³³⁰ Ebd., S. 342.

³³¹ Schnell et al. weisen auf die Bedeutung von „Weiß-nicht“-Antworten bzw. die Verweigerung der Beantwortung bei der Interpretation von Befragungsbefunden hin. Vgl. Ebd., S. 344 ff.

³³² ein Muster des Erhebungsinstrumentes befindet sich im Anhang.

fragt. Würde die Berufsbiografie in Form einer Skala³³³ mit Abtrag des jeweiligen Status in Bezug zu einem Zeitstrahl dargestellt, könnte die hier erfragte Angabe den End-Wert markieren. Eine siebenstufige Auswahl mit einer achten freien Antwortmöglichkeit dient der Angabe, aus welcher Quelle bzw. welchen Quellen der Lebensunterhalt bezogen wird. Die hier gemachten Angaben werden in einigen Fällen lediglich die zuvor gegebene Antwort stützen bzw. bestätigen. Aber nicht in jedem Fall ergibt sich eine direkte Zuordnung von selbst (so kann z.B. eine Ausbildung gemacht werden, für die bezahlt werden muss). Es schließt sich die Frage nach der subjektiven Zufriedenheit mit der jetzigen Lage an, wofür eine fünfstufige Antwortmöglichkeit zur Verfügung steht.

Es folgt eine Reihe von Fragen, die die Verbindung zum Jugendlehrgang herstellen: Ziele, die sich die zu Befragenden für die Zeit nach dem Lehrgang gesetzt hatten und der Stand der Erreichung des wichtigsten dieser Ziele zum Zeitpunkt der Befragung. Es wird eine Auswahl von elf Motiven für den Besuch des Jugendlehrganges vorgestellt, mit der Möglichkeit, in einem dreistufigen Schema anzugeben, welche Bedeutung der Einzelne dem jeweiligen Beweggrund für sich beimisst. Dabei gibt Rubrik 12 die Möglichkeit, Meinungslosigkeit auszudrücken. Bei der Auswahl der Beweggründe werden die Stimuli nach inhaltlichen Gesichtspunkten gruppiert und vorsortiert: allgemeine Bedeutung, materielle und andere Unabhängigkeit, Lernbereitschaft und -möglichkeit, Selbstvergewisserung und Selbstvertrauen, berufliche/schulische Zukunft, soziale Kontakte. Hier sind aus den zuvor bereits erwähnten befragungstaktischen Gründen Redundanzen eingebaut. Dabei geht es um eines der zentralen Momente der Erhebung: Die Motive für die Teilnahme am Lehrgang retrospektiv durch die Jugendlichen bewerten zu lassen und diese mit subjektiven Zielsetzungen in Verbindung zu bringen. Auf eine Auswahl möglicher Ziele wird bewusst verzichtet, um nicht eine bestimmte Richtung vorzugeben. Das Risiko, dass hier keine Nennung erfolgt, wird in Kauf genommen.

Im eher effizienzanalytischen Interesse werden offene Fragen nach Gefallen und Nicht-Gefallen des Lehrganges gestellt (Fragen 13 und 14)³³⁴. In früheren, in anderem Zusammenhang durchgeführten Erhebungen hat sich als ergiebig und bedeutungsvoll erwiesen, danach zu fragen, was jemand für sich selbst als besonders überraschend erlebt hat. Diese offene Frage wird mit beispielhaften Antwortmöglichkeiten als „Hybridfrage“ gestellt (Frage 15). Die Rubriken 16 und 17 sehen „Ja/Nein-Antworten“ mit der offenen Möglichkeit der Begründung vor und fragen danach, ob und wie sich das Verhältnis zu den Eltern geändert bzw. ob sich im Leben überhaupt etwas durch den Lehrgangsbesuch verändert habe. Die hier gemachten Angaben können mit den zuvor in der zehnten Rubrik erfragten Motivbewertungen verglichen werden im Sinne einer minimalen Plausibilitätskontrolle. Rubrik 18 lädt als offene Frage dazu ein, etwas mitzuteilen, was für wichtig erachtet wird.

Wie weiter vorn dargelegt, besteht ein Untersuchungsinteresse darin, Aussagen über den Verbleib der ehemaligen Teilnehmenden zu machen. Befragungstechnisch wird dies über den Einbau von Filtern gelöst. Aus den weiter oben geschilderten im Befragtenkreis liegenden Schwierigkeiten ist das Problem der Filterführung im Sinne von Eindeutigkeit, Übersichtlichkeit und der Vermeidung von Verwechslungen zu lösen. Es werden daher, je

³³³ vgl. zu solchen Darstellungsformen: Erzberger, Christian/Kluge, Susann: Repräsentativität qualitativer Untersuchungen. Lebensverlaufsmuster als Basis für Auswahlentscheidungen, in: Heinz, Walter R. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, Weinheim und München (Juventa) 2000, S. 298 – 313.

³³⁴ vgl. dazu auch: Schnell, Rainer et al.: Methoden ..., op.cit., S. 361 ff.

nach Verbleib, drei verschiedenfarbige, lose im Mantelbogen eingefügte Din-A4-Bögen angeboten³³⁵. Aus dem Mantelbogen ist noch erinnerlich, dass zur Angabe der zum Befragungszeitpunkt bestehenden Tätigkeit, Beschäftigung oder Lebenssituation elf Rubriken angeboten werden. Aus verschiedenen Gründen wäre es nicht sinnvoll, diese elf Möglichkeiten als Verbleibsformen gesondert zu erheben. Vielmehr scheint es aus Gründen der Auswertungsökonomie angezeigt, unter dem Aspekt von Ähnlichkeit oder Gleichartigkeit zusammenzufassen und Gruppen zu bilden. Einige Formen werden, in der Annahme, dass sie selten vorkommen, nicht mehr gesondert erfasst. Schließlich spielt die in der Verbleibstatistik von 1995 vorgenommene Einteilung eine Rolle bei der Entscheidung, drei Fragebögen zu konzipieren: **Blau** für diejenigen, die nach dem Jugendlehrgang zur **Schule** gegangen oder einen anderen **Kurs** oder **Lehrgang** begonnen haben; **gelb** für diejenigen, die nach Lehrgangsende eine **berufliche Ausbildung/Lehre** oder eine **Umschulung** begonnen haben; **rot**, für diejenigen, die nach dem Lehrgang eine **Arbeit gesucht** oder **gefunden** haben. Die Bezeichnung „nach dem Lehrgang“ ist ausreichend unbestimmt, um zuzulassen, dass jemand auch zwei oder alle der verschiedenfarbigen Bögen ausfüllt, so dass prinzipiell verschiedenartige biografische Stationen erfasst werden können. Die Entscheidung, durch unterschiedliche Farbwahl zu filtern, erweist sich auch deshalb als günstig, weil innerhalb der farbigen Fragebögen erneut Filterfragen erforderlich sind, je nachdem, ob sich jemand zum Befragungszeitpunkt immer noch in der ursprünglichen Verfasstheit befindet oder aber eine Etappe beendet, abgebrochen, unterbrochen, gewechselt oder qualifiziert abgeschlossen hat. Hier hat vor allem der Pre-Test den deutlichen Hinweis erbracht, dass die Filterführung über unterschiedliche Farbgebung bei dieser Klientel deutliche Vorteile hat³³⁶.

Der **gelbe** Fragebogen wendet sich an diejenigen, die nach Lehrgangsende eine **berufliche Ausbildung/Lehre** oder eine **Umschulung** begonnen haben. Auf Vor- und Rückseite des Blattes verteilen sich erneut 16 Rubriken, die aus Gründen der Auswertbarkeit fortlaufend nummeriert sind (17 – 32). Zunächst wird erfragt, ob der Eintritt unmittelbar oder in zeitlichem Abstand zum, Lehrgangsende erfolgt ist und um welchen Beruf bzw. welche berufliche Richtung es sich handelt. Als Filter fungiert die Frage, ob die interviewte Person zum Befragungszeitraum noch an dieser Umschulung/Ausbildung teilnimmt. Wird zustimmend geantwortet, schließen sich Fragen nach den individuellen Schwierigkeiten an, danach, was besonders viel Spaß macht bzw. besonders leicht fällt (beides offene Fragen). Mit Rückblick auf den Jugendlehrgang soll in einer fünfgliedrigen Abstufung beurteilt werden, wie gut die Vorbereitung auf die aktuell besuchte Maßnahme eingeschätzt wird. In einer offenen Rubrik kann angegeben werden, was am meisten fehlt. Wird die Frage nach der fortgesetzten Teilnahme negativ beantwortet, schließen sich Fragen nach ihrer Dauer an sowie

³³⁵ Die Anregung, das Problem der Filterführung über unterschiedliche Farbgebung von Fragebögen zu lösen, kommt aus Unterlagen der Hamburger Stiftung Berufliche Bildung, die Werner Koop freundlicherweise überlassen hat. Vgl. dazu auch:

- Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.): Verbleibsanalyse 1983 – 1988. Eingliederung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Stiftung berufliche Bildung in den Arbeitsmarkt, Hamburg (SBB) Oktober 1990.
- Kasperek, Peter/Koop, Werner/Witzleben, Thomazine von: Projekt: Analyse des Abbruchs von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG in Hamburg. Abbrecher und Abbruchquoten in den Maßnahmen der „Wirkungsanalyse“, Hamburg (SBB) 1991, Reihe: Arbeitspapiere aus Forschungsprojekten Nr. 2.
- Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.): Verbleibsanalyse AVK 1987 – 1989. Zum Verbleib ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stiftung Berufliche Bildung, die in den Jahren 1987 bis 1989 einen Allgemeinbildenden Vorbereitungskurs (AVK) erfolgreich abgeschlossen haben, Hamburg (SBB) Mai 1992.

³³⁶ Zum Pre-Test vgl. Kap. 6.4.

eine viergliedrige Auswahl möglicher Gründe für die Beendigung mit der Möglichkeit, einen oder mehrere nicht vorgegebene Gründe anzufügen. Die individuelle Schwierigkeit kann über eine fünfgliedrige Rangordnung beurteilt werden, anschließend können (wie im Falle der zustimmenden Beantwortung) besondere Schwierigkeiten, besonders Erfreuliches und besonders Einfaches in offenen Rubriken benannt werden. Auch hier soll die Vorbereitung durch den Jugendlehrgang beurteilt und das vordringlich Fehlende benannt werden. Eine letzte Frage erhebt das weitere oder erneute Interesse an Ausbildung/Umschulung.

Das **blaue** Blatt soll von denjenigen ausgefüllt werden, die nach Lehrgangsende zur **Schule** gegangen oder einen anderen **Kurs** oder **Lehrgang** besucht haben. Wie beim gelben Bogen umfasst auch der blaue 16 Rubriken (33 – 48) und ist inhaltlich analog zum gelben aufgebaut.

Der **rote** Bogen wendet sich an Personen, die nach dem Jugendlehrgang **Arbeit gesucht** oder **Arbeit gefunden** haben. Hier gibt es auf Vor- und Rückseite nur 13 Rubriken (49 – 61), was sich aus Besonderheiten des Gegenstandes begründet. Die erste Frage erhebt, ob der zu Befragende nach Lehrgangsende Arbeit gesucht hat. Fällt die Antwort negativ aus, soll angegeben werden, ob die Person dennoch eine Arbeit gefunden hat. War dies nicht der Fall, ist das Ausfüllen des roten Bogens beendet. Antwortet der Befragte zustimmend beim Thema Arbeitsuche, soll mit Hilfe eines fünfstufigen Schemas beurteilt werden, ob der Besuch des Jugendlehrganges bei der Suche hilfreich war. Auch hier soll angemerkt werden, ob die befragte Person eine Arbeit gefunden hat. Bei Zustimmung werden Angaben über den Zeitpunkt des Eintritts in das erste Arbeitsverhältnis erfragt (unmittelbar nach Lehrgangsende oder später). Wie bei den anderen Bögen wird auch hier wieder danach erfragt, welchen Ertrag der Lehrgangsbesuch im Zusammenhang mit der Arbeitsstelle erbracht hat, was am meisten genützt bzw. am meisten gefehlt hat. Erfragt werden die Anzahl der Arbeitsstellen seit Lehrgangsende bis zum Befragungszeitpunkt, die Dauer der Beschäftigung im letzten Arbeitsverhältnis und ob dieses aktuell noch besteht. Die Tätigkeit soll benannt werden, wobei eine offene Liste Beispiele enthält. Schließlich soll angegeben werden, ob es sich um eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme handelt oder handelte und welche subjektive Zufriedenheit mit der Arbeit besteht oder bestanden hat.

6.4 Test des Erhebungsinstrumentes (Pre-Test)

Bevor der Fragebogen ausgesandt wird, findet ein Test bei einer Vergleichspopulation statt. Das vorrangige Interesse an einer Erprobung des Erhebungsinstrumentes besteht darin, festzustellen, ob das gewählte Sprachniveau auch solchen Personen verständlich ist, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Außerdem soll geprüft werden, ob angebotene Auswahlen auch als verschiedene Möglichkeiten erkannt werden, ob das Ankreuzverfahren zu Verwirrung führt und ob die Filterführung klar und eindeutig ist.

Die Erprobung findet am 16. Mai 1997 unter Teilnehmenden am aktuellen Jugendlehrgang des Berufsfortbildungswerks in Kiel statt³³⁷. Beteiligt sind acht männliche Jugendliche zwischen 17 und 23 Jahren aus der Jugendwerkstatt. Das Testmaterial³³⁸ besteht aus einer an die Bedingungen dieser Personengruppe angepassten Ausfüllanleitung (lila), dem Bogen zum Datenschutz (grün) und dem Mantelbogen (weiß) in leicht veränderter Form. Da

³³⁷ Den Ausbildern Günter Abraham und Gerd Steuer danke ich für ihre Unterstützung.

³³⁸ Es wird darauf verzichtet, das Testmaterial im Anhang beizufügen, da die Veränderungen gegenüber dem später verwendeten Fragebogen geringfügig sind.

die Jugendlichen den Lehrgang zum Sommer beenden sollen, sind Fragen nach dem Verbleib zum Befragungszeitpunkt nicht relevant.

Die Jugendlichen bearbeiten den Fragebogen in einem Unterrichtsraum ohne zeitliche Begrenzung im Beisein der Interviewerin, so dass Verständnisfragen gestellt und sofort beantwortet werden können. Solche Fragen stellen nicht nur die beiden Spätaussiedler-Jugendlichen, die erst eineinhalb bzw. zwei Jahre in Deutschland leben, sondern auch andere Jugendliche mit Lese- bzw. Schreibhemmnissen. Im Falle der Jugendlichen aus dem russischen Sprachraum ist partielle Sprachmittlung erforderlich. Für den späteren endgültigen Fragebogen führt diese Erfahrung zu einer erneuten Vereinfachung in sprachlicher Hinsicht sowie zu einer übersichtlicheren und stärker „beruhigten“ Gestaltung. Als günstig erweisen sich die kleinen Symbole, die je angeben, ob angekreuzt oder ob etwas selbst geschrieben werden soll. Die in der Literatur diskutierte Empfehlung, Wechsel bei der Reihenfolge der Antwortmöglichkeiten einzubauen, um Lern- und Positionseffekte zu vermeiden³³⁹, scheint angesichts der besonderen Bedingungen der Klientel problematisch, da solcher Wechsel, zumal bei ungeübten Lesern, zu Verwirrung und Unlust führen könnte. Vermutlich trägt die Anwesenheit der Interviewerin und der Umstand einer für die Jugendlichen deutlich erkennbaren Bekanntschaft zwischen Ausbildern und Interviewerin zu einem hohen Prozentsatz sozial erwünschter Antworten bei.

Da es bei der Erprobung in erster Linie um das Funktionieren des Instrumentes geht, ist die Befragtengruppe bewusst klein gewählt. Die Ergebnisse der Befragung sollen daher nur kurz und zusammenfassend gewürdigt werden, zumal sie bei der Hypothesenbildung für die eigentliche Erhebung keine Rolle spielen.

Die im Rahmen der Erprobung des Erhebungsinstrumentes erzielten Daten lassen folgende Aussagen zu: Die Probanden-Gruppe ist mit acht Teilnehmern sehr klein. Als Auswahl-Kriterium sind Einschränkungen im Bereich der Verstehens-, Lese- und Schreibfertigkeit verabredet. Darüber hinausgehende Kenntnisse über die Jugendlichen liegen nicht vor. Insbesondere ist nicht bekannt, ob es sich um Personen handelt, die trotz vorhandener Handikaps anpassungswillig, eingliederungsfähig oder vergleichsweise sozial kompetent sind. Insofern mögen die folgenden Befunde „untypisch“ sein, werden sie mit der Gesamtheit einer Lehrgangsgruppe aus benachteiligten Jugendlichen verglichen.

Fast alle der im Pre-Test befragten Jugendlichen geben an, mit ihrer Lage eher zufrieden zu sein. Die Hälfte hat sich für die Zeit nach dem Lehrgang ein Ziel gesetzt. Dies spricht dafür, daß es sich um gut motivierte Lehrgangsteilnehmer handelt, eine Annahme die auch durch die Ergebnisse gestützt wird, die die Frage nach der subjektiven Bedeutung des Lehrgangsbesuches ergibt: Die Hälfte und teilweise weit über die Hälfte der Befragten messen dem Lehrgangsbesuch hohe Bedeutung bei, die sich insbesondere auf die damit verbundene relative materielle Unabhängigkeit bezieht, auf erwartete Lernfortschritte, auf den Zugewinn an Klarheit über eigene Perspektiven und den erwarteten Ertrag für die eigene Zukunft. Auch unter dem Gesichtspunkt des erweiterten Sozialkontaktes wird der Lehrgangsbesuch für wichtig gehalten³⁴⁰. Damit kann die Haltung der Befragten als eher „aufstiegsorientiert“ gesehen werden, ein Befund, der nicht überraschend wäre: Im Vergleich berufsorientierender Maßnahmen in Gruppen von Schülern aus Förder-, Haupt- und Gesamtschulen fällt bei Förderschülern auf, dass sie ihrer Zukunft eher optimistisch entge-

³³⁹ vgl. dazu: Schnell, Rainer et al.: Methoden ..., op. cit., S. 361 ff.

³⁴⁰ Dies wäre eine Bestätigung der Befunde aus der Bremer Studie.

gensehen, während Hauptschüler ihre Perspektiven eher skeptisch beurteilen³⁴¹. Dies mag sich weniger aus mangelnder Einsicht in die Realität erklären, als vielmehr daraus, dass wer sich „ganz unten“ sieht, sicher ist, nicht mehr tiefer fallen zu können.

Werden die Äußerungen über die positiven Seiten des Lehrganges gewürdigt, so fallen hier eine ganze Reihe von Service-Leistungen ins Auge, deren Vorhandensein geschätzt bzw. deren Abwesenheit bedauert wird (Meister helfen bei der Arbeitsuche, man kann Verschiedenes machen, man kann einen Bereich wählen, die Auswahl an Berufen ist gut usw.). Daneben spielen klimatische bzw. atmosphärische Bedingungen eine Rolle für die Beurteilung (Zusammenhalt der Teilnehmer, Arbeitsklima ist gut, Spaß an der Arbeit). Völlig realistisch wird schließlich gesehen, dass der Jugendlehrgang sich deutlich von der „normalen“ Arbeitswelt unterscheidet. Wer unter „Ernst-Bedingungen“ Fuß fassen möchte, sollte verstehen, dass außerhalb des Lehrganges andere Spielregeln gelten. Die Rolle des Lehrganges als Eingliederungshilfe wird explizit erwähnt.

Die Erprobung des Erhebungsinstrumentes ergibt, dass der Fragebogen, nachdem einige Änderungen vorgenommen werden, voraussichtlich funktionieren kann.

6.5 Befragungsergebnisse

134 codierte Fragebögen mit frankiertem Rückumschlag werden am Donnerstag, 22. Mai 1997 verschickt, am 16. Juli geht eine Erinnerung an diejenigen, die bis dahin nicht geantwortet haben. 29 Briefe kommen zurück, da die Empfänger nicht ermittelt werden können. Die Anschriften werden über verschiedene Wege nachrecherchiert (Eltern; Telefonauskunft; andere Jugendliche, die während des Lehrganges Kontakt hatten; Meldebehörde). Bei dreizehn ehemaligen Lehrgangsteilnehmern (acht Mädchen und fünf Jungen) ist der Aufenthaltsort mit herkömmlichen Mitteln nicht feststellbar, im Fall einer Teilnehmerin wird die Hergabe der geänderten Anschrift durch die Meldebehörde auch nach Rücksprache mit der Betroffenen abgelehnt. Ein ehemaliger Teilnehmer ist bereits im Dezember 1995 verstorben. Damit wird die zu befragende Grundgesamtheit auf 120 reduziert³⁴².

Mit 49 Fragebögen macht die Rücklaufquote weniger als die Hälfte, aber mehr als ein Drittel aus. Dieses Ergebnis ist für den weiteren Gang der Untersuchung brauchbar. Werden die Faktoren betrachtet, die gemeinhin die Rücklaufquote je positiv bzw. negativ beeinflussen, ist das erzielte Ergebnis sogar vergleichsweise gut³⁴³:

- die zur Verfügung stehende Anschriftendatei des Bildungsträgers ist zum Zeitpunkt der Aussendung der Fragebögen bereits zwei Jahre alt. Aus Gründen des Datenschutzes sind andere Zugänge zu aktuelleren Anschriften nicht möglich

³⁴¹ Vgl. dazu: Wurr, Rüdiger/Fischer, Claudia: Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „RaZ – Ran an die Zukunft. Berufsorientierung als Lebensplanung“ für das zweite Projektjahr 01.09.1999 – 31.08.2000, Kiel (FH. FB Soziale Arbeit und Gesundheit) Juli 2000.

³⁴² Es ist durchaus möglich, dass diese Zahl in Wirklichkeit noch niedriger liegt, da eventuell nicht alle unzustellbaren Briefe wieder an die Absenderin zurückgegeben wurden. Außerdem ist anzunehmen, dass Eltern Briefe für ihre Kinder angenommen haben, diese aber an die inzwischen nicht mehr im elterlichen Haushalt Wohnenden nicht ausgehändigt haben. Schließlich wird gerücheweise bekannt, einige der türkischen Mädchen seien inzwischen aus Gründen ihrer Verheiratung wieder in die Türkei zurückgeschickt worden. Allerdings müssen solche Überlegungen letztlich im Bereich des Spekultativen bleiben.

³⁴³ Vgl. dazu Friedrichs, Jürgen: Methoden ..., op.cit., S. 241 f.

- die Befragung erfolgt schriftlich, somit fehlt die Person der Interviewerin, die die Motivation fördern könnte
- die Gruppe der Befragten ist lediglich homogen in Bezug auf das Merkmal soziale „Benachteiligung“, bezogen auf andere Merkmale ist sie eher inhomogen
- Schulbildung und soziale Schichtzugehörigkeit sind eher niedrig, damit ist die generelle Antwortbereitschaft grundsätzlich als niedrig einzustufen
- es gibt keinen materiellen Anreiz für diejenigen, die antworten
- telefonische Nachfragen finden nur in Einzelfällen statt (meist in Verbindung mit der Adressrecherche)

Von den 49 zurückgeschickten Fragebögen sind nur 39 auswertbar, dies ist eine Quote von einem Drittel, bezogen auf die Gesamtzahl der zu Befragenden. Alle anderen Bögen weisen so deutliche Mängel auf, dass es nicht sinnvoll erscheint, sie in die Betrachtung der Einzelbefunde mit einzubeziehen. Sie werden am Schluss in der Gesamtdiskussion der Ergebnisse Berücksichtigung finden.

6.5.1 Antwortende nach Geschlecht, Herkunft, Alter und Schulabschlüssen

Bei der Auswertung des Rücklaufs sollen zunächst die allgemeinen Daten betrachtet werden: Wer antwortet (Tabelle 6.1)? Wie alt sind die Betreffenden (Tabelle 6.2)? Was ist über Familienstand, Staatsangehörigkeit und schulische Abschlüsse zu sagen (Tabelle 6.3)? Wie antworten Mädchen verglichen mit Jungen? Wie hoch ist der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund? In welchem Umfang haben ehemalige Teilnehmende aus dem Metall-Lehrgang geantwortet (auch Tabelle 6.1)?

Es fällt auf, dass das Verhältnis von antwortenden Mädchen zu antwortenden Jungen in etwa ihrer Beteiligung am Lehrgang 1994/95 entspricht, wobei Mädchen in geringfügigem Maße seltener antworten, Jungen vergleichsweise häufiger. Werden die Fragebögen, die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückgegeben werden, dazu in Beziehung gesetzt, wird deutlich, dass die Beteiligung dieser Jugendlichen proportional über ihrer Beteiligung am Lehrgang liegt. Dies trifft auf weibliche wie männliche Jugend nahezu im gleichen Maße zu. Werden die Antwortenden in Beziehung zu den Gruppen gesetzt, in denen sie am Lehrgang teilgenommen haben, fällt auf, dass Teilnehmende am Kombi-Lehrgang ca. 65% der Gesamtgruppe stellten. Nach eingegangenen Fragebögen tragen sie mit 74,4% zum Gesamtrücklauf bei, also mit nahezu drei Vierteln der auswertbaren Bögen. Damit haben ehemalige Teilnehmende am Kombi-Lehrgang überproportional häufig geantwortet. Noch deutlicher wird das Bild bei Betrachtung des Rücklaufs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund³⁴⁴ aus dem Kreis der ehemaligen Kombi-Lehrgangsteilnehmer. Der Anteil dieser (nur männlichen) Jugendlichen am Gesamtlehrgang betrug ca. 15%. Bei der Befragung bildet der Rücklauf aus dieser Personengruppe einen Anteil von fast 20% am Gesamtergebnis.

³⁴⁴ Hier sei auf die Ausführungen in Kap. 4.1.3 und 5.6 verwiesen. Beim Rücklauf haben nur vier Jugendliche keinen deutschen Pass. Die Angaben über die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland lässt allerdings erkennen, dass elf Jugendliche, nämlich drei Mädchen und acht Jungen dieser Gruppe zuzurechnen sind. Dabei sind sieben Jugendliche dem Personenkreis der Spätaussiedler aus Polen bzw. der ehemaligen Sowjetunion (Russland, Kasachstan) zuzurechnen. Von den vier verbleibenden geben zwei Mädchen an, einen türkischen Pass zu haben, zwei Jungen haben Pässe aus Sri Lanka bzw. dem Iran. Die beiden Mädchen leben seit ihrer Geburt in Deutschland, die Jungen seit 10 bzw. 5 ½ Jahren.

Tabelle 6.1

Antwortverhalten, allgemein

Art der Anga- be	Fragebögen							
	auswertbar		Migranten		Teiln. aus Kombi-Lehrg.		davon Mi- granten	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Jgdl. gesamt	39	100	11	28,2	29	74,4	7	17,9
Weibl. Jugendl.	12	30,8	3	7,7	3	7,7	-	-
Männl. Jugendl.	27	69,2	8	20,5	26	66,6	7	17,9

Erklärung zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

Dieses Resultat mag erstaunen, wenn gängige Erkenntnisse über das Antwortverhalten zugrunde gelegt werden. An den Lehrgängen Alten- und Krankenpflege und Verkauf haben Jugendliche mit deutlich besserem schulischem Qualifikationsniveau teilgenommen, als am Kombi-Lehrgang. Werden allerdings die besonderen Bedingungen und der Maßnahmeablauf bei diesen beiden Gruppen näher betrachtet, gibt es charakteristische Unterschiede zur Kombi-Lehrgangs-Gruppe: Sowohl in der Sparte Alten- und Krankenpflege wie auch im Verkauf kommen die Teilnehmenden sporadisch zu Unterrichtstagen in der Bildungsstätte zusammen. Das wesentliche Geschehen vollzieht sich in Pflegeeinrichtungen bzw. in Einzelhandelsgeschäften, wo die Teilnehmenden am Lehrgang als vereinzelt Einzelne arbeiten. Die Ausbilderinnen kommen regelmäßig in die Praktikumsstätten zur Einzelbetreuung. Es entwickelt sich unter diesen Umständen weder eine Gruppe noch ein Gruppenleben noch ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Bildungseinrichtung. Anders beim Kombi-Lehrgang: Die Jugendwerkstatt ist das Zentrum des Geschehens, dort treffen sich die Jugendlichen. Neben der Arbeit gibt es gemeinsamen Unterricht in der Bildungsstätte, Freizeitprogramm und Ähnliches. Mit dem Ausbildungspersonal haben die Teilnehmenden während des ganzen Arbeitstages zu tun. Das sich so entwickelnde Gefüge von Verbindlichkeiten, Verlässlichkeiten, Abhängigkeiten, Elementen sozialer Kontrolle wirkt möglicherweise auch über die Dauer des Lehrganges hinaus. Es mögen also vor allem solche Gründe sein, die Jugendliche aus dem Kombi-Lehrgang eher motiviert haben, an der Befragung teilzunehmen.

Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben sich, wie später noch gezeigt wird, Aussiedlerjugendliche in deutlich höherem Umfang an der Erhebung beteiligt als beispielsweise Jugendliche mit türkischem Hintergrund. Wie früher erwähnt, weisen Jugendliche aus dem Kreis der Spätaussiedler in der Regel ein besseres allgemeines Bildungsniveau auf als die sonst in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung versammelte Population. Ihr wesentliches, oft einziges Handicap ist ihre mangelnde Sprachkompetenz im Deutschen. Darüber hinaus ist bei diesen jungen Menschen eine klar ausgeprägte Fixierung auf Autoritäten festzustellen. Der Wunsch, dazuzugehören und mitzumachen, auch mitzuhelfen, ist häufig. Dies mag das Ausmaß ihrer Beteiligung erklären. Wie zu erwarten, hat die Dauer des Lehrgangsbesuches Auswirkungen auf das Antwortverhalten. Die Annahme, längere Anwesenheit im Lehrgang motiviere zur Beteiligung an der Befragung, kürzere jedoch nicht, lässt sich eindeutig bestätigen.

Die Übersicht über die Altersverteilung der Antwortenden (Tabelle 6.2) lässt erkennen, dass die Mehrzahl der Antwortenden zum Zeitpunkt ihres Ausscheidens aus dem Lehrgang zwischen 17 und 20 Jahre alt ist. Über Gebühr alt ist die Person, die ihr Alter mit 29 Jahren angibt. Sie dürfte vermutlich nur im Wege einer Ausnahmeregelung teilgenommen haben, da die Altersgrenze bei 25 Jahren liegt.

Tabelle 6.2

Altersverteilung der Antwortenden

Jahre	18	19	20	21	22	23	24	25	29	ohne Angabe
Anzahl absolut	1	6	10	8	5	3	1	2	1	2
%	2,6	15,4	25,6	20,5	12,8	7,7	2,6	5,1	2,6	5,1

Erklärung zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

37 der Befragten geben ihren Familienstand als „ledig“ an, nur zwei sind verheiratet. Zwei junge Frauen haben bereits je ein Kind; von den jungen Männern geben fünf eine Vaterschaft an, zwei von ihnen bereits eine zweifache, wobei die Mehrzahl von ihnen weder mit dem Kind noch mit der Kindesmutter in einem gemeinsamen Haushalt lebt.

Die Angaben zu den schulischen Abschlüssen der Befragten zeigen ein knappes Viertel der Antwortenden ohne formal anerkannte schulische Qualifikation, wobei sich unter denjenigen, die keine Angaben gemacht haben, möglicherweise auch noch Jugendliche ohne schulischen Abschluss befinden (Tabelle 6.3). Diese Annahme ist spekulativ, könnte sie erhärtet werden, wäre das Bild noch alarmierender.

Tabelle 6.3

Verteilung der schulischen Abschlüsse

Art des Abschlusses	kein*	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur	keine Angabe
Anzahl absolut	9	22	3	1	4
%	23	56,4	7,7	2,6	10,3

Erklärung zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

* hierunter werden Angaben gefasst wie: nach 8 Klassen; Sonderschule; nach 9 Klassen, ohne gleichzeitiges Ankreuzen des Hauptschulabschlusses

Aus Kapitel 5.6 ist bekannt, dass ein knappes Drittel der Teilnehmenden am Kombi-Lehrgang ohne Schulabschluss war, der Anteil solcher Jugendlicher in den Bereichen Alten- und Krankenpflege und Verkauf hingegen deutlich geringer war wegen des höheren Anforderungsprofils in diesen beiden Lehrgängen. Da sich an der Befragung vor allem Teilnehmende aus dem ehemaligen Kombi-Lehrgang beteiligen, ist dieses Bild nicht verwunderlich. Allerdings zeigt es auch, dass offensichtlich in der Zwischenzeit nicht in großem Umfang schulische Abschlüsse nachgeholt wurden.

6.5.2 Einzelergebnisse: Verbleib, Lebensunterhalt, Zielsetzung, Zielerreichung, subjektive Zufriedenheit, Wichtigkeit des Lehrganges

Die sich nun anschließende Frage nach dem **Verbleib**, zwei Jahre nach Lehrgangsende (Frage 6), wird an dieser Stelle zunächst zusammenfassend erörtert (Tabelle 6.4). Die Übersicht orientiert sich an den im Fragebogen vorgegebenen Rubriken. Werden diese nach übergreifenden Gesichtspunkten zusammengefasst, so lässt sich die letzte Tabellenspalte auflösen, und es ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 6.4

Verbleib zwei Jahre nach Lehrgangsende (1997)

Verbleib	Arbeit	berufl. Ausbildung	Schule	Erziehungsurlaub	arbeitslos gemeldet	etwas anderes*
Anzahl, absolut	3	16	4	2	11	3
%	7,7	41	10,3	5,2	28,2	7,7

Erklärung zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

* hierunter sind die Einträge gefasst: erneute berufsvorbereitende Maßnahme, Warten auf Wehr- bzw. Zivildienst, Werkstatt für Behinderte

Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen befindet sich zwei Jahre nach Lehrgangsende in bildenden Maßnahmen, schulischer oder berufsbildender Art. Ein Zehntel geht einer Arbeit nach, während ein Drittel nicht erwerbstätig ist. Dieses Ergebnis entspricht in etwa der in Kapitel 5.6 dargestellten Lehrgangsbilanz.

Bei der Bewertung dieses Ergebnisses liegt die Vermutung nahe, auf die Befragung hätten vor allem solche jungen Menschen reagiert, die im eigenen wie im Fremdverständnis „erfolgreich“ sind. Diese Annahme kann mittels der vorliegenden Empirie nur teilweise erhärtet werden. In den später durchgeführten nichtstandardisierten Interviews zeigen sich mehr Hinweise darauf. Werden allerdings die in Tabelle 5.2 dargestellten Größen³⁴⁵ aus 1995

³⁴⁵ Zur Erinnerung: Absolut 15 Jugendliche erscheinen in der Abschluss-Statistik als in Arbeit einmündend, 37 bzw. 39 Teilnehmende werden als in betriebliche Ausbildung bzw. Umschulung vermittelt ausgewiesen, 6 Jugendliche sollen nach Lehrgangsende eine Schule besuchen, für 12 Jugendliche wird ein anderer Verbleib angegeben.

mit den hier diskutierten Befunden aus 1997 verglichen, so ergibt sich folgendes Bild: Der Anteil derjenigen, die in der Befragung angeben, zwei Jahre nach Lehrgangsende in beruflicher Ausbildung zu sein, macht knapp die Hälfte derjenigen aus, die 1995 in ein Ausbildungsverhältnis wechseln sollten, und macht 41% der Befragten aus. Damit liegt der Anteil dieser Gruppe deutlich über den 30% der Vergleichsgruppe aus 1995. Jugendliche in Ausbildung haben sich mithin stärker an der Befragung beteiligt. Bei denjenigen, die zur Schule gehen, scheinen fast alle geantwortet zu haben, die auch schon zwei Jahre zuvor für einen Wechsel in eine Schule vorgesehen waren.

Tabelle 6.5

Quellen des Lebensunterhaltes

Art des Lebensunterhaltes	Lohn/Gehalt	Arbeitslosen-geld	Arbeitslosen-hilfe	Sozial-hilfe	Unterh.-geld v. Arb.amt	Ein-kommen v. Fami-lienang.	and. Einkom-men*	keine Angaben
Angaben absolut	16	1	6	5	3	2	7	3
%	41	2,6	15,4	13	7,7	5,2	18	7,7

Erklärungen zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

Werden alle Angaben addiert, liegt die Summe höher als 100%. Dies erklärt sich daraus, dass einige Leistungen ergänzend gewährt werden, z.B. Sozialhilfe zusätzlich zum Erziehungsgeld, oder Berufsausbildungsbeihilfe zusätzlich zum Ausbildungsentgelt, etc.

* hierunter werden Einträge subsumiert wie: BAföG, Ausbildungsbeihilfe, Erziehungsgeld

Lediglich diejenigen, die angeben, Arbeit zu haben, sind wenige. Sie machen den fünften Teil derjenigen aus, die 1995 in Arbeit wechseln sollten. Auch im Hinblick auf ihren prozentualen Anteil an der jeweiligen Vergleichsgruppe liegt der Anteil derer, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, deutlich unter dem der in Arbeit übergehenden zwei Jahre zuvor. Demgegenüber ist die Gruppe derjenigen, die einen sonstigen oder anderen Verbleib angeben, sowohl absolut als auch proportional, 1997 deutlich größer als in der Statistik von 1995. Die in Kap. 6.5.3 und den zugehörigen Unterkapiteln dargestellten Einzelbefunde zur Frage des Verbleibs der untersuchten Population zeigen: Ein Teil der Befragten ist nicht unmittelbar nach Lehrgangsende in Ausbildung, Schule oder Arbeit eingemündet. Und selbst wenn ein solcher Übergang stattgefunden hat, war der Verbleib nicht immer von längerer Dauer.

Sind die Jugendlichen in der Lage, ihren **Lebensunterhalt** aus eigener Kraft zu bestreiten (Frage 7)? Ein Überblick über die Quellen des Lebensunterhaltes (Tabelle 6.5) lässt klare Aussagen zu: Weniger als die Hälfte der Befragten gibt an, den Lebensunterhalt aus Lohn bzw. Gehalt zu bestreiten. Alle übrigen sind auf öffentliche oder private Subsidien angewiesen, wobei auch unter den 41% Lohn- bzw. Gehaltsempfängern solche sind, die ergänzende Leistungen in Form von Ausbildungsbeihilfen (AbH bzw. BAföG) beziehen.

Entsprechend verhalten wird die Frage nach der subjektiven **Zufriedenheit** mit der eigenen Lage zum Befragungszeitpunkt (Frage 8) beantwortet: ein gutes Drittel der Befragten bezeichnet sich als zufrieden (23%) bis sehr zufrieden (12%), ein weiteres Drittel besetzt die Mittelposition („es geht“) und ein schwaches Drittel verteilt sich auf den Positionen „nicht so sehr“ (15%) und „gar nicht“ (10%). Bei detaillierter Auswertung zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen subjektiver Zufriedenheit und dem Bestreiten des Lebensunterhaltes aus eigener Kraft nur bedingt gegeben ist. Eher scheinen andere Faktoren als Geld für diese Befindlichkeit ausschlaggebend.

Die Frage, ob während des Lehrgangsbesuches **Ziele** für die Zeit danach bestanden hätten und wenn ja, welche (Frage 9), fördert ein deutliches Ergebnis zutage: Zwei Drittel der Befragten bejahen die Frage, ein Viertel verneint, und ein Siebentel macht keine Angaben. Bis auf zwei Nennungen beziehen sich alle Angaben zu den Zielsetzungen auf Ausbildungen, die angefangen, gemacht oder geschafft werden sollen. Zwei Nennungen unterscheiden sich: „berufliche Orientierung; erkennen, was ich nicht will“ und „eine Arbeit finden“. Auch wenn sich diese beiden Nennungen nicht auf eine erstrebte Ausbildung beziehen, fallen sie doch nicht aus dem Rahmen der Äußerungen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie eine Orientierung auf das Machbare und Mögliche aufweisen. Bei Beantwortung dieser Frage muss die Möglichkeit der (Re-)Konstruktion von Zielsetzungen in Betracht gezogen werden. Gemeint ist, dass eine bewusste und dem Einzelnen deutliche Zielvorstellung während des Lehrgangsbesuches durchaus nicht bestanden haben muss. Nachdem aber eine bestimmte Entwicklung eingetreten, das Leben einen erkennbaren Verlauf genommen hat (hier: berufliche Ausbildung oder Arbeit), wird retrospektiv eine Zielsetzung entwickelt, die dem Lebenslauf einen Sinn und damit Kohärenz verleiht³⁴⁶.

Auf die Frage nach der **Zielerreichung** (Frage 10) sind drei Antwortmöglichkeiten vorgesehen: Ziel erreicht; Ziel nicht erreicht, aber noch nicht aufgegeben; Ziel nicht erreicht, aber aufgegeben. Werden diejenigen, die keine Angaben machen, mit berücksichtigt, verteilt sich der Respons auf vier Positionen. Nach dem Ergebnis der Antwortverteilung bei der vorigen Frage wäre zu erwarten, dass ein Drittel der Antwortenden keine Angaben macht (diejenigen, die sich kein Ziel gesetzt haben, sowie diejenigen, die keine Angaben gemacht haben). Dies ist nicht der Fall. Lediglich ein Sechstel der Befragten macht keine Angaben. 43,6% geben an, das gesteckte Ziel erreicht zu haben, ein gutes Viertel hat das Ziel noch nicht erreicht, verfolgt es aber weiter, und ein Sechstel gibt an, das gesteckte Ziel nicht erreicht zu haben und nicht mehr weiter zu verfolgen. Für die Ungereimtheit scheinen am ehesten Lesefehler bzw. vom Fragebogen ausgehende appellative Effekte verantwortlich gemacht werden zu können. Die übrige Verteilung der Antworten scheint plausibel, wenn die Ergebnisse der Beantwortung vorausgehender Fragen berücksichtigt werden (vgl. Tab. 6.4).

Die sich im Erhebungsbogen anschließenden Fragen kreisen um die retrospektive Beurteilung des Jugendlehrgangs in seiner **Wichtigkeit für die eigene Person** (Frage 11). Hier ist bei der Bewertung der Ergebnisse der bereits erwähnte Gesichtspunkt der Konstruktion und Rekonstruktion zu berücksichtigen. Auch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit spielt eine Rolle, wie anhand der Einträge bei der letzten offenen Kategorie auf dem Mantelbogen (Frage 18: „Dies will ich unbedingt noch mitteilen“) noch zu zeigen sein wird.

³⁴⁶ vgl. Kap. 6.0

Tabelle 6.6

Subjektive Bedeutsamkeit des Lehrganges

Gründe	Beurteilung							
	sehr wichtig		ca. 50% wichtig		nicht wichtig		keine Angaben	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Allgemeine Bedeutung	13	33	21	54	2	5	3	8
Materielle Versorgung (Arbeitsamt)	5	13	19	49	11	28	4	10
Größere Unabhängigkeit von Eltern	9	23	9	23	17	44	4	10
Für eigene Lernbereitschaft	16	41	14	36	4	10	5	13
Für eigene Lernfähigkeit	16	41	15	38	3	8	5	13
Für eigene Klarheit/Perspektive	17	44	10	26	10	26	2	5
Für eigenes Selbstvertrauen	10	26	16	41	9	23	4	10
Für berufliche/schulische Zukunft	19	49	13	33	4	10	3	8
Für größere Selbständigkeit	6	15	18	46	9	23	6	15
Um andere Leute kennen zu lernen	9	23	14	36	12	31	4	10
Für eigene weitere Zukunft	13	33	17	44	6	15	3	8

Erklärungen zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

Bei zwei Fragebögen finden sich zu dieser Frage keinerlei Angaben.

Die jeweils höchsten Nennungen sind hervorgehoben.

In einer vorgegebenen Auswahl von elf Gründen beurteilen 87% der Befragten den Lehrgangsbefuch ganz allgemein als für die eigene Person sehr wichtig bzw. mittelmäßig wichtig. Lediglich 5% geben an, der Maßnahmebesuch sei unwichtig gewesen, 8% machen keine Angaben. Zwei Drittel vermerken, die Möglichkeit **Versorgungsleistungen** z.B. über die Arbeitsverwaltung zu erhalten, habe ein vorrangiges bzw. im mittleren Bereich liegendes Motiv für den Besuch des Lehrganges gebildet. Nicht ganz ein Drittel der Befragten bezeichnet diesen Faktor als für die eigene Person unwichtig. Damit kann der weiter oben aus der Bremer Studie zitierte Befund als bestätigt angesehen werden³⁴⁷.

Durch den Lehrgangsbefuch größere **Unabhängigkeit von den Eltern** bzw. von je Mutter oder Vater zu erlangen, wird von 44% der Befragten als unwichtig betrachtet. Etwa ein gleich hoher Anteil gibt an, dies werde als sehr wichtig oder wichtig gesehen. Die Antworten auf eine später gestellte – offene – Frage nach Veränderungen im Verhältnis zu den

³⁴⁷ vgl. Anm. 318.

Eltern (Frage 16) können etwas zur Erklärung beitragen³⁴⁸: Über die Hälfte der Befragten gibt dort an, im Verhältnis zu den Eltern habe sich nichts geändert, weil es immer gut war, weil die Eltern die eigene Entscheidung respektierten oder unterstützten oder weil schon lange vor dem Lehrgangsbesuch ein Zusammenleben mit den Eltern aus verschiedenen Gründen nicht bestanden hat bzw. die Eltern sich auch schon früher kaum für die Angelegenheiten der Befragten interessierten.

Auf die Frage nach dem Ertrag des Lehrgangsbesuchs für die **eigene Lernbereitschaft** sowie für die eigene Lernfähigkeit geben jeweils nahezu 80% der Befragten an, das sei für die eigene Person sehr wichtig oder wichtig gewesen. Ein solches Antwortverhalten scheint plausibel, wenn es mit den Angaben über den Verbleib verglichen wird. – Auffällig ist, dass zu dieser Frage 13% der Jugendlichen keine Angaben machen, ein Umstand, der in erster Linie darauf zurückgeführt wird, dass die Fragestellung nicht ausreichend klar ist. Insbesondere muss für die Interviewten undeutlich bleiben, worin der Unterschied zwischen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gesehen wird.

70% der Befragten halten den Lehrgangsbesuch für sehr wichtig bzw. wichtig in Bezug auf den **Zugewinn an Klarheit** und die **Entwicklung einer eigenen Perspektive**. Damit würden fast drei Viertel der ehemaligen Teilnehmenden aus der Rückschau eines der hauptsächlichen Ziele der Maßnahme, nämlich orientierend und perspektivenbildend zu wirken, in hohem Maße anerkennen. Ein noch höherer Anteil an Stimmen (82%) beurteilt die Bedeutung des Lehrgangsbesuches für die **berufliche bzw. schulische Zukunft** als sehr wichtig bzw. wichtig. Ähnlich hoch liegt mit 77% der Anteil derjenigen, die den Lehrgangsbesuch für wichtig bzw. sehr wichtig in Bezug auf die eigene weitere Zukunft halten. Zu dieser letzten Frage ist kritisch anzumerken, dass die Interviewten wohl kaum in der Lage waren, den feinsinnigen Unterschied zwischen schulischer/beruflicher und weiterer Zukunft zu machen. Entsprechend ähnlich fällt das Ergebnis aus. – Werden die Antworten auf die offenen Fragen danach, was „am besten gefallen“ bzw. „nicht gefallen“ oder „gefehlt“ habe (Fragen 13 und 14), einbezogen, lassen sich Hintergründe für das Antwortverhalten ausmachen. Als bedeutsam gelten u.a. Praktikumsmöglichkeiten, die Möglichkeit, in viele Bereiche Einblick zu erhalten, das Erlernen von Grundlagen verschiedener Handwerke, EDV und Computer, die Möglichkeit, den Gabelstapler-Führerschein zu machen sowie Hilfestellungen beim Sprechen, Schreiben u.Ä.

Auf die Frage nach dem Zugewinn an eigenem **Selbstvertrauen** und größerer **Selbstständigkeit** geben je ca. zwei Drittel der Befragten an, dafür sei der Lehrgangsbesuch wichtig bzw. sehr wichtig gewesen. Auch dieses Ergebnis findet sich bestätigt und wird erhellt durch die Antworten auf die später gestellte – offene – Frage nach den Veränderungen, die die Teilnahme am Lehrgang mit sich gebracht habe (Frage 17). Zu diesem Punkt machen nur 62% der Befragten eine Angabe. Zwei Drittel derjenigen, die antworten, vermerken, es habe sich etwas geändert. Dabei führen sie Elemente an, die sich unter die Begriffe Selbstvertrauen oder Selbstständigkeit subsumieren lassen (Selbstvertrauen, eine neue Lehre zu beginnen / habe gelernt, mich durchzusetzen / bin reifer geworden). Allerdings gehen viele der Einträge in eine Richtung, die sich deutlicher unter Zuwachs an Erfahrung, Verständnis, Wissen und Gelerntem fassen lässt (Erfahrungen in der Praxis / habe die Situation der

³⁴⁸ Wenn in der Folge aus den Fragebögen zitiert wird, so geschieht dies in der Regel paraphrasierend. Einzeleinträge werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit und zur Vermeidung von Stigmatisierung des Personenkreises sprachlich angepasst, sowohl bei Verstößen gegen die Orthografie wie auch bei Abweichungen vom Satzbau. Im Einzelfall werden wörtliche Zitate im Original wiedergegeben und entsprechend kenntlich gemacht.

ausländischen Jugendlichen und ihre Probleme kennen gelernt / habe ein klares Berufsziel / viel Wissen / ich wurde klüger / habe gelernt, gut mit anderen Menschen umzugehen).

Bereits bei der Darstellung des Lehrgangsverlaufs findet sich der Hinweis, der Maßnahme komme als „sozialer Ort“ Bedeutung zu, da hier Kontakte zu Gleichaltrigen möglich werden sowie zu Erwachsenen, die weder Eltern- noch Lehrerfunktion ausüben. Fast zwei Drittel der Befragten beurteilen den Lehrgang als einen wichtigen bis sehr wichtigen Ort, um **andere Leute kennen zu lernen**. Dieser Faktor wird in seiner Bedeutung für ebenso wichtig gehalten, wie die materielle Absicherung. Mehrere Einträge unter der offenen Frage danach, was „am besten gefallen“ habe (Frage 13), bestätigen dies durch explizite Nennung: habe (neue) Leute kennen gelernt / fand die Arbeitskollegen am besten / mochte die Arbeit mit älteren Kollegen / den Umgang mit den Mitschülern.

Werden die Befunde unter effizienzanalytischem Aspekt betrachtet mit Blick auf Auftraggeber und Veranstalter solcher Maßnahmen, findet sich eine klare Bestätigung für Notwendigkeit, Nützlichkeit und Wirksamkeit derartiger Bemühungen, die von den ehemaligen Teilnehmenden wahrgenommen und anerkannt werden. Einzelnennungen aus der offenen Frage 18 („Das will ich unbedingt noch mitteilen“) unterstreichen diese Aussage: vielen Dank für die Hilfe beim Suchen meines Ausbildungsplatzes; man muss besser auf den Beruf vorbereitet werden, es gibt viel zu wenig Angebote; obwohl viele aus dem Lehrgang nicht sehr motiviert an die Arbeit gegangen sind, halte ich die Möglichkeit, so ein Orientierungsjahr zu machen, für sehr wichtig; ich bin dankbar, dass es das bfw gibt, weil ich so viel Wissen mitbekommen habe; es ist gut, dass es solche Lehrgänge gibt, weil man dort viel lernt.

Die Begeisterung über so viel Zustimmung wird allerdings getrübt, sobald in Betracht gezogen wird, dass sich hier offensichtlich vorwiegend diejenigen an der Erhebung beteiligt haben, denen es gelungen ist, eine akzeptable und akzeptierte Perspektive für ihr Leben zu entwickeln. Die Stellungnahme der zwei Drittel Ehemaliger, die auf die Erhebung nicht geantwortet haben, mag deutlich anders ausfallen. Alle diejenigen, die einer beruflichen Ausbildung oder Arbeit nachgehen bzw. die Schule besuchen, können nachträglich erklären, sie hätten sich während des Lehrgangsbesuches Ziele gesetzt, die sie später auch erreicht hätten bzw. an deren Erreichung sie immer noch arbeiteten, und die Maßnahme sei im Interesse dieser Zielstellung sinnvoll gewesen. Eine solche Feststellung hat nichts mit der Unterstellung zu tun, die Beteiligten hätten unaufrichtig oder falsch geantwortet. Vielmehr ist ein solches Antwortverhalten folgerichtig vor dem Hintergrund gesellschaftlich akzeptierter und tradiertener Erklärungsmuster, denen zufolge Verhalten, Handlungen, Ereignisse und Verläufe nicht chaotisch sein können und dürfen, sondern stets einen Sinn machen müssen. Dieser Sinn wird von den Akteuren retrospektiv konstruiert³⁴⁹ und kann in Abhängigkeit von Zeiten und Situationen wechseln. So wird sicherlich die Geschichte der ersten großen Liebe ganz unterschiedlich erzählt, je nachdem ob aus Anlass des beabsichtigten Auszuges aus der elterlichen Wohnung, anlässlich der silbernen Hochzeit, im Zusammenhang mit dem Tod des Partners oder im Augenblick der Eröffnung des Kindes, es wünsche den gemeinsamen Haushalt zu verlassen. In allen Fällen handelt es sich um

³⁴⁹ Vgl. dazu u.a.: Bourdieu, Pierre: Die biographische Illusion, in: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Heft 1/1990, S. 75 – 81.

- Kaufmann, Jean-Claude: L'Entretien compréhensif, Paris (Ed. Nathan) 1996 (deutsch: Ders.: Das verstehende Interview, Konstanz (Univ.-Verlag) 1999).

dieselbe, authentische, wahre Geschichte, die aber immer wieder auf andere Weise fiktional rekonstruiert wird.

Schließlich ist bei Bewertung und Deutung des Ergebnisses das Moment „Dankbarkeit“ zu beachten. Gerade diejenigen, die nach eigener Einschätzung ein erstrebtes Ziel erreichen konnten bzw. in absehbarer Zeit erreichen werden, bekunden an verschiedenen Stellen im Fragebogen Anerkennung, Dankbarkeit und Zustimmung (mehrfach gibt es die Bitte, Auszubildern, die sich besonders bemüht haben, Grüße auszurichten). Auch diese Äußerungen sind hinsichtlich ihrer Aufrichtigkeit und Ernsthaftigkeit nicht zu hinterfragen oder in Zweifel zu ziehen, mögen aber von denjenigen, die nichts oder wenig erreicht haben, nicht geteilt werden.

6.5.3 Stationen: Arbeit, Ausbildung, Schule

Die dem Fragebogen beigehefteten farbigen Bögen sollen, wie bereits ausführlich dargestellt, zur Angabe von Stationen des Überganges bzw. des Verbleibs genutzt werden: Blau von denjenigen, die nach dem Lehrgang zur Schule gegangen sind oder einen anderen Kurs besucht haben, gelb von denjenigen, die nach Lehrgangsende eine berufliche Ausbildung/Lehre oder eine Umschulung begonnen haben, und rot von denjenigen, die nach Lehrgangsende eine Arbeit gesucht oder gefunden haben³⁵⁰.

Tabelle 6.7

Verbleib nach Lehrgangsende (1995) basierend auf Angaben der Befragten

Verbleib	Arbeit	berufl. Ausbildung	Schule	etwas anderes*
Anzahl, absolut	8	20	5	6
%	20,5	51,3	12,8	15,4

Erklärung zur Tabelle:

Berechnungsgrundlage: 39 = 100%

*hierunter sind gefasst:

Mutterschaft (Erziehungsurlaub), Hausfrau, erneuter Lehrgangsbesuch, Werkstatt f. Behinderte

Von allen 39 Befragten liegen Angaben zum Verbleib unmittelbar nach Lehrgangsende vor, allerdings haben nur 33 von ihnen einen der farbigen Bögen in auswertbarer Form ausgefüllt. Die übrigen sechs Jugendlichen haben ihre Angaben auf dem Mantelbogen vermerkt bzw. Informationen telefonisch übermittelt.

Der Vergleich mit den in Tabelle 6.4 ausgewiesenen Ergebnissen aus 1997 zeigt, dass die Jugendlichen im Verlauf zweier Jahre nicht die ganze Zeit über das Gleiche gemacht haben. Direkt nach der Beendigung des Lehrganges sind mehr ehemalige Teilnehmende in Arbeit, berufliche Ausbildung und Schule eingemündet, als zwei Jahre später noch dort vorgefunden werden. Die Frage liegt nahe, was sich in der Zwischenzeit ereignet hat und, falls dies erhoben werden kann, was zu dieser Entwicklung geführt hat. Das soll im Folgenden näher betrachtet werden.

³⁵⁰ Vgl. Kap. 6.3

6.5.3.1 Übergang in Arbeit – meist nicht von Dauer

Im Folgenden sind die Angaben der acht Jugendlichen (vier Mädchen und vier Jungen) ausgewertet, die nach dem Ende des Lehrganges direkt oder später Arbeit gesucht bzw. Arbeit gefunden haben. Dabei fällt auf (Tab. 6.8), dass nur zwei Jugendliche unmittelbar nach Abschluss der Maßnahme Arbeit gesucht haben. In zwei weiteren Fällen handelt es sich um durch öffentliche Mittel (ABM u.Ä.) geförderte Arbeitsplätze. Hier ist denkbar, dass Wartezeiten entstanden sind, bis alle Formalitäten zur Klärung der Zugangsberechtigung geregelt waren. Die verbleibenden Jugendlichen hatten offensichtlich zunächst andere Pläne und haben sich dann erst später zur Arbeitsuche entschlossen. Im Fall einer jungen Frau ist die Suche nach Arbeit dauerhaft ergebnislos geblieben, so dass die weitere Diskussion sich nur noch auf die sieben Jugendlichen bezieht, die Arbeit gefunden haben.

Tabelle 6.8

Arbeitsuche nach Lehrgangsende 1995 basierend auf Angaben der Befragten

	TN absolut	weibl. Jugendl.	männl. Jugendl.	aus Kombi-Lehrgang
Arbeit gesucht?	8	4	4	6
Arbeit gefunden?	7	3	4	6
Direkt nach Lehrg.ende?	2	0	2	2

Nur zwei der Befragten gehen zum Zeitpunkt der Erhebung einer Erwerbstätigkeit nach, alle übrigen sind erwerbslos und leben entweder von Arbeitslosen- oder Sozialhilfe bzw. sind ohne Angabe von Bezügen erwerbslos gemeldet. In einem Fall besteht das Arbeitsverhältnis von Beginn an ununterbrochen. In der Mehrzahl der Fälle werden mehrere Unterbrechungen angegeben – drei Jugendliche hatten je zwei bis drei Arbeitsstellen, in einem Fall beträgt die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse mehr als fünf im Lauf von zwei Jahren. Die Verweildauer im letzten Erwerbsverhältnis betrug für sechs von sieben Befragten zwischen zwei und zehn Monaten, wobei das zweimonatige Arbeitsverhältnis zum Zeitpunkt der Befragung noch fortbesteht. Alle übrigen Jugendlichen waren also zwischen fünf und zehn Monate ununterbrochen beschäftigt.

Bei der Mehrzahl der Jugendlichen überwiegen Unzufriedenheit bzw. Gleichgültigkeit gegenüber der Tätigkeit. Dies mag sich daraus erklären, dass aufgrund der individuellen Voraussetzungen (nur drei Jugendliche geben an, über einen Hauptschulabschluss zu verfügen, niemand hat bisher eine anerkannte berufliche Qualifikation vorzuweisen) nur ungelernete oder angelernte Tätigkeiten ausgeübt werden, die dann auch noch von Fall zu Fall wechseln: Steinsetzerhelfer, Zimmermädchen, Landschaftsgärtnerhelfer, Maurer, Helferin in der Arztpraxis, Teigmacher in einer Bäckerei, Arbeiterin.

Tabelle 6.9

Erwerbsarbeit im Einzelnen. Stand 1997

	Anz. Arb.stellen bis heute			Beschäftig.dauer bei letzter Arb.stelle (in Monaten)			heute noch beschäftigt?		Zufriedenheit m. Arb.stelle?		
	1	2-3	üb.5	2	5-10	24	ja	nein	ja	mit- tel	nein
TN absolut	3	3	1	2	4	1	2	5	2	3	2
weibl. Jugendl.	2	0	1	1	1	1	1	2	0	2	1
männl. Jugendl.	1	3	0	1	3	0	1	3	2	1	1

Damit kann aus diesen, wenn auch auf einer schmalen Datenbasis beruhenden Befunden bestätigt werden, dass diejenigen, die schwach oder gar nicht qualifiziert sind, das höchste Beschäftigungsrisiko tragen. Der häufige Wechsel von (zeitlich befristeten) Arbeitsverhältnissen vergrößert dabei die Schwierigkeiten, im Beschäftigungssystem Fuß zu fassen. Dies zeigt nicht zuletzt der große Anteil derer, die nach zwei Jahren gar keiner Erwerbsarbeit mehr nachgehen.

6.5.3.2 Berufsausbildung/Lehre – Durchhalten lohnt!

Die Gruppe, die angibt, nach dem Ende des Lehrganges in Berufsausbildung eingemündet zu sein, ist zahlenmäßig die stärkste. Von den 20 Jugendlichen, die unmittelbar oder mit einigen Monaten Verzögerung nach dem Ende des Lehrganges eine Ausbildung oder Umschulung begonnen haben, sind 70% männliche und 30% weibliche Jugendliche. Der Anteil der Jugendlichen, die im Kombi-Lehrgang beschult wurden, liegt mit 75% derjenigen, die in Ausbildungsverhältnisse einmünden, höher als die Beteiligung dieser Gruppe von Teilnehmenden am Gesamt-Lehrgang 1994/95 (vgl. Tabelle 5.1). Jugendliche mit Migrationshintergrund machen ein Drittel der Gruppe der Auszubildenden aus, was vergleichsweise viel ist.

Tabelle 6.10

Berufsausbildung/Umschulung nach Lehrgangsende 1995 basierend auf Angaben der Befragten

	TN absolut	weibl. Jugendl.	männl. Jugendl.	aus Kombi-Lehrgang	davon: Migranten
Ausbildg. begonnen?	20	6	14	15	5
direkt nach Lehrg.ende?	15	4	11	12	4
später?	5	2	3	3	1

Im Verlauf von zwei Jahren nach Beginn von Ausbildung/Umschulung kommt es in drei Fällen zum Abbruch, in einem Fall ist die Ausbildung nach zweijähriger Dauer mit einem qualifizierenden Abschluss (Facharbeiterprüfung) beendet. Bei allen Abbrechern handelt es sich um ehemalige Teilnehmende am Kombi-Lehrgang, zwei von ihnen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. Als Gründe für den Abbruch geben zwei der Befragten Probleme in der Berufsschule an, deren theoretischen und sprachlichen Anforderungen sie sich nicht gewachsen fühlen. In einem Fall werden betriebliche Gründe als Ursache für das vorzeitige Beenden des Ausbildungsverhältnisses angeführt. Zwei Jugendliche sind nach wie vor an einer Ausbildung interessiert, eine befragte Person nicht.

Tabelle 6.11

Ausbildung im Einzelnen. Stand 1997

	Ausbildung dauert an?		Ende der Ausbildung durch		subjektiv empfundener Schwierigkeitsgrad		
	ja	nein	Abbruch	qualif. Abschluss	leicht	mittel	schw.
TN absolut	16	4	3	1	4	9	3
aus Kombi-Lehrgang	12	3	3	1	n.e.*	-	-
davon: Migranten	3	2	2	0	-	-	-

Erklärungen zur Tabelle:

20 = 100%

*n.e. = nicht errechnet. Bei diesem Item wurde nicht in jedem Fall eine Angabe gemacht. Hier wurde keine Zuordnung der Schwierigkeiten nach Lehrgangsart oder ethnischen Kriterien vorgenommen. Vgl. dazu die inhaltliche Benennung der Schwierigkeiten im Einzelnen.

Für die große Mehrheit der Antwortenden scheint jedoch das Ausbildungsverhältnis stabil zu sein und, nach der subjektiven Beurteilung des Schwierigkeitsgrades für die eigene Person befragt, antworten vier Jugendliche, die Ausbildung falle ihnen sehr leicht oder leicht, neun Jugendliche geben an, die Ausbildung falle ihnen weder leicht noch schwer, und nur drei Jugendliche erklären, die Ausbildung falle ihnen schwer. Damit gibt eine große Mehrzahl der Befragten an, sich den Anforderungen der Ausbildung gewachsen zu fühlen. Dem entspricht der Rücklauf auf die Frage, nach der subjektiven Zufriedenheit mit der augenblicklichen Situation: Nur zwei Jugendliche geben an, mit ihrer jetzigen Lage weniger zufrieden zu sein, alle anderen sind sehr zufrieden (5), zufrieden (7) oder bestimmen ihre Befindlichkeit im mittleren Bereich (5). Die eigene Vorbereitung durch die Teilnahme am Jugendlehrgang wird überwiegend positiv eingeschätzt: Acht der Befragten fühlen sich sehr gut bis gut auf ihre jeweilige Ausbildung vorbereitet, fünf Jugendliche halten sich für einigermaßen vorbereitet und nur drei junge Menschen geben an, auf die Ausbildung wenig bis gar nicht vorbereitet worden zu sein.

Ihren Lebensunterhalt bestreiten die meisten der Befragten aus dem jeweiligen Lohn/Gehalt. In zwei Fällen wird Unterhaltsgeld durch das Arbeitsamt bezahlt, drei Jugendliche erhalten zusätzlich Ausbildungsbeihilfe, in einem Fall wird der Lebensunterhalt über Mittel nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) mit finanziert.

Auf die Frage, ob sie sich während des Lehrgangsbesuches für die Zeit danach Ziele gesetzt hätten, antworten lediglich drei der Befragten negativ, alle anderen geben deutliche Ziele an, die sich entweder auf die jetzige Berufsausbildung beziehen oder etwas genereller sind, etwa: meine Ausbildung gut zu schaffen und übernommen zu werden, einen Ausbildungsplatz zu finden, eine Ausbildung im Handwerk anzufangen, u.Ä. Entsprechend vermerken bei der Frage nach der Zielerreichung alle bis auf drei, sie hätten ihr wichtigstes Ziel heute erreicht.

Die Jugendlichen benennen in einer offenen Frage (Frage 23) zahlreiche und vielfältige Schwierigkeiten. Die dabei genannten Probleme lassen sich drei Bereichen zuordnen:

- Anforderungen durch Schule und Fachtheorie (Fachmathe, deutsche Sprache, Rechtschreibung, Wirtschaftslehre, Anatomie, Rechtskunde, Soziologie, Fragen und Antworten in der Berufsschule)
- Physische und psychische Anforderungen (Anforderungen körperlicher Natur, teilweise ist die Arbeit sehr eintönig, Umgang mit Drogenabhängigen)
- Anforderungen aus sozialen Beziehungen (pädagogische Kenntnisse einiger Lehrer, Verhältnis zum Ausbildungsleiter)

Die Möglichkeit, in einer offenen Rubrik aufzuführen (Frage 24), was besonders viel Spaß macht bzw. besonders leicht fällt, wird von vielen Jugendlichen zu ausführlichen Einträgen genutzt. Auch hier können die Beiträge drei Bereichen zugeordnet werden und ergeben dieses Bild:

- Anforderungen durch Schule und Fachtheorie (Motopädie, Gymnastik, Fachtheorie, Fachzeichnen, Digitaltechnik, Mathematik, die Schule, Alterspsychologie, Psychologie, Geragogik, Seniorentanz)
- Anforderungen aus der Praxis des jeweiligen Faches (Schweißen, Maschinenarbeit, Fenster lackieren, Wände streichen, Arbeiten mit Massivholz, Intarsienarbeit, Schnitzen, Arbeiten)
- Anforderungen aus sozialen Beziehungen (Arbeiten mit Menschen, Arbeiten mit Kindern)

Eine dritte offene Frage (Frage 26) lädt dazu ein, zu formulieren, was aus eigener Sicht am meisten fehle. Auch diese Möglichkeit wird reichlich genutzt, wobei besonders viele Nennungen sich auf den Bereich der sozialen Beziehungen und der Gestaltung im Jugendlehrgang beziehen. Zusammengefasst:

- Schulische und fachliche Kenntnisse (Theoretisches Wissen, Mathematik, deutsche Sprache)
- Soziale Beziehungen (der Zusammenhalt, die Anderen aus der Gruppe, persönliche Betreuung, die Abwechslung der Umgebung)
- Materielle und körperliche Bedingungen (Geld, Bauchmuskeln, Körperspannung)

Im Vergleich der Fragebögen zeigt sich: Diese Jugendlichen schreiben viel und ausführlich, das meiste ist gut verständlich. Offensichtlich sind sie mehr als andere daran gewöhnt, sich schriftlich zu äußern. Jugendliche mit Migrationshintergrund benennen signifikant häufig Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache und bezeichnen auch Aspekte, die diesem Bereich zugeordnet werden können als das, was ihnen am meisten fehle. Die Deutung des Inhaltes der Antworten auf die drei offenen Fragen mag besonders für diejenigen von Belang sein, die weiter Lehrgänge für Jugendliche konzipieren und durchführen. Aus den Einträgen zeigt sich, dass es nicht genügt, nur schulische und fachliche Defizite beheben

zu wollen. Auch die Nennungen, die sich auf mangelnde körperliche Leistungsfähigkeit beziehen, sind unbedingt ernst zu nehmen und weisen auf Handlungsbedarf hin. Der Bereich der sozialen Beziehungen wird in der Praxis der Lehrgänge häufig auf das Lernfeld der Sekundärtugenden eingeengt (vgl. Kap. 5.2 ff.). Hier zeigt die Rückmeldung der Befragten noch andere Facetten, nämlich die Einbindung in das soziale Gefüge einer Gruppe, die Entwicklung von stabilen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Bestimmung des eigenen Standortes innerhalb einer sozialen Hierarchie usw. Dies sind Dimensionen, die in Lehrgängen häufig wenig Beachtung finden, da sie nicht Inhalt und Gegenstand der abzuleistenden Auftragsarbeit bilden.

Zusammenfassend kann nach der Bewertung der Antworten aus dieser Gruppe von Befragten festgestellt werden, dass beruflicher Ausbildung in der Wertschätzung der Betroffenen offensichtlich eine große Bedeutung zukommt. Trotz deutlicher Schwierigkeiten und Defizite scheint der Wille, durchzuhalten, bei einem sehr großen Teil der Jugendlichen gegeben, Abbrüche sind gering. Auch wenn nicht in jedem Fall materielle Absicherung besteht oder vollständig gegeben ist, werden vorübergehende Härten in Kauf genommen mit Blick auf eine deutlich verbesserte Ausgangsposition in der Konkurrenz um die Platzierung im System von Erwerbsarbeit.

6.5.3.3 Schule macht keinen Spaß und ist nicht leicht – muss aber wohl sein

Der Lehrgangsstatisik des Bildungsträgers aus 1995 zufolge (vgl. Tabelle 5.2) sollten sechs Jugendliche nach Maßnahmeende zur Schule gehen. Bei der Befragung von 1997 erfasst der Respons fünf Jugendliche, die angeben, direkt oder später zur Schule gegangen zu sein. Da beide Erhebungen anonym sind, kann nichts darüber ausgesagt werden, ob die fünf Antworten aus 1997 tatsächlich der Gruppe der sechs künftigen Schüler/-innen von 1995 entsprechen.

Tabelle 6.12

Schulbesuch nach Lehrgangsende 1995 basierend auf Angaben der Befragten

	TN absolut	weibl. Jugendl.	männl. Jugendl.	aus Kombi-Lehrgang
Schulbesuch	5	2	3	3
direkt nach Lehrg.ende	2	0	2	2
später	3	2	1	1

Von den zwei weiblichen und drei männlichen Jugendlichen sind nur zwei direkt nach dem Ende des Lehrganges in eine weitere schulische Maßnahme eingemündet, die übrigen mit z.T. erheblicher zeitlicher Verzögerung von 12 bzw. 24 Monaten, wobei keine Angaben vorliegen, wie sie die Wartezeit überbrückt haben. In einem Fall ist der Schulbesuch nach bestandener Hauptschulabschlussprüfung beendet, in einem zweiten Fall nach sieben Monaten ohne weitere Qualifikation, weil die Förderungszeit zu Ende ist. Dies könnte als ein verkappter Abbruch gedeutet werden, zumal im Fall dieses Fragebogens die Eintragungen in

Einzelfällen etwas unklar sind. Der erfolgreiche Schulabsolvent hat die Schule als mittelmäßig schwierig erlebt, aber sein während des Lehrganges gestecktes Ziel erreicht. Er ist zum Zeitpunkt der Befragung erwerbslos gemeldet, strebt eine Berufsausbildung an und lebt vom Einkommen der Eltern. In den drei verbleibenden Fällen dauert der Schulbesuch zum Befragungszeitpunkt noch an; erstrebte Abschlüsse sind Sonderschulabschluss (Migrant) und Hauptschulabschluss.

Tabelle 6.13

Schulbesuch im Einzelnen. Stand 1997

	Schulbesuch dauert an?		Ende des Schulbesuchs durch		subjektiv empfundener Schwierigkeitsgrad*		
	ja	nein	Ende d. Maßn.	Abschluss	leicht	mittel	schw.
TN absolut	4	2	1	1	2	2	-
aus Kombi-Lehrgang	2	1	0	1	1	2	-

Erklärungen zur Tabelle:

* unvollständige Eintragungen

Schule macht übrigens allen Befragten keinen besonderen Spaß und fällt ihnen auch nicht besonders leicht, ausgenommen sind Verrichtungen am Computer. Ansonsten gibt es viele Schwierigkeiten mit Mathematik, Deutsch als Fremdsprache und Rechtschreibung. Alle Befragten geben an, durch die Teilnahme am Jugendlehrgang gut bzw. einigermaßen auf den Schulbesuch vorbereitet gewesen zu sein. Ihren Lebensunterhalt während des Schulbesuchs finanzieren die Jugendlichen aus Arbeitslosenhilfe, Unterhaltsgeld vom Arbeitsamt und/oder Einkommen von Familienangehörigen. Sofern Eintragungen vorliegen, lassen sie erkennen, dass ein schulischer Abschluss als Zwischenstation gesehen wird auf dem Weg zu einer qualifizierten Berufsausbildung (z.B. Kaufmann im Einzelhandel).

Die Befunde zum Schulbesuch lassen die Deutung zu, dass, ähnlich wie für die berufliche Ausbildung festgestellt, diesen Jugendlichen eine formal anerkannte schulische Qualifikation als Eintrittskarte in das Jobsystem gilt. Diese Einsicht scheint motivationsstiftend und hilft, mit Unlust und Schwierigkeiten fertig zu werden. Das Selbstbewusstsein scheint überdies hinreichend entwickelt, um die gestellten Aufgaben für lösbar zu halten.

6.5.3.4 „Etwas anderes machen“ – Warten worauf?

In einer letzten Gruppe werden alle diejenigen zusammengefasst, die nicht so recht in die anderen Gruppen passen wollen. Daraus ergibt sich eine inhomogene Gruppierung, die nicht anhand eines positiven Merkmals zusammengestellt ist, sondern eine Negativ-Auslese darstellt, insofern sie sich nirgendwo sonst einfügt. Insgesamt sechs Jugendliche (drei junge Frauen und drei junge Männer) haben keine Angaben außerhalb des Mantelbogens gemacht. Die dort verwertbaren Antworten lassen erkennen, dass zwei der jungen Frauen Mütter geworden sind und ihren Verbleib als im Erziehungsurlaub befindlich angeben. Eine dritte junge Frau bezeichnet sich als Hausfrau. Zwei Jungen geben an, einen erneuten Lehrgang zur Berufsvorbereitung zu besuchen bzw. in einer Werkstatt für Behin-

derte zu arbeiten. Bei letzterem Befragten kann angenommen werden, dass der Aufenthalt in der Werkstatt für Behinderte von Dauer ist. Bei einem männlichen Jugendlichen sind die Eintragungen so unklar, dass vermutet werden kann, er mache nichts bzw. schlage sich irgendwie durch.

Tabelle 6.14

Sonstiger Verbleib basierend auf Angaben der Befragten

	Mutterschaft/ Hausfrau	erneuter Lehrgang/Werkstatt für Behinderte	unklar/nichts?
TN absolut	3	2	1
weibl. Jugendl.	3	0	0
männl. Jugendl.	0	2	1
aus Kombi-Lehrgang	0	2	1

Als Quellen des Lebensunterhaltes erscheinen Arbeitslosenhilfe, Erziehungsgeld, Sozialhilfe, Berufsausbildungsbeihilfe, in einem Fall fehlt die Angabe. Zum Bildungsverlauf gibt es lediglich Angaben, die sich auf Schulabschlüsse beziehen und besagen, dass mit Ausnahme von zwei Befragten (die keine Angaben machen) alle übrigen einen Hauptschulabschluss haben.

Die jungen Mütter unterscheiden sich in mancher Hinsicht von den übrigen Jugendlichen. Während nämlich die beiden Mütter mitteilen, sie seien mit ihrer jetzigen Lebenssituation eher gut bis mäßig zufrieden, liegen die Angaben der übrigen Befragten im negativen Bereich. Auch im Bereich der Zielsetzungen gibt es Unterschiede: Die jungen Mütter hatten sich während der Zeit des Lehrganges für die Zeit danach Ziele gesetzt (z.B.: Kauffrau im Einzelhandel werden, das war mein Traumberuf!), alle übrigen benennen keine Ziele. Ihre Ziele haben die beiden Mütter wohl auch wegen Schwangerschaft, Geburt und Kindererziehung nicht erreicht und fügen hinzu, sie hätten ihre jeweiligen Ziele inzwischen aufgegeben. Dennoch gibt es neue Vorhaben für später, wenn das Kind erst etwas größer ist. Bei den übrigen Befragten fehlen Angaben zu Zielen bzw. Vorstellungen zur Zukunft. Nach allem gibt es vielleicht doch ein gemeinsames Merkmal dieser in der letzten Gruppe zusammengefassten Personen: Sie alle befinden sich mehr oder weniger deutlich aus verschiedenen Gründen im Wartestand und harren der Dinge, die da kommen.

Zusammenfassend ist an dieser Stelle nach gründlicher Auswertung aller Übergänge, Einmündungen und Stationen festzustellen:

Die Vermutung scheint sich zu bestätigen, der zufolge sich an der Befragung vor allem solche Jugendliche beteiligt haben, deren Bildungsverlauf eigenen und fremden Erwartungshaltungen, Normalitätsansprüchen und Erfolgsvorstellungen genügt (Berufsausbildung mit angestrebtem qualifiziertem Abschluss, Schulbesuch mit erstrebtem anerkanntem Zertifikat). Die Karrieren derjenigen, die eine berufliche Ausbildung begonnen haben bzw. erneut zur Schule gehen, verlaufen auffällig kontinuierlich, obwohl gerade diese Jugendlichen viele genau benannte Schwierigkeiten und Defizite einräumen. Die subjektive Be-

findlichkeit der in diesen beiden Gruppen Zusammengefassten wird als gut bis zufriedenstellend angegeben.

Aber: Es gibt, wie erwartet, diskontinuierliche Karrieren. Diese sind besonders signifikant im Bereich der nicht oder wenig Qualifizierten und scheinen von fehlender oder mangelhafter Qualifikation produziert und reproduziert. Die Betroffenen erfahren Mechanismen von Abstoßung und Ausgrenzung, mit Auswirkungen auf ihre materielle Lage, ihre Motivation und Befindlichkeit. Alle diejenigen, die es „nicht geschafft“ haben, in einen durch das System vorgesehenen Regelverlauf einzumünden, stehen als Verlierer momentan oder dauerhaft abseits.

6.5.4 Eigene Überraschung als Irritation der Selbstsicht

Die Diskussion der Antworten auf die beiden offenen Fragen 15 („Das hat mich an mir selbst überrascht“) und 18 („Das will ich unbedingt noch mitteilen“) des Mantelbogens sollen die Auswertung der Befragung beschließen. Beide Rubriken wurden in den Fragebogen aufgenommen, um Äußerungen zuzulassen, die möglichst nicht durch eine erkennbare Erwartungshaltung der Interviewerin beeinflusst sind. Darüber hinaus hat Frage 15 eine eigene, auch pädagogische Qualität: Überraschungen irritieren die Selbstsicht. Solche Erfahrungen, Beobachtungen, Wahrnehmungen können den Ausgangspunkt bilden für ein Überdenken der eigenen Position und der eigenen Möglichkeiten. Unter anderem mit Hilfe dieser Kategorie sollen Variable gewonnen werden, die sich im Sinne der früher erwähnten Bremer Studie dafür eignen, Elemente von Handlungskompetenz im Sinne von Durchhaltvermögen, aber auch im Sinne von Flexibilität zu ermitteln.

64% der Befragten tragen eine oder mehrere Bemerkungen unter Frage 15 ein, bemerkenswert bei einem Personenkreis mit den bereits erwähnten Schreibhemmungen³⁵¹. Die Nennungen³⁵² beziehen sich auf mehr oder weniger eindrückliche Überraschungen, die aus Gründen der Übersichtlichkeit in drei Gruppen zusammengefasst werden:

1. Erfahrungen mit berufsbezogenem Tun. Sie machen die Masse der Äußerungen aus, z.B.: „Mich hat an mir selbst überrascht ...“, dass mir die Arbeit in der Klinik so viel Spaß gemacht hat; dass das Feilen mir keinen Spaß macht; dass ich Freude am Unterricht hatte; mein handwerkliches Geschick; dass ich so selbstverständlich alten und kranken Menschen helfen kann – selbständig; dass ich keine Lust zu Metall habe, sondern eher zum Malen

³⁵¹ Eine klare Mehrzahl der Befragten äußert sich im Sinne der Fragestellung und nennt Momente, die in Bezug auf die eigene Person überraschend erlebt wurden. Wenige Befragte führen andere Beobachtungen an, die ihnen aufgefallen sind oder sie überrascht haben. Die Befürchtung, die Vorgabe von Beispielen bei dieser Frage führe zu einer Vielzahl von Wiederholungen dieser Nennungen, erweist sich als eher unbegründet.

³⁵² Werden die Äußerungen ihrem Inhalt nach – so dies möglich ist – den einzelnen Lehrgängen zugeordnet, dann zeigt sich, dass knapp drei Viertel der Antworten aus dem ehemaligen Kombi-Lehrgang stammen. Das ist um so erstaunlicher, als in dieser Gruppe diejenigen waren, deren schulisches und Bildungsniveau am niedrigsten war. (Die Einträge sind teilweise mit deutlich ungeübter Hand geschrieben, nicht immer gut lesbar und zeugen von der Mühe, der sich jemand unterzogen hat.) Als Erklärung scheinen mir Gründe einleuchtend, die dem affektiven Bereich zuzuordnen sind (Dankbarkeit; sich für erhaltene Hilfe erkenntlich zeigen). Außerdem könnte die stärkere Verbindlichkeit, die aus der während der Dauer eines Jahres eingegangenen sozialen Beziehung resultiert, einen plausiblen Hinweis liefern.

2. Soziantugenden und Sozialverhalten. Sie rufen weniger Überraschungen hervor, z.B.: „Mich hat an mir selbst überrascht ...“, dass ich das frühe Aufstehen nach fünf Stunden Schlaf immer noch schaffe; mein Durchhaltevermögen; die Freude an der Team-Arbeit
3. Andere Überraschungen. Davon gibt es wenige und sehr unterschiedliche, z.B.: „Mich hat an mir selbst überrascht ...“, dass mir Jonglieren Spaß gemacht hat, am meisten hat Tischtennis Spaß gemacht; dass ich meine Talente entdeckt habe; dass meine Tage nicht mehr sinnlos waren, da man eine Beschäftigung hatte; dass der Kontakt mit Menschen für mich wichtig ist; dass eine Frau als Chef nicht so gut ist, wie ich früher immer dachte

Werden diese Äußerungen unter dem Gesichtspunkt von Handlungskompetenz daraufhin untersucht, welche Elemente von „Coping“-Strategien sie enthalten, fällt Folgendes auf: Offensichtlich haben im bisherigen Leben eine Reihe elementarer Erfahrungsbereiche gefehlt. Die befragten jungen Menschen hatten wenig Gelegenheit, sich auszuprobieren, etwas über sich zu erkunden, eigene Fähigkeiten zu entdecken, eigene Möglichkeiten und Grenzen kennen zu lernen³⁵³. Dies betrifft insbesondere einen Bereich, der im weitesten Sinne der Arbeitswelt zuzurechnen ist, jedoch nicht nur ihn. Die Nennung der in den Rubriken „Soziantugenden und Sozialverhalten“ sowie „andere Überraschungen“ aufgeführten Freude an der Team-Arbeit und der Wichtigkeit des Kontaktes mit Menschen ist bedeutungsvoll vor dem Hintergrund, dass nicht wenige Jugendliche, besonders zu Beginn des Lehrganges, äußern, sie litten unter einer „Menschenallergie“, hätten also Schwierigkeiten, über längere Zeit die Anwesenheit anderer Menschen zu ertragen.

Im Zeitverlauf sind also Erweiterungen im Bereich der Handlungskompetenz festzustellen, insofern neue Fähigkeiten entdeckt, neue Fertigkeiten entwickelt, „Talente“ ausgemacht wurden, die zu erweitertem Selbstbewusstsein führen und Möglichkeiten der Bewältigung von Anforderungen bereitstellen (z.B. früh aufzustehen nach fünf Stunden Schlaf).

Bei der Entscheidung, Frage 18 (Das will ich unbedingt noch mitteilen) zu stellen, sind zwei Motive ausschlaggebend: Einerseits sollen auch hier Variablen eingefangen werden, die sich im Rahmen von Kompetenzkonzepten deuten lassen. Andererseits soll hier ungesteuert und ohne einschränkende Vorgaben alles geschrieben werden, was jemand schreiben möchte. Entsprechend vielfältig sind die Einträge, die wie die Notizen aus einem „Zettelkasten“ anmuten. Die Hälfte der Befragten äußert sich³⁵⁴. Der Versuch, zu katalogisieren, erlaubt eine Zuordnung der Äußerungen zu drei Gruppen:

1. Zustimmung/Ablehnung bezogen auf Lehrgang bzw. Ausbildungspersonal, z.B.: während des Jugendlehrganges habe ich meine Sprachkenntnisse verbessert; es ist gut, dass es solche Lehrgänge gibt, weil man dort viel lernt; obwohl viele aus dem Lehrgang nicht sehr motiviert an die Arbeit gegangen sind, halte ich die Möglichkeit, so ein Orientierungsjahr zu machen, für sehr wichtig; vielleicht meinte die Leiterin ja, sie müsste mich wegen meiner Drogenproblematik extra an meine Grenzen treiben. Vielleicht will sie auch (unterbewusst) nicht, dass „solche Menschen“ in Krankenhäusern arbeiten; im Nachhinein denke ich, dass es gut war, den Lehrgang mit Metallbearbeitung zu begin-

³⁵³ Diese Feststellung ist nicht neu, erfährt aber in jüngerer Zeit eine Wiederbelebung mit neuen Ansätzen. Vgl. dazu auch: Elschenbroich, Donata: Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München (A. Kunstmann) 2001.

³⁵⁴ Die Einträge stammen mit ganz wenigen Ausnahmen von ehemaligen Teilnehmenden am Kombi-Lehrgang und können sicher auch als Ergebnis einer während der Lehrgangszeit entstandenen und positiv erlebten Sozialbeziehung aufgefasst werden, wie an anderer Stelle bereits gezeigt.

nen, weil man sehr genau arbeiten muss und viel mehr Geduld braucht als z.B. für die Holzbearbeitung – der umgekehrte Weg wäre wohl schwieriger

2. Vorschläge zur Verbesserung künftiger Maßnahmen, z.B.: mehr Sport als Förderung/Ausgleich wäre toll gewesen; man müsste mehr Geld bekommen; es müssten bessere Lehrgänge angeboten werden; man muss besser auf den Beruf vorbereitet werden, es gibt zu wenig Angebote
3. Dankbarkeit, persönliche Grüße, z.B.: vielen Dank für die Hilfe beim Suchen meines Ausbildungsplatzes; es war schön beim bfw!; grüße Kai von mir und Duckwitz

Bei der Suche nach Elementen, die sich im Rahmen von „Coping“-Strategien deuten lassen, fallen hier insbesondere die Äußerungen auf, die Ergebnis von Reflexion sind. Offensichtlich gab es in einigen Fällen zunächst Unzufriedenheit, Zweifel und Kritik an Einzelmaßnahmen, an Entscheidungen, vielleicht am Vorhaben als Ganzem. Die Bereitschaft, den Geschmack des Puddings³⁵⁵ dadurch kennen zu lernen, dass man ihn versucht, ihn evtl. zu Ende isst und erst dann beurteilt, kann bei vielen der ehemaligen Teilnehmenden am Lehrgang nicht von vornherein als gegeben angesehen werden. Die Rückmeldung zeigt, dass hier etwas gelernt wurde, was manchen auch später in anderen Lebenssituationen das Durchhalten erleichtern mag.

Vor dem Hintergrund der in Kap. 4.1 dargestellten Überlegungen von Norbert Elias und Michel Foucault zeigen diese Befunde, in welchen Bereichen und in welchem Umfang Kompetenzen entwickelt wurden, die den Fremdzwang überflüssig machen, weil freiwilliger Gehorsam „erlernt“ wurde über die Verinnerlichung von Erwartungshaltungen, Normansprüchen und Erfolgsvorstellungen.

6.6 Zusammenfassung

Die zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse der Erhebung soll vor dem Hintergrund der Forschungshypothesen erfolgen. Während die Einleitung zu diesem Kapitel zunächst ein grobes Befragungsinteresse formuliert, enthält Kap. 6.2 vier, die Empirie bestimmende Hypothesen, in denen das allgemeine Interesse spezifiziert wird.

- Die erste Hypothese bezieht sich auf den Verbleib der Befragten nach Lehrgangsende. Vermutet wird, gestützt durch Hinweise aus der Vorgeschichte der Beteiligten, die Jugendlichen hätten es nicht lange an den jeweiligen Stationen ihrer beruflichen oder schulischen Entwicklung ausgehalten. Störungen hätten sich so ausgewirkt, dass Arbeitsverhältnisse, Ausbildungsverträge oder Schulbesuche entweder gar nicht erst zustande gekommen oder bald unterbrochen worden seien. Diese Hypothese erweist sich nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen als zu wenig detailliert und kann deshalb im Sinne der Annahme nicht aufrechterhalten werden.

Stattdessen erlauben die Befunde aus der „Nussschale“ eines berufsvorbereitenden Lehrganges für benachteiligte Jugendliche die Aussage, dass Kontinuität bzw. Diskontinuität des Bildungsverlaufes von Voraussetzungen abhängen. Jugendliche in beruflicher Ausbildung bzw. Besucherinnen und Besucher einer Schule sind dem Risiko eines Abbruchs

³⁵⁵ Das Bild bezieht sich auf das englische Sprichwort: „The proof of the pudding is in the eating.“

von Schulbesuch oder Berufsausbildung weniger ausgesetzt als Jugendliche, die es nicht geschafft haben, in einen vom System vorgesehenen Regelverlauf einzumünden. Obwohl Jugendliche in Schule bzw. in Ausbildung eine Reihe genau benannter Schwierigkeiten und Defizite angeben, scheinen sie „Coping“-Strategien in einem Umfang entwickelt zu haben, der es ihnen erlaubt, an der Erreichung ihres Bildungszieles festzuhalten. Die gute bis zufrieden stellende subjektive Befindlichkeit wird als Ausdruck einer Gesamtmotivation gesehen. Dabei scheint eine solche Motivation im Wesentlichen darauf zu beruhen, dass die Befragten es geschafft haben, einen Weg einzuschlagen, der eigenen und fremden Erwartungshaltungen, Normalitätsansprüchen und Erfolgsvorstellungen genügt. Die Verbindung eines solchen Weges mit einer Integrationsperspektive scheint erfolgversprechend.

Diskontinuierliche Karrieren sind signifikant beim Personenkreis der nicht oder wenig Qualifizierten. Die Befunde nähren die Deutung, fehlende oder mangelnde Qualifikation produziere bzw. reproduziere Diskontinuität. Wer der Frage nachgeht, wie es dazu komme, dass Menschen mit geringer oder fehlender Qualifikation immer wieder aus dem Beschäftigungssystem ausgestoßen werden, wird relativ rasch darauf stoßen, dass es hier weniger um individuelle Verantwortung, um individuelles Glück oder Pech geht. Vielmehr produzieren auf Konkurrenz basierende Verhältnisse solche Prozesse mit Notwendigkeit immer wieder neu. Für die Betroffenen hat ein derartiger Mechanismus Auswirkungen auf ihre materielle Lage, auf ihre Motivation und Befindlichkeit. Es steht zu erwarten, dass sie die wirklichen „Drop-outs“ sind, die als Verlierer momentan oder dauerhaft abseits stehen.

Die in der Ausgangshypothese formulierte Annahme, Diskontinuität kennzeichne die Mehrzahl der Verläufe, kann aus der vorliegenden Erhebung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil verlaufen die Mehrzahl der hier untersuchten Karrieren verhältnismäßig kontinuierlich. Ein Ergebnis, das ich vor allem darin begründet sehe, dass sich an der Befragung überwiegend solche Jugendlichen beteiligt haben, die nach Selbst- und Fremdeinschätzung zu den „Erfolgreichen“ gehören. Um tragfähige quantitative Aussagen machen zu können, müsste die Datenbasis deutlich breiter sein.

Zusätzlich erwartet wurden Angaben, die es ermöglichen, einzelne prekäre Verläufe mit ihren verschiedenen Stationen im jeweiligen Zeitverlauf nachzuzeichnen. Das in diesem Zusammenhang gewonnene Datenmaterial ist außerordentlich begrenzt. Angaben kommen vorwiegend aus der Gruppe derjenigen, die nach dem Ende des Lehrganges eine Erwerbsarbeit aufgenommen bzw. „etwas anderes“ gemacht haben. Bedingt durch das kurze Intervall der Wiederholungsbefragung, so kann angenommen werden, war der zeitliche Abstand zum Lehrgangsende nicht ausreichend groß, um mehr diskontinuierliche Karrieren in ihrem jeweiligen Verlauf abzubilden.

- Die zweite Hypothese formuliert, dass die ehemaligen Teilnehmenden am Lehrgang dessen Charakter als Hilfsmaßnahme in der Retrospektive kaum erkennen und für nicht sehr wichtig halten. In Verbindung damit steht die dritte Hypothese, der zufolge die Motive, am Lehrgang teilzunehmen, von den Einzelnen überwiegend im momentanen materiell-existenziellen Bereich gesehen und weniger mit längerfristigen Perspektiven für den beruflichen Werdegang verbunden werden. Die zweite Annahme kann nach Auswertung des Rücklaufes so nicht aufrechterhalten werden, und bei der dritten Annahme läßt sich aus den Befunden lediglich die Vermutung der Wichtigkeit momentaner materieller Absicherung bestätigen. Für sehr wichtig wird hingegen die Bedeutung der Bildungsmaßnahme für die eigene berufliche und schulische Zukunft gehalten.

Nahezu die Hälfte der Antwortenden gibt an, der Lehrgang sei sehr wichtig in Bezug auf die eigene Lernbereitschaft und mit Blick auf größere eigene Klarheit bzw. Perspektive. Die höchste Zustimmung vereinigt sich auf dem Item, der Lehrgang sei sehr wichtig für die schulische und berufliche Zukunft. Mehr als die Hälfte der Befragten hält den Lehrgang in seiner allgemeinen Bedeutung für die eigene Person für mittelmäßig wichtig. Und jeweils knapp die Hälfte der Antwortenden gibt an, der Lehrgang sei mittelmäßig bedeutsam hinsichtlich der materiellen Versorgung, mit Blick auf das eigene Selbstvertrauen, für größere Selbständigkeit und die eigene weitere Zukunft. Immerhin noch fast 40% der Jugendlichen halten die Maßnahme für mittelmäßig wichtig, um andere Leute kennen zu lernen. Unwichtig, so sagt fast die Hälfte der jungen Frauen und Männer, sei der Lehrgang für die größere Unabhängigkeit von den Eltern.

Auch hier scheint das Ergebnis vor allem daraus begründbar, dass der Respons überwiegend von denjenigen gespeist wird, deren Entscheidung, Verhalten und Berufsweg als gelungen gelten kann. Das Antwortverhalten dieser Befragten zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass retrospektiv Sinn konstruiert wird: Wem also etwas gelungen ist, der gibt an, dass die Schritte auf dem Weg dorthin gut und richtig waren. Gestützt wird meine Schlussfolgerung auch dadurch, dass zwischen 5 und 15% der Antwortenden das für die Gewinnung von Variablen wichtige Item nicht beantwortet haben. Diese Befragten entstammen überwiegend der Gruppe der „Nicht-Erfolglichen“. Wer also nichts erreicht hat, kann auch nicht sagen, dass die zuvor unternommenen Schritte hilfreich waren und zum Erfolg geführt haben.

- Die vierte Hypothese beschäftigt sich mit individuellen, auf Arbeit und Beruf gerichteten Zielvorstellungen und erwartet zwei grundlegende Stellungnahmen: Eine, die Arbeit und Beruf bezogen auf die eigene Person eher nicht beinhaltet, weil individuelle Voraussetzungen fehlen. Eine andere, die ausdrücklich auf Arbeit und Beruf bezogene Ziele äußert und die Erreichung solcher Ziele als für die eigene Person erstrebenswert und erreichbar hält. Es wird außerdem angenommen, dass Jugendliche mit Aussiedler-Hintergrund in dieser Gruppe besonders stark vertreten sind. Diese letzte Annahme kann als durch die Ergebnisse der Untersuchung im Wesentlichen bestätigt gelten.

Zwei Drittel der Antwortenden geben aus der Rückschau an, sie hätten sich während des Lehrganges für die Zeit danach Ziele gesetzt. Die genannten Ziele beziehen sich eindeutig auf Ausbildung, Schule, berufliche Orientierung und Arbeit. Auf das Machbare und Mögliche orientiert, korrelieren die Einträge mit den Antworten auf die Frage nach der Zielerreichung. Über die Hälfte der Befragten gibt an, das gesteckte Ziel entweder bereits erreicht zu haben oder seine Erreichung weiterzuverfolgen. In dieser Gruppe sind, wie weiter oben bereits gezeigt, besonders häufig Jugendliche, die nach dem Lehrgang in eine berufliche Ausbildung bzw. in Schulbesuch eingemündet sind. Jugendliche mit Spätaussiedler-Hintergrund sind besonders stark vertreten.

Ein Viertel der Antwortenden gibt an, sich keine Ziele gesetzt zu haben, ein Siebentel macht keine Angaben. Werden die so Antwortenden hinsichtlich ihres Werdeganges betrachtet, fällt auf, dass viele von ihnen entweder eine Erwerbsarbeit aufgenommen haben oder unter diejenigen fallen, die „etwas anderes“ machen. Wer also nach Selbst- und Fremdverständnis „nichts geworden“ ist, hat sich entweder keine Ziele gesetzt oder schweigt sich darüber aus. Eine Ausnahme bilden in dieser Gruppe die jungen Mütter.

Was kann aus einem solchen Befund gefolgert werden? Sicher nicht, was die unschuldigen Leser vermuten würden, dass nämlich diejenigen umso bessere Chancen der Integration hätten, die sich von vornherein klare Ziele setzten und an der Umsetzung dieser Ziele arbeiteten. Dies wäre ein zu einfaches Rezept, auch wenn es durchaus im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ gelingen kann. Ohnehin lässt die Erhebung keine Rückschlüsse darauf zu, ob Ziele überhaupt und wenn ja, genau diese bereits zu Beginn des Lehrganges oder in dessen Verlauf so bestanden haben. Dazu hätte es einer entsprechenden Dokumentation in den Unterlagen des Bildungsträgers bedurft, die dann im Einzelfall hätte überprüft werden müssen. Über den Fragebogen wird erhoben, ob sich die Jugendlichen an Zielsetzungen erinnern können und wollen – eine andere Fragestellung. Am ehesten kann ein solcher Befund Rückschlüsse darauf zulassen, wie Konstruktion und Rekonstruktion funktionieren. Der eigene Werdegang braucht eine Geschichte, die stimmig, konsequent und progressiv sein soll. Zu einer solchen Geschichte gehören auch Zielsetzungen und die Orientierung von Handeln an solchen Zielen. Beide Gruppen, sowohl die „Erfolgreichen“ als auch die „Nicht-Erfolgreichen“ sind in diesem Sinne Konstrukteure der eigenen Biografie.

Einige abschließende Bemerkungen sollen das Erhebungsinstrument kritisch beleuchten. Einzelne Schwierigkeiten wurden im Rahmen der Auswertung bereits benannt und sollen an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden. Insgesamt mag der Fragebogen doch für die spezifische Zielgruppe zu lang und zu komplex gewesen sein, damit abschreckend für schreib- und leseungewohnte Menschen. Nach Auswertung und Diskussion der Ergebnisse fällt mir auf, dass das Erhebungsinstrument von Anfang an auf zwei Ebenen angelegt war, deren ich mir zum Zeitpunkt der Erstellung des Bogens nicht bewusst war: Einerseits die Ebene des Faktischen (was, wann, wo und wie gemacht?), dem mein vorrangiges Interesse gehörte (vgl. die Hypothesen), andererseits die Ebene des Fiktionalen (Woran Erinnerst du dich? Wie könnte es gewesen sein? Wie bewertest du dies heute? etc.). Das Wechselspiel dieser beiden Ebenen scheint mir nach der Deutung des Rücklaufes besonders spannend, weshalb der Gesichtspunkt der Herstellung der eigenen Geschichte in den qualitativen Interviews ausdrücklich Beachtung finden soll.

Insgesamt ist festzustellen: Die Untersuchung hat zu Ergebnissen geführt. Die allgemeine Neugierde kann befriedigt werden, es ist sogar möglich, in bestimmtem Umfang Rückschlüsse auf die Effizienz des Angebotes zu ziehen. Es kann festgestellt werden, dass der Lehrgang als Sichtungsinstrument und feinmaschiges Sieb wirkungsvoll war: Aus der Gruppe von mehr als 100 „unversorgten“ Jugendlichen 1995 ist (werden nur diejenigen berücksichtigt, die bei der Befragung geantwortet haben), ein knappes Viertel zwei Jahre später auf jeden Fall „versorgt“. Dies spricht dafür, solche Lehrgänge beizubehalten, da Benachteiligung offensichtlich auch Ausdruck eines – gemessen am Durchschnitt – langsameren individuellen Entwicklungstempos ist. Aussagen über den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen sind sowohl hinsichtlich der *Zeitpunkte* als auch in begrenzterem Umfang hinsichtlich der *Zeiträume* möglich. Einige der Befunde stimmen mit Ergebnissen anderer Untersuchungen überein, beispielsweise die Feststellung, dass diskontinuierliche Verläufe häufiger und mit größerer Wahrscheinlichkeit bei solchen Jugendlichen auftreten, die wenig oder nicht qualifiziert sind. Umgekehrt erscheinen Verläufe kontinuierlicher, bei denen Bildungsmaßnahmen zu einem Ziel führen, das die Integration in das System von Arbeit und Beruf in Aussicht stellt. Die Fähigkeit durchzuhalten, auch das eine Übereinstimmung mit Befunden anderer Untersuchungen, scheint dort eher gegeben, wo jemand zum Schluss kommt, die in Aussicht gestellte Belohnung (hier: Schulabschluss bzw. zerti-fizierte Berufsausbildung) stehe in einem erträglichen Verhältnis zum Aufwand. Der unmittelbaren materiellen Absicherung kommt als Motiv für den Lehrgangsbesuch ein hoher

Stellenwert zu, auch dies haben Untersuchungen einer ähnlichen Population vermuten lassen.

Die ursprünglich erwarteten tieferen Einblicke in die Werdegänge der am meisten Benachteiligten sind aufgrund der schmalen Datenbasis weitgehend spekulativ. Hier wäre eine stärkere Beteiligung wünschenswert gewesen. Für die durchzuführende nichtstandardisierte Befragung soll dieser Personenkreis ausdrücklich einbezogen werden, auch wenn sich damit das Erhebungsszenario ändert.

Alle Fragestellungen, die sich mit der Betrachtung, Bewertung, Beurteilung von Vorgängen, Leistungen oder Erträgen aus der Rückschau beschäftigen, zeigen eine charakteristische Verteilung der Variablen in Abhängigkeit vom Werdegang der Antwortenden. Wer Erfolg hatte, rekonstruiert seinen oder ihren Werdegang so, dass die eigene Erfolgsgeschichte Sinn erhält. Wer keinen Erfolg hatte, konstruiert entsprechend. Dieser Aspekt soll im Rahmen der weiteren Beschäftigung mit dem hier zu untersuchenden Personenkreis noch näher betrachtet werden.

7 „Wenn du bis 30 kein Haus gebaut hast, kannst du's vergessen!“ – Interviews 2001

7.0 Einleitung

Die Ergebnisse aus dem schriftlichen Interview (im vorigen Kapitel ausführlich dargestellt) lassen in einigen Bereichen Lücken, die durch eine letzte ergänzende Erhebung zum Teil geschlossen werden sollen.

Die zunächst angenommene Diskontinuität von Bildungs- und Berufsverläufen kann aus der vorliegenden Befragung von Betroffenen bisher so nicht bestätigt werden. Stattdessen verläuft die Mehrzahl der Karrieren relativ kontinuierlich. Angenommen wird, dies liege darin begründet, dass sich der Rücklauf überwiegend auf Befragte stützt, die nach Selbst- und Fremdverständnis zu den „Erfolgreichen“ zählen. Hier müssten bei einer erneuten Erhebung ausdrücklich Personen aus dem Kreis der „Nicht-Erfolgreichen“ einbezogen werden. Die Schwierigkeit, mehr diskontinuierliche Karrieren in ihrem Verlauf abzubilden, wird auch auf den relativ kurzen zeitlichen Abstand zwischen Lehrgangsende und Befragungszeitpunkt zurückgeführt. Ein längeres Zeitintervall, so wäre anzunehmen, könnte zu anderen Ergebnissen führen.

Im Bereich der retrospektiven Konstruktion von Sinn in Bezug auf die eigene Lebensgeschichte zeigen die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, dass in Abhängigkeit vom eigenen Erfolg der Bildungsmaßnahme je Nützlichkeit zuerkannt wird. Dieser Frage wäre in einer erneuten Erhebung mehr Gewicht zu verleihen, wobei nicht ausschließlich der Jugendlehrgang in seiner subjektiven Bedeutsamkeit zu betrachten wäre, sondern darüber hinaus umfassend Vorgänge, Leistungen und Erträge in Abhängigkeit vom Werdegang der Befragten dargestellt, bewertet und beurteilt werden sollten.

Eigene Zielsetzungen und Zielorientierungen spielen beim schriftlichen Interview eine Rolle und erfahren Zustimmung, wo sie auf das Machbare und Mögliche bezogen sind. Auch hier wird bei der Interpretation der Daten der Gesichtspunkt von Konstruktion und Rekonstruktion ins Spiel gebracht. Eine erneute Erhebung sollte sich mit der Art und Weise beschäftigen, wie die eigene Geschichte „gemacht“ wird.

Aus den bisher dargestellten Befragungsinteressen wird deutlich, dass es wenig sinnvoll wäre, ein erneutes schriftliches Interview durchzuführen. Die Beschränkungen dieser Methode bezogen auf den zu befragenden Personenkreis sind weiter vorn ausführlich dargestellt. Darüber hinaus steht zu erwarten, dass mit noch größerem zeitlichem Abstand zum Lehrgangsende der Rücklauf noch schwächer ausfallen wird, womit Aufwand und Ergebnis in keinem vertretbaren Verhältnis stünden. Da ohnehin das Sample klein und der Kreis der Antwortenden aus der Befragungsrunde überschaubar ist, bieten sich ergänzende Gespräche mit Einzelpersonen an³⁵⁶.

³⁵⁶ Vgl. dazu: Lazarsfeld, Paul F.: The Controversy Over Detailed Interviews – An Offer for Negotiation, in: Public Opinion Quarterly No. 8/1944, S. 38 - 60. In diesem Text nennt Lazarsfeld sechs Anwendungsmöglichkeiten des „offenen“ Interviews und tritt für eine „Arbeitsteilung“ bei den Methoden der Datenerhebung ein. Danach sollen neben standardisierten Verfahren auch an mehr offenen Konzepten orientierte Methoden zur Anwendung kommen, um andere Forschungsinstrumente zu ergänzen und/oder zu validieren.

Die Entscheidung, Interviews durchzuführen, ist konsequent im Sinne einer berufsbiografisch orientierten Herangehensweise; zumal es bei dem oben formulierten Untersuchungsinteresse weniger um die Darstellung zahlenmässiger Verhältnisse geht, als um das Aufhehlen von Hintergründen, um Erklärungen, um Deutungen und Bewertungen. Stärker als bisher wäre daher der Blick auf die einzelne Lebensgeschichte zu lenken. Sie bildet ein für sich stehendes, völlig einmaliges und unverwechselbares Schicksal eines Menschen ab. Ob und inwiefern aus diesen singulären und originellen Geschichten Allgemeines und Charakteristisches abgeleitet werden kann, ob und inwiefern solche Geschichten subjektive Verarbeitungsformen sozialer Wandlungsprozesse darstellen – um diese Fragestellung geht es im vorliegenden Kapitel.

Bei der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Individuellem und Gesellschaftlichem soll Norbert Elias' Gedanke Leitschnur sein, demzufolge das Individuum gerade nicht das Gegenstück zum Gesellschaftlichen bildet. Vielmehr wird „Individualität“ erst dann und dadurch möglich, dass Menschen in einem Verband von Menschen, also in Gesellschaft, aufwachsen. Das Individuum trägt die ganze Gesellschaft seiner Epoche in sich³⁵⁷. Unzutreffend allerdings die Vorstellung der Existenz eines „reinen Ich“, das sich in Widerspruch, Wechselwirkung und Konflikt mit der es umgebenden Gesellschaft befindet und sich so herausbildet. Stattdessen bringen reich differenzierte Menschenverbände mit langen Handlungsketten größere Individualisierung hervor. In solchen Geflechten „eröffnen sich den einzelnen Menschen immer von neuem Spielräume der individuellen Entscheidung. Es bieten sich ihnen Gelegenheiten, die ergriffen oder versäumt werden können. Es zeigen sich vor ihnen Kreuzwege, an denen sie wählen müssen, und von ihrer Wahl mag, je nach ihrer sozialen Position, entweder nur ihr nächstes persönliches Schicksal oder auch das einer ganzen Familie (...) abhängen“³⁵⁸. Der gleichzeitig komplexe wie auch widersprüchliche Charakter der menschlichen Person erklärt sich, Elias zufolge, daraus, dass jede dieser Personen – zumindest als Möglichkeit – die gesellschaftlichen Widersprüche in sich trägt. Dabei kann ihr widerfahren, dass sie Bruchstücke des Gesellschaftlichen (z.B. Vorstellungen, Bilder, Verhaltensmodelle, Ausdrücke) verinnerlicht, ohne sie zu verdauen, um diese dann später im unverdauten Zustand wieder von sich zu geben. Solche Bruchstücke aufzufinden und sie der Analyse zugänglich zu machen, wäre eine der Aufgaben des Untersuchenden³⁵⁹.

Angestossen durch im französischsprachigen Raum vertretene soziologische Standpunkte wird hier weiter gefolgert, dass das Individuum „... sich eine Identität zusammenbastelt (...) indem es an dem Faden spinnt, der seinem Leben einen Sinn verleiht. (...) Tag für Tag spinnt das Individuum an diesem Faden, es konstruiert sich selbst als eine in sich stimmige, einheitliche Person – eine Arbeit, die um so schwieriger ist, als die Einheit des Individuums unsicher und ständigen Veränderungen unterworfen ist. Repräsentation ist (...) der Moment, in dem die Wahrnehmung des Gesellschaftlichen durch das individuelle Bewußt-

³⁵⁷ Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1999, S. 15 - 98 (der Text entstand 1939). Vgl. S. 90 f.: „Das, was man so oft in Gedanken wie zwei verschiedene Substanzen oder wie zwei verschiedene Schichten an dem Menschen trennt, seine „Individualität“ und seine „gesellschaftliche Bedingtheit“, das sind in Wahrheit nichts als zwei verschiedene Funktionen der Menschen in ihrer Beziehung zueinander, von denen die eine nicht ohne die andere Bestand hat (...).“

³⁵⁸ Edb., S. 76 f.

³⁵⁹ Als Beispiel für ein solches Vorgehen: Jean-Claude Kaufmanns Studie zur Gestaltung der Paarbeziehung angezeigt durch den Umgang mit der leidigen schmutzigen Wäsche, vgl: Kaufmann, Jean-Claude: La trame conjugale. Analyse du couple par son linge, Paris (Ed. Nathan) 1992. (inzwischen auf deutsch erschienen: Ders.: Schmutzige Wäsche. Zur ehelichen Konstruktion von Alltag, Konstanz (UVK) 1994).

sein hindurchfließt, der Moment, in dem das Gesellschaftliche sortiert und amalgamiert wird, um eine bestimmte Verhaltensweise unter tausenden von möglichen auszulösen und damit darüber zu entscheiden, was konkretisiert wird und sich dadurch seinerseits wieder in das Gesellschaftliche einschreibt³⁶⁰. Damit steht das Subjektive nicht im Gegensatz zum Objektiven (oder Realen), das Individuelle nicht im Gegensatz zum Gesellschaftlichen. Nach Jean-Claude Kaufmann bildet das Subjektive im Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit ein bestimmtes Moment, das durch das Erfordernis, auszuwählen und durch das Bestreben Einheit und Stimmigkeit herzustellen, gekennzeichnet ist.

Die in diesem Kapitel dargestellte Untersuchung basiert auf mündlichen Befragungen eines ausgewählten Kreises von Interview-Partnern, unterscheidet sich also in der angewandten Methode sowohl von der ersten Totalerhebung aus dem Jahr 1995, wie auch von der Fragebogenaktion 1997.

7.1 Untersuchungsleitende Hypothesen

Die ersten Interviews finden schon während der Auswertung des Fragebogenrücklaufes 1997 statt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem die Ergebnisse weder operationalisiert noch interpretiert sind, sondern lediglich als vage Tendenzen erkennbar sind. Zunächst scheint bei einer ergänzenden Befragung der Gedanke attraktiv, alle Hypothesen aus der schriftlichen Befragung noch einmal aufzugreifen und zum Gegenstand der Interviews zu machen, um auf diese Weise „mehr“ zu erfahren. Die Erfahrungen aus der Testphase sind heilsam und zeigen schnell, dass ein durch bloßes „Mehr-wissen-Wollen“ getragenes Motiv als Grundlage für ein Interview kaum ausreicht. Sicher kommen auf diese Weise Gespräche zustande und dauern manchmal sogar lange. Aber was an Substanz für die Bewertung bleibt, ist eher mager. Bei der Entwicklung und Überarbeitung der Hypothesen sind diese ersten Interviews eine Hilfe, da in ihnen Elemente vorhanden sind, die bei einem anderen Vorgehen und bei anderer Steuerung des Gespräches vertieft werden könnten. Die Veränderung der Untersuchungshypothesen hat auch Konsequenzen für den Interviewleitfaden, der in seiner ersten Ausführung zu lang, zu ausführlich und zu unhandlich ist (vgl. dazu Kap. 7.2.4).

Folgende Hypothesen sollen die Durchführung der mündlichen Befragung leiten:

- Erwartet wird von einer erneuten Befragung eines ausgewählten Personenkreises, der auch solche jungen Menschen einschließt, die sich an der schriftlichen Erhebung nicht beteiligt haben, dass – in stärkerem Umfang als zuvor – diskontinuierliche Ausbildungs- und Erwerbsverläufe sichtbar werden. Dabei soll das Gespräch Gelegenheit geben, zu erfahren, wie die Betroffenen die eigene Karriere schildern und durch Brüche, Umwege und Irrwege entstehende Krisen bewältigen bzw. in eine kohärente Lebensgeschichte einbauen
- Es wird angenommen, dass der Wunsch, ein „normales“ Leben zu führen, stark ausgeprägt ist. Die Annahme begründet sich daraus, dass „Normalität“ als Leitfigur mit Wünschen nach Sicherheit und der Ordnung der äusseren und inneren Verhältnisse verbunden wird, weshalb Normabweichungen auch beim Betroffenen Unsi-

³⁶⁰ Kaufmann, Jean-Claude: Das verstehende Interview. Theorie und Praxis, Konstanz (UVK) 1999 (zuerst: Ders.: L'Entretien compréhensif, Paris (Ed. Nathan) 1996), S. 88.

cherheitsgefühle, Befürchtungen, oft Ängste auslösen. Je offensichtlich abweichender das eigene Leben auch vom Betroffenen wahrgenommen wird, desto stärker könnte seine Orientierung an klassischen und traditionellen Normvorstellungen ausfallen. Es wird außerdem erwartet, dass die Antworten, die sich auf die Darstellung der eigenen Hoffnungen, Träume und Wünsche beziehen, mit den Äußerungen zur Normorientierung korrelieren

- Im Zusammenhang mit der in Kap. 4 diskutierten Aufgabe des Benachteiligtenprogrammes, den Fremdzwang durch Selbstzwang zu ersetzen, soll im Rahmen der Normvorstellungen auch die Position der Befragten zu Arbeit und Erwerb erörtert werden. Dabei wird angenommen, dass im Kreis der „Erfolgreichen“ der Selbstzwang in bestimmtem Umfang vollzogen ist, was sich in Zustimmung zu Arbeit und Erwerb als Lebensmodell äußert, wie auch in der Vorstellung, eigene Leistung führe zu Erfolg. Während im Kreis der „Nicht-Erfolgreichen“ Fremdzwang vorherrscht, der sich in der Sichtweise niederschlägt, das eigene Scheitern entweder als „persönliches Pech“ oder als Ergebnis der Verkettung unglücklicher Umstände zu erleben. Die Notwendigkeit, seinen Lebensunterhalt durch eigene Arbeit zu verdienen, so wird vermutet, gilt diesen Befragten daher eher als extrinsisches Moment
- Arbeit, dies schlussfolgert Kap. 2, wird seltener und steht insbesondere schwach und nicht Qualifizierten immer weniger zur Verfügung. Die Zugehörigkeit zu einer, wie auch immer zustande gekommenen Gruppe von Benachteiligten oder „Überflüssigen“³⁶¹, so wird als Hypothese angenommen, ist den Befragten in der Regel nicht bewusst (benachteiligt sind immer „die anderen“). Im Einzelfall mag die Zugehörigkeit als unerklärlicher Zufall, nicht als Ausgangspunkt für ein gezieltes Hilfsangebot erscheinen

Der Interviewleitfaden wird nach diesen Hypothesen entwickelt bzw. überarbeitet, die auch bei der Interpretation Berücksichtigung finden sollen.

7.2 Theoretische und praktische Aspekte der mündlichen Befragung

Die mündliche Befragung gehört als Sonderform des Interviews innerhalb der sozialwissenschaftlichen Methoden in den Bereich der Befragungen, die ihrerseits das Standardinstrument zur Erhebung von Daten darstellen. Einschlägige Handbücher zu Methoden der empirischen Sozialforschung³⁶² unterscheiden verschiedene Formen der mündlichen Befragung³⁶³.

Im Grundsatz zuzustimmen ist Ralf Bohnsack, der, auf Karl Mannheim und US-amerikanische Forschungstraditionen gegründet, Formen der mündlichen Befragung den

³⁶¹ Vgl. Krafeld, Franz Josef: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik, Opladen (Leske + Budrich) 2000.

³⁶² Vgl. dazu:

- Dreier, Volker: Datenanalyse für Sozialwissenschaftler, München/Wien (Oldenbourg) 1994.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden der empirischen Sozialforschung, Opladen (Westdeutscher Verlag) 14. Aufl. 1990.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Wien (Oldenbourg) 3., überarb. und erw. Aufl. 1992.

³⁶³ Dazu zählen das telefonische Interview, das offene Interview, das qualitative Interview, das fokussierte oder zentrierte Interview, das narrative Interview, das Intensivinterview und das Leitfaden-Gespräch.

rekonstruktiven Verfahren innerhalb der Sozialwissenschaften zurechnet³⁶⁴, insofern die Beziehung des Untersuchenden zum Gegenstand der Forschung eine rekonstruktive und rekonstruierende ist. Damit besteht die Tätigkeit des Forschenden nicht einfach in einer Abbildung von Gehalten. Inhalte werden nicht einfach nur zur Kenntnis genommen. Vielmehr kommt der Prozess der Rezeption bereits einer geistigen Gestaltung, vielleicht sogar einer Neugestaltung gleich. Demzufolge ist im Prozess der Rezeption eine Deutung schon angelegt. Dass Reflexion und Deutung nicht exklusiv auf den Untersuchenden beschränkt bleiben, sondern das Interview auch beim Befragten einen Prozess der Reflexion auslöst (und auslösen soll), muss vielleicht nicht eigens erwähnt werden. Hier ist Jean-Claude Kaufmann zu folgen, der im Interview ein Instrument sieht, die Reflexion des Befragten zu aktivieren, ihm selbst Lust zu verschaffen, in seine Welt vorzudringen, sein Denksystem darzustellen und seine Kategorien offenzulegen³⁶⁵. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit geht es nicht um die Auseinandersetzung mit grundlegenden Positionen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, da die mündliche Befragung als qualitatives Verfahren lediglich ergänzende Funktionen übernehmen soll.

7.2.1 Die Auswahl der Interviewbeteiligten

Mehr als zwanzig Mal führe ich im Lauf der Beschäftigung mit dem Thema und dieser Arbeit Gespräche und Interviews mit ehemaligen Lehrgangsbeteiligten³⁶⁶. Etwa sieben solcher Gespräche dienen in der Art eines Pre-Tests dem Ausprobieren der optimalen Befragungsmethode, der Überprüfung des Leitfadens. Alle im Rahmen des Projektes geführten Gespräche und Interviews, die auf der Basis von Freiwilligkeit und ohne „Belohnung“³⁶⁷ zustande kommen, stehen im Hintergrund des siebenten Kapitels. Aus methodischen Gründen beschränke ich mich bei der Dokumentation und Interpretation auf acht Lebensgeschichten. Diese bilden die „Beweisstücke“ und sind alle etwa zeitgleich Ende 2001 bzw. Anfang 2002 aufgenommen. Damit ist ein Abstand von sechs Jahren zum Lehrgangsende gegeben, ein ausreichend langer Zeitraum, um verschiedene Verläufe und Stationen aufzufinden und nachzuzeichnen.

Bei der Auswahl der Gesprächsbeteiligten sind verschiedene Kriterien ausschlaggebend:

- im Rahmen der Fragebogenaktion 1997 wird nachgefragt, ob Bereitschaft besteht, zu einem späteren Zeitpunkt an einer mündlichen Befragung teilzunehmen. Drei junge Frauen und neun junge Männer erklären sich bereit
- die Gruppe der „Freiwilligen“ wird hinsichtlich ihrer Werdegänge auf gleiche/ähnliche Karrieren untersucht und nach Orten des Verbleibs

³⁶⁴ Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen (Leske + Budrich) 2. Auflage 1993.

³⁶⁵ Vgl. dazu: Kaufmann, Jean-Claude: Das verstehende ..., op.cit., S. 70 ff.

³⁶⁶ Einige der frühen Interviews erscheinen an anderer Stelle in Kurzform, siehe:

Dikova, Wenzislava/Fischer, Claudia/Hartung, Regine: Zwischen Kult und Krise – Jung sein heute. Lese- und Arbeitshefte zur deutschen Landeskunde, Heft 5, Hamburg (edition Körper-Stiftung) 1999, S. 16 ff.

³⁶⁷ Die in Aussicht gestellte „Belohnung“ ist ein am Schluss der Interview-Serie zu erstellendes kleines handgearbeitetes Bändchen, das alle Gespräche in Protokollform unkommentiert enthält und den Gesprächspartnern zugewidmet ist. Damit wird dem Wunsch einiger der Beteiligten entsprochen, „in einem Buch“ vorzukommen:

Fischer, Claudia: Leben – erzählt ... Geschichten Jugendlicher nach der Berufsvorbereitung, Kiel (edition piscator) 2002.

(Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, Erwerbslosigkeit) zusammengefasst

- entsprechend der weiter vorn dargestellten Argumente sollen an einer erneuten Befragung auch Jugendliche teilnehmen, die beim schriftlichen Interview nicht geantwortet haben, um so die Gruppe der möglicherweise „Nicht-Erfolglichen“ zu repräsentieren
- unabhängig von der erklärten Bereitschaft sollen weitere Kriterien die Auswahl bestimmen: die Zugehörigkeit zum Geschlecht, die ethnische Herkunft, unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen

Ausgewählt werden schließlich zwei junge Frauen und sechs junge Männer. Beide Frauen haben sich an der Fragebogenaktion beteiligt und kommen aus dem Teillehrgang Alten- und Krankenpflege. Beide haben einen deutschen Hintergrund. Von den sechs jungen Männern haben sich vier an der Fragebogenaktion beteiligt. Alle männlichen Gesprächspartner waren während der Berufsvorbereitung im „Metall-Lehrgang“. Zwei der befragten jungen Männer haben einen Migrationshintergrund und sind der Gruppe der Spätaussiedler zuzurechnen³⁶⁸. Vier der Befragten gehen einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit nach, zwei befinden sich in einer beruflichen Ausbildung, einer ist erwerbslos, eine befindet sich in einer Zweitausbildung. Der ursprüngliche Wunsch, noch mehr und andere Ehemalige zu befragen, scheitert am inzwischen erheblichen Rechercheaufwand nach Wohnorten, Telefonnummern usw. Insbesondere in der Gruppe der jungen Frauen sind durch Eheschließungen und damit verbundene Namensänderungen, durch Umzüge bzw. Wegzüge aus Deutschland teilweise immense Nachforschungen nötig, die im Rahmen dieses Projektes nicht gerechtfertigt erscheinen.

Die Mehrzahl der Gespräche findet im November und Dezember 2001 statt, zwei Gespräche werden aus organisatorischen Gründen vorverlegt bzw. aufgeschoben. Alles in allem ist der zeitliche Rahmen so eng begrenzt, dass Vergleichsmöglichkeiten gegeben sind.

Die Interviews werden nach vorheriger telefonischer Absprache in der Wohnung der Befragten (in einem Fall in einem Café) anhand eines Leitfadens³⁶⁹ als Vier-Augen-Gespräche durchgeführt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wie auch der Auswertungs-Ökonomie werden von allen Gesprächen 90 Minuten auf Kassette aufgezeichnet, auch wenn in vielen Fällen das „Gespräch nach dem Gespräch“ noch einmal so lange dauert. Keine Person wird häufiger als einmal interviewt. Funktion und Verwendung der Tonaufzeichnungen werden erklärt (nach Abschluss des Verfahrens werden die Bänder gelöscht, das Tondokument dient keinem anderen als dem verabredeten Zweck). Auswertung und Dokumentation der Gespräche erfolgen anonymisiert und in Form von biografischen Porträts als Protokolle. Es finden keine erneuten Treffen nach dem Interview statt, um beispielsweise den dokumentierten Inhalt abzustimmen o.Ä.

³⁶⁸ Die geplante Befragung eines weiteren männlichen Vertreters der Einwanderer-Jugend aus dem Bereich der türkischen Kolonie findet nach vielen kurzfristigen Terminverschiebungen schließlich so spät statt, dass ihre Ergebnisse im Rahmen dieser Darstellung keine Berücksichtigung mehr finden können.

³⁶⁹ Das Muster des Leitfadens ist im Anhang beigelegt.

7.2.2 Fragen der Anonymisierung

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Lebensgeschichten sind zum Schutz der Betroffenen anonymisiert³⁷⁰. Die Anonymisierung folgt dem Prinzip, keinerlei Angaben zu machen, die Rückschlüsse auf die Identität der befragten Person zulassen. So wird ein „Alias-Name“ gewählt, den sich die Befragten, wenn sie wollen, selbst aussuchen können. Dieser Name soll das Geschlecht und evtl. die Herkunft erkennen lassen. Am Anfang eines jeden Protokolls wird seitlich eine Kurz-Identität angegeben. Sie enthält auf dem Raum eines Passfotos das Alter zum Zeitpunkt des Interviews (ohne Geburtsdatum), den Familienstand, den erlernten oder erstrebten Beruf, die gegenwärtige Stellung im Erwerbsleben, teilweise noch eine zusätzliche Information. Die Nennung von Namen im Verlauf der Gespräche wird im Transskript durch Großbuchstaben in eckigen Klammern ersetzt, falls nicht eine Umschreibung an die Stelle der konkreten Angabe tritt.

Eine konsequente Anonymisierung scheint mir in den vorliegenden Fällen auch deshalb wichtig, weil im Verlauf der Gespräche „Überlebensstrategien“ angesprochen werden, die als größere oder kleinere Straftatbestände aufgefasst werden können („Schwarzarbeit“, Umgang mit legalen und illegalen Substanzen u.Ä.). Es macht wenig Sinn, über all dies zu schweigen, da es sich um Strategien des „Sichdurchwurstelns“ handelt, die für den befragten Personenkreis von Wichtigkeit sind. Überhaupt taugen Kategorien von Legalität und Illegalität überall dort nicht, wo Menschen darauf angewiesen sind „über die Runden zu kommen“, gerade weil sich Gesetze, Verordnungen und Vorschriften oft genug nicht an den Lebensumständen der betroffenen und in mancher Hinsicht bedürftigen Menschen orientieren.

7.2.3 Die „optimale“ Befragungsmethode

Hinweise in der Fachliteratur, die optimale Durchführung eines Interviews betreffend, sind zahlreich und teilweise einander widersprechend, so dass durchaus geschlussfolgert werden kann, die optimale Interview-Methode gebe es nicht. Dennoch liegen viele Untersuchungen zu Fehlerquellen und Störfaktoren vor, aus deren Berücksichtigung sich positive Ratschläge ableiten lassen. Bereits seit den 1950er Jahren wird in der Rolle des Befragenden und dessen Verhalten eine wichtige Fehlerquelle, ein verzerrender Faktor beim Erzielen brauchbarer Ergebnisse gesehen. Daraus wird die Empfehlung abgeleitet, das Verfahren weitgehend zu formalisieren und die Position des Interviewers so neutral, zurückhaltend und unauffällig wie möglich zu gestalten.

Auf erste Interviews angewendet, mache ich enttäuschende Erfahrungen. Es zeigt sich schnell, dass auf diese Weise kaum längere oder tiefer gehende Gespräche zustande kommen. Vielmehr scheint ein solches Verhalten beim Befragten Irritation auszulösen und die Auffassung zu nähren, seine Antworten seien nicht wirklich von Interesse. Eine intensivere Auseinandersetzung mit Positionen der „verstehenden Soziologie“³⁷¹ führt zur Erkenntnis,

³⁷⁰ An dieser Stelle gilt mein besonderer Dank der überaus gründlichen und kompetenten Beratung durch Herrn Brocks vom Kieler Unabhängigen Landeszentrum für Datenschutz Schleswig-Holstein.

³⁷¹ Angestossen zunächst durch die Lektüre von:

- Weber, Max: Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, herausgegeben v. Johannes Winckelmann, Tübingen (J. C. B. Mohr, Paul Siebeck) 7. Aufl. 1988 (zuerst: 1922), S. 427 - 474.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen (Leske + Budrich) 1997.

dass sich die fragende und untersuchende Person auf ihr Gegenüber völlig einlassen muss. Der Interviewer „darf nur noch an eines denken: Da ist eine Welt, die es zu entdecken gilt und die voller unbekannter Reichtümer ist. (...) Es geht einzig und allein darum zu verstehen zu versuchen, mit Zuneigung, Respekt und einem intensiven Wissensdurst.“³⁷² Anregung und praktische Hilfe zugleich beziehe ich aus Irina Scherbakovas Erfahrungen mit der Befragung ehemaliger Insassen aus sowjetischen Lagern³⁷³. Nach Veränderung meines Verhaltens als Interviewerin erziele ich verblüffende, wiewohl zu erwartende Resultate: Die vom Befragten als weitgehend authentisch empfundene Gesprächssituation, in die ich mich zwar nach wie vor zurückhaltend, aber weniger oberflächlich als zuvor und teilweise intensiver ins Gespräch einbringe, führt zur Darstellung der persönlichen Geschichte, legt Wege und Irrwege offen, gibt Einblicke in Motive und Hintergründe. Reaktionen der Befragten nach Schluss der Interviews stützen diesen Eindruck: häufig bedanken sie sich dafür, dass jemand ihnen und ihrer Geschichte ein solches Interesse entgegenbringt.

Als komplexer Interaktionsprozess ist die mündliche Befragung stark von den kommunikativen Fähigkeiten der Beteiligten abhängig, wie auch Einstellungen, Erwartungen, Motive und Wahrnehmungen sowohl des Interviewers als auch des Interviewten das Verhalten und den sozialen Prozess „Interview“ beeinflussen. Im vorliegenden Fall sind bestimmte, das Interview beeinflussende Faktoren, von vornherein gegeben und für alle Gesprächssituationen gleich. Im Unterschied zu gängigen Empfehlungen, denen zufolge sich die Interviewpartner möglichst fremd sein sollen³⁷⁴, kennen sich die hier Beteiligten bereits über mehrere Jahre aus der Zeit des Jugendlehrganges. Dort war ihre Position in der sozialen Hierarchie vorgegeben, weil die Interviewerin während der Bildungsmaßnahme die Rolle der Lehrerin und Sozialbetreuerin bekleidete, die Befragten in der Position der Teilnehmenden (in bestimmtem Umfang auch in der der Abhängigen) waren. Es gibt aus der Zeit des Lehrganges einen gemeinsamen Fundus an Erlebtem und Erinnerungtem, sowie im Einzelfall „geteilte Geheimnisse“, Gefühle von Dankbarkeit, einzelne Ressentiments (z.B. nach von „der Obrigkeit“ eingeleiteten Disziplinierungsmaßnahmen wegen Regelverstößen). Daneben gibt es aber auch von beiden Seiten respektierte Grenzen von Vertrauen und Vertrautheit. Bei der erneuten Begegnung schwingen die sozialen Beziehungen aus der Vergangenheit mit, allerdings ist durch den zeitlichen Abstand und die Auflösung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses eine Distanzierung eingetreten. Der Umstand, dass die ehemalige Lehrerin heute mit einem Anliegen kommt, die Tatsache, dass der Befragte etwas „gibt“, wo er sich früher in der Rolle des Nehmenden befand, verändert das Verhältnis, ohne dass sich die beiden Beteiligten als Gleiche, oder aber im Sinne Garfinkels³⁷⁵ als „Fremde“ begegneten.

- Meinefeld, Werner: Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1995.

- Schröder, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1994

³⁷² Kaufmann, Jean-Claude: Das verstehende ..., op.cit., S. 76.

³⁷³ Scherbakova, Irina: Nur ein Wunder konnte uns retten. Leben und Überleben unter Stalins Terror, Frankfurt/New York (Campus) 2000.

³⁷⁴ Kaufmann, Jean-Claude: Das verstehende ..., op.cit., S. 78 f.

³⁷⁵ Vgl. dazu: Garfinkel, Harold: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 189 - 262. Hier wird ein Experiment geschildert, in dessen Verlauf Garfinkel seine Studierenden einen Versuch mit dem eigenen Partner/in durchführen ließ, bei dem es darum ging, sich in einer alltäglichen Kommunikationssituation als „Fremde“ zu begegnen.

7.2.4 Der Interviewleitfaden

Nach klassischer Schule legen Formen der mündlichen Befragung ein grob strukturiertes Schema, eine flexible Orientierungshilfe, den so genannten „Gesprächsleitfaden“ zugrunde. Eine so organisierte Art der Befragung ist erforderlich um, bezogen auf die Untersuchungshypothesen vorgehen zu können. Sie erlaubt, stärker auf die Befragten einzugehen, sie vergrößert den Spielraum, der nötig ist, um in einer möglichst gesprächsähnlichen Situation Fragen zu formulieren, sie an der passenden Stelle einzubringen und Nachfragen zu stellen. Um eine, zumindest ansatzweise, Vergleichbarkeit der späteren Ergebnisse aus verschiedenen Interviews zu erreichen, enthält ein Leitfaden im wesentlichen Stichpunkte zu abzuarbeitenden Themenkomplexen, die auch ausgearbeitete (aber möglichst offene) Fragen sein können.

Bei der hier dargestellten Befragung wird der Interviewleitfaden unmittelbar nach der ersten Sichtung des Rücklaufes aus der Fragebogenaktion 1997 aufgrund einiger sich aus einer vorläufigen Deutung der Ergebnisse anbietender Hypothesen entwickelt. Die ersten Gespräche finden mit einem sehr umfangreichen und sehr detaillierten Papier statt, auf dessen „Bearbeitung“, wie unauffällig auch immer, viel Wert gelegt wird. Es zeigt sich schnell, dass das eingesetzte Instrument zu stark ausgearbeitet und zu unhandlich ist, auf diese Weise das Gespräch mehr behindert als fördert. Besonders am Anfang des Gesprächsleitfadens sammeln sich viele Fragen, die eine starke Erinnerung an das Lehrgangsgeschehen voraussetzen, die in Wirklichkeit so nicht (mehr) gegeben ist. Die endgültige, bei den hier dokumentierten Gesprächen verwendete Form ist das Ergebnis mehrerer Überarbeitungen und Veränderungen, auch deshalb, weil sich im Lauf der Zeit die Untersuchungshypothesen vermindern und deutlicher werden (vgl. Kap. 7.1).

Der schließlich verwendete Fragebogen gliedert sich – entsprechend der Ausgangshypothesen – in sechs Rubriken. Deren letzte „Ratschläge an andere“ kommt nicht in allen Fällen zur Sprache bzw. löst so deutliche Unlustgefühle aus („solche Fragen hasse ich!“ – Micha), dass eine Beantwortung unterbleibt. Geplant als redundante Kategorie hat sie ihre Entsprechung zu Fragen, die unter Position 2 („Die Zeit beim Seefischmarkt“) aufgeführt sind und soll Gelegenheit bieten, aus der Position des „Ratgebers“, mithin aus der Distanz und mit veränderter Perspektive, eigene Lehren und Bewertungen zu formulieren.

Die fünfte Rubrik umfasst Fragen nach Zukunftserwartungen, Hoffnungen, Träumen und Wünschen und soll einen Rahmen abgeben für die positive Formulierung dessen, was die Befragten sich unter einem „gelingenden Leben“ vorstellen. Dabei gehe ich in Übereinstimmung mit Karl Otto Hondrich³⁷⁶ davon aus, dass aus Zukunftsvorstellungen nichts über die Zukunft zu erfahren ist, stattdessen sehr viel über gegenwärtige Vorstellungen von sozialer Wirklichkeit: „Wenn wir die Zukunftsvorstellungen von Menschen kennen, wissen wir etwas über ihre Gegenwart. (...) Als sozialer Tatbestand sind Zukunftsvorstellungen nichts Individuelles, dem Individuum Eigenartiges. Immer teilt es einen Teil (manchmal alle) Zukunftsvorstellungen mit anderen Menschen. Je mehr bestimmte Vorstellungen geteilt werden, je größer also die Zahl der Menschen, die sie ‚tragen‘, desto größer ist der soziale Wirklichkeitscharakter, also die Macht dieser Vorstellung über die Menschen.“³⁷⁷ Fragen nach Hoffnungen, Träumen und Wünschen bieten auch häufig eine Plattform, Din-

³⁷⁶ Hondrich, Karl Otto: Zukunftsvorstellungen, in: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen (Leske + Budrich) 2001, S. 771 - 784.

³⁷⁷ Ebd., S. 771 f.

ge zu benennen, die Menschen in ihrem aktuellen Leben vermissen, die ihnen nach eigener Auffassung zum Glück fehlen.

7.2.5 Kriterien der Niederschrift

Alle hier dokumentierten Interviews sind – entgegen üblicher Praxis – als biografische Porträts in Protokollform niedergelegt. Demgegenüber besteht die „klassische“ Herangehensweise in der Herstellung eines vollständigen Transskriptes des Tondokumentes. Dabei ist – und die Beispiele von Ralf Bohnsack und anderen zeigen dies³⁷⁸ – nicht nur auf genaueste Wiedergabe von Eigenheiten der Aussprache, des Satzbaues, der Wortwahl, des Einsetzens, Neueinsetzens u.Ä. zu achten, sondern es sind insbesondere auch prosodische und nonverbale (paralinguistische) Elemente der Kommunikation mit abzubilden (Pausen, Abbrüche, Betonungen, Lachen, evtl. Veränderungen der Körperhaltung, Tonhöhen). Die so hergestellte Textgrundlage bietet die Basis für die anschließende Interpretation.

Da es bei der vorliegenden Arbeit nicht um die Demonstration von Methoden aus dem Bereich der „verstehenden Soziologie“ geht, wiewohl Fragestellungen und Vorgehensweisen der Hermeneutik in diesem, wie im sechsten Kapitel eine Rolle spielen, scheint ein Abweichen von gängiger Praxis vertretbar. Meine Gründe speisen sich vor allem aus folgenden Überlegungen:

- die Aufzeichnung von etwa 90 Minuten Interview bedeutet eine umfangreiche Niederschrift von durchschnittlich zehn Seiten Typoskript
- auch wenn ein Leitfaden zugrunde liegt, entwickelt sich das Gespräch an vielen Stellen weitgehend „frei“ mit den dabei üblichen Rückblenden und Vorgriffen
- nicht in allen Fällen ist Deutsch die Muttersprache der Befragten
- Transskripte sind in der Regel besonders schwer lesbar wegen der Vielzahl der bei der Niederschrift zu beachtenden Regeln (Kennzeichnung verschiedener Pausen, Stimmhebungen und -senkungen, Hervorhebungen, unvollständige Sätze, viel „Ähhs“ und „Hmms“), häufig ist der Zusammenhang nur schwer zu verfolgen
- der Abdruck von Transskripten könnte eine bereits vorhandene negative, ablehnende oder geringschätzigende Sicht auf benachteiligte Jugendliche erzeugen oder verstärken. Dies möchte ich unbedingt vermeiden, zumal ich nicht beabsichtige, Details des Transskriptes in extenso auszudeuten
- die Präsentation eines zusammenfassenden und zusammengefaßten Textes bedeutet einerseits eine „Glättung“, andererseits die Einordnung der im Interview dargestellten Inhalte nach gemeinsamen Merkmalen, wie sie für spätere Vergleiche benötigt werden
- authentische Formulierungen sind immer wieder in den Text eingebunden und erfüllen die Funktion von „Beweisstücken“ für im Protokoll getroffene Aussagen
- teilweise werden längere Textpassagen in wörtlicher Rede zitiert. Dies geschieht immer dann, wenn eine Episode oder ein Zusammenhang womöglich so originell und zutreffend geschildert wird, dass die Paraphrase es besser nicht darstellen könnte. In einigen Fällen werden solche Passagen gewählt, weil ihnen

³⁷⁸ vgl. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive ..., op.cit., S. 37 ff.

aus Sicht der Befragten oder der Befragenden besondere Bedeutung für die im Zentrum des Interviews stehende Frage zukommt.

Die Schilderung des Lebenslaufes entspricht dem, was die Befragten als eigene Sicht auf ihr Leben, seine Entwicklung, die es beeinflussenden Ereignisse und Faktoren zum Zeitpunkt des Interviews formulieren. Die für die Niederschriften gewählte Perspektive ist die der Interviewten, ebenso wie die enthaltenen Beurteilungen und Bewertungen. Dabei ist mir als Bearbeiterin bewusst, dass bereits im Prozess des Abhörens und Niederschreibens ein Eingriff und eine eigene Deutung stattfinden, die nicht zuletzt bei der Auswahl dessen einsetzen, was ins Protokoll aufgenommen wird und was nicht. Ein Einwand, den sich deutende Verfahren prinzipiell gefallen lassen müssen, sind sie, wie weiter vorn bereits dargelegt, deutlicher als quantitative Verfahren der Datenerhebung und -analyse von der Subjektivität des Untersuchenden geprägt, worin andererseits eine ihrer wesentlichen Stärken besteht³⁷⁹.

Bei der Herstellung des biografischen Porträts findet keinerlei Prüfung des Wahrheitsgehaltes und der Plausibilität der Schilderung statt. Hier geht es, so weit irgend möglich, um die je eigene Darstellung und Deutung durch die und den Befragten³⁸⁰. Alle Kommentare, Interpretationen und kritischen Bemerkungen der Interviewerin sind Bestandteil der außerhalb der Porträts stehenden Analysen. Alle Protokolle sind in voller Länge im Anhang niedergelegt und erlauben so die Überprüfung der im Text gemachten Aussagen.

7.3 Die Befragten in ihren Verhältnissen

Im folgenden Abschnitt werden die Befragten zunächst nach Statusübergängen und Verbleib vorgestellt, bevor ihre Werdegänge im Zusammenhang ihrer weiteren Verhältnisse beleuchtet werden.

Die anschließende kurzgefasste Vorstellung der Porträtierten unter gemeinsamen, damit vergleichbaren, Gesichtspunkten veranschaulicht Tabelle 7.1 im Überblick.

- Andrzej ist ein junger Mann mit Migrationshintergrund (aus Polen), der nach dem Ende des Jugendlehrganges direkt in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis wechselt, das 1997 immer noch besteht. Zum Zeitpunkt der mündlichen Befragung geht Andrzej einer Erwerbsarbeit nach, die nicht im Bereich des von ihm erlernten Berufes liegt (vgl. Kap. 10.3.1).
- Eric ist in Deutschland geboren. Auch er wechselt nach dem Ende des Jugendlehrganges direkt in eine Berufsausbildung, die er zum Zeitpunkt der Fragebogenaktion 1997 noch nicht ganz beendet hat. Während des Interviews von 2001 geht er einer seinem Beruf fremden Erwerbsarbeit nach (vgl. Kap. 10.3.2).
- Auch Hauke wechselt zum Lehrgangsende in betriebliche Ausbildung, allerdings nur für sehr kurze Zeit. 1997 nimmt er nach verschiedenen Neu- und Umorientierungen am Programm „Arbeit statt Sozialhilfe“ bei einer kommunalen Beschäftigungsgesellschaft teil und ist zum Zeitpunkt des Interviews erwerbslos (vgl. Kap. 10.3.3).
- Micha beginnt nach dem Lehrgangsende eine betriebliche Ausbildung, die er zu Beginn des zweiten Lehrjahres abbricht. Er lebt 1997 von Einkünften aus „Schwarz-

³⁷⁹ Anregend in der Auseinandersetzung mit diesem Thema:

Bourdieu, Pierre: Comprendre, in: Ders. et al.: La Misère du Monde, Paris (Ed. du Seuil) 1993, S. 903 - 925.

³⁸⁰ Ders.: Les risques de l'écriture, in: Ders. et al.: La Misère ..., op.cit., S. 920 ff.

arbeit“ und befindet sich zum Zeitpunkt der mündlichen Befragung in einer erneuten betrieblichen Berufsausbildung (vgl. Kap. 10.3.4).

Tabelle 7.1

Die Befragten nach Statusübergängen und Verbleib

	Andrzej	Eric	Hauke	Micha	Nina	Sascha	Thomas	Yvonne
männl.	x	x	x	x		x	x	
in Dtschld. geboren		x	x	x	x		x	x
Teiln. an Befragung 1997	x	x			x	x	x	x
Verbleib 1995	Ausbildung	Ausb.	Ausb.	Ausb.	Ausb.	Ausb.	Ausb.	Ausb.
Verbleib 1997	Ausbildung	Ausb.	Arbeit statt Sozialhilfe	lebt von „Schwarz-Arbeit“	arbeitslos	Wehrdienst	Ausb.	Ausb.
Verbleib 2001	Arbeit	Arbeit	arbeitslos	Ausb.	Arbeit	Ausb.	Arbeit	Zweit-ausbildung
im erlernten Beruf?	nein	nein			nein		nein	nein

- Anders Nina. Zwar befindet auch sie sich nach Lehrgangsende 1995 für kurze Zeit in einer Berufsausbildung. 1997, zum Zeitpunkt der Fragebogenaktion ist sie erwerbslos, und 2001, als das Interview stattfindet, erwerbstätig, allerdings nicht in dem Beruf, den sie zwischenzeitlich erlernt hat (vgl. Kap. 10.3.5).
- Sascha gehört, wie Andrzej, zur Gruppe der Einwanderer-Jugendlichen (aus Kasachstan). 1995, nach Lehrgangsende, befindet er sich in betrieblicher Ausbildung und beginnt 1997, zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung, seinen Wehrdienst. Während der mündlichen Befragung befindet er sich in der letzten Phase einer erneuten Berufsausbildung (vgl. Kap. 10.3.6).
- Thomas nimmt 1995 nach dem Jugendlehrgang eine betriebliche Ausbildung auf, in der er sich 1997 immer noch befindet. Zum Zeitpunkt des Interviews geht er einer Erwerbstätigkeit nach, die wenig mit seinem erlernten Beruf zu tun hat, ist aber im Begriff, „Karriere“ zu machen (vgl. Kap. 10.3.7).
- Yvonne war während des Lehrganges in derselben Gruppe, wie Nina, ist aber mit Erreichen der Volljährigkeit in eine Ausbildung zur Krankenschwester übergewechselt, in der sie sich 1997 zum Zeitpunkt der Fragebogenaktion noch befindet. Nach qualifiziertem Abschluß arbeitet sie zunächst im erlernten Beruf und nimmt während einer zweiten Berufsausbildung am Interview teil (vgl. Kap. 10.3.8).

Sechs der acht Befragten verfügen über eine erste abgeschlossene Berufsausbildung. Allerdings haben die anschließend stattfindenden Übergänge nicht vordergründig mit der erreichten Qualifikation zu tun, sondern beruhen auf anderen Ursachen (Wehr- oder Zivildienst, berufliche Neuorientierung, bessere Verdienstmöglichkeiten). Bemerkenswert, dass keiner und keine der Befragten heute noch im einst erlernten Beruf tätig ist. In den meisten Fällen besteht auch nicht die Absicht, jemals wieder in diesem Bereich zu arbeiten. Kaum jemand arbeitet noch in derselben Branche.

In diesem Zusammenhang ist eine intensivere Beschäftigung mit den Ergebnissen der Interviews und einzelnen Werdegängen interessant, da sie möglicherweise Einblicke zulassen und erhellen, welche Gründe aus der Sicht der Betroffenen für den jeweiligen Berufsverlauf ausschlaggebend sind.

7.4 Ergebnisse der Interviews

Bei den acht im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten Interviews fällt es schwer, das verbindende Element herauszufiltern. Sicherlich ist ihnen gemeinsam, dass sie alle von jungen Menschen stammen, die aufgrund besonderer Merkmale der Gruppe der Benachteiligten zugerechnet werden und zum gleichen Zeitpunkt an einer gemeinsamen Bildungsveranstaltung teilgenommen haben. In diesen äußerlichen Gemeinsamkeiten scheint sich dann aber schon zu erschöpfen, was diese recht disparaten Geschichten zusammenhängen lässt.

Das Vorgehen orientiert sich an ausgewählten Verläufen. Sie werden nach Einzelaspekten, sozusagen thematisch diskutiert und, wo möglich, mit Befunden aus anderen Interviews verglichen. Möglichst vermieden werden soll, einzelne Interviews nach verschiedenen Kriterien zu „zerpflücken“. Wer so etwas mag, kann dies auf der Grundlage der im Anhang dokumentierten vollständigen Protokolle selbst tun.

7.4.1 „Sichdurchwursteln“ – Diskontinuität als Bestandteil des Lebensplans

Kap. 6.1 beschäftigt sich bereits grundlegend mit Fragen von Belastungen und krisenhaften Lebensereignissen und den Möglichkeiten ihrer individuellen Bewältigung. Überall dort, wo Handlungszwang entsteht, z.B. durch den Übergang von Ausbildung in Beschäftigung oder durch den Übergang von Beschäftigung in Erwerbslosigkeit, ist Kompetenz bei der Bewältigung eines solchen Wechsels zwischen Stationen gefordert. Bei der Bearbeitung des Themas „Diskontinuität“ geht es hier nicht vorrangig um die Frage, ob und in welchem Umfang der „Normallebenslauf“ erodiert. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass diskontinuierliche Verläufe zunehmend den Rang von „Normalverläufen“ einnehmen³⁸¹. Dies bedeutet,

³⁸¹ vgl. dazu: Hiller, Gotthilf Gerhard: Die Lage der Jugend und das Verhältnis der Generationen, in: Teufel, Erwin (Hrsg.): Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2001, S. 95 – 104.

„Empfohlen wird (...), daß man (...) sich darauf einstellt, daß es künftig im Leben eines jeden Menschen wiederholt zu Zäsuren kommt, nach denen Aufgaben zu bewältigen sind, von denen man bislang glaubte, derlei sei ausschließlich Jugendlichen abverlangt: Mehrmals im Leben wird man sich künftig auf neue berufliche Tätigkeitsfelder und Fachgebiete, nicht selten sogar für völlig neue Jobs qualifizieren müssen; man wird sich auf veränderte Strukturen im privaten Umfeld aktiv einstellen, den Gebrauch neuer Technologien erlernen, sich für neue Formen des geselligen Verkehrs tauglich machen und neue Muster erfinden und trainieren müssen, in denen man Erwerbsarbeit, Familienarbeit und bürgerschaftliches Engagement in ein lebbares Verhältnis zueinander bringt.“ (S. 98)

dass junge Menschen lernen müssen, Spielräume ihrer individuellen Lebensgestaltung zu entdecken und ohne Angst zu nutzen. Diejenigen, die sich in Lebensschwierigkeiten befinden, brauchen die nötige Unterstützung, die sicherstellt, dass das Risiko des völligen Scheiterns, wenn nicht ausgeschlossen, so doch weitgehend minimiert wird³⁸². Vor diesem Hintergrund sollen die Ergebnisse der Interviews daraufhin untersucht werden, was sie über vorhandene „coping strategies“ aussagen. Dabei soll Ninas Geschichte als Anknüpfungspunkt dienen, da mit Franz Josef Krafeld und anderen davon ausgegangen wird, dass es sich bei der Fähigkeit, „Wechselfälle des Lebens“ zu bewältigen um eine bislang „typisch“ weibliche Kompetenz handelt³⁸³.

Wie erwartet, tritt Diskontinuität im Lauf der Interviewphase deutlich stärker in Erscheinung als bei der Erhebung von 1997. So weist Andrzej's Karriere zwölf Stationen auf. Nach dem Ende der Berufsausbildung erfolgen die Übergänge rasch im Wechsel von drei bis zwölf Monaten. Davor liegen Stationen, bei denen er lange verweilt. Den Hauptschulabschluss erreicht Andrzej nach zwölf Jahren, was er mit seiner im Alter von 15 Jahren erfolgten Übersiedlung von Polen nach Deutschland begründet, ein Ereignis, das er aus der Rückschau als in mehrfacher Hinsicht einschneidend schildert: Die in Polen erlebten und erlernten Einstellungen und Sichtweisen „passen“ in Deutschland nicht und erfordern ein Umlernen auf vielen Gebieten. Hauke, ein Jahr älter, durchläuft 13 Stationen mit vier, von Mal zu Mal längeren Perioden von Erwerbslosigkeit. Die Unterbrechungen der Erwerbslosigkeit übersteigen ein Jahr nicht und sind, wie aus Haukes eigener Deutung hervorgeht, nicht mit einer weiteren formalen Qualifizierung verbunden, verbessern mithin kaum seine Chancen, in eine längerfristige Beschäftigung einzumünden. Ohnehin mindern die Folgen des Unfalls von 1999 seine Aussichten nachhaltig.

Nina ist in dieser Reihe die Älteste. Ihre Karriere verläuft über 13 Stationen. Innerhalb von zehn Jahren wechselt sie zwischen drei Ausbildungs- und vier Arbeitsverhältnissen und ist zweimal erwerbslos. Ihr Lebenslauf ist, äußerlich betrachtet, reich an Einschnitten, Wendepunkten, Rückkehren, Unterbrechungen und Neuanfängen. In ihrer Darstellung werden all diese Zäsuren, diese Sackgassen, Umwege, Schleichwege, die breiten Straßen und schmalen Pfade in eine schlüssige, sich vorwärts bewegende und konsequent entwickelnde Geschichte eingebunden, die sich um das zentrale Thema der Suche dreht. Einer Suche, bei der es um das Auffinden des zu Nina passenden Ziels geht, sowie um den zur Erreichung dieses Ziels geeigneten Weg. Abgrenzungsbestrebungen zur Mutter spielen auf diesem Weg eine wichtige Rolle und motivieren den Auszug aus dem mütterlichen Haushalt bereits vor Erreichen der Volljährigkeit. Aus Ninas Sicht sind die Ausbildungsvorschläge ihrer Mutter vor allem durch den Gedanken bestimmt, dass Nina „etwas Tolles machen“ und dann gut aufgehoben sein soll, eine Herangehensweise, die sie unzufrieden macht. Viel mehr wünscht sie sich Unterstützung in dem Bestreben, das für sie „Richtige“ zu machen, auch wenn dieses „Richtige“ überhaupt nicht das „Tolle“ ist, was ihre Mutter von ihr erwartet. Den fehlenden mütterlichen Zuspruch kompensiert Nina im Kontakt zu ihrem

³⁸² Eine umfassende Darstellung konzeptioneller Grundlagen einer lebensweltorientierten Jugendberufshilfe findet sich bei:

Krafeld, Franz Josef: Die überflüssige Jugend ..., op.cit..

³⁸³ Ders.: Die überflüssige ..., op.cit., S. 70 ff. Vgl. auch:

- Sichtermann, Barbara: FrauenArbeit. Über wechselnde Tätigkeiten und die Ökonomie der Emanzipation, Berlin (Wagenbach) 1987.
- Goebel, Johannes/Clermont, Christoph: Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Berlin (Volk & Welt) 2. Aufl. 1997 : „... das Durchwursteln jenseits der Arbeitsgesellschaft, das sich mehr und mehr als Lebensmodell etabliert, war traditionell Frauensache“ (ebd., S. 144).

Freundeskreis, besonders zu ihren Freundinnen. Sie nimmt auch professionelle Hilfe in Anspruch. So redet sie sich im Rahmen einer Gesprächstherapie zweimal monatlich alles Belastende von der Seele. Wie es scheint, hat Nina keine Schwellenängste, wenn es darum geht, Experten zu Rate zu ziehen: Schon gleich nach dem Abbruch der ersten Berufsausbildung wendet sie sich an die Beraterin bei der Arbeitsverwaltung. Später hilft die ehemalige Ausbilderin des Jugendlehrganges bei Bewerbungen usw. Stets bilden Ninas Initiativen den Ausgangspunkt für Interventionen.

Zwar sind Ninas Verhältnisse weniger komplex als die von Frauen, die mehrere Rollen „unter einen Hut“ bringen müssen, beispielsweise die als Ehefrau, als Mutter, als Berufstätige und als Pflegerin alter und kranker Angehöriger. Nach Barbara Sichtermann bilden Frauen dadurch, dass Wechselfälle strukturelle Bestandteile weiblicher Biografien sind, spezifische Handlungskompetenzen heraus, die ihnen dabei helfen, in komplexen Prozessen zu handeln, disparate Lebenswelten miteinander zu verbinden und das tägliche Chaos zu managen.³⁸⁴ In dem Umfang, in dem dies gelingt, wird weibliche Biografie als erfolgreich angesehen. Als gelungene und erfolgreiche männliche Biografien gelten hingegen solche, die möglichst zielgerichtet, gradlinig und bruchlos verlaufen. Auch Nina verfügt in diesem Sinne über „typisch“ weibliche Kompetenzen, insofern sie Diskontinuität zum Bestandteil ihres Lebensplans erklärt und in dem Satz gipfeln läßt: „Ich bin Regisseurin meiner Verhältnisse ...“. Anders als bei anderen Befragten, spricht hieraus die Absicht, Gestalterin der eigenen Biografie zu sein, unabhängig von den Erfolgsaussichten eines solchen Unterfangens. Selbst die anschließende Einschränkung „... bloß das Stück, wo ich Regie führe, gefällt mir nicht immer!“ geht von der Gewißheit aus, das passende Stück früher oder später zu inszenieren.

In dieses Konzept passt auch, wenn sowohl Nina als auch Yvonne Episoden der Erwerbslosigkeit nicht in erster Linie als trauriges oder ausgrenzendes Schicksal, sondern als positiv besetzte Phase schildern, innerhalb derer nun entstandene Freiräume bewusst zu Neu- und Umorientierungen genutzt werden (in Yvones Fall die Entscheidung, nach beendeter Ausbildung zur Krankenschwester eine zweite Ausbildung zur Ergotherapeutin zu beginnen). Nur konsequent wird dann der Beruf als Bereich mit eigener Lebensqualität eingestuft. Auffällig ist die bemerkenswerte Distanz, die die beiden jungen Frauen zur Frage eines auf eine eigene Familie gegründeten Lebenskonzeptes einnehmen. Für mich erklärt sich dies daraus, dass beiden das Prekäre einer solchen Alternative bewusst ist (und sei es auch nur als Reflex auf das erlebte Zerfallen der Herkunftsfamilie).

Ob die am Beispiel der beiden vorliegenden Interviews identifizierten Handlungskonzepte wirklich signifikant auch für andere junge Frauen aus dem Kreis der Benachteiligten sind, wäre anhand weiterer Fälle zu prüfen. Insbesondere, weil sowohl Nina als auch Yvonne „Sonderfälle“ darstellen, da sie beide über einen Realschulabschluss verfügen, somit von vornherein eine günstigere Ausgangsbasis haben. Unabhängig davon, kann abschließend festgestellt werden: „Sichdurchwursteln“, krisenhafte Lebensereignisse so wenden, dass schließlich doch etwas Positives entsteht – dies scheint eine im Umgang mit Diskontinuitäten „modernere“ Strategie zu sein.

³⁸⁴ Sichtermann, Barbara: *FrauenArbeit ...*, op.cit.

7.4.2 Schule - eine Stolperfalle mit schwerwiegenden Folgen

Die Interviews bestätigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung von 1997: Problematische Bildungs- und Berufsverläufe nehmen häufig ihren Ausgang schon in der Schule.

So braucht Andrzej zwölf Jahre, um den Hauptschulabschluss zu erreichen, da der Übergang aus dem polnischen Schulsystem schwierig ist. Auch während der Berufsausbildung gibt es Probleme in der Berufsschule, die er nicht ohne die außerschulische Hilfe des Werkstattmeisters bewältigen kann. Eric verläßt die Schule ohne Abschluss und holt diesen später in Volkshochschulkursen nach. Aber während der Berufsausbildung zeigen sich die Probleme erneut und dramatisieren sich in einer Weise, dass der Erfolg der Ausbildung auf dem Spiel steht. Ohne die Intervention Dritter würde er gar nicht mehr zur Prüfung zugelassen. Sein Plan einer Zweitausbildung könnte schon am Nicht-Bestehen von Aufnahmeprüfungen scheitern (wobei der Sturz vom Schwebebalken vermutlich das kleinere Übel darstellt). Auch Hauke schildert massive schulische Schwächen aus der Hauptschule, die sich bei jedem erneuten Schulbesuch fortsetzen bzw. noch steigern. Gäbe es eine berufliche Ausbildung ohne Schule – das wäre etwas für ihn. Micha beschreibt Leistungsschwächen in einzelnen Fächern schon aus der Hauptschule. Später führen Schulprobleme zum Abbruch von zwei Ausbildungen. Und Sascha bekennt: „Schule war immer ein Problem für mich, irgendwas zu lernen. Oder Mathematik – bis jetzt ist das nicht mein Ding“. Er hat starke Bedenken, ob die bevorstehende Gesellenprüfung nicht an Schwächen in Mathematik scheitern könnte. Allerdings ist sein Wille, durchzuhalten, so ausgeprägt, dass er sicher ist, beim zweiten Anlauf die Prüfung dann doch zu schaffen.

Alle Befragten, die über Schulschwierigkeiten berichten, tun dies im Ton der Resignation, die Ergebnis fortgesetzter Erfahrungen des Scheiterns ist. Ein Scheitern, das durch seine Wiederholung beim Betroffenen schließlich die Vorerwartung erneuter Fehlschläge produziert. Kap. 5.3 und 5.4 stellen das Konzept des Jugendlehrganges und seine Umsetzung dar. In diesem Zusammenhang werden die Bemühungen geschildert, Erfahrungen schulischer Misserfolge aufzuarbeiten und Entdeckerfreude, Lernerfolge und Erkenntnisfortschritte als positive Elemente von Lernen erlebbar zu machen. Die hier versammelten Gesprächsprotokolle zeigen, dass dieser Ansatz singulär und damit nicht geeignet war, das über Jahre viel mächtigere Erleben eigenen Versagens dauerhaft zu unterbrechen. Unterbrechen deshalb, weil erneute Beschulungserfahrungen nach dem Ende des Jugendlehrganges das alte Muster wieder aufgreifen und wirken lassen. Und: Ganz sicher läßt sich die Motivation, zu lernen, nicht steigern, wenn Jugendliche immer wieder erfahren, wie zunehmend unwichtiger es wird, was man lernt, bei gleichzeitig zunehmender Notwendigkeit, dass man lernt. Für Erich Ribolits eine Übung mit dem Ziel „das eigene Durchhaltevermögen nachzuweisen und zu signalisieren, daß man den wahnwitzigen Prozeß der bewußtlosen Qualifikationsanpassung ausreichend verinnerlicht hat“³⁸⁵.

Solange Schule eine Zwangsinstanz mit Selektionscharakter bleibt, ist davon auszugehen, dass immer nur ein Teil der ihr über Jahre hinweg anvertrauten und sich ihr unterordnenden jungen Menschen erfolgreich auf den Übergang in die Erwachsenengesellschaft vorbereitet wird³⁸⁶. Ein anderer Teil wird der Selektion zum Opfer fallen. Wenn im Zusammen-

³⁸⁵ Ribolits, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, Wien, 2. erg. Aufl., 1997, S. 167.

³⁸⁶ Vgl. dazu: Ribolits, Erich: Muße und Kult am Ende der Arbeitsgesellschaft, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jahrgang 1997, S. 126 - 138.

hang mit dem durch die Ergebnisse der PISA-Studie ausgelösten Schock in Deutschland über die „Sinnkrise“ des Bildungswesens und erforderliche Reformen nachgedacht wird, ist dies nur zu begrüßen. Ob allerdings das tiefe Erschrecken so weit reicht, Überlegungen anzustoßen, wie Schule alle fördern kann und zwar jeden nach seinen Möglichkeiten³⁸⁷, darf bezweifelt werden.

7.4.3 Integration als vorrangiges Ziel

Jugend, so wird in Kap. 3 dargestellt, ist die in industriellen Gesellschaften eingerichtete Lebensphase zum Zweck des Lernens, der Qualifikation und schließlich der Reproduktion. Damit dies gelingen kann, findet bereits während der Kindheit ein Vorgang der Separation³⁸⁸ statt, d.h. Jugend wird zum Zweck des Lernens und der Ausbildung vom Arbeitsprozess suspendiert und soll sich in einem Schon- und Freiraum auf die spätere Eingliederung vorbereiten. „Integration durch Separation“³⁸⁹ nennt Lothar Böhnisch diesen Vorgang. Die produktive Frage ist, ob und in welchem Umfang die Integration gelingt, wobei den Jugendlichen, als Gegenstand von Integrationsbemühungen, eine Schlüsselrolle zukommt. Nicht umsonst widmen sich Wissenschaftler verschiedener Provenienz sowohl der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft³⁹⁰ als auch der Integrationsbereitschaft von Jugend. Integration als gelungene Eingliederung mit der positiven Konnotation von Zugangsmöglichkeit, Zugehörigkeit, Aufgehobensein, Teilnehmen- und Teilhabenkönnen hat allerdings auch die negativen Seiten von Kontrolle, Zwang, Überwachung, ohne die eine Eingliederung in ein Gemeinwesen, eine Gruppe oder sonstige Einheit kaum vorstellbar ist³⁹¹.

Hier stellt der Autor dar, in welchem Umfang Pädagogik als Funktion von Arbeit begriffen wird, weshalb im Zentrum von Bildung die Vermittlung von Qualifikationen und Verhaltensweisen steht, die in Arbeitsprozessen verwertbar erscheinen. Bildung, so die kritische Feststellung, erfüllt die Funktion der Produktion von „Humankapital“ unter Gesichtspunkten des ökonomischen Nutzens.

³⁸⁷ Vgl.:

- GEW (Hrsg.): Vom Nutzen der Unterschiede. Heterogenes Lernen, Ausgabe 6/2002 der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“.
- Dies. (Hrsg.): Rettet die Bildung! Qualität entwickeln - Arbeitsbedingungen verbessern! Pisa E. Zwischen den Bundesländern liegen Welten, Ausgabe 7 - 8/2002 der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“.
- Stüben, Heike: So machen es die Besten, in: Kieler Nachrichten, Journal-Serie, 8. Juni 2002, S. 5
- Dies.: „Auf unserem Weg soll uns keiner verloren gehen“, in: Kieler Nachrichten, a.a.O., S. 4 f.

³⁸⁸ Vgl. dazu: Böhnisch, Lothar: Jugend ohne Zukunft? Jungsein wird zum Risiko, in: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1998. Zukunft, Seelze (Friedrich) 1999, S. 18 f.

³⁸⁹ Ders.: Jugend ..., op.cit., S. 18.

³⁹⁰ Vgl. dazu:

- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Ders. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Ders.: Die desintegrierende Gesellschaft. „Verknappung von Anerkennung“, in: Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1, München (Dilemma) 1999, S. 129 – 146.

³⁹¹ Für Heitmeyer hat Integration drei Dimensionen: „Die erste möchte ich individuelle funktionale Systemintegration nennen. Hierunter sind Zugänge zu Funktionssystemen wie Arbeit, Bildung, Recht, Politik etc. zu fassen. Die zweite Dimension ist eine expressiv kulturelle Dimension. Es geht um die Frage der Zugehörigkeit und vor allem der Anerkennung. Drittens haben wir eine kommunikativ-interaktive Dimension, die die Möglichkeit bezeichnet, an öffentlichen Debatten teilzunehmen.“

Heitmeyer, Wilhelm: Die desintegrierende Gesellschaft ..., op.cit., S. 137.

Während der 1990er Jahren ist das „Hineinwachsen“ von Jugendlichen in die Gesellschaft überschattet von großen Veränderungen, wie dem Zusammenbruch der Sowjetunion und darauf folgend der Auflösung der beiden Blocksysteme, von der Entstehung einer – größeren – Bundesrepublik Deutschland und der Weiterentwicklung des europäischen Zusammenschlusses mit unvermindert anhaltender hoher Erwerbslosigkeit im Inland. Entwicklungen, die in Richtung auf Verunsicherung der Jugend gedeutet werden und Zweifel nähren, ob eine derart sozialisierte Generation integrationswillig und -fähig sei.³⁹²

Inzwischen erschienenene neue Studien konstatieren einen starken Integrationswillen³⁹³: Der „Wille, dazu zu gehören, es schaffen zu wollen und dafür auch einen hohen Einsatz zu leisten, war deutlich (...) zu spüren. (...) In der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen gibt es immer eine Chance zur Integration, daher der Wille dazu, auch wenn es aus gesellschaftstheoretischer Sicht für manche Jugendlichen faktisch ausgeschlossen ist, den Anschluss an die Gesellschaft zu bekommen, so wie sie ihn sich vielleicht vorstellen“³⁹⁴.

Der letztgenannte Befund trifft auf die von mir Befragten in gleicher Weise zu, wobei sich Unterschiede ausmachen lassen zwischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und solchen, die einen Migrationshintergrund haben (in diesem Fall Zuwanderer der ersten Generation). Bei letzteren ist der Wunsch, integriert zu werden und der Wille, alles zu einer Eingliederung Erforderliche zu unternehmen, stärker ausgeprägt, als bei den „Einheimischen“, was ein Blick in Saschas Geschichte verdeutlichen soll.

Im Alter von 17 Jahren reist Sascha gemeinsam mit seinen Eltern und Schwestern aus und gehört damit zur Gruppe der über 80.000 Zuwanderer, die allein 1993 als Aussiedler aus Kasachstan nach Deutschland kommen. Die Auswanderung erfolgt auf Wunsch und Beschluss der Eltern, denen sich Sascha fügt. Er selbst beschreibt sich als am Herkunftsort gut integriert: Er hat einen Schulabschluss, eine Arbeit, Freunde, eine Freundin, ein Motorrad und fühlt sich an seinem Heimatort wohl. In Deutschland angekommen, hat er „nur“ seine Familie (Eltern und zwei jüngere Schwestern), sein Schulabschluss wird nur als Hauptschulabschluss anerkannt, er kann die fremde Sprache nicht, hat keine Arbeit, kann wegen der Sprachhemmnisse auch keine finden, hat keine Freunde, keine Freundin und kein Motorrad, ist mithin als desintegriert zu betrachten.

Saschas Familie schließt sich nach der Übersiedlung womöglich noch fester zusammen und bildet sich zu dem Ort heraus, von dem aus der Start in ein neues, unbedingt besseres Leben gelingen muss und wird. In der im Anschluss an Margret Mead geprägten Terminologie Jürgen Zinneckers äußert sich hier eine postfigurative Orientierung, die Jugend als Transitionsphase, als Übergangsmoratorium versteht³⁹⁵. Barbara Koller schildert das Problem der Integration zugewanderter Aussiedlerjugendlicher mit seinen Gefahren: „In einem

³⁹² Vgl. dazu: Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen, Opladen (Leske + Budrich) 1997.

³⁹³ Vgl. die im Sommer 2002 erscheinende Jugendstudie der IG Metall, die auf der Befragung von 1.042 jungen Arbeitnehmer/-innen in Industrie und Handwerk im Alter von 16 bis 27 Jahren beruht. Der Vorabdruck trägt den Titel:

- Bibouche, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie. Neue Orientierungen und Engagementformen bei jungen Arbeitnehmer/-innen. Erste Ergebnisse, Frankfurt/Main (IG Metall) Februar 2002.

³⁹⁴ Dies.: Die IG-Metall ..., op.cit., S. 27.

³⁹⁵ Zinnecker, Jürgen: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften, in: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR, Weinheim/München (Juventa) 1991, S. 9 – 25.

Alter, in dem sie selbst noch wenig gefestigt sind, müssen sie einen schwierigen Balanceakt bewältigen: Orientieren sie sich zu sehr an den Anforderungen der Familie, werden sie zu Außenseitern in der neuen Umgebung; passen sie sich den Verhaltensweisen und dem Konsumstil der jungen Einheimischen an, laufen sie Gefahr, den Rückhalt der Familie zu verlieren.³⁹⁶ Mag sich die Orientierung der Eltern in zahlreichen Fällen als hinderlich erweisen, so wirkt sie doch in Saschas Fall integrationsfördernd. Die Familie unterstützt ihre Angehörigen bedingungslos in jeder Lebenslage und stellt das Bemühen um Eingliederung über alles. Im Gegenzug wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie alles befolgen, was ihre Eltern als gut und richtig erkannt haben.

Schon bald zeigt sich, dass das sprachliche Handikap Saschas hauptsächliches Hemmnis bildet. Integrationsfördernd wirkt sich seine verglichen mit gleichaltrigen Einheimischen deutlich bessere Ausstattung mit Sekundärtugenden aus, die es ihm leicht macht, alle an seine Disziplin und Motivation gestellten Anforderungen zu erfüllen: Zum Jugendlehrgang erscheint er stets pünktlich, fehlt niemals ohne Entschuldigung und begegnet den inhaltlichen Angeboten mit Interesse und Neugierde. Seitens der Eltern wird eine fatalistisch determinierte Sicht gefördert, derzufolge die Einsicht in die Notwendigkeit von Autorität(en) und die Anpassung an sie eher zum Erfolg führen, als Auflehnung und das Einfordern von Rechten. Aus dem Bedürfnis, bescheiden sein zu müssen und in der neuen Umgebung nicht unangenehm aufzufallen, niemandem zur Last zu sein, erklärt sich die Haltung, sich bietende Möglichkeiten zu nutzen, auch wenn sie nicht in vollem Umfang den eigenen Interessen und Neigungen entsprechen. So nimmt Sascha am Jugendlehrgang teil, obwohl er viel lieber sofort mit einer Berufsausbildung beginnen würde. Er wechselt später in die Ausbildung zum Teilezurichter, obwohl eine solche Ausbildung nicht in die von ihm gewünschte berufliche Richtung geht. In diesem Zusammenhang erlaubt sich Sascha eine kritische Reflexion über andere Lehrgangsteilnehmer, die – für ihn unverständlich – einfach keine Lust hatten, alle Chancen hatten, alles wussten, aber nichts davon nutzten.

Die bei Sascha vorhandene personale Sicherheit stärkt Überzeugung und Zuversicht, dass sich früher oder später alles wunschgemäß fügen wird. Ein Leitmotiv, das auch der Rekonstruktion seiner Geschichte zugrunde liegt.

Zum Zeitpunkt des Interviews bezeichnet sich Sascha als integriert und führt die äußeren Attribute seines Erfolges vor: Er kann inzwischen so gut deutsch, dass er eine zweite, „richtige“ Ausbildung zum Karosseriebauer machen kann, die er vermutlich bald abschließen wird mit der Aussicht auf anschließende Übernahme durch den Betrieb; er ist seit einem Jahr glücklich verheiratet, bewohnt mit seiner Frau eine schöne Wohnung; beide Eltern wohnen in der Nähe, haben Arbeit und sind gesund; auch die beiden Schwestern wohnen in der Umgebung; er hat inzwischen wieder ein eigenes Motorrad und kann seinem früheren Hobby nachgehen; sein Freundeskreis umfaßt sowohl russisch- wie auch deutschsprechende Freunde, allerdings in voneinander getrennten Gruppen; mit den Kollegen auf der Arbeitsstelle kommt er gut zurecht, umgekehrt ist es ebenso.

Der Wille zur Integration, so kann aus den Interviews auch gefolgert werden, ist besonders stark dort ausgeprägt, wo eine bewusste Aufstiegsorientierung vorliegt (Eric, Thomas, Yvonne). Aber auch in anderen Gesprächen zeigen sich Integrationsbestreben und Integrationshoffnung. Allerdings orientieren sich, oft in Ermangelung anderer Möglichkeiten, In-

³⁹⁶ Koller, Barbara: Aussiedler in Deutschland. Aspekte ihrer beruflichen und sozialen Eingliederung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 48, 1993, S. 12 – 22, hier: S. 16.

tegrationsversuche auf marginalisierte Gruppen, wie bei Hauke. Bei den von ihm immer wieder erwähnten „Kollegen“ handelt es sich um die Reste einer gewaltbereiten jugendlichen Bande, die sich mit z.T. spektakulären Aktionen (bewaffneten Überfällen, Raub etc.) Respekt nicht nur unter Gleichaltrigen verschafft hat. Auch Michas Fußballverein wird von ihm selbst ganz deutlich in Abgrenzung zu seiner früheren Clique als – gelungene – Eingliederung in ein gesellschaftlich akzeptiertes Milieu gedeutet. Andrzejs durch die Erfahrung der Isolation besonders ausgeprägter Wille zur Integration konzentriert sich auf seine Herkunftsfamilie, die er unter Aufbietung großer Anstrengungen wieder „in Ordnung“ bringen will. Dieser Wunsch nimmt zu mit der sich vergrößernden Gewißheit, dass der Zerfall der sozialen Heimat schon sehr weit fortgeschritten und womöglich nicht mehr aufzuhalten ist. Aus dieser Klarheit entsteht der fast verzweifelte Wunsch, zu helfen, der in der Vision eines gemeinsamen Hauses³⁹⁷ für alle diejenigen Familienmitglieder gipfelt, die mit ihrem Leben allein nicht klarkommen.

Die überwiegend positive Bewertung der Zeit des Wehrdienstes deute ich ebenfalls als Ergebnis des Wunsches nach Zugehörigkeit³⁹⁸. Hier erfahren einige der Befragten das unausweichliche und teilweise lang ersehnte Eingebundensein in eine Gemeinschaft, mit ihren positiven wie negativen Seiten (vgl. Andrzej und Hauke). Während Eric diese Erfahrung relativiert („Soldatengeilheit“) und Thomas sich von vornherein bewusst für Zivildienst entscheidet („Stoppelhopper war nicht meine Welt“), bewahren die Übrigen ihre positive Sicht. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass der unreflektierte Wunsch, dazu zu gehören, so verständlich er angesichts mancher Lebensgeschichte sein mag, doch vor allem kritisch zu beurteilen ist. Unter gegebenen Umständen motiviert ein solcher Wunsch den Anschluss an jeden beliebigen Mob, vorausgesetzt, dieser kann diffuse Bedürfnisse nach sozialer Heimat bedienen und Gefühle des Ausgestoßenseins auffangen.

7.4.4 Arbeitsfreude, Wert des Professionellen

Auffällig ist bei allen Befragten die hohe Akzeptanz, die Arbeit und Beruf in ihren Lebenskonzepten hat, selbst oder gerade dann, wenn zum Zeitpunkt des Interviews keine Erwerbstätigkeit vorliegt. Speziell bei den Gesprächen über diesen Themenkreis ist der Faktor sozial erwünschter Antworten in Betracht zu ziehen, insofern die Interviewerin mit allen ihren Bemühungen, Jugendliche im System Arbeit unterzubringen, gesehen wird und nicht enttäuscht werden soll. Auch wenn soziale Erwünschtheit beim Zustandekommen der Äußerungen vorliegen mag, bleibt ein interpretationsfähiger Rest.

Auf die Frage nach den Tätigkeiten, die zu ihrer Arbeit gehören oder gehörten, kommen bei allen Befragten spontane – teilweise begeisterte – Schilderungen dessen, womit sie sich im Rahmen ihres Jobs beschäftigen. Eric kann voller Stolz einen Zeitungsartikel vorweisen, der ihn (mit Foto) als einen der Akteure beim Umzug einer großen Bibliothek zeigt. Andrzej identifiziert sich bereits mit der erst seit kurzem ausgeübten neuen High-Tech-

³⁹⁷ Nicht zufällig taucht das Haus als symbolische Figur in vielen der Träume der Befragten auf: Heimstatt, Geborgenheit, Sicherheit, Zugehörigkeit – dies sind nur einige der darin mitschwingenden Bedeutungsgehalte.

³⁹⁸ Wohl wissend, dass auch latente Homosexualität und die Faszination, die von Männerbünden ausgeht, bei der Begeisterung für die Armee eine Rolle spielen, eine Interpretation, die nach Frédéric Rousseaus Präsentation einer Fülle von Quellen für die europäischen Kombattanten im ersten Weltkrieg unausweichlich scheint. Vgl. dazu: Rousseau, Frédéric: *La Guerre Censurée. Une Histoire des Combattants Européens 1914 – 1918*, Paris (Ed. du Seuil) 1999.

Tätigkeit in der Barcode-Herstellung. Und Hauke gerät ins Schwärmen, wenn er sich an seine Zeit im Jugendlehrgang erinnert: „Das mitm Malen war so gut ...“. Selbst Micha, der in mancher Hinsicht eher reserviert ist, taut auf bei der Darstellung von Arbeitstätigkeiten (Maschinenschlosser, Teilezurichter, Steinsetzer, Handelsfachpacker). Bei Nina führt die starke Identifikation mit dem jeweiligen Arbeitsgebiet zu Zustimmung und innerer Beteiligung an den anfallenden Tätigkeiten. Egal, ob sie im Krankenhaus arbeitet, als Arzthelferin oder im Mobilfunkunternehmen – jedes Mal ist das, was sie gerade tut, interessant und wichtig. Sascha geht mit Freude zur Arbeit und muss dort nur wenige Tätigkeiten verrichten, die ihm nicht so gut gefallen (Kotflügel ausbeulen). Generell empfindet er sein Tun als äußerst sinnhaft, die damit verbundenen ästhetischen Momente lösen Freude und Spaß aus („... alles neu, kannst schön alles einbauen, passt alles schön – das macht Spaß!“). Thomas hat mit der zweiten Berufsausbildung seine Richtung gefunden und baut auch seine Geschichte ausgehend von dieser erfolgreichen Weichenstellung auf. Weil ihm die Arbeit Spaß macht, ist er in der Lage, Durststrecken durchzustehen. Die Aussicht auf eine, für seine Verhältnisse steilen, Karriere nährt seine Begeisterung über das eigene Tun. Und auch bei Yvonne findet sich Freude an der Arbeit, sei es die der Krankenschwester („... so was wie Verbandswechsel fand ich immer total gut!“) oder die der Ergotherapeutin (Arbeit mit neurologischen Patienten, auch mit Schwerst-Schädel-Hirn-Verletzten, Arbeit mit Patienten nach Schlaganfall oder mit Menschen, die an der Alzheimerschen oder der Parkinsonschen Krankheit leiden).

Parallel und ergänzend zur Freude an der Arbeit fällt die in den Interviews geäußerte Wertschätzung des Professionellen auf. Diese drückt sich in der Achtung gegenüber der „gut gemachten“ Arbeit aus. Die Notwendigkeit, die zur Verrichtung „guter Arbeit“ nötigen Fähigkeiten zu erwerben, wird als wichtig angesehen. So beschreibt Yvonne: „Wenn man zum Beispiel in son Patientenzimmer reinkam und dann im Prinzip merkte, da is eigentlich das Chaos, noch nich gewaschen, noch nich irgendwie Verbandswechsel gelaufen (...) und wenn man dann komplett das Zimmer erledigt hatte und alle strahlten und warn glücklich und fühlten sich gut aufgehoben – also das war schon schön dann.“ Und Hauke berichtet von einer heftigen Auseinandersetzung mit einem Vorarbeiter, die sich an der aus seiner Sicht fehlenden fachlichen Kompetenz des Vorgesetzten entzündet, der keine „gute Arbeit“ abliefert: „... jedenfalls hab ich denn immer gut mitgemalt, bis er mir denn sagte, ich darf nich tapeziern, ich darf immer denn nur den Helfer spielen. Und denn sag ich zu ihm, hast du Maler gelernt? Nö, wieso, ich kann das aber. Ich sag (...) so läuft das nicht! Ich hab Maler gelernt, mir fehlt nur der Gesellenbrief. (...) Da hab ich mich bös mit dem Macker da in de Haare gekriegt.“ Der Hinweis von Bibouche/Held auf eine Tendenz des unkritischen Hochhaltens von „Professionalität als Wert an sich“³⁹⁹, die, unabhängig von Inhalten, den Schlüssel zum Erfolg abgeben soll, scheint mir triftig. Besonders ausgeprägt scheint mir das Phänomen bei Nina, die mit ganz veränderter Stimmlage von ihrer Tätigkeit beim Mobilfunkunternehmen spricht („junge, dynamische Firma“, „junges, dynamisches Team“) und damit durchaus das Zeug zur Pressesprecherin hätte.

Die Phänomene Arbeitsfreude und Anerkennung von Professionalität als Wert lassen sich auf verschiedene Weise erklären:

1. Zunächst dadurch, dass *Arbeit*, wie in Kap. 2 dargestellt, nach wie vor eine bewährte Form gesellschaftlicher Organisation abgibt, es mithin attraktiv ist, an Arbeit beteiligt zu sein und auf diese Weise „dazuzugehören“. Wird im Zuge der Krise Arbeit zum

³⁹⁹ Bibouche, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie ..., op.cit., S. 27.

- knappen Gut, so wird sie auch in bestimmter Weise wertvoll (und verherrlicht). Das Wertvolle zu besitzen, und sei es auch nur temporär, ist unter Konkurrenzbedingungen erstrebenswert. Wer weiß oder ahnt, dass die eigene Position im Konkurrenzkampf schwach ist, wird umso glücklicher sein, wenn die Beteiligung an Arbeit gelingt.
2. Eine zweite Erklärung für die in den Interviews geäußerte Freude an der eigenen Arbeit fußt auf durch Hannah Arendt angestoßenen Überlegungen⁴⁰⁰, denen zufolge menschliches Tätigsein als anthropologische Konstante anzusehen ist, insofern es Ausdruck des stetigen Stoffwechsels zwischen Mensch und Natur ist. Mit moderner, marktvermittelter Erwerbs-Arbeit hat dieses Tätigsein allerdings nichts zu tun. Dennoch folgt auch moderne Arbeit einem regelmäßigen Rhythmus (ähnlich dem Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur), in dem Mühsal und Lohn einander abwechseln, „... so daß ein Lustgefühl den gesamten Vorgang begleitet, nicht anders als das Funktionieren eines gesunden Körpers“⁴⁰¹. Eine Erfahrung, die Sascha erlebt und schildert, wenn er beschreibt, welchen Spaß er dabei empfindet, Bleche zu ziehen.
 3. Arbeit wird schließlich immer noch mit der Vorstellung verknüpft, etwas Dauerhaftes zu schaffen, mithin sich selbst zu vergegenständlichen, sich ein Denkmal zu setzen, möglicherweise über den eigenen Tod hinaus⁴⁰². So kann Hauke am Ende eines Arbeitstages auf gestrichene Spinde zurückblicken, die wahrscheinlich auch nach seinem Ausscheiden aus dem Jugendlehrgang noch in den Umkleieräumen stehen. Damit hat er ein „Zeichen“ in der Welt hinterlassen.

7.4.5 Traditioneller Zukunftsentwurf: Arbeit, Haus, Frau, Kind

„Wie stellen sich jüngere Leute heute die Zukunft vor? Sie möchten einen Ausbildungs- oder Studienplatz ihrer Wahl. Sie erstreben einen Beruf, der ihnen sinnvolle Aufgaben stellt und in dem sie sich entwickeln können. Sie wünschen sich eine glückliche Partnerschaft – es muss nicht die herkömmliche Ehe sein –, zwei Kinder, eine Familie, ein Haus und häusliche Harmonie. Sie wollen in Frieden und Sicherheit leben, gesund bleiben und ein ordentliches Einkommen haben.“⁴⁰³

Ganz ähnlich sehen die Zukunftsvorstellungen der Mehrzahl der befragten jungen Männer aus. Die jungen Frauen halten sich in dieser Hinsicht bemerkenswert bedeckt. Hier sollen Erics Pläne vorgestellt werden, die er aus seiner Erfolgsgeschichte ableitet. Den Ausgangspunkt bildet seine inzwischen im dritten Jahr bestehende Berufstätigkeit als Möbelpacker, eine Arbeit, bei der „das Geld stimmt“. Er weist mit Genugtuung und Stolz auf einige ihm wichtige Attribute von Integration und beginnender Etabliertheit hin: eine geordnete, gepflegte Zweieinhalbzimmerwohnung, eingerichtet nach Katalog, die er gemeinsam mit seiner Freundin und einer Katze bewohnt.

⁴⁰⁰ Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München (Piper) 7. Aufl. 1992 (zuerst: *The Human Condition*, Chicago (University of Chicago Press) 1958).

⁴⁰¹ Ebd., S. 98.

⁴⁰² Genau diese Funktion spricht Hannah Arendt übrigens völlig zu Recht dem Arbeiten ab.

⁴⁰³ Hondrich, Karl Otto: *Zukunftsvorstellungen ...*, op.cit., S. 781.

Die Ergebnisse der Siegener Kinder- und Jugendstudie bestätigen diese Aussage nach Befragung von knapp 8.000 Zehn- bis Achtzehnjährigen. Vgl.:

Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig: *null zoff & voll busy*. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen (Leske + Budrich) 2002, besonders: S. 116 – 129.

Ein Stolz, der nur zu berechtigt scheint, wenn in Betracht gezogen wird, welche denkbar ungünstigen Voraussetzungen Eric für einen Start in ein nach herkömmlichen Vorstellungen geordnetes Leben hat: keinen Hauptschulabschluss, langjähriger Aufenthalt in einer Pflegefamilie bzw. einem Kleinstheim nach einer im Alter von drei Jahren wegen Überforderung der allein erziehenden Mutter erfolgten Intervention durch das Jugendamt. Zwar kann er den Hauptschulabschluss nach dem Ende der Pflichtschulzeit noch nachholen, aber die schlechte Zensur in Mathematik (vermutlich auch in Deutsch) stellt ein nicht zu überwindendes Hindernis bei seinen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz dar. Dachdecker, seinen Traumberuf, kann er wegen der schwachen Schulleistungen nicht erlernen. Der Besuch des Jugendlehrganges soll Defizite in den Bereichen Motivation und Disziplin ausgleichen und über den Kontakt zu potenziellen Ausbildungsbetrieben zu einem Übergang in eine berufliche Ausbildung führen, was auch gelingt. Allerdings nicht in seinem Wunschberuf, sondern im Metallbereich. Erneut erlebt Eric dort, besonders gegen Ende der Ausbildungszeit, so starke Einbrüche auf dem Gebiet der Motivation und Disziplin, dass er nur durch einen „good will“-Akt zur Prüfung zugelassen wird und mit zweimal „ausreichend“ ganz knapp besteht.

Die erworbene Qualifikation als Teilezurichter entspricht nicht einer vollen Facharbeiterqualifikation, sondern stellt einen „kleinen“ Facharbeiterbrief mit eingeschränktem Geltungsbereich dar. Um auf dem Feld der anerkannten Diplome konkurrieren zu können, bräuchte Eric noch eine weitere, zusätzliche Ausbildung (in seinem Fall war die Fortbildung zum Schweißer vorgesehen), zu der der Betrieb nach den gemachten Erfahrungen nicht bereit ist. Obwohl die Einstellungsaussichten mit einer solch schmalen Qualifikation schlecht sind und trotz der zahlreichen Absagen auf seine Bewerbungen, gibt Eric nicht auf und findet schließlich, mehr zufällig, eine Arbeit als Möbelpacker, wobei es sich um eine Anlern­tätigkeit handelt.

Die feste Berufstätigkeit ist ebenso Teil von Erics Lebensplan wie die inzwischen seit mehreren Jahren bestehende Beziehung zur Freundin und die „vier Wände“. Auf diese Säulen gründet er seine Existenz. Aus ihnen entwickelt er seine Zukunftsvorstellungen als traditionelle und geordnete, als bescheidene und vorsichtige Vision⁴⁰⁴. Bis zu seinem 30. Lebensjahr möchte er eine bessere Arbeit (= mehr Geld), ein eigenes Haus, eine Frau und ein Kind. Ein Entwurf, der, ausgehend vom Gedanken des linearen Wachstums, das bereits Bestehende auf einer höheren Stufenleiter fortschreibt. Die jetzige Arbeit als Möbelpacker wird ersetzt durch eine auf einer soliden Berufsausbildung basierenden weniger anstrengenden, geregelteren und besser bezahlten Arbeit (Berufsfeuerwehrmann oder IT-Systemtechniker). Die Zweieinhalbzimmer-Mietwohnung mutiert zum eigenen Haus. Die heutige Freundin wird zur späteren Ehefrau, und anstelle der Katze gehört dann ein eigenes Kind zur Familie.

⁴⁰⁴ Vgl. auch:

- Bibouche, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie ..., op.cit.

In den als Vorabdruck vorliegenden ersten Ergebnissen heißt es zu den Zukunftsvorstellungen der befragten jungen Arbeitnehmer/-innen:

„Die gesellschaftliche Zukunft sehen sie nach wie vor düster. Daran hat sich seit Anfang der 90er Jahre kaum etwas geändert. (...)Trotzdem gibt es einen neuen Zukunftsoptimismus. Dieser erstreckt sich allerdings nicht auf die Zukunft der Gesellschaft, sondern die eigene, persönliche Zukunft.“ (S. 24). Schlagwortartig zusammengefasst bringt die Studie die Orientierungen auf folgenden Nenner: Der Wille zur Integration ist wichtig und bestimmt das positive Verhältnis zu Arbeit und Beruf, welche wichtiger werden als Freizeit. Die Bindung an die Herkunftsfamilie wird ebenso hoch eingeschätzt wie die Vorstellung, später eine eigene Familie (mit oder ohne Kinder) zu gründen. Handlungen sind stärker auf das Nächstliegende bezogen als früher (Pragmatismus).

Es ist an dieser Stelle weder nach dem Realitätsgehalt solcher Vorstellungen noch nach der Basis ihrer Umsetzbarkeit zu fragen. Würden solche Fragestellungen zugrunde gelegt, wäre es leicht, Erics Zukunftsentwurf zu destruieren⁴⁰⁵.

Aufschlussreicher scheint mir, die konstitutiven Elemente dieser Zukunftsplanung zu betrachten, sowie die psychosozialen Momente, die bei ihrer Konstruktion eine Rolle spielen. Dies besonders deshalb, weil sie in einem deutlichen Gegensatz zu den Thesen der Theoretiker der Individualisierung stehen, denen zufolge das Individuum immer mehr selbstbestimmte Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung vorfinden soll, bei gleichzeitig abnehmenden Bindungen durch die Herkunft und nachlassenden durch das Kollektiv ausgeübten Zwängen⁴⁰⁶.

Angenommen, die Auffassung einer durch fortschreitende Individualisierung enorm angewachsenen Zahl an Möglichkeiten, den eigenen Lebensentwurf zu gestalten, wäre zutreffend: Welche Gründe könnte es geben für die überaus konservative und traditionelle Orientierung von Erics Plänen? Er wünscht sich für sich die Rolle des Familienernährers. Eine Lebenspartnerschaft ohne Trauschein ist für ihn lediglich in der gegenwärtigen Situation akzeptabel, in der noch Manches vorläufig ist. Später muss dieser Bund legitimiert werden als Ausweis seiner Dauerhaftigkeit. Erst dann soll auch ein Kind geboren werden, dem er geordnete und materiell abgesicherte Verhältnisse bieten will. Auch die Zweieinhalbzimmer-Mietwohnung hat in diesem Zusammenhang den Charakter des Vorübergehenden und Vorläufigen. Erst das eigene Haus erfüllt die Anforderung an Sicherheit und Ordnung, ist etwas Festes und Dauerhaftes. Diese Vorstellungen, so schlicht, bescheiden und vorsichtig sie auch sein mögen, sind ganz deutlich durch den Wunsch nach einem gesicherten, geordneten und in jeder Hinsicht beruhigten Dasein bestimmt. Hier wird gerade kein Risiko eingegangen, sondern alles getan, um die bescheidenen bisherigen Errungenschaften festzuhalten und so den eigenen Lebensentwurf gegen mögliche Risiken zu sichern.

Wird die Sichtweise zugrunde gelegt, derzufolge Zukunftsvorstellungen die ins Positive gewendete Beschreibung von Bedürfnissen und Wünschen sind, deren Erfüllung in Vergangenheit und Gegenwart vermisst wurde, leuchten Erics Entwürfe unmittelbar ein: Er wuchs in einem vaterlosen Haushalt auf, die frühkindliche Sozialisation war durch die kranke und mit der Erziehung von zwei kleinen Kindern offenbar überforderte Mutter negativ geprägt (mit dem traumatisch erlebten Wohnungsbrand). Das Erlebnis, ohne „eigenes Zuhause“ aufzuwachsen, kann Empfindungen von Entbehrung ausgelöst haben usw. All dies lässt den Wunsch der Kompensation, die Eric in dem Satz zusammenfasst: „Mein

⁴⁰⁵ So stellt der „Werkerbrief“ Erics erste und einzige berufliche Qualifikation dar. Seine Bewerbungsverfahren zeigten ihm sehr schnell, wie gering seine Chancen sind, mit einer solchen Basisqualifikation eine Arbeit zu finden (vgl. auch die Erfahrungen von Sascha). Allerdings sieht er weniger in der mangelnden Bandbreite seines fachlichen Profils das eigentliche Vermittlungshemmnis. Vielmehr scheint ihm die allgemeine Strukturschwäche der regionalen Ökonomie ausschlaggebend für schlechte Chancen, was nicht völlig von der Hand zu weisen ist. Auch die Vorstellung, bei der Berufsfeuerwehr ausgebildet zu werden, oder im Bereich IT-Systemtechnik, scheint angesichts der individuellen Voraussetzungen nicht besonders realistisch.

⁴⁰⁶ Vgl. dazu besonders

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1996 (zuerst: 1986).
- Ders.: Kinder der Freiheit, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Heitmeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim/München (Juventa) 1990.

Kind soll es auf jeden Fall besser haben, wie ich“, nur zu plausibel erscheinen und mag als Begründung für das starke Bedürfnis nach äußerer Ordnung und Sicherheit ausreichen.

Und tatsächlich fällt im Vergleich der während der verschiedenen Interviews geäußerten Hoffnungen und Wünsche auf, dass tradierte, in hohem Maß normorientierte und rigide Zukunftsentwürfe gerade bei denjenigen Befragten am signifikantesten sind, deren bisheriges Leben durch andere Bindungen und Erfahrungen geprägt ist. Thomas' im Vergleich dazu offenere Vision mag in seiner anderen Vorgeschichte begründet liegen: Er hat durch den Realschulabschluss objektiv wie subjektiv bessere Bildungsvoraussetzungen und bewegt sich in einem Freundeskreis von Absolventen des Gymnasiums, mit denen er in seiner Freizeit Rap-Musik macht. Seine Tätigkeit als Zivildienstleistender hat ihm vom Alltäglichen abweichende Erfahrungen vermittelt, seine jetzige Berufstätigkeit eröffnet ihm die Möglichkeit eines relativ steilen beruflichen Aufstieges, so dass berufliche Pläne hinter eher private Projekte zurücktreten. Auch Saschas Geschichte ist getrennt zu betrachten: Als Jugendlicher mit Aussiedlerhintergrund und einer noch nicht sehr lange zurückliegenden Migrationserfahrung, sind bei ihm die aus Verhältnissen einer nachholenden ursprünglichen Akkumulation in der Sowjetunion bedingten sozialen Orientierungen prägender als jene aus der Einwanderungsgesellschaft.

Nun räumen die Anhänger der Individualisierungsthesen ein, dass die Vermehrung von Optionen, die Freiheit, den eigenen Lebensweg zu gestalten (unabhängig von überkommenen normativen Zwängen, jenseits der Determinationskraft von Herkunft) für den Einzelnen durchaus ambivalent sein kann, also Chancen wie Risiken birgt⁴⁰⁷. Eine Feststellung, die unmittelbar einleuchtet, da jede Entscheidung von vornherein sowohl eine Entscheidung für etwas, als auch gleichzeitig eine Entscheidung gegen etwas Anderes ist. Doch nicht darin liegt das Risiko, wie es die Individualisierungstheorie versteht. Vielmehr, und dies ist das sozial Relevante, werden folgenschwere Fehlentscheidungen getroffen aufgrund fehlender oder mangelhaft ausgebildeter Übersicht bzw. Kriterien, die die Wahl determinieren.

Es soll hier nicht in die Tiefe dieser Konstruktion eingedrungen werden⁴⁰⁸. Festzustellen ist, dass der Personenkreis der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten benachteiligten Jugendlichen eindeutig zu denjenigen gehört, die sich durch die Wahlfreiheit überfordert sehen. Mit ihren traditionellen und vermeintliche Sicherheit bietenden Zukunftsvorstellungen binden sie die sozialen Zwänge ihrer Herkunft⁴⁰⁹ gleichermaßen ein, wie die prinzipielle Ungewissheit einer Zukunft⁴¹⁰, von der Eric weiß, dass es nicht möglich ist, den eigenen Plan gegen „Störungen und Chaos“ zu sichern.

⁴⁰⁷ Vgl. dazu: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994, S. 10 – 39.

⁴⁰⁸ Beispielsweise indem gefragt wird, ob eine solche Einsicht bzw. Übersicht überhaupt möglich ist, oder wie gesellschaftliche Verhältnisse aussehen müssen, in denen Menschen „richtig“ entscheiden können, ganz zu schweigen davon, wie Menschen lernen können, „richtig“ zu handeln.

⁴⁰⁹ Wobei „Herkunft“ hier mit Karl Otto Hondrich weiter gefaßt ist und die „gemeinsame Herkunft aus hoch-industrialisierten, reformatorisch und aufklärerisch geprägten Gesellschaften“ meint. Vgl. dazu: Hondrich, Karl Otto: Zukunftsvorstellungen ..., op.cit., S. 783.

⁴¹⁰ Vgl. dazu: Bibouche, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie ..., op. cit., S. 24.

7.4.6 Erfolgsdeutungen – benachteiligt sind nur die anderen

Ein letzter Abschnitt soll sich mit der Frage der Erfolgsdeutung befassen. Grundlage der Interpretation liefert Haukes Geschichte, eine Erzählung, die den Blick auf eine Reihe problematischer Episoden zulässt, so dass es produktiv sein könnte, sich mit der Einbindung dieser Ereignisse in eine konsistente und kohärente Repräsentation zu beschäftigen.

Das zentrale Thema von Haukes Geschichte ist die des vom Pech Verfolgten, der nicht aufgibt. Immer wieder gerät er – aus seiner Sicht oft unbeteiligt, meist unverschuldet – in Schwierigkeiten mit für ihn zum Teil schwerwiegenden Folgen. So bricht er, kurz vor der Gesellenprüfung, die erste Berufsausbildung zum Maler ab. Verantwortlich für diesen Abbruch sind nach seiner Schilderung betriebliche Umstände (Fehlverhalten des Junior-Chefs und Mobbing durch die Kollegen), die sich in einer Weise gegen ihn wenden, dass eine Fortführung der Ausbildung unmöglich scheint. Der Versuch, die Ausbildung in einem anderen Betrieb doch noch zu beenden, wird durch Verleumdungen und üble Nachrede (ihm wird Diebstahl unterstellt) vereitelt.

Die zweite Ausbildung zum Teilezurichter beendet er nach drei Tagen, weil er sich durch den Meister ungerecht behandelt fühlt. Auch während des Wehrdienstes begegnen ihm Verkettungen ungünstiger Umstände (Lehrgang in einem kleinen Ort in den neuen Bundesländern, schleppende Bearbeitung von Anträgen, kleinliche Schikanen), so dass er seinen Plan, sich für mehrere Jahre zur Armee zu verpflichten, fahren lässt. Als Warenhausdetektiv hätte er gern gearbeitet, allein der Chef scheint in Gelddingen unzuverlässig zu sein, so dass Hauke für seine Arbeit kein Geld bekommt und die Tätigkeit aufgibt. Bei der kommunalen Beschäftigungsgesellschaft gibt es Ärger mit inkompetenten Vorgesetzten („bekloppt“, „Knasti“, „keine Ahnung“), dem Hauke durch Abwesenheit vom Arbeitsplatz zu entgehen sucht. Schließlich wird er wegen wiederholt unbegründeten Fehlens entlassen.

Der Versuch, Transferleistungen vom Arbeitsamt zu erhalten, scheitert, da er die Hürden des Antragsverfahrens nicht meistert. Hier scheint sich ihm ein undurchschaubarer, mächtiger Apparat mit immer wieder neuen Schikanen in den Weg zu stellen, mit dem Ergebnis, dass er ein Jahr lang ohne Unterstützungsleistungen bleibt. Den vorläufigen und dramatischen Höhepunkt der Probleme bildet ein Unfall, als dessen Folge Hauke eine Anfallskrankheit davonträgt, die ihn auf längere Sicht an der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit hindert.

Wer nun erwartet, Hauke erzähle die Geschichte seines Scheiterns oder seiner Misserfolge, sieht sich getäuscht. Im Gegenteil ist dies die Erzählung desjenigen, der immer wieder neue Anläufe unternimmt, der nicht aufgibt, der sich nicht kleinkriegen lässt. Allerdings gibt es Dinge und Umstände, die mächtiger sind als er, die er nicht erwartet, nicht durchschaut, oft nicht versteht. Sie verbinden sich in einer Weise gegen ihn, dass er oft genug keine Chance sieht. Trotzdem versucht er es beim nächsten Mal neu. Hier handelt es sich keinesfalls um einen Ausdruck von Don Quichotterie, sondern um ein Handlungsmuster, das durch den Wunsch bestimmt ist, sich zu behaupten. Möglich, dass seine im Lauf von Jahren ausgebildeten Routinen revisionsbedürftig sind. Möglich aber auch, dass Hauke immer wieder auf Strukturen stößt, die resistent sind gegen seinen Wunsch, sich zu behaupten.

Sicherlich lässt sich in Haukes Sichtweise auch eine Verschwörungstheorie ausmachen (im Zusammenhang mit Behörden und Institutionen wird dies an verschiedenen Stellen wäh-

rend des Interviews deutlich). Sein Blickwinkel kann aber auch als der – bewusste und unbewusste – Reflex darauf gedeutet werden, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität kaum durchschaubar ist. Und schließlich wäre Haukes Sichtweise psychologisch als Maßnahme des Selbstschutzes zu sehen, insofern ein umfassendes Eingeständnis des weitgehenden Scheiterns selbstzerstörerische Dimensionen in sich trüge.

Zum Thema Benachteiligung befragt, sieht sich Hauke – wie die meisten übrigen Gesprächspartner – nicht als benachteiligt. Benachteiligt sind nur die anderen. Ein Befund, den schon Helmut Schelsky 1957 ermittelt hat⁴¹¹: Benachteiligung wird subjektiv nicht empfunden. Eine Ausnahme bilden die hier befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihre Benachteiligung im Wesentlichen auf ihre noch nicht ausreichende Sprachbeherrschung beziehen. Ein Handicap, das innerhalb überschaubarer Frist überwunden ist. Dabei lassen die Interviews einen Umstand erkennen, der sich schon beim Rücklauf aus der Fragebogenaktion 1997 angedeutet hat: Der gemeinsame Nenner „Benachteiligung“ erweist sich als ausgesprochen „weiches“ Kriterium. So besteht beispielsweise bei Yvonne Benachteiligung lediglich einige Monate lang, nämlich bis zum Erreichen der Volljährigkeit. Danach ist sie nicht mehr benachteiligt, weil sie zu allen im Krankenhaus üblichen Arbeitszeiten ohne gesetzliche Beschränkung eingesetzt werden kann. Bei Micha besteht die Benachteiligung als soziale Benachteiligung noch deutlich über die Zeit des Jugendlehrganges hinaus, aus mehrerlei Gründen: er ist arm; er hat Schwierigkeiten, sich zu orientieren; er bewegt sich in einem Freundeskreis mit Abusus von legalen und nicht legalen Substanzen; er ist vermutlich gefährdet, in ein „Pendelleben“ hineinzurutschen. Hauke ist zum Zeitpunkt des Interviews möglicherweise noch viel stärker benachteiligt, als jemals zuvor. Wenn also die gute Nachricht lautet, dass sich Benachteiligung im Zeitverlauf in etlichen Fällen „auswächst“, so lautet die schlechte Nachricht, dass Benachteiligung in anderen Fällen strukturell ist und den Einzelnen dauerhaft begleitet. Ist der Benachteiligte jedoch älter als 25 Jahre greift das eigens für diesen Personenkreis eingerichtete Förderprogramm nicht mehr.

Beim Vergleich anderer Erzählungen mit Haukes Geschichte, fällt auf, dass sich diejenigen, die ihren Lebenslauf entsprechend der an sie gestellten Normalitätsanforderungen für gelungen halten, ihre Erfolge als Errungenschaften im Rahmen einer positiven Bilanz zu schreiben (Thomas, Sascha). Hier erscheinen die Handlungen als notwendige und konsequent in eine Erfolgsgeschichte eingefügte Bausteine. Entsprechend fallen Ratschläge an Jugendliche aus, die am Beginn einer Ausbildung oder Berufslaufbahn stehen (Unannehmlichkeiten hinnehmen, sich nicht über jede Kleinigkeit aufregen, konstruktive Kritik). Konsequent im Sinne der Vorstellung der Schmied des eigenen Glückes zu sein, erscheint hier Erfolg als Resultat eigener, gezielter Anstrengungen, während die Abwesenheit von Erfolg als Ergebnis der unglücklichen Verkettung von Umständen gilt.

Die bei der Konstruktion von Haukes Geschichte wirksame Figur ist eine tief in heutigen westlichen Gesellschaften verankerte Vorstellung, derzufolge Erfolg und Erfolgreiche positive Identifikationsmuster abgeben, während Misserfolg und die Gestalt des „Losers“ zu den abschreckenden Gegenbildern gehören⁴¹². Alles muss vermieden werden, was etwa

⁴¹¹ Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation ..., op.cit., S. 164.

⁴¹² Nicht zufällig ist der Begriff des „gelingenden Lebens“ (von „Glück“ möchte man hier lieber nicht sprechen!) seit einigen Jahren besonders in der Pädagogik und Sozialpädagogik supermodern. Die wenigsten ahnen vermutlich, dass sie hier eine tief im christlichen Glauben und der Theologie verwurzelte Metapher verwenden, die sich auf ein Gott gefälliges Leben mit der Aussicht einer späteren Aufnahme ins Paradies bezieht.

den Eindruck von Scheitern oder von Gescheitertsein vermitteln könnte⁴¹³. Da aber Misserfolg und Scheitern in Konkurrenzgesellschaften zwingend auftreten, entscheiden die Menschen zwischen zwei Reaktionsmustern: Entweder machen sie jemanden anders für den eigenen Misserfolg verantwortlich („Sündenbock“), oder sie wenden unter Zuhilfenahme „positiven Denkens“ ihr Scheitern in sein Gegenteil: Der Erfolg besteht in der beständigen Abwehr von Scheitern oder zumindest im Versuch seiner Abwehr.

7.5 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die mündliche, nicht standardisierte Befragung ausgewählter ehemaliger Teilnehmender an einem berufsvorbereitenden Lehrgang für benachteiligte Jugendliche hat ihren Zweck als ergänzende Erhebung zu früher durchgeführten schriftlichen Interviews erfüllt. Sie hat insbesondere Lücken im Bereich des Auffindens und der Darstellung diskontinuierlicher Bildungs- und Berufsverläufe geschlossen. Dies wäre, wie das vorliegende Sample von acht Leitfadengesprächen zeigt, auch dann gelungen, wenn nicht zusätzlich noch Interviewpartner aus dem Kreis derjenigen gesucht worden wären, die an der schriftlichen Befragung 1997 nicht beteiligt waren. Beide Gesprächspartner aus dem Kreis der damals nicht Beteiligten bestätigen das angenommene Motiv für ihr Verhalten: Er habe, sagt Hauke, seinerzeit den Fragebogen nicht zurückgeschickt, weil „es sich nicht gelohnt“ habe, denn er habe ja „nichts Richtiges gemacht“. Ähnlich äußert sich auch Micha (vgl. Kap. 7.3).

Bei der Mehrzahl der Befragten liegen diskontinuierliche Verläufe vor. Die jungen Menschen haben teilweise mehr als zehn Stationen der Bildungs- und Berufskarriere in 20 Jahren durchlaufen, davon z.B. neun innerhalb der letzten zehn Jahre. Für den Wechsel der Übergänge gibt es kein festes Muster: Einige Verläufe zeigen Übergänge innerhalb kurzer Zeiträume, bei anderen vollzieht sich der Stationswechsel in längeren Intervallen, bei manchen vollzieht sich beides nebeneinander. Auch wenn sechs der acht Befragten über eine erste abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, finden in der Mehrzahl der Fälle Übergänge nicht aufgrund erreichter formaler Qualifikation statt, sondern aus anderen Gründen. Keiner der Befragten ist heute noch im ursprünglich erlernten Beruf tätig, kaum jemand noch in derselben Branche.

Problematische Bildungs- und Berufsverläufe – auch dies eine Bestätigung von Befunden aus der Fragebogenerhebung von 1997 – beginnen häufig schon in der Schule. Schule ist und bleibt in den meisten Fällen die Stolperfalle, die erfolgreiche Übergänge immer wieder in Frage stellt. Solange es nicht gelingt, Schule zu einem Ort zu machen, an dem alle gefördert werden und zwar jeder nach seinen Möglichkeiten, wird schulisches Scheitern berufliches Scheitern determinieren.

Übergänge, so wird hier vorausgesetzt, stellen Formen von Belastungen dar und sind als krisenhafte Lebensereignisse zu deuten. Zu ihrer Bewältigung, brauchen Menschen Handlungskompetenzen, über die sie entweder schon verfügen, oder die sie im Zuge des Umganges mit „Wechselfällen des Lebens“ erst noch herausbilden. Während die Beiträge zu diesem Themenkreis nach der schriftlichen Befragung bescheiden waren, liefert die münd-

⁴¹³ Auffällig der diametrale Gegensatz zu den von der Existenzphilosophie beeinflussten Positionen. Hier bildet das Scheitern die Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch, weil er vor dem Nichts steht, geistig mit dem Sein befasst.

vgl. Sartre, Jean-Paul: *L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris 1943.

liche Befragung Erkenntnisse. Aus den hier dokumentierten Gesprächen wird deutlich, dass Diskontinuität zum Bestandteil des eigenen Lebensplanes wird. Im Umgang mit Einschnitten, Wendepunkten, Rückkehren, Unterbrechungen und Neuanfängen greift die Strategie des „Sichdurchwurstelns“, als der pragmatischen Suche nach pragmatischen Lösungen. Sie stellt die verfügbare und unter gegebenen Umständen „modernere“ Kompetenz dar. Diese Fähigkeit als bislang „typisch“ weibliche Kompetenz wird auffällig deutlich von den befragten jungen Frauen eingesetzt. Ansatzweise kann sie aber auch in einigen Entwürfen junger Männer ausgemacht werden.

Traditionelle Normalitätsvorstellungen geben ein mächtiges Orientierungsmodell ab, wird mit ihnen doch die Hoffnung auf geordnete und gesicherte Existenz verbunden. Dies erklärt, warum das vorrangige Ziel der Bemühungen der Befragten in ihrer Integration besteht. Dabei verbinden die jungen Männer und Frauen mit der gelungenen Eingliederung die Dimensionen von Zugehörigkeit, Aufgehobensein, Teilnahme und Teilhabe. Sie sind durchaus bereit, einen hohen Einsatz für die Erreichung dieses Ziels zu leisten. Wobei ersatzweise auch die Zugehörigkeit zu einem (marginalisierten) Milieu oder einer sozialen (Klein-)Gruppe den Wunsch nach Integration befriedigen kann. Am stärksten ist der Integrationswille bei den jungen Migranten der ersten Generation aus dem Kreis der Aussiedler. Im Unterschied zu einheimischen Benachteiligten ist ihr – oft einziges – Handicap die nicht zureichende Sprachbeherrschung, eine Einschränkung, die in relativ kurzer Frist behoben ist. Das Integrationsbedürfnis, weil unreflektiert, ist ambivalent zu sehen: Vor dem Hintergrund erlebter Ausgrenzungserfahrungen muss der Wunsch nach Zugehörigkeit nur zu verständlich erscheinen. Das dumpfe Bedürfnis, dabeizusein, befördert allerdings den Anschluss an beliebige Gemeinschaften, sofern diese nur diffuse Wünsche nach sozialer Heimat bedienen können.

Die Orientierung an traditionellen Normalitätsvorstellungen erklärt auch die auffällig hohe Akzeptanz, die Arbeit und Beruf in den Lebenskonzepten der Befragten hat. Hier lässt sich – im Gegensatz zu den Ausgangshypothesen – kein Unterschied ausmachen zwischen denjenigen, die zum Zeitpunkt des Interviews einer Erwerbstätigkeit nachgehen und denen, die arbeitslos oder in Ausbildung sind. Die ausgeprägte Arbeitsfreude paart sich mit der Wertschätzung des Professionellen als der – unkritischen – Achtung vor der „gut gemachten“ Arbeit. Als Erklärung für diesen Befund wird das sich an bewährten Formen orientierende Bedürfnis „dazuzugehören“ gesehen: Arbeit ist solch eine bewährte Instanz. An Arbeit beteiligt zu sein, ist attraktiv und öffnet Türen.

In Übereinstimmung mit den bereits genannten Befunden fallen die Zukunftsentwürfe, besonders bei den befragten jungen Männern, ganz und gar konventionell aus und lassen sich auf einen schlagwortartigen Nenner bringen: Arbeit, Haus, Frau, Kind. Vor dem Hintergrund von in Vergangenheit und Gegenwart vielfach erlebter Deprivation, lassen sich solche Vorstellungen als Ergebnis von Kompensation deuten. Sie sind aber auch eine dem Bestreben nach Sicherheit entspringende bescheidene und vorsichtige Vision, mit der jedes Risiko vermieden werden soll. Die befragten jungen Menschen gehören zu denen, die sich durch die von Individualisierungstheoretikern konstatierte Wahlfreiheit überfordert sehen und daher Pläne machen, die das Leben gegen „Störungen und Chaos“ sichern sollen.

Benachteiligung, dies machen die durchgeführten Interviews deutlich, ist eine Kategorie, unter der Menschen mit sehr unterschiedlichen anthropogenen Voraussetzungen subsumiert werden. Subjektiv nur in den wenigsten Fällen empfunden, besteht sie als „objektive“ Einschränkung in einigen Fällen nur über wenige Monate (z.B. bis zum Erreichen der

Volljährigkeit), in anderen noch Jahre nach dem Ende des Förderlehrganges (z.B. weil der Betreffende immer noch arm, krank, ohne Ausbildung, ohne Arbeit und ohne günstige Zukunftsaussichten ist). Das eigens für den Personenkreis der Benachteiligten eingerichtete Förderprogramm erfasst allerdings nur Jugendliche bis zum vollendeten 25. Lebensjahr.

Die während der Befragung zutage getretenen Erfolgsdeutungen entspringen traditionellen Sichtweisen, insofern Erfolg als Ergebnis eigener, gezielter Bemühungen, mithin als eigenes Verdienst gedeutet wird. Misserfolg bzw. Abwesenheit von Erfolg hingegen resultieren aus der Verkettung unglücklicher Umstände. Bemerkenswert ist allerdings, dass alle Befragten Erfolgsgeschichten erzählen, auch wenn der Erfolg im beständigen Versuch der Abwehr von Scheitern besteht. Das Unterfangen, sich selbst als authentische, also stimmige und einheitliche Person zu konstruieren, gipfelt in einer Sinngebung, bei der nur Erfolg (in der einen oder anderen Form) Platz hat. Heutige, westliche Gesellschaft hat sich fast zwanghaft dem Erfolg verschrieben, errichtet in nahezu totalitärer Weise Modelle des „positiven Denkens“ und stilisiert gegen alles Schwache und Weiche den „Loser“ zum abschreckenden Gegenbild. Hier ist nur noch Platz für den fortgesetzten Versuch der Abwehr von Misserfolg – *welch ein Erfolg!*

Bleibt schließlich die Diskussion der Frage, in welchem Umfang der Ersatz von Fremdzwang durch Selbstzwang vollzogen ist. Angenommen wurde vor Beginn der Befragung, die Zustimmung zu Arbeit und Erwerb als Lebensmodell könne einen Indikator für die Durchsetzung von Selbstzwang liefern und dieser Befund könne korrelieren mit der Vorstellung, eigene Leistung führe zum Erfolg. Angenommen wurde weiterhin, dass sich die in eigenem und fremden Verständnis „Erfolgreichen“ eine solche Sicht in signifikanter Weise zu Eigen gemacht hätten. Im Unterschied dazu, auch dies immer noch die Hypothese, gelte den „Nicht-Erfolgreichen“ die Vorstellung, den eigenen Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, als eher extrinsisches Modell. Nach den dargestellten Ergebnissen ist diese Hypothese als in der Hauptsache falsifiziert anzusehen. Für alle Befragten hat ein Lebensmodell, das Arbeit und Beruf einschließt, hohe Akzeptanz. Alle Befragten sehen sich, mal mehr und mal weniger ausgeprägt, als erfolgreich an. Alle wünschen sich Integration.

Insofern sich die Befragten an Normalitätsanforderungen angenähert und sich diese zu Eigen gemacht haben, mag es berechtigt sein, von einer Durchsetzung des Selbstzwanges, also der Internalisierung von Erwartungen und Anforderungen, der Übernahme von Wert- und Zielvorstellungen zu sprechen, die „in eigener Regie“ verfolgt werden. Dennoch ist bei genauer Betrachtung der Erzählungen offensichtlich, wie unterschiedlich die Fähigkeit, selbst Regie zu führen, entwickelt ist. Das von Nina entwickelte Bild weist sehr deutlich auf die Desiderate hin: „Ein Regisseur könnte dann eben sagen, so, du hast jetzt den Text, jetzt spiel das mal!“ Mit anderen Worten: Regie führen zu *wollen*, reicht nicht aus. Man muss auch Regie führen *können*. Die dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten können Menschen in schwierigen Lebensumständen oft nicht ohne Drehbuch, ohne Ausstatter, ohne Regie-Assistenz, ohne Akteure, ohne die dazugehörige Bühne und ohne Publikum entwickeln.

8 Überflüssige Jugend? Eine Schlussbetrachtung.

Die vorliegende Arbeit entfaltet ihre Fragestellungen innerhalb des weit gespannten thematischen Rahmens von Arbeit, Jugend, Benachteiligung und Pädagogik. Dabei steht im Zentrum der Betrachtung ein Lehrgang der Jugendberufshilfe, der als „Nussschale“ in seinen verschiedenen Verhältnissen untersucht wird. Bei der Exploration dieses Mikrokosmos sind Ausgangshypothesen bestimmend, die sich aus der begrifflichen Erörterung von Arbeit und Jugend ergeben. In der nun folgenden Schlussbetrachtung sollen die Ergebnisse zusammenhängend betrachtet und reflektiert werden.

Arbeit, zu diesem Ergebnis kommt Kap. 2 ist nicht in eins zu setzen mit dem stetigen Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, der als Tätigsein als anthropologisch konstant angesehen werden kann. *Arbeit* als moderne, marktvermittelte Erwerbs-*Arbeit* entsteht mit dem entwickelten Kapitalismus und ihrer Kodifizierung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Zunächst selten, wird *Arbeit* zu Beginn des 20. Jahrhunderts häufiger, setzt sich im weiteren Verlauf durch und kommt schließlich in eine tiefe Krise, die als „Krise der Arbeitsgesellschaft“ diskutiert wird. Auch wenn es nicht berechtigt scheint, von einem Ende von *Arbeit* oder vom Ende von Erwerbsarbeit zu sprechen, ist diese Entwicklung doch folgenreich, weil in ihrem Verlauf Arbeit zum knappen Gut und damit in bestimmter Weise wertvoll wird. Das knappe Gut wird zum Objekt der Begierde, mithin Gegenstand verschärfter Konkurrenz. Im Kampf um Arbeitsmarktpositionen unterliegen alle diejenigen, deren Position schwach ist: junge Menschen beiderlei Geschlechts, Einwanderer und Frauen. Unter den jungen Menschen sind diejenigen als besonders wenig konkurrenzfähig auszumachen, die aufgrund fehlender oder mangelhaft ausgebildeter sozialer, persönlicher und bildungsmäßiger Voraussetzungen eine ungünstige Startposition haben. Auf sie wirkt der Druck, der sich aus einem durch technologischen Wandel vollzogenen Umschichtungsprozess innerhalb der Qualitätsanforderungen an Arbeit ergibt: An- und ungelernete Tätigkeiten „sterben“ zusehends aus zugunsten einer Zunahme an Tätigkeitsfeldern, die nur formal qualifizierten bzw. hochqualifizierten Beschäftigten offenstehen. Und: Je länger sich der Start ins System Arbeit verzögert, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass jemand dauerhaft ausgeschlossen bleibt.

Jugend, so die zentrale Überlegung von Kap. 3, hängt eng mit der Entwicklung von moderner, marktvermittelter Erwerbsarbeit zusammen. Im Zuge der Durchsetzung der Industrialisierung ist neues „Personal“ erforderlich, an dessen Ausbildung und Qualifizierung neue und höhere Anforderungen gestellt werden. Erstmals erlaubt Gesellschaft die Freistellung der jungen Generation von Arbeit und räumt diesen Gesellschaftsmitgliedern, nämlich allen Angehörigen einer bestimmten Altersgruppe, einen Freiraum ein, innerhalb dessen sie auf ein Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Damit ist Jugend an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert als gesellschaftliche Kollektiverscheinung „erfunden“. In einer Gesellschaft, die sich so sehr auf Arbeit als die bestimmende Leitfigur und anerkannte Integrationsinstanz stützt, bedeutet ein Leben als Erwachsener zu führen, zu den Arbeitenden zu gehören. Jugend, den Gedanken weitergeführt, bereitet also vor allem auf den Übergang in Arbeit vor. Wenn nun Arbeit knapper und seltener wird, endet die Aufgabe, der die Lebensphase Jugend gewidmet ist, unerfüllt, also im Nichts. Damit verliert die gesellschaftliche Institution Jugend zunehmend an Funktion und wird als Kategorie obsolet. Im gleichen Umfang, wie Arbeit verknappt, wird Jugend zum Auslaufmodell. Am Beispiel der Entwicklung der auf Jugend bezogenen Theoriebildung kommt Kap. 3 zum Ergebnis, dass Jugend sich von einer allgemeinen zu einer nur noch speziellen Gruppe innerhalb der Ge-

sellschaft und unter der Altersgruppe der jungen Menschen vorbehaltenen Erscheinung wandelt. Damit würde es Jugend mit der ihr seit ca. 100 Jahren zugeschriebenen Funktion nicht mehr geben.

Die theoretische und begriffliche Entwicklung des Gedankens ist notwendig, soll das Modell mit „konkreter“ Erkenntnis gesättigt werden. Die Ausgangsüberlegung ist, diese Sättigung mithilfe von Ergebnissen aus der Betrachtung benachteiligter Jugendlicher vorzunehmen. Benachteiligte, so der erkenntnisleitende Gedanke von Kap. 4, gehören von vornherein zu einer marginalisierten Gruppe innerhalb der Gesamtheit der Jugendlichen, liegen damit also in einem Grenzbereich. Während sich der aus der Streuung von Massenphänomenen ermittelte Durchschnitt gut eignet, um Charakteristisches über Erscheinungen in ihrer Gesamtheit auszusagen, bietet sich die Betrachtung von Grenzbereichen an, wenn qualitative Momente untersucht werden sollen. Benachteiligte Jugendliche bilden eine aufgrund zugeschriebener Merkmale konstruierte, besondere Gruppe innerhalb der Jugendlichen. Grob gefasst, handelt es sich um junge Menschen in Lebensschwierigkeiten mit z.T. problematischen individuellen Voraussetzungen, denen ab 1980 ein besonderes staatliches Förderprogramm gewidmet ist. Die „Erfindung“ der Benachteiligten, wie die Einrichtung spezieller Fördermaßnahmen, trägt dem Umstand Rechnung, dass nicht in allen Fällen die Vorbereitung von Jugendlichen auf Arbeit und Beruf gelingt. Unter Anwendung theoretischer Konzepte von Norbert Elias und Michel Foucault können sowohl die Schaffung einer Gruppe von Jugendlichen mit besonderen Auffälligkeiten als auch die Einrichtung eines speziellen Förderprogrammes als Schritte auf dem Weg der fortschreitenden Affektmodellierung gesehen werden, in deren Verlauf zunehmend Fremdzwang durch Selbstzwang ersetzt werden soll. Benachteiligte, darauf weisen insbesondere Beobachtungen von Pädagogen hin, zeichnen sich durch erhebliche Unangepasstheit, durch Disziplinbrüche und andere Formen der Rebellion aus und bedürfen spezieller kompensatorischer, erzieherischer Bemühungen.

Der im Zentrum der Kap. 5, 6 und 7 stehende Lehrgang der Jugendberufshilfe stellt eine solche kompensatorische erzieherische Bemühung statt. Er wird von einem Träger der beruflichen Bildung veranstaltet, der mit der Durchführung solcher Maßnahmen seit Jahren Erfahrung hat. Der hier näher betrachtete Jugendlehrgang findet 15 Jahre nach Etablierung des Förderprogrammes für benachteiligte Jugendliche und zu einem Zeitpunkt unvermindert anhaltender hoher Erwerbslosigkeit statt. Es müßte angenommen werden, dass sich im Lauf der Jahre pädagogische Konzepte und die praktische Umsetzung des Programmes auf bewährtem und hohem Niveau etabliert haben. Es müßte außerdem angenommen werden, dass erfolgreiche Strategien des Überganges in Arbeit und Ausbildung oder Beruf existieren und greifen. Beides ist nicht der Fall. Konzeptionell befindet sich der Lehrgang in einer Phase des Überganges von im Vordergrund stehenden Dressurbemühungen zu mehr an den Adressaten orientierten Herangehensweisen. Die praktische Umsetzung ist durch pragmatisches Handwerkeln bestimmt. Würden alle zum damaligen Zeitpunkt durchgeführten Lehrgänge vergleichend untersucht, ergäbe sich für eine Mehrzahl von ihnen vermutlich ein ähnliches Bild. Jedoch ist dieser Befund lediglich ein Aperçu und für den Fortgang der Untersuchung und die Entwicklung der Argumentation weniger relevant.

Der Fortschritt dieses Lehrganges gegenüber früheren scheint darin zu bestehen, dass es gelingt, die Fluktuation der Teilnehmenden deutlich zu mindern⁴¹⁴ und somit die Aussch-

⁴¹⁴ Knapp die Hälfte der Teilnehmenden besucht den Lehrgang bis zum Ende, ein weiteres Sechstel bis zu drei Monate (vgl. Tab. 5.1).

ten auf einen erfolgreichen Übergang in Schule, Berufsausbildung oder Arbeit über eine längere Bindung an die Bildungsmaßnahme und ein intensiveres pädagogisches Einwirken zu steigern. Die Statistik über den Verbleib zeigt, dass weit über die Hälfte der Teilnehmenden den Lehrgang erfolgreich beendet, ein im Vergleich mit bundesweit erhobenen Daten besonders gutes Resultat (vgl. Kap. 5.6).

Liegt der ersten Untersuchung über den Verbleib der Absolventen noch ein vordergründig effizienzanalytisches Interesse zugrunde, entwickelt sich die Fragestellung anschließend weiter und möchte neben Daten über den Verbleib auch noch subjektive Deutungen in Erfahrung bringen. Die 1997 mittels eines Fragebogens durchgeführte schriftliche Erhebung wendet sich an die identische Grundgesamtheit, deren Daten Bestandteil der Übergangsstatistik von 1995 sind. Kap. 6 beschreibt Anlage, Durchführung und Ergebnis dieser Befragung. Angestoßen durch Überlegungen der Biografie- und Lebenslauforschung geht es zwar auch bei der zweiten Exploration um die Gewinnung weiterer Daten über den Verbleib, von denen Aussagen über Kontinuität oder Diskontinuität erhofft werden. Ein zusätzliches Interesse besteht aber an subjektiven Deutungen der beruflichen Situation zum Zeitpunkt der Befragung, an subjektiven Bewertungen des Ertrages, der dem Lehrgang retrospektiv in bezug auf den eigenen Bildungs- oder Berufsverlauf beigemessen wird, und an Äußerungen zu eigenen Zukunftserwartungen.

Mit etwas mehr als 40% liegt die Rücklaufquote im Bereich des zu Erwartenden. Ein knappes Viertel aller Lehrgangabsolventen ist zwei Jahre nach Maßnahmeende auf jeden Fall „versorgt“. Über diskontinuierliche Verläufe sind aufgrund des kurzen Befragungsintervalls von nur zwei Jahren lediglich begrenzte Aussagen möglich, immerhin aber diese: Diskontinuierliche Verläufe treten bei solchen Jugendlichen häufiger und mit größerer Wahrscheinlichkeit auf, die wenig oder nicht qualifiziert sind. Umgekehrt scheinen Werdegänge stabiler, bei denen Bildungsmaßnahmen zu einem Ziel führen, das die Integration in das System von Arbeit und Beruf in Aussicht stellt. Die Fähigkeit, durchzuhalten, scheint dort eher gegeben, wo jemand die in Aussicht gestellte Belohnung (hier: Schulabschluss bzw. zertifizierte Berufsausbildung) unter erträglichem Aufwand für erreichbar hält. Der unmittelbaren materiellen Absicherung kommt als Motiv für den Lehrgangsbesuch ein hoher Stellenwert zu. Bei allen Antworten, die sich auf die Betrachtung, Bewertung und Beurteilung von Vorgängen, Leistungen oder Erträgen aus der Rückschau beziehen, lässt sich eine charakteristische Verteilung der Variablen in Abhängigkeit vom Werdegang der Antwortenden feststellen: Wer Erfolg hat, rekonstruiert seinen Werdegang so, dass die eigene Erfolgsgeschichte Sinn erhält.

Das zentrale Thema von Kap. 7 bildet die letzte, Ende 2001 und Anfang 2002 durchgeführte Erhebung an einer ausgewählten Gruppe ehemaliger Lehrgangsteilnehmer. Bei diesen in der Form von Leitfadengesprächen durchgeführten Interviews geht es um die Gewinnung von Daten, die bestehende Lücken schließen sollen. Solche Lücken bestehen insbesondere im Bereich des Auffindens und der Darstellung diskontinuierlicher Bildungs- und Berufsverläufe. Durch den großen zeitlichen Abstand von inzwischen sechs Jahren zum Lehrgangsende ist es möglich, solche Verläufe aufzufinden und abzubilden. Teilweise haben die jungen Menschen mehr als zehn Stationen in 20 Jahren durchlaufen, davon allein neun innerhalb der letzten zehn Jahre. Auch wenn inzwischen berufliche Qualifikationen vorliegen, ist keiner der Befragten heute noch im ursprünglich erlernten Beruf tätig, kaum jemand noch in derselben Branche.

Die Annahme aus der Fragebogenerhebung findet sich bestätigt, derzufolge problematische Karrieren häufig schon in der Schule beginnen. Übergänge als Formen von Belastungen und damit als krisenhafte Lebensereignisse, so zeigen die Interviews, werden mit Strategien des „Sichdurchwurstelns“ bewältigt. Die pragmatische Suche nach pragmatischen Lösungen, eine bislang „typisch“ weibliche Kompetenz bildet das unter gegebenen Umständen „modernere“ Modell der Bewältigung. Traditionellen Normalitätsvorstellungen haftet die Hoffnung auf geordnete und gesicherte Existenz an. Die Zustimmung zu solchen Entwürfen korreliert mit dem Wunsch nach Integration, für deren Erreichen ein hoher Einsatz geleistet wird. Am integrationswilligsten erweisen sich Angehörige der jungen Migranten der ersten Generation mit Aussiedlerhintergrund. Arbeit und Beruf genießen eine hohe Akzeptanz in den Lebenskonzepten der Befragten, unabhängig davon, ob jemand einer Erwerbstätigkeit nachgeht oder nicht. Arbeitsfreude paart sich mit der Wertschätzung des Professionellen als der „gut gemachten“ Arbeit. Vollkommen traditionell fallen die Zukunftsentwürfe der jungen Männer aus, die sich nichts mehr als Arbeit, Haus, Frau und Kind wünschen – bescheidene, vorsichtige und völlig risikoarme Visionen.

Erfolgsdeutungen, wie sie im Rahmen der Befragung zutage treten, entstammen ebenfalls traditionellen Sichtweisen: Erfolg gilt demnach als Ergebnis gezielter eigener Bemühungen; Misserfolg resultiert aus der Verkettung unglücklicher Umstände. Die Frage nach der Durchsetzung von Selbstzwang wird im Zusammenhang mit der Internalisierung von Erwartungen und Anforderungen, mit der Übernahme von Wert- und Zielvorstellungen betrachtet, die in eigener Regie verfolgt werden. Hier zeigt sich, dass eine Mehrzahl der Befragten wohl gern Regie führen wollte, allerdings dazu nicht in der Lage ist.

Auf der Ebene der immanenten und pragmatischen, auf die Durchführung von Fördermaßnahmen für Benachteiligte bezogenen Fragestellungen, gibt es am Ende der Studie eine Reihe einfacher Antworten:

- Fördermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche sind sinnvoll, insofern sie für einen begrenzten Zeitraum eine gewisse materielle Absicherung bieten
- in vielen Fällen mag es günstig sein, einen verlässlichen Ort mit klar strukturierten Rahmenbedingungen als Hilfe bei der Gestaltung des Alltages vorzufinden
- Benachteiligung besteht in einigen Fällen in einem, gemessen am Durchschnitt, langsameren Entwicklungstempo. Rückstände können im Einzelfall dadurch kompensiert werden, dass jemand mehr Zeit zur Erreichung eines bestimmten Zieles zur Verfügung hat
- Angesichts sich weiter verschlechternder Aussichten, in den ersten Arbeitsmarkt einzumünden, sollte Benachteiligtenförderung über eine konzeptionelle Neu- und Umorientierung nachdenken, unter dem Motto: „Leben lernen statt beschäftigt werden“.

Bleibt schließlich die Frage nach dem Ertrag, den die Betrachtung Benachteiligter für die Diskussion über die Kategorie Jugend liefert.

Benachteiligten Menschen steht Jugend nicht in ausreichendem Umfang zur Verfügung, um alle in einem gegebenen Zeitraum zu erwerbenden Bildungsvoraussetzungen zu erreichen, wie sie für ein erfolgreiches Einmünden in Arbeit und Beruf erforderlich sind. Selbst wenn Bildungsvoraussetzungen (oft mit zeitlicher Verzögerung) erlangt werden, stehen Benachteiligten nicht im erforderlichen Maß geeignete Arbeitsplätze zur Verfügung. Benachteiligte sind, im Zusammenhang der Kategorie Jugend betrachtet, überflüssig. Umgekehrt wird auch Jugend für Benachteiligte zu einer überflüssigen, weil funktionslosen Kategorie. Jugend bliebe mithin ein „Bildungsmoratorium“ lediglich für einen kleiner wer-

denden Teil der jungen Generation. Damit wäre ein Prozess der „Verknappung“ von Jugend eingeleitet, in dessen Verlauf Jugend seltener wird, um schließlich einen Zustand zu erreichen, wie er vor der „Erfindung“ von Jugend bestand. Dieser Zustand ist allerdings, da sich Gesellschaft innerhalb von 100 Jahren verändert hat, mit anderen Inhalten verbunden als in der Periode der Durchsetzung der Industrialisierung. Vieles spricht dafür, dass Teile der ursprünglich der Institution Jugend vorbehaltenen Funktionen inzwischen im Rahmen der Kindheit bereits erfüllt werden, während andere exklusive Funktionen von Jugend zu Bestandteilen des Erwachsenenalters werden können.

9 Übersicht über die verwendete Literatur

- **Abel**, Heinrich: Die Beschulung der Jugendlichen ohne Lehrverhältnis, in: Blättner, Fritz/Kiehn, Ludwig/Monsheimer, Otto/Thyssen, Somin (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg 1960, S. 219 – 235.
- **Ahonen**, Sirkka: Historiaton sukupolvi? (The No-History Generation? The Reception of History and the Construction of Historical Identity by Young People in the 1990's.), Helsinki (Suomen Historiallinen Seura) 1998.
- **Aitmatov**, Tschingis: Der weiße Dampfer, Zürich (Union) 1992 (zuerst: Ders.: Belyi parachod 1970).
- **Allerbeck**, Klaus/Rosenmayr, Leopold: Einführung in die Jugendsoziologie, Heidelberg (Quelle & Mayer) 1976.
- **Arendt**, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/Zürich (Piper) 7. Aufl. 1992 (zuerst: Dies.: The Human Condition, Chicago (University of Chicago Press) 1958).
- **Ariès**, Philippe: Geschichte der Kindheit, München (dtv) 3. Aufl., 1980 (zuerst: 1960).
- **Ayaß**, Wolfgang: „Asoziale“ im Nationalsozialismus, Stuttgart (Klett-Cotta) 1995.

- **Baacke**, Dieter: Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters, Weinheim und Basel (Beltz), 5. überarb. u. erg. Aufl. 1991.
- **Backhaus**, Hans-Georg: Dialektik der Wertform. Untersuchungen zur Marxschen Ökonomiekritik, Freiburg (ça ira) 1997.
- **Baethge**, Martin et al.: Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung, Frankfurt/New York 1983.
- **Balzac**, Honoré de: Le Père Goriot, Paris 1834.
- Ders.: Les petits Bourgeois, 1854.
- **Bardmann**, Theodor/Kersting, Heinz Jürgen/Vogel, Hans-Christoph: Das gepfefferte Ferkel. Lesebuch für Sozialarbeiter und andere Konstruktivisten, Aachen (Institut für Beratung und Supervision) 1992, 2. Aufl.
- **Bahrdt**, Hans-Paul: Arbeit als Inhalt des Lebens („denn es fährt schnell dahin“), in: Matthes, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt/New York (Campus) 1983, S. 120 – 137.
- Ders.: Autobiographische Methoden, Lebensverlaufforschung und Soziologie, in: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1987 (Reihe: Biographie und Gesellschaft, Bd. 1), S. 77 – 85.
- **Baroth**, Hans Dieter/Brand Astrid: Mehr Wissen. Mehr Können für Beruf und Leben. Weiterbildung schafft Chancen. 40 Jahre DGB-Berufsbildungswerk, Düsseldorf (bfw) 1993.
- **Beck**, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994, S. 10 – 39.
- **Beck**, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1996 (zuerst: 1986).
- Ders.: Kinder der Freiheit, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Ders. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2000.
- **Bendit**, René (Hrsg.): Jugend im Aufbruch – Jugend in der Krise? Deutsch-russische Forschungsperspektiven, Baden-Baden (Nomos) 1996.
- **Berger**, Johannes/Müller, Joachim/Pfriem, Reinhard: Kongreß Zukunft der Arbeit. Wege aus Massenarbeitslosigkeit und Umweltzerstörung, Bielefeld (Kongreßbüro „Zukunft der Arbeit“) o.J. (1983?).
- **Bibouche**, Seddik/Held, Josef: Die IG-Metall Jugendstudie. Neue Orientierungen und Engagementformen bei jungen Arbeitnehmer/-innen. Erste Ergebnisse, Frankfurt/Main (IG Metall) Februar 2002.
- **Blankertz**, Herwig: Die Ungelernten als Problem der Berufsschule, in: Geissler, Georg/Wenke, Hans (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis, Weinheim (Beltz) 1960, S. 269 – 278.
- **Blonski**, Pavel Petrovič: Was ist die „Arbeitsschule“? (Neuübersetzung von Horst E. Wittig), Paderborn (Schöningh) 1973, in: Meier, Artur, et al. (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West, Jahrbuch '97. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1997, S. 162 – 172.
- **Blossfeld**, Hans-Peter: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf, Frankfurt/Main, New York (Campus) 1989.

- Ders.: Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel, Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie, Sonderheft 31/1990, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1990, S. 118 – 145.
- **Bobbio**, Norberto: Vom Alter – De senectute, München Zürich (Piper) 1999. (zuerst: Ders.: De senectute, Turin (Giulio Einaudi ed.) 1996).
- **Böhnisch**, Lothar: Jugendsozialarbeit im Übergang, in: Jugend Beruf Gesellschaft, 49. Jahrg., Heft 1, 1998, S. 19 - 24.
- Ders.: Jugend ohne Zukunft? Jungsein wird zum Risiko, in: Erhard Friedrich Verlag (Hrsg.): Schüler 1998. Zukunft, Seelze (Friedrich) 1999, S. 18 f.
- **Bohnsack**, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen (Leske + Budrich) 2. Auflage 1993.
- **Bolz**, Norbert: Die Sinngesellschaft, Düsseldorf (ECON) 1997.
- **Borries**, Bodo von: Wendepunkte der Frauengeschichte. Eine Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufreigen, Pfaffenweiler (Centaurus) 1990 (Reihe: Frauen in Geschichte und Gesellschaft. Herausgegeben von Annette Kuhn und Valentine Rothe, Bd. 26).
- **Bourdieu**, Pierre: L'illusion biographique, in: Actes de la recherche en sciences sociales 62/63, 1986, S. 69 – 72, dem germanophonen Fachpublikum zugänglich gemacht durch die Übertragung von Eckart Liebau:
- Ders.: Die biographische Illusion, in: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Opladen (Leske + Budrich), Heft 1/1990, S. 75 – 81.
- Ders.: Comprendre, in: Ders. et al: La Misère du Monde, Paris (Ed. du Seuil) 1993, S. 903 - 925.
- **Braun**, Frank: Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit, München (DJI) 1996 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 1).
- Ders.: Berufliche Förderung von benachteiligten jungen Erwachsenen in privatwirtschaftlichen Betrieben. Werkstattbericht. Arbeitspapier 14/1996, München (DJI) 1996 (Reihe: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).
- **Brecht**, Bertolt: Fragen eines lesenden Arbeiters, in: Ders.: Ausgewählte Gedichte (Auswahl von Siegfried Unseld. Nachwort von Walter Jens), Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1964, S. 49 f.
- **Breitkreuz**, Gerhard: Der Lernortverbund in der Umschulung von Frauen in gewerblich-technische Berufe aus systemorientierter Sicht, München u.a. (Hampp) 1998.
- **Breuer**, Stefan: Aspekte totaler Vergesellschaftung, Freiburg/Brsg. (ça-ira) 1985, S. 300 ff. (Die Probleme der Disziplinargesellschaft: Michel Foucault und die Probleme einer Theorie der Sozialdisziplinierung).
- Ders.: Die Gesellschaft des Verschwindens. Von der Selbsterstörung der technischen Zivilisation, Hamburg (Junius) 1992, S. 13 ff. (Die Entwicklungskurve der Zivilisation. Eine Auseinandersetzung mit Norbert Elias).
- **Brüning**, Elfriede: „... damit Du weiterlebst“, Berlin, Neuausgabe 1992.
- **Buck**, Günter: Differenzierung in der Förderung Benachteiligter, in: berufsbildung, a.a.O., S. 19 – 21.
- **Bücher**, Karl: Arbeit und Rhythmus, Leipzig (Hirzel) 1904.
- **Büchner**, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien, Opladen (Leske + Budrich) 1990.
- **Bühler**, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät, Jena (Gustav Fischer) 4. verb. Aufl 1927 (zuerst: 1921).
- Dies. (Hrsg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde, Jena (Gustav Fischer) Heft 8, 1931.
- **Bulthaup**, Peter: Arbeit und Wissenschaft, in: Ders.: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften, Lüneburg (zu Klampen) 2. Aufl. 1996, S. 27 – 48.
- **Bundesanstalt für Arbeit**. Statistik. Arbeitsamt Kiel (Hrsg.): Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Berufsberatung. Termin: 15.01.96, Kiel, Januar 1996.
- Dies.: Statistik über berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Bereich der Arbeitsvermittlung und Arbeitsberatung für jüngere Arbeitslose (unter 25 Jahre). Termin: 15.01.96, Kiel, Januar 1996.
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv) 38/96, 18. September 1996, S. 2339 – 2351: Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Grundsätzliche Überlegungen.
- Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (Hrsg.): Berichte der BAA, Nürnberg (periodisch).
- **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f)** (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1996, Bonn Mai 1996, S. 75, Übersicht 42.

- Dies. (Hrsg.): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BiBB/EMNID-Untersuchung, Bonn (BMBF) 1999.
- Dies. (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Bonn (BMBF PUBLIK) Mai 2000.
- **Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW)** (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung, Bonn 1992.
- Dies. (Hrsg.): Zielgruppenorientierte Teilnehmergebung in ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH). Eine Handreichung für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher, Bonn (BMBW) 1992.
- Dies. (Hrsg.): Organisationsstrukturen, Leitung und Teamarbeit in Einrichtungen der Benachteiligtenausbildung, Bonn (BMBW) 1994 (Reihe: Ausbildung für alle).
- **Bundesvorstand des DGB, Hauptabteilung Jugend** (Hrsg.): Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend, erarbeitet v. d. Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft zur Erforschg. v. Jugendfragen unter der wiss. Leitg. v. H. Schelsky m. Beitr. v. H. Schelsky, G. Wurzbacher, W. Meis, E. Päth-Beck, U. Lohmar, F. Rudolph, H. Kluth, F. Beermann, 2 Bde., Köln 1952.

- **Claessens**, Dieter/Klönne, Arno/Tschoepe, Armin: Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland (unter Mitarbeit von Michael Höbich) Düsseldorf (Eugen Diederichs) 4. überarb. Aufl. 1970 (zuerst: 1965).
- **Clausen**, Lars: Jugendsoziologie, Stuttgart u.a.O. (Kohlhammer) 1976, S. 21.
- Ders.: Produktive Arbeit, destruktive Arbeit. Soziologische Grundlagen, Berlin/New York (Walter de Gruyter) 1988.
- **Conrad**, Sebastian/Macamo, Elisio/Zimmermann, Bénédicte: Die Kodifizierung der Arbeit: Individuum, Gesellschaft, Nation, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., a.a.O., S. 449 – 475.
- **Crouzet-Pavan**, Elisabeth: Eine Blume des Bösen: Jugend im mittelalterlichen Italien (13. bis 15. Jahrhundert), in: Lévi/Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend ..., a.a.O., Bd. 1: S. 229 – 295.

- **Dahrendorf**, Ralf: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8. Jahrgang 1956, S. 540 – 568.
- Ders.: Fragmente eines neuen Liberalismus, Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt) 1987.
- **Der Duden**: Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim u.a. (Duden) 2., völl. neu bearb. u. erw. Aufl. v. Günther Drosdowski, Bd. 7, 1989.
- **D'Eramo**, Luce: Deviazione, Mailand (Arnoldo Mondadori Editore) 1979 (deutsch: Dies.: Der Umweg, Reinbek (Rowohlt) 1981).
- **Dettling**, Warnfried: Diesseits und jenseits der Erwerbsarbeit, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., a.a.O., S. 202 – 214.
- **Deutsche Arbeitsfront (DAF)**:
 - Amt f. Arbeitsführung und Berufserziehung: Anregungen und Arbeitsanleitungen für die Berufserziehung: Grundlehrgang „Eisen erzieht“, Febr. 1936, S. 65 – 76.
 - Ebd.: Die Lehrwerkstatt als Beispiel in der Berufserziehung, März 1936, S. 78 – 80.
 - Ebd.: Einfachstschulung der Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden können, Juni 1936, S. 102 – 105.
 - Arnhold, Karl: Das Ringen um die Arbeitsidee. Gesammelte Aufsätze, Berlin (Deutsche Arbeitsfront) 1938.
 - Ley, Robert: Soldaten der Arbeit, München (Zentralverlag d. NSDAP) 1938.
 - Zischka, Anton: Sieg der Arbeit. Geschichte des fünftausendjährigen Kampfes gegen Unwissenheit und Sklaverei, Leipzig (Wilh. Goldmann) 1941.
- **Deutsche Presse-Agentur (dpa)**: Lehrstellenmarkt: Gerster schlägt Alarm, in: Kieler Nachrichten, 11. Juni 2002, S. 2.
- **Deutscher Bildungsrat** (Hrsg.): Begabung und Lernen, Bd. 4 der Reihe: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart (Klett) 1968.
- Ders., Gutachten und Studien, Band 5: Sozialprodukt, öffentliche Haushalte und Bildungsausgaben in der Bundesrepublik, Stuttgart (Klett) 1969.
- **Deutscher Gewerkschaftsbund**. Der Bundesvorstand. Abteilung Berufliches Bildungswesen (Hrsg.): Informationen über das Berufliche Bildungswesen, Düsseldorf, Nr. 67, 15.09.1954.
- **Deutsches Jugendinstitut** (Hrsg.): Fit für Leben und Arbeit. Neue Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen, München (DJI) 2000.
- **Deutschlandfunk**: Faulheit, in: Corso Extra, 30.05.1998.

- **Die Bibel.** Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart (Deutsche Bibelgesellschaft) 1985.
 - **Die drei Tornados:** „Verkürz mal deine Arbeitszeit“, in: Radio Radikal, als Langspielplatte veröffentlicht 1984 bei Trikont (US 0104).
 - **Diekmann, Andreas/Mitter, Peter:** Stand und Probleme der Ereignisanalyse, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe ..., op.cit. S. 404 – 401.
 - **Die Verfassung des Deutschen Reichs.** Vom 11. August 1919, Reichsgesetzblatt, 1919, № 52, S. 1383 – 1415.
 - **Dikova, Wenzislava/Fischer, Claudia/Hartung, Regine:** Zwischen Kult und Krise – Jung sein heute. Lese- und Arbeitshefte zur deutschen Landeskunde, Heft 5, Hamburg (edition Körper-Stiftung) 1999.
 - **Doerfert, Helmut A.:** Benachteiligte Schulabgänger. Persönlichkeits- und Leistungsstruktur lernbehinderter Entlaß-Schüler und pädagogische Konsequenzen, Kaiserslautern (Dissertation, Univ., FB Soz.wiss.) 1979.
 - **Döring, Erich:** Die Lage der Jungarbeiter an hessischen Berufsschulen, in: Abel, Heinrich/Döring, Erich: Die Sorgenkinder der Berufsschule, Braunschweig 1961 (Reihe: Berufspädagogische Beiträge der Berufspädagogischen Zeitschrift, H. 15), S. 2 – 34.
 - **Dreier, Volker:** Datenanalyse für Sozialwissenschaftler, München/Wien (Oldenbourg) 1994.
 - **Dudek, Peter:** Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920 – 1935, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1988.
 - **Dülmen, Richard van:** »Arbeit« in der frühneuzeitlichen Gesellschaft. Vorläufige Bemerkungen, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York (Campus) 2000, S. 80 – 87.
-
- **Eisenstadt, Samuel, N.:** Altersgruppen und Sozialstruktur, Kap. I. Das Wesen der Altersunterschiede und Altersabstufung in der Sozialstruktur, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch), 3. Aufl. 1966, S. 49 – 86. (zuerst: Eisenstadt, S. N.: From Generation to Generation, Kap. I, Age Groups and Social Structure: The Problem, New York (The Macmillan Company) 1956, S. 21 – 55.).
 - **Elder Jr., Glen H./Caspi, Avsholm:** Persönliche Entwicklung und Sozialisation. Die Entstehung der Lebensverlaufsforschung, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31/1990 der KZfSS, Köln (Westdeutscher Verlag) 1990, S. 22 – 57.
 - **Elias, Norbert:** Gedanken über die große Evolution. Fragment I, in: Ders.: Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I (Herausgegeben und übersetzt von Michael Schröter), Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1983, S. 187 – 213.
 - Ders.: Was ist Soziologie? München (Juventa) 5. Aufl. 1986 (zuerst: 1970).
 - Ders.: Über sich selbst, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1990.
 - Ders.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997 (zuerst: Bern 1938).
 - Ders.: Über den Prozeß der Zivilisation ..., Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997. (zuerst: Bern 1939).
 - Ders.: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 4. Aufl. 1999, S. 15 - 98 (der Text entstand im Jahr 1939).
 - **Elschenbroich, Donata:** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München (A. Kunstmann) 2001.
 - **EMNID-Institut für Meinungsforschung (Hrsg.):** Jugend zwischen 15 und 24. Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, im Auftrag der Deutschen Shell AG, Hamburg/Bielefeld 1954, durchgef. im November 1953.
 - Dies. (Hrsg.): Jugend zwischen 15 und 24. Zweite Untersuchung zur Situation der Deutschen Jugend im Bundesgebiet, im Auftrag des Jugendwerkes der Deutschen Shell AG, Hamburg/Bielefeld 1955.
 - Dritte EMNID-Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend: Wie stark sind die Halbstarke? Durchgeführt von R. Fröhner mit W. Eser und K. F. Flockenhaus, Bielefeld 1956.
 - **Endruweit, Günter und Trommsdorff, Gisela (Hrsg.):** Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart (DTV und Ferdinand Enke Verlag) 1989.
 - **Engels, Friedrich:** Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: MEW (Karl Marx, Friedrich Engels: Werke) Bd. 20, Berlin (Dietz) 1971.
 - Ders.: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluß an Lewis H. Morgans Forschungen, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Band 21, Berlin (Dietz) 1969, S. 27 – 173 (zuerst: Hottingen-Zürich /Verlag der Schweizerischen Volksbuchhandlung/ 1884).

- **Erhard Friedrich Verlag** (Hrsg.): SCHÜLER 2000. Arbeit, Seelze (Friedrich) 2000.
- **Erzberger**, Christian/Kluge, Susann: Repräsentativität qualitativer Untersuchungen. Lebensverlaufsmuster als Basis für Auswahlentscheidungen, in: Heinz, Walter R. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, Weinheim und München (Juventa) 2000, S. 298 – 313.
- **Fasshauer**, Uwe/Rützel, Josef: Differenzierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung – Beweglichkeit ohne Beliebigkeit, in: berufsbildung, a.a.O., S. 3 – 8.
- **Felber**, Holm (Hrsg.): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien, München (DJI) 1997 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 2).
- **Fischer**, **Andrea**: Laßt sie in Frieden! Bürgerdienst? Nein! Die Erwachsenen müssen ihre Bringschuld erfüllen, in: DIE ZEIT Nr. 36, 30.8.1996, S. 68.
- **Fischer**, **Claudia**: Leben – erzählt ... Geschichten Jugendlicher nach der Berufsvorbereitung, Kiel (edition piscator) 2002.
- **Fischer**, **Wolfgang**/Kohli, Martin: Biographieforschung, in: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden ... op.cit., S. 25 – 49.
- **Flitner**, **Andreas**: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht, Heidelberg (Quelle & Mayer) 1963.
- **Focke**, **Harald**/Reimer, Uwe: Alltag unterm Hakenkreuz. Wie die Nazis das Leben der Deutschen veränderten, Reinbek (Rowohlt) 1979.
- **Fontane**, **Theodor**: Werke und Schriften, Bd. 17: Sämtliche Romane, Erzählungen, Gedichte, Nachgelassenes. Effi Briest, Frankfurt/M., Berlin (Ullstein) 14. Aufl. 1992 (Reihe: Fontane-Bibliothek).
- **Forrester**, **Viviane**: L'horreur économique, Paris (Libr. Arthème Fayard) 1996 (dt.: Diess.: Der Terror der Ökonomie, München (Goldmann) 1998).
- **Foucault**, **Michel**: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994 (zuerst: Ders.: Surveiller et punir. La naissance de la prison, Paris (Ed. Gallimard) 1975).
- Ders.: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1969 (zuerst: Ders.: Histoire de la folie, Paris (Libr. Plon) 1961).
- **Friedrichs**, **Jürgen**: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen /Westdeutscher Verlag) 14. Aufl. 1990, (zuerst: 1980).
- **Fuchs**, **Werner**/Zinnecker, **Jürgen**: Nachkriegsjugend und Jugend heute, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit. Ausgewählte Beiträge aus den ersten fünf Jahrgängen der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“, Weinheim/Basel (Beltz) 1986.
- **Fuchs-Heinritz**, **Werner**: Biographische Studien zur Jugendphase, in: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel ..., op.cit., S. 58 – 88.
- Ders. et al. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen (Westdeutscher Verlag) 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1994.
- **Fülbi**, **Paul**/Westedt, **Maren**: 10 Jahre Statistik zur Berufsvorbereitung, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hrsg.): Ergebnisse der Förderungslehrgänge und Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten im Spiegel von zehn Jahren, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) Dezember 1989, S. 13 – 26.
- Ders./Liebner, **Jürgen**: Statistische Auswertung der Erhebung berufsfördernder Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, in: BAG JAW (Hrsg.): Berufsfördernde Maßnahmen der Jugendsozialarbeit. Ergebnisse einer Stichtagserhebung, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) 1991, S. 2 – 28.
- **Fürstenberg**, **Friedrich** : Einführung in die Arbeitssoziologie. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1977.
- **Garfinkel**, **Harold**: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1973, S. 189 - 262.
- **Gericke**, **Heimo**: Eigentlich waren Ferien, in: Kleindienst, Jürgen (Hrsg.): Wir wollten leben. Jugend in Deutschland 1939 – 1945. 40 Geschichten und Berichte von Zeitzeugen, Berlin (JKL-Publikationen) Reihe: Zeitgut, Bd. 5, 1998, S. 93 – 98.
- **Gericke**, **Thomas**: Berufsausbildung Benachteiligter – Problemskizze und Bibliographie. Werkstattbericht. Arbeitspapier 3/2000, München (DJI) 2000 (Reihe: Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit).

- **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft:** Berufliche Bildung von benachteiligten jungen Menschen, ein Diskussionspapier nach dem Beschluss des GEW-Hauptvorstands vom 13. November 1999, Frankfurt/Main (GEW) 1999.
- Dies. (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft Heft 11, November 2000.
- Dies. (Hrsg.): Vom Nutzen der Unterschiede. Heterogenes Lernen, Ausgabe 6/2002 der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“.
- Dies. (Hrsg.): Rettet die Bildung! Qualität entwickeln - Arbeitsbedingungen verbessern! Pisa E. Zwischen den Bundesländern liegen Welten, Ausgabe 7 - 8/2002 der Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft“.
- **Giersch, Herbert:** Politik im Wettbewerb. Mehr Arbeitsplätze trotz Globalisierung – ein Plädoyer, in: DIE ZEIT Nr. 18, 26. April 1996, S. 26.
- **Giese, Fritz:** Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen, Halle a.S. (Carl Marhold) 1925.
- Ders. (Hrsg.): Arbeits- und Berufspsychologie, Halle a.S. (Carl Marhold) 1928 (Reihe: Giese, Fritz (Hrsg.): Handbuch der Arbeitswissenschaften, Bd. V: Objektpsychotechnik, Teil 1: Arbeits- und Berufspsychologie, Halle a.S. (Carl Marhold) 1930).
- Ders. (Hrsg.): Objekts-Psychotechnik. Handbuch sachpsychologischer Arbeitsgestaltung, Halle a.S. (Carl Marhold) 1930.
- **Giesecke, Hermann:** Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart (Juventa) 1985.
- **Glaser, Hermann:** 1945. Ein Lesebuch, Frankfurt/Main (Fischer) 1995.
- **Gmelch, Andreas:** Arbeitslehre: Abstract, in: Hierdeis, Helmwart und Hug, Theo (Hrsg.): CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.
- **Goebel, Johannes/Clermont, Christoph:** Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Berlin (Volk & Welt) 2. Aufl. 1997.
- **Gorz, André:** Misères du présent. Richesse du possible, Paris (Ed. Galilée) 1997.
- **Grass, Günter:** Die Blechtrommel, Darmstadt 1959.
- **Greffrath, Matthias:** Laßt sie arbeiten! Ein Bürgerdienst macht Spaß und Sinn, in: DIE ZEIT Nr. 34, 16.8.1996, S. 50.
- **Greiff, Bodo von:** Gesellschaftsform und Erkenntnisform: zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung, Frankfurt/Main New York (Campus) 2. Aufl. 1977.
- **Griese, Hartmut M.:** Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung, Weinheim und Basel (Beltz) 1977.
- **Guggenberger, Bernd:** Das digitale Nirwana, Hamburg (Rotbuch) 1997.

- **Habermas, Jürgen:** Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1988.
- **Hahn, Michael:** Aussteigen ist nicht mehr „in“, in: Schwäbisches Tagblatt, Tübingen, 22.3.2002.
- **Heinz, Walter R.:** Lebenslauf als Soziobiographie, in: Kieselbach, Thomas (Hrsg.): Bremer Beiträge zur Psychologie (Reihe A: Psychologische Forschungsberichte) Nr. 9, 1983.
- Ders./Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas: Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1985.
- Ders.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim und München (Juventa) 1995.
- Ders./Dressel, Werner/Blaschke, Dieter/Engelbrech, Gerhard (Hrsg.): Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik, Nürnberg (IAB) 1998 (Reihe: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 215).
- Ders. (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft 2000.
- **Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.):** Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986.
- Ders.: Interdisziplinarität als notwendige, aber uneingelöste Problemstellung der Jugendforschung (Einführung), in: Ders. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986.
- Ders.: Jugendforschung und (interdisziplinäre) Wissenschaftspraxis. Ein Beitrag zur Soziologie von Jugendforschung, in: Ders. (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen, Weinheim/München (Juventa) 1986, S. 17 – 38.
- Ders. /Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen, Weinheim/München (Juventa) 1990.

- Ders. (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Ders. (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 2, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Ders.: Die desintegrierende Gesellschaft. „Verknappung von Anerkennung“, in: Pongs, Armin: In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1, München (Dilemma) 1999, S. 129 – 146.
- **HERDER LEXIKON**. Soziologie. Bearbeitet im Auftrag der Lexikonredaktion von Baldo Blinkert, Freiburg/Brsg. (Herder) 1976.
- **Hiller**, Gotthilf Gerhard: Die Lage der Jugend und das Verhältnis der Generationen, in: Teufel, Erwin (Hrsg.): Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2001, S. 95 – 104.
- **Hinrichs**, Peter: Um die Seele des Arbeiters. Arbeitspsychologie, Industrie- und Betriebssoziologie in Deutschland 1871 – 1945, Köln (Pahl-Rugenstein) 1981.
- **Hitzler**, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen (Leske + Budrich) 1997.
- **Hollstein-Brinkmann**, Heino: Soziale Arbeit und Systemtheorien. Freiburg (Lambertus) 1993.
- **Holt**, John: Zum Teufel mit der Kindheit, Wetzlar (Büchse der Pandora) 1978.
- **Hondrich**, Karl Otto: Die Mär vom Ende der Arbeit, in: DIE ZEIT Nr. 41, 04. Oktober 1996, S. 3.
- Ders.: Die Verteilung zwischen Jung und Alt. Das Zahlenverhältnis der Generationen und die wirtschaftliche Produktivität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 37, 13. Febr. 1999, I f.
- Ders.: Zukunftsvorstellungen, in: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, Opladen (Leske + Budrich) 2001, S. 771 - 784.
- **Hornstein**, Walter: Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter, in: Neidhard, Friedhelm et al.: Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters, München (Deutsches Jugendinstitut) 1970.
- **Hradil**, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996, Frankfurt/Main und New York (Campus) 1997.
- **Huisgen**, Frerk, in einer Sendung des Deutschlandfunks über die Ursachen von Jugendgewalt am 27.02.00, 15.05 Uhr.
- **Hurrelmann**, Klaus/Rosewitz, Bernd/ Wolf, Hartmut: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim/München (Juventa) 1985.

- **Initiative Sozialistisches Forum**: Der Theoretiker ist der Wert. Eine ideologiekritische Skizze der Wert- und Krisentheorie der *Krisis*-Gruppe, Freiburg (ça ira) 2000.
- **Irsigler**, Franz/Lassotta, Arnold: Bettler und Gaukler, Dirnen und Henker. Außenseiter in einer mittelalterlichen Stadt. Köln 1300 – 1600, München (dtv) 8. Aufl. 1998 (zuerst: Köln 1984).

- **Jäger**, Wieland und Riemer, Dietmar: Aufwertung der Arbeit? Alternative Arbeitsformen und Wandel der Industriearbeit. Opladen (Leske + Budrich) 1987.
- **Jahoda**, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1975 (zuerst: Leipzig (S. Hirzel) 1933).
- **Janke**, Klaus/Niehues, Stefan: Echt abgedreht: Die Jugend der 90er Jahre, München (Beck) 1995.
- **Jugendwerk der Deutschen Shell**, Arbeitsgruppe Jugend 83 (Hrsg.): Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1984.
- Dies. (Hrsg.): Jugend 97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen, Opladen (Leske + Budrich) 1997.
- **Jutzi**, Klaus: Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal. Eine Erkundungsstudie zu subjektiven Konzeptionen von Schlüsselqualifikationen bei hauptamtlichen Ausbildern im gewerblichen Bereich der elektro- und metallverarbeitenden Industrie in Schleswig-Holstein, Kiel (IPN) 1997 (IPN 156).

- **Kasperek**, Peter/Koop, Werner/Witzleben, Thomazine von: Projekt: Analyse des Abbruchs von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG in Hamburg. Abbrecher und Abbruchquoten in

- den Maßnahmen der „Wirkungsanalyse“, Hamburg (SBB) 1991, Reihe: Arbeitspapiere aus Forschungsprojekten Nr. 2.
- **Kaufmann**, Jean-Claude: *La trame conjugale. Analyse du couple par son linge*, Paris (Ed. Nathan) 1992. (inzwischen auf deutsch erschienen: Ders.: *Schmutzige Wäsche. Zur ehelichen Konstruktion von Alltag*, Konstanz (UVK) 1994).
 - Ders.: *Das verstehende Interview. Theorie und Praxis*, Konstanz (UVK) 1999 (zuerst: Ders.: *L'Entretien compréhensif*, Paris (Ed. Nathan) 1996).
 - **Kempe**, Iris: *Die Ukraine und Europa*, in: Weidenfeld, Werner (Hrsg.): *Europa-Handbuch, Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn) 1999 (Reihe: Schriftenreihe, Bd. 359), S. 668 – 680.*
 - **Kenkmann**, Alfons: *Wilde Jugend. Lebenswelt großstädtischer Jugendlicher zwischen Weltwirtschaftskrise, Nationalsozialismus und Währungsreform (Reihe: Düsseldorfer Schriften zur Neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens Bd. 42)*, Essen (Klartext) 1996.
 - **Kerschensteiner**, Georg: *Die Idee der Arbeitsschule in ihren (sieben) Formen der Verwirklichung in Deutschland, nach: Übertragung der in Gabelsberger Stenographie abgefaßten Erstfassung, die im Georg-Kerschensteiner-Archiv der Universität Düsseldorf transkribiert wurde*, in: Meier, Artur et al. (Hrsg.): *Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch 97. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske+Budrich) 1997, S. 173 – 181.*
 - **Kertész**, Imre: *Roman eines Schicksallosen*, Reinbek (Rowohlt) 1998 (zuerst: Ders.: *Sorstalanság*, Budapest (Szépirodalmi) 1975).
 - **Kipp**, Martin/Biermann, Horst: *Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869 – 1969*, Köln/Wien (Böhlau) 1989 (Reihe: *Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland*, hg. v. Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Klaus Kümmel und Günter Pätzold, Reihe C Bd. 2/1 und Bd. 2/2).
 - **Kleffner**, Annette/Lappe, Lothar/Raab, Erich/Schober, Karen: *Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht*, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (INBAS), *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3/1996.*
 - **Kloas**, Peter-Werner: *Ausbildung statt Ausgrenzung – die Bedeutung beruflicher Qualifizierung in der Sozialisation bei von Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen*, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (BAG JAW) (Hrsg.): 8. Praktikergespräch der Fachkommission Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche vom 31. Oktober bis 1. November 1988 in Bonn-Röttgen. Tagungsbericht, Bonn 1989, S. 3 – 11.*
 - Ders.: *15 Jahre Benachteiligtenförderung – eine Zwischenbilanz*, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2/1996, S. 11 – 17.*
 - **Kluge**, Friedrich: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 23. erw. Aufl., Berlin u.a.O (de Gruyter) 1995.
 - **Kluth**, Heinz: *Arbeiterjugend – Begriff und Wirklichkeit*, in: Schelsky, Helmut (Hrsg.): *Arbeiterjugend gestern und heute. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Heinz Kluth, Ulrich Lohmar, Rudolf Tartler*, Heidelberg (Quelle & Meyer) 1955.
 - **Koch**, Christiane: *Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen: Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis*, in: Koch, Christiane/Hensge, Kathrin: *Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen*, Berlin/Bonn (BIBB) 1992 (Reihe: *Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 29*), S. 21 – 117.
 - **Kocka**, Jürgen (Hrsg.): *Europäische Arbeiterbewegungen im 19. Jahrhundert. Deutschland, Österreich, England und Frankreich im Vergleich*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1983.
 - Ders.: *Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800*, Bonn (J.H.W. Dietz Nachf.) 1990 (Reihe: *Geschichte der Arbeiter und der Arbeiterbewegung in Deutschland seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, Bd. 1*).
 - Ders.: *Arbeit, früher, heute, morgen: Zur Neuartigkeit der Gegenwart*, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft ..., a.a.O., S. 476 – 492.*
 - Ders./Offe, Claus (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*, Frankfurt/New York (Campus) 2000.
 - **König**, René: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Stuttgart (F. Enke) 2., völlig neu bearb. Aufl. 1976, Bd. 6, S. 50 ff., Art. „Jugend“.
 - **Kogon**, Eugen: *Der SS-Staat*, München (Heyne) 9. Aufl. 1974.
 - **Koller**, Barbara: *Aussiedler in Deutschland. Aspekte ihrer beruflichen und sozialen Eingliederung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 48, 1993, S. 12 – 22, hier: S. 16.*

- **Korte**, Detlef: „Erziehung“ ins Massengrab. Die Geschichte des „Arbeitserziehungslagers Nordmark“ Kiel Russee 1944 – 1945, Kiel (Neuer Malik Verlag) 1991 (Reihe: Veröff. des Beirats für Geschichte der Arbeiterbewegung und Demokratie in Schleswig-Holstein, Bd. 10).
- **Krafeld**, Franz Josef: Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik, Opladen (Leske + Budrich) 2000.
- **Krüger, Heinz-Hermann** (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1985.
- **Krüger, Helga**: Jugendliche zwischen Schule und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland, in: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich ..., op.cit., S. 149 – 162.
- **Kuczynsky**, Jürgen: Geschichte des Alltags des Deutschen Volkes. 1600 bis 1945. Studien, Köln (Pahl-Rugenstein) 1983, 5 Bände.
- **Kuenheim**, Haug v. (Hrsg.): Keine Angst vor dem Alter. Der Krieg der Generationen findet nicht statt. ZEIT-PUNKTE Nr. 1/1996.
- **Kurz**, Robert: Der Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie, Frankfurt/Main (Eichborn) 1991.

- **Lafargue**, Paul: Das Recht auf Faulheit. Widerlegung des ›Rechts auf Arbeit‹ von 1848, Berlin (Stattbuch) 2. Aufl. 1991 (zuerst: Ders.: Le Droit à la Paresse. Réfutation du Droit au Travail de 1848, Paris (Henri Oriol, Ed.) 1883).
- **Lakotta**, Beate: Die kriegen eine Stinkwut. Die Lastenverteilung zwischen Alt und Jung gerät in eine gefährliche Schieflage. Konflikte zwischen den Generationen könnten sich bald dramatisch zuspitzen, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt ..., op.cit., S. 16 – 20.
- Dies.: Pflege und Schläge. Wenn Alte in der Familie gepeinigt werden, dringt das selten nach außen, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt ..., op.cit., S. 54 f.
- **Langholz**, Rainer: Die Alten sind die Jugendlichen von heute, in: Kieler Nachrichten, 12. Mai 1999, Nr. 109, S. 13.
- **Lazarsfeld**, Paul F.: Jugend und Beruf. Kritik und Material, Jena (Gustav Fischer) 1931 (Reihe: Bühler, Charlotte (Hrsg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde; Heft 8).
- Ders.: The Controversy Over Detailed Interviews – An Offer for Negotiation, in: Public Opinion Quarterly No. 8/1944, S. 38 - 60.
- **Lepold**, Anja: Der gelenkte Lehrling. Industrielle Berufsausbildung von 1933 – 1939, Frankfurt/Main u.a.O. (Peter Lang) 1998 (Reihe: Europäische Hochschulschriften; Reihe III: Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 793).
- **Levi**, Primo: Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht, München (dtv) 7. Aufl. 1998 (zuerst: Ders.: Se questo è un uomo, Turin (Giulio Einaudi ed.) 1958).
- **Lex**, Tilly: Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung, München (DJI) 1997 (Reihe: Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 3).
- **Liebau**, Eckart: Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre, in: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Opladen (Leske + Budrich) Heft 1/1990, S. 83 – 89.
- **Lisop**, Ingrid: Reformprobleme der Berufsausbildung 1945 – 1969, in: Petzold, Hans-Joachim (Hrsg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit, Weinheim/Basel (Beltz) 1976, S. 13 – 39.
- **Lotz**, Heidrun: Erfahrungen mit der Ausbildung nach dem Sonderprogramm der Bundesregierung für benachteiligte Jugendliche, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 4/84, S. 87 – 92.
- **Lowe**, Adolph: Hat Freiheit eine Zukunft?, Marburg (Metropolis) 1990 (zuerst: Has Freedom a Future?, New York (Praeger Publ.) 1988).

- **Makarenko**, Anton S.: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem, Berlin (Aufbau) 1963 (zuerst: Ders.: Pedagogičeskaja poema, Moskau 1932).
- **Mannheim**, Karl: Das Problem der Generationen, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch), 3. Aufl. 1966, S. 23 – 48. (zuerst: Mannheim, Karl: Das Problem der Generationen, in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7 (1928/29), Berlin (Duncker & Humblot), S. 157 – 185 und S. 329 – 330).
- **Marchello-Nizia**, Christiane: Rittertum und höfisches Leben, in: Lévi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hrsg.): Geschichte der Jugend, Bd. 1: Von der Antike bis zum Absolutismus, Frankfurt/Main (S. Fischer) 1996, S. 166 – 228.

- **Marnau**, Björn: „Transport nach Sachsenhausen“. Zur Aktion „Arbeits-scheu Reich“ in Schleswig-Holstein (Juni 1938), in: Arbeitskreis zur Erforschung des Nationalsozialismus in Schleswig-Holstein (AKENS) (Hrsg.): Informationen zur Schleswig-Holsteinischen Zeitgeschichte, Heft 33/34, Kiel (AKENS) 09.1998, S. 113 – 120.
- **Marx**, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, in: MEW (Karl Marx, Friedrich Engels: Werke) Band 40, Berlin (Dietz) 1990, S. 467-588.
- Ders.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Berlin (Dietz) 1970 (Reihe: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Band 23) Erster Band (zuerst: Hamburg 1867).
- Ders./Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei, Berlin (Dietz) 1968, S. 23 (nach der letzten, v. Friedrich Engels besorgten Ausgabe von 1890, identisch mit Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Bd. 4, S. 459 – 493).
- Dies.: Das Kapital, Bd. 1, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23, Berlin (Dietz) 1970.
- **Matthes**, Joachim (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982, Frankfurt/New York (Campus) 1983.
- **May**, Hannelore. Stadträtin für Jugend, Bildung und Kultur in Berlin Kreuzberg (Hrsg.): Überblick – Ausbildung und Arbeit für arbeitslose und benachteiligte Jugendliche in Berlin, Berlin (Selbstverlag) 4. Auflage 1996.
- **Mayer**, Karl Ulrich: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm, in: Ders. (Hrsg.): Lebensverläufe ..., op.cit., S. 7 – 21.
- **Mead**, Margaret: Coming of Age in Samoa, New York (William Morrow & Co., Inc.) 1928, (dt.: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, Bd. 1: Kindheit und Jugend in Samoa, München (dtv) 1970).
- **Meier**, Artur/Rabe-Kleberg, Ursula/Rodax, Klaus (Hrsg.): Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch 97. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1997.
- **Meinefeld**, Werner: Realität und Konstruktion. Erkenntnistheoretische Grundlagen einer Methodologie der empirischen Sozialforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1995.
- **Melzer**, Wolfgang (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR, Weinheim/München (Juventa) 1991.
- **Meulemann**, Heiner/Elting-Camus, Agnes (Hrsg.): 26. Deutscher Soziologentag. Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1993.
- **Meulemann**, Heiner: Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1995.
- **Molnar**, Alex/Lundquist, Barbara: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Ein ökosystemischer Ansatz, Dortmund (modernes lernen) 1990.
- **Müller, J.**: Die Entwicklung einer allgemeinen Berufsschule für Jungarbeiter, in: Beiträge zur Frage der „Ungelernten“. Gutachten erstattet im Auftrag des Bundesministers der Wirtschaft. Herausgegeben vom Vorsitzenden der Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufserziehung Prof. Dr. Paul Luchtenberg, Bielefeld 1955, S. 64 – 73.
- **Müller, Rudolf Wolfgang**: Geld und Geist: Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike, Frankfurt/Main New York (Campus) 1977.

- **Neidhardt**, Friedhelm: Die Junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik, in: Bolte, Karl Martin (Hrsg.): Struktur und Wandel der Gesellschaft. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde. Veröffentlichung der Akademie für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 6, Opladen (Leske) 1967.
- **Neumann**, Walter: Arbeit? Nein Danke. Eine Kritik an Gewerkschaften, Grünen, Frauenbewegung und „linker Theorie“ zum Thema Arbeit, Hannover (edition nicole, Verlag f. Gesellschaftsphilosophie) 1986.
- **Niethammer**, Lutz: Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, in: BIOS ..., op.cit., S. 91 – 93.
- **Nippel**, Wilfried: Erwerbsarbeit in der Antike, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York (Campus) 2000, S. 54 – 66.
- **Nootbaar**, Hans: Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik 1949 – 1962, in: Landwehr, Rolf/Baron, Rüdiger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim u. Basel (Beltz) 1983, S. 251 – 299.
- **Nyssen**, Elke/Schön, Bärbel (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Weinheim/München (Juventa) 1995, S. 83 – 95.

- **Oerter**, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, München (Beltz Psychologie VerlagsUnion), 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl. 1995 (zuerst: 1982).
- **Oetzel**, Klaus-Dieter: Wertabstraktion und Erfahrung. Über das Problem einer historisch-materialistischen Erkenntniskritik, Frankfurt/Main New York (Campus) 1978.
- **Oexle**, Otto Gerhard: Arbeit, Armut, ›Stand‹ im Mittelalter, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York (Campus) 2000, S. 67 – 79.
- **Olk**, Thomas: Gesellschaftstheoretische Ansätze in der Jugendforschung, in: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, Opladen (Leske + Budrich) 1988, S. 113 – 134.
- **Opaschowski**, Horst W.: Arbeit, Freizeit, Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat, Leverkusen (Leske + Budrich) 1983.
- **Ortleb**, Rainer: Vorwort, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung, Bonn 1992.
- **Ortlieb**, Claus Peter: Bewußtlose Objektivität. Aspekte einer Kritik der mathematischen Naturwissenschaft, in: krisis, beiträge zur kritik der warengesellschaft Heft 21/22 1998, S. 15 – 51, vgl. S. 24 ff.

- **Parsons**, Talcott: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, in: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin (Kiepenheuer & Witsch) 3. Aufl., 1966, S. 131 – 155.
- **Pastoureau**, Michel: Emblem, Attribute und Inszenierungen der Jugend in der mittelalterlichen Darstellung, in: Lévi/Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend ..., a.a.O., Bd. 1: S. 296 – 318.
- **Pestalozzi**, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Johann Heinrich Pestalozzi, Texte für die Gegenwart, Bd. 1: Menschenbildung und Menschenbild, Zug (Klett & Balmer) 1976, S. 86 - 98 (zuerst: 1797).
- **Petzold**, Hans-Joachim: Die Rolle der Sozialpädagogik in der Berufsausbildung: vom Ausbildungshelfer zum Ausbildungsgestalter?, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (BAG JAW) (Hrsg.): 8. Praktikergespräch der Fachkommission Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche vom 31. Oktober bis 1. November 1988 in Bonn-Röttgen. Tagungsbericht, Bonn (Arbeitsdruck der BAG JAW) 1989.
- **Peukert**, Detlev Julio K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln (Bund) 1986.
- Ders.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik, Köln (Bund) 1987.
- **Pfeifer**, Wolfgang (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin (Akad. Verl.) 2. Aufl. 1993.
- **Picht**, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumente, Olten u.a.O. (Walter) 1964.
- **Plato**, Alexander v./Leh, Almut: „Ein unglaublicher Frühling.“ Erfahrene Geschichte im Nachkriegsdeutschland 1945 – 1948. Bonn (Bundeszentrale f. polit. Bildung) 1997.
- **Pohl**, Hans (Hrsg.): Forschungen zur Lage der Arbeiter im Industrialisierungsprozeß, Stuttgart (Klett-Cotta) 1978 (Reihe: Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises f. moderne Sozialgeschichte. Bd. 26).
- **Postman**, Neil: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1983 (zuerst: 1982).
- **Prahl**, Hans-Werner: Freizeitsoziologie. Entwicklungen – Konzepte – Perspektiven, München (Kösel) 1977.
- Ders./Schroeter, Klaus R.: Soziologie des Alterns. Eine Einführung, Paderborn u.a.O. (F. Schoeningh) 1996.
- **Püetz**, Helmut: Eigene Ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschr. d. Bundesinstituts f. Berufsbildung, Heft 2/1996, S. 3 – 9.

- **Rapoport**, Anatol: Ursprünge der Gewalt. Ansätze der Konfliktforschung, Darmstadt (Darmstädter Blätter) 1990.
- **Reimann**, Helga/Reimann, Horst (Hrsg.): Die Jugend. Einführung in die interdisziplinäre Juventologie, Opladen (Westd. Verlag) 2. völlig neu bearb. Aufl. 1987 (zuerst: München 1975).
- **Reinhold**, Gerd (Hrsg.): Soziologie-Lexikon, München/Wien (Oldenbourg) 3. Überarbeitete u. erweiterte Auflage 1997.
- **Ribolits**, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, Wien, 2. erg. Aufl., 1997, S. 167.

- Ders.: Muße und Kult am Ende der Arbeitsgesellschaft, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jahrgang 1997, S. 126 - 138.
- **Rieseberg, Hans Joachim:** Arbeit bis zum Untergang. Die Geschichte der Naturzerstörung durch Arbeit, München (Raben Verlag von Wittern) 1992.
- **Rifkin, Jeremy:** Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt/New York (Campus) 1995 (zuerst: Ders.: The End of Work, New York (Putnam) 1995).
- **Rosenmayr, Leopold:** Jugend, in: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart (F. Enke) Bd. 6, 2. Völlig neu bearb. Aufl. 1976 (zuerst: 1969).
- **Roth, Karl Heinz:** Facetten des Terrors. Der Geheimdienst der „Deutschen Arbeitsfront“ und die Zerstörung der Arbeiterbewegung 1933 – 1938, Bremen (Ed. Temmen) 2000.
- **Roth, Lutz:** Die Erfindung des Jugendlichen. München (Juventa) 1983.
- **Rousseau, Frédéric:** La Guerre Censurée. Une Histoire des Combattants Européens 1914 – 1918, Paris (Ed. du Seuil) 1999.
- **Rousseau, Jean-Jacques:** Émile, Paris (Larousse) 1972 (zuerst: Mai 1762).
- **Rühmkorf, Peter:** Die Jahre, die ihr kennt, Reinbek (Rowohlt) 1972.
- **Rumler, Fritz:** Leben als Leasing, in: SPIEGEL-Verlag (Hrsg.): Generationen im Konflikt ..., op.cit., S. 76 – 78.
- **Ruttmann, W. J.:** Pädagogische Arbeitslehre, Halle a.S. (Carl Marhold) 1931 (Reihe: Handbuch der Arbeitswissenschaft, Bd. VII: Arbeitspädagogik, Teil II: Pädagogische Arbeitslehre).

- **Sartre, Jean-Paul:** L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique, Paris 1943.
- **Schäfer, Heiner:** Präventive Jugendsozialarbeit mit schwierigen Schülern. Werkstattbericht. Arbeitspapier 5/1998, München (DJI) 1998 (Reihe: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).
- **Schäfers, Bernhard:** Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung. Opladen (Leske + Budrich) 4. überarb. u. akt. Aufl. 1989.
- **Schelsky, Helmut:** Für und wider den Arbeitsdienst, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 8, 1950.
- Ders.: Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, in: Transactions of the Second World Congress of Sociology, Vol. II, London 1954.
- Ders.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Frankfurt/Main u.a.O. (Ullstein) 1975 (zuerst: Düsseldorf/Köln (Eugen Diederichs) 1957).
- **Scherbakova, Irina:** Nur ein Wunder konnte uns retten. Leben und Überleben unter Stalins Terror, Frankfurt/New York (Campus) 2000.
- Dies.: Wie funktioniert Erinnerung?, in: Dies.: Nur ein Wunder konnte uns retten. Leben und Überleben unter Stalins Terror, Frankfurt/Main (Campus) 2001, S. 249 – 262.
- **Schermer, Peter:** Flexibilisierung und Differenzierung als Voraussetzungen der Zukunftsfähigkeit beruflicher Bildung, in: berufsbildung, Zeitschrift f. Praxis u. Theorie in Betrieb u. Schule, Nr. 62, April 2000, S. 2.
- **Scherer, Klaus:** „Asozial“ im Dritten Reich. Die vergessenen Verfolgten, Münster (VOTUM) 1990.
- **Scheuch, Erwin K.:** Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften, in: Ders.: Jugend in der Gesellschaft, München (dtv) 1975.
- **Schildt, Gerhard:** Tagelöhner, Gesellen, Arbeiter. Sozialgeschichte der vorindustriellen und industriellen Arbeiter in Braunschweig 1830 – 1880, in: Conze, Werner (Hrsg.): Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, Bd. 40, Stuttgart (Klett-Cotta) 1986.
- **Schlüter, Harald:** Zur Lage der Arbeiterjugend in Hamburg, in: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Arbeiter im 20. Jahrhundert, Stuttgart (Klett-Cotta) 1991, S. 629 – 649 (Reihe: Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, hg. v. Reinhart Koselleck und M. Rainer Lepsius, Bd. 51).
- **Schmid, Günther:** Arbeitsplätze der Zukunft: Von standardisierten zu variablen Arbeitsverhältnissen, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., a.a.O., S. 269 – 292.
- **Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke:** Methoden der empirischen Sozialforschung, München/Wien (Oldenbourg) 3. überarb. u. erw. Aufl. 1992.
- **Schoeck, Helmut:** Soziologisches Wörterbuch, Freiburg/Brsg. (Herder) 1972.
- **Scholle, H.:** Jungarbeitertypen in der heutigen Berufsschule, in: Die berufliche Schule 5/1953, S. 603 – 607.
- **Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haike:** Bibliographie Schulverweigerung. Werkstattbericht. Arbeitspapier 2/2000, München (DJI) 2000, (Reihe: Arbeitspapiere aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit).

- **Schröer**, Norbert (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen (Westdeutscher Verlag) 1994
- **Schroedter, Rolf**: Zwischen Hilfe und Kontrolle, in: Kuenheim, Haug v. (Hrsg.): Keine Angst vor dem Alter ..., op.cit., S. 38 – 41.
- **Schroeter, Klaus R./Prah**, Hans-Werner: Soziologisches Grundwissen für Altenhilfeberufe: ein Lehrbuch für die Fach(hoch)schule, Weinheim u.a. (Beltz) 1999.
- **Schütze**, Christian: Das Grundgesetz vom Niedergang. Arbeit ruiniert die Welt, München/Wien (Hanser) 1989.
- **Schumann-Hengsteler**, Ruth/Trautner Hanns Martin (Hrsg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen/Bern u.a.O. (Hogrefe Verlag f. Psychologie) 1996.
- **Semprun**, Jorge: Die große Reise, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1981 (zuerst: Ders.: Le grand voyage, Paris, Ed. Gallimard 1963).
- Ders.: Was für ein schöner Sonntag!, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1984 (zuerst: Ders.: Quel beau dimanche!, Paris, Ed. Grasset et Fasquelle, 1980).
- **Shostak**, Marjorie: Nisa erzählt. Das Leben einer Nomadenfrau in Afrika, Reinbek (Rowohlt) 1982.
- **Sichtermann**, Barbara: FrauenArbeit. Über wechselnde Tätigkeiten und die Ökonomie der Emanzipation, Berlin (Wagenbach) 1987.
- **Siegenthaler**, Hansjörg: Arbeitsmarkt zwischen Gleichgewicht und Ungleichgewicht im Zeitalter modernen Wirtschaftswachstums, in: Kocka, Jürgen/Offe, Claus (Hrsg.): Geschichte und Zukunft ..., a.a.O., S. 88 – 109.
- **Simm**, Hans-Joachim (Hrsg.): Feste und Feiern. Ein Lesebuch, Frankfurt/Main (Insel) 1988.
- **Sohn-Rethel**, Alfred: Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis, Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1970.
- Ders.: Das Geld, die bare Münze des Apriori, Berlin (Wagenbach) 1990 (zuerst: 1976 und 1989).
- **Sozialgesetzbuch**. Text mit ausführlichem Sachregister und einer Einführung von Prof. Dr. Schulin, München (dtv) 26. Vollst. überarb. Aufl. Stand: 15. März 2000.
- **SPIEGEL-Verlag** (Hrsg.): Generationen im Konflikt. Jung gegen Alt, SPIEGEL special Nr. 2/1999.
- **Spranger**, Eduard: Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung, Leipzig (Quelle & Meyer) 1919.
- **Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.): Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970, Stuttgart 1963.
- **Statistisches Bundesamt** (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart (jährlich).
- Dies. (Hrsg.): Fachserie A: Bevölkerung und Kultur, Reihe 10: Bildungswesen, II, Berufsbildende Schulen 1957 – 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, Stuttgart – Mainz 1967 – 1971.
- **Statistisches Landesamt Schleswig-Holstein** (Hrsg.): Statistisches Landesamt 1947 bis 1997. 50 Jahre Statistik für Schleswig-Holstein, Kiel (Selbstverlag) 1997.
- **Stegmann**, Heinz: Erfassung und Analyse von Bildungs- und Berufswegen. Machbares und Wünschenswertes in der Umfrageforschung, in: Herget, H. (Hrsg.): Chancen von Panelerhebungen und zeitbezogener Analyse für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 121, Berlin 1991, S. 69 – 84.
- **Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung** vom 15./16. März 2000 zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2000 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, in: Bmb+f (Hrsg.): Berufsbildungsbericht ..., a.a.O., S. 19 f.
- **Stiftung Berufliche Bildung** (Hrsg.): Verbleibsanalyse 1983 – 1988. Eingliederung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Stiftung berufliche Bildung in den Arbeitsmarkt, Hamburg (SBB) Oktober 1990.
- Dies. (Hrsg.): Verbleibsanalyse AVK 1987 – 1989. Zum Verbleib ehemaliger Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Stiftung Berufliche Bildung, die in den Jahren 1987 bis 1989 einen Allgemeinbildenden Vorbereitungskurs (AVK) erfolgreich abgeschlossen haben, Hamburg (SBB) Mai 1992.
- **Stüben**, Heike: So machen es die Besten, in: Kieler Nachrichten, Journal-Serie, 8. Juni 2002, S. 5
- Dies.: „Auf unserem Weg soll uns keiner verloren gehen“, in: Kieler Nachrichten, a.a.O., S. 4 f.

- **Tenbruck**, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven, Freiburg/Breisgau 1962.
- **Tessaring**, Manfred: Der Qualifikationsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2010. Implikationen der IAB/Prognos-Projektion 1989 für den Bedarf an unterschiedlich ausgebildeten Arbeitskräften in den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Sadowski, Dieter/Timmerfeld, Andrea (Hrsg.): Ökonomie und Politik beruflicher Bildung – Europäische Entwicklun-

- gen, Berlin (Duncker & Humblot) 1992 (Reihe: Schriften des Vereins f. Socialpolitik. Neue Folge Bd. 213), S. 9 – 43.
- Ders.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahr 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg (IAB) Sonderdruck, 27. Jg. 1994.
 - **Theilen**, Fritz: Die Edelweißpiraten, Frankfurt/Main (Fischer TB) 1986 (zuerst: 1984).
 - **Tönnies**, Sibylle: Arbeitsdienst? Warum nicht!, in: DIE ZEIT Nr. 29 v. 17.7.1996.
 - Dies.: Das Tabuwort entfaltet seine Kräfte, in: DIE ZEIT Nr. 38, 13.9.1996, S. 70.

 - **Viersbeck**, Doris: „... in fester Stellung.“ Leben eines Hamburger Dienstmädchens um 1900, Düsseldorf (W. Schröder) 1986 (zuerst: Dies.: Erlebnisse eines Hamburger Dienstmädchens, München (E. Reinhardt) 1910).
 - **Vobruba**, Georg: Arbeiten und Essen. Politik an den Grenzen des Arbeitsmarktes, Wien (Passagen) 1989.

 - **Weber**, Max: Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, herausgegeben v. Johannes Winckelmann, Tübingen (J. C. B. Mohr, Paul Siebeck) 7. Aufl. 1988 (zuerst: 1922), S. 427 - 474.
 - Ders.: Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. Textausgabe auf der Grundlage der ersten Fassung 1904/05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920 von Klaus Lichtblau, Bodenheim (Athenäum Hain Hanstein) 1996.
 - **Weber**, Rudolf: Tagungsbericht über die erste Facharbeitstagung der FAG Jungarbeiter des Deutschen Verbandes der Gewerbelehrer in Hessen in Verbindung mit dem Hessischen Lehrerfortbildungswerk, Reinhardswaldschule bei Kassel, vom 24. bis 29. Sept. 1956, in: Die berufsbildende Schule 9 (1957), Fachbeilage Nr. 42, Jungarbeiter Nr. 1, S. 329 – 336.
 - **Weiß**, Reinhold: Betriebliche Programme zur beruflichen Integration arbeitsloser Jugendlicher, in: Herrmann, Helga/Weiß, Reinhold: Jugendarbeitslosigkeit, Bestandsaufnahme und betriebliche Programme, in: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Institut der deutschen Wirtschaft, Heft 94, Köln (Deutscher Instituts-Verlag) 10/1983, S. 37 – 103.
 - **Westhoff**, Gisela: Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung. Ergebnisse einer Panel-Erhebung bei Absolventen der Berufsvorbereitung 1980 und 1981, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung Nr. 61, Berlin (BIBB) 1983.
 - **Wikander**, Ulla: Von der Magd zur Angestellten. Macht, Geschlecht und Arbeitsteilung 1789 – 1950, aus dem Schwedischen von Christine Frühauf, Frankfurt/Main (Fischer) 1998 (Reihe: Europäische Geschichte, herausg. v. Wolfgang Benz).
 - **Wissenschaftsrat**: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn 1970, Bd. 3.
 - **Witzel**, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel (Beltz) 1985, S. 227 – 255.
 - Ders./Helling, Vera/Mönnich, Ingo: Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit, in: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Rodax, Klaus (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch 96. Bildung und Arbeit, Opladen (Leske + Budrich) 1996, S. 170 – 187.
 - **Wurr**, Rüdiger/Trabandt, Henning: Abweichendes Verhalten und sozialpädagogisches Handeln. Fallanalysen und Praxisperspektiven, Stuttgart u.a.O. (Kohlhammer) 3., überarb. u. erw. Aufl. 1993.
 - Ders. /Fischer, Claudia: Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „RaZ – Ran an die Zukunft. Berufsorientierung als Lebensplanung“ für das zweite Projektjahr 01.09.1999 – 31.08.2000, Kiel (FH. FB Soziale Arbeit und Gesundheit) Juli 2000.
 - **Wurzbacher**, Gerhard/Jaide, Walter/Wald, Renate/Recum, Hasso v./Cremer, Marlies: Die junge Arbeiterin. Beiträge zur Sozialkunde und Jugendarbeit, München (Juventa) 1958.

- **Zielke**, Dietmar/Lemke, Ilse G., unter Mitarbeit von Josefine Popp: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität, Berlin (BiBB) 1988 (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung Heft 94).
- Dies.: Die Betriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Befunde zur Ausbildungspraxis in Handwerks- und Industriebetrieben, Berlin (BiBB) 1991 (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 130).
- **Zinnecker**, Jürgen: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend, in: Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/Chisholm, Lynne (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien, Opladen (Leske + Budrich) 1990 (Reihe: Studien zur Jugendforschung, Bd. 6), S. 17 – 36.
- Ders.: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften, in: Melzer, Wolfgang (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel: Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR, Weinheim/München (Juventa) 1991, S. 9 – 25.
- Ders. /Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild, Opladen (Leske + Budrich) 2002.
- **Zola**, Emile: Germinal, 1884.

10 ANHANG

10.1 FRAGEBOGEN 1997

... und so füllst Du den Fragebogen aus ...

1. Ich lade Dich heute dazu ein, **Deine Meinung zu sagen**. Dies geschieht vollkommen **anonym**, das heißt, niemand wird erfahren, was gerade Du geantwortet hast!

2. Fragen mit diesem Zeichen  sind zum **Ankreuzen**.
Bei Fragen mit diesem Zeichen  sollst Du **selbst etwas schreiben**. Wenn Du meinst, daß Du auf deutsch nicht so gut schreiben kannst, versuch es z.B. auf **russisch**. Ich werde schon einen Weg finden, Dich zu verstehen.

3. Vielleicht kannst Du nicht alle Fragen gut verstehen, nicht alles gut lesen. **Du findest oben meine Adresse und Telefonnummer. Ruf mich gern an**, ich habe Zeit und kann Dir helfen.

 ?  

4. Wenn Du meinst, daß Du allein zurecht kommst: Nimm Dir einen Stift, den ich später **gut lesen** kann. Setz Dich in Ruhe hin. Nimm Dir etwa 30 Minuten Zeit und fülle in dieser Weise aus:

unbedingt das grüne Blatt mit Deiner Unterschrift (1 Seite)

unbedingt das weiße Doppelblatt (Mantelbogen, 3 Seiten)

wenn Du eine **berufliche Ausbildung/Lehre** oder **Umschulung** begonnen hast, das **gelbe Blatt** (1 Blatt, Vor und Rückseite)

wenn Du zur **Schule** gegangen oder einen anderen **Kurs** oder **Lehrgang** begonnen hast, das **blaue Blatt** (1 Blatt, Vor und Rückseite)

wenn Du **Arbeit gesucht** oder **Arbeit gefunden** hast, das **rote Blatt** (1 Blatt, Vor und Rückseite)

5. Wenn Du fertig bist, steck den Fragebogen in den **Umschlag** mit meiner Adresse. Kleb ihn zu und **schick ihn zu mir**.

6. Ein paar Worte zum **grünen Blatt**. Dieses Blatt ist wichtig und betrifft den **Datenschutz**. Bitte vergiß nicht, es zu **unterschreiben**.  **!**

Trage bitte Deine **Adresse** auf dem **grünen Blatt** ein und gib an, wenn sich Dein **Name** (zum Beispiel durch Heirat) **geändert** hat.  **!**

Nach dem Sommer möchte ich mich gern noch mit einigen Leuten treffen, und sie **mündlich** befragen. Das soll so ein **Interview** mit Aufzeichnung auf **Kassette** werden. Wenn Du Lust hast, bei einem solchen Interview mitzumachen, dann **kreuze** auf dem **grünen Blatt** entsprechend **an**.

Ich wünsche Dir viel Spaß beim Ankreuzen und Schreiben.



Grünes Blatt: Dieses Blatt **lesen** bitte **alle** durch und **unterschreiben** es dann!

1. Ich führe die Fragebogenaktion durch, weil ich eine **wissenschaftliche Arbeit** schreibe. Diese Arbeit ist vielleicht in einem Jahr fertig. Später wird sie gedruckt werden. Dann kann man sie in Büchereien ausleihen und lesen.

2. Bei dieser Fragebogenaktion frage ich Dich nach Deiner Meinung. Ich verpflichte mich, Deine Meinung wie ein **Geheimnis** zu behandeln. Kein Amt, keine Organisation, keine Institution und keine anderen Personen werden erfahren, was Du geantwortet hast.

3. Wie ist dies möglich, wenn doch die Ergebnisse veröffentlicht werden?

auf dem Fragebogen erscheint Dein **Name nicht**, nur eine **Nummer**
wenn ich Deinen Fragebogen zurückbekomme, **werde** ich ihn **sofort** von Hand **aus**
vielleicht habe ich nicht alles verstanden und muß noch einmal bei Dir
nachfragen

wenn ich mit der Auswertung fertig bin, **vernichte** ich Deinen Fragebogen
die Angaben, die Du gemacht hast, sind dann nur noch Teil einer **Statistik**

4. Du nimmst **freiwillig** an dieser Aktion teil.

5. Wenn Du alles verstanden hast, dann **unterschreibe** jetzt bitte hier:



(Unterschrift)

6. Nach dem Sommer möchte ich mit einigen Leuten noch ein **Interview** mit Kassettenrecorder machen. Wenn Du Lust hast, an so einem Interview **teilzunehmen**, dann kreuze bitte hier an:



ja, ich bin zu einem Interview bereit



nein, ich möchte lieber nicht interviewt werden

7. Schreib bitte hier noch Deine **Adresse** auf, vielleicht auch Deine Telefonnummer, damit ich mich bei Dir melden kann, wenn ich noch Fragen habe. Und: Falls Du beim Interview mitmachen willst, kann ich mich bei Dir melden und wir machen ein Treffen aus:

Vorname, Name: _____

Straße, Hausnummer: _____

Postleitzahl, Wohnort: _____

Telefon: _____

Vielen Dank, daß Du mitmachst!

Diese Nr. dient der Prüfung, welche Fragebögen
zurückkommen. Sie wird später gelöscht _____

Fragebogen für ehemalige Teilnehmer/innen am Jugendlehrgang 305 J6K 1994/95 beim Berufsbildungswerk in Kiel

Weißes Blatt: Diese Fragen beantworten bitte **alle!**

1. Alter?

 Ich bin _____ Jahre alt.

2. Geschlecht?

 Ich bin männlich
 weiblich

3. Familienstand?

 Ich bin ledig verheiratet geschieden verwitwet
 Ich habe _____ Kind/er

4. Nationalität?

 Ich bin _____ (bitte angeben, was im **Paß** steht)
 Ich lebe seit _____ Jahr/en in Deutschland

5. Schule?

Ich habe **heute** die Schule

  nach _____ Klassen beendet
 mit dem Hauptschulabschluß beendet
 mit dem Realschulabschluß beendet
 mit dem Abitur beendet

6. Das mache ich **heute**:

 Ich habe Arbeit Ich bin arbeitslos gemeldet
 Ich mache eine Ausbildung Ich suche Arbeit, bin aber **nicht**
arbeitslos gemeldet
 Ich mache eine Umschulung Ich schlage mich so durch
 Ich gehe zur Schule Ich bin Hausfrau/Hausmann
 Ich habe Erziehungsurlaub
 Ich mache etwas anderes, und zwar folgendes:
 _____
(Beispiele: Bundeswehr, Zivildienst, Selbständig als...)

➔ Bitte auf der Rückseite weiterschreiben! ➔

7. Ich lebe **heute** von:

	<input type="checkbox"/> meinem Lohn/Gehalt	<input type="checkbox"/> Sozialhilfe
	<input type="checkbox"/> Arbeitslosengeld	<input type="checkbox"/> Unterhaltsgeld vom Arbeitsamt
	<input type="checkbox"/> Arbeitslosenhilfe	<input type="checkbox"/> Einkommen von Familienangehörigen
	<input type="checkbox"/> anderem Einkommen, und zwar von diesem:	
	_____	

(Beispiele: Ausbildungsbeihilfe, Rente, Krankengeld, Wehrsold, ...)

8. Ich bin mit meiner jetzigen Lage **zufrieden**:

 ja, sehr ja es geht nicht so sehr gar nicht

9. Während des Jugendlehrgangs beim bfw hatte ich mir für hinterher **Ziele** gesetzt:

 nein

 ja. Dies war mein **wichtigstes Ziel**:

10. Dieses wichtigste Ziel habe ich heute:

 erreicht nicht erreicht. Ich verfolge das Ziel aber noch. nicht erreicht. Ich habe das Ziel aufgegeben.

11. Dies war für mich:	<i>(Bitte für alle Fragen ankreuzen:)</i>		
	sehr wichtig	ca. 50% wichtig	nicht wichtig
 Der Jugendlehrgang beim bfw war für mich...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Um über das Arbeitsamt Geld zu bekommen war der Lehrgang ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Um von meinen Eltern (vom Vater/von der Mutter) unabhängiger zu werden war der Lehrgang ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Für meine Bereitschaft, etwas lernen zu wollen, war der Lehrgang ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Für meine Fähigkeit, etwas lernen zu können, war der Lehrgang ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Um mir darüber klar zu werden, was ich will, war der Lehrgang...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Für mein Selbstvertrauen war der Lehrgang...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Für meine berufliche/schulische Zukunft war der Lehrgang...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Um selbständiger zu werden, war der Lehrgang für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Um andere Leute kennenzulernen, war der Lehrgang für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Für meine weitere Zukunft war der Lehrgang...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➔ Bitte auf dem gegenüberliegenden weißen Blatt weiterschreiben! ➔

12.  Ich kann **nicht** sagen, **wie** der Lehrgang für mich war.

13. Dies hat mir am Jugendlehrgang des bfw **am besten gefallen**:

 _____
 _____

14. Mir hat am Jugendlehrgang des bfw **nicht gefallen** oder mir hat **gefehlt**:

 _____
 _____

15. Das hat mich an mir selbst **überrascht** (mehrere Angaben möglich):

 _____
 _____

(Beispiele: ...daß mir Jonglieren Spaß macht/ daß ich früh aufstehen kann/ daß es mir Freude macht, mit alten Menschen umzugehen/ daß ich kein Talent zum Feilen habe...)

16. In meinem **Verhältnis zu meinen Eltern** hat sich durch den Jugendlehrgang etwas **geändert**:

 ja, nämlich _____
 nein, und zwar deshalb nicht, weil _____

17. Durch den Jugendlehrgang hat sich für mich **überhaupt etwas geändert**:

 ja, nämlich _____
 nein, und zwar deshalb nicht, weil _____

18. Das will ich unbedingt noch **mitteilen**:

 _____
 _____

Bitte alle Blätter des Fragebogens zurückschicken!

Ich danke Dir sehr herzlich für Deine Mühe!

Gelbes Blatt: Dieses Blatt füllt bitte nur aus, wer **nach** dem Jugendlehrgang des bfw eine **berufliche Ausbildung/Lehre** oder eine **Umschulung** begonnen hat!

19. Ich habe eine berufliche Ausbildung/Umschulung **begonnen:**

- direkt nach dem Ende des Lehrganges
 später, nämlich nach _____ Monat/en

20. Es handelt sich um eine Ausbildung/Umschulung zur/zum

21. Ich bin **heute noch** in dieser Ausbildung/Umschulung:

- nein (weiter mit Frage 27)
 Ja. Sie ist voraussichtlich im _____ (Monat, Jahr) beendet.

22. Die Ausbildung/Umschulung fällt mir

- sehr leicht leicht weder leicht noch schwer schwer sehr schwer

23. Besondere **Schwierigkeiten** habe ich mit:

24. Besonders **viel Spaß** macht mir/ besonders **leicht** fällt mir:

25. Durch den Jugendlehrgang war ich auf die Ausbildung/Umschulung

- sehr gut gut einigermaßen wenig gar nicht
vorbereitet.

26. Dies **fehlt** mir am meisten:

27. Ich bin **nicht mehr** in der Ausbildung/Umschulung. Ich war dort

_____ Tage/Wochen/ Monate (bitte *durchstreichen*, was *nicht* paßt).

➔ **Bitte auf der Rückseite weiterschreiben!** ➔

28. Die Ausbildung/Umschulung ist **beendet** weil:

-  der Betrieb pleite ist
-  es Probleme mit Firma/Krankenhaus/Pflegeheim/Behörde gab
-  es Probleme mit der Berufsschule gab
-  es andere Gründe gab. Welche? _____

29. Die Ausbildung/Umschulung fiel mir

-  sehr leicht leicht „ging so“ schwer sehr schwer

30. Besondere **Schwierigkeiten** hatte ich mit:

 _____

31. Besonders **viel Spaß** machte mir/besonders **leicht** fiel mir:

 _____

32. Durch den Jugendlehrgang des bfw war ich auf die Ausbildung/Umschulung

-  sehr gut gut einigermaßen wenig gar nicht
vorbereitet.

33. Dies **fehlte** mir am meisten:

 _____

34. An einer **Ausbildung/Umschulung** bin ich heute immer noch (wieder) **interessiert**:

-  ja weiß nicht nein

Blaues Blatt: Dieses Blatt füllt bitte nur aus, wer **nach** dem Jugendlehrgang des bfw zur **Schule** gegangen ist oder einen **anderen Kurs** oder **Lehrgang** begonnen hat!

35. Ich bin zur **Schule** gegangen/habe einen **Kurs** besucht



direkt nach dem Ende des Lehrganges



später, nämlich nach ____ Monat/en

36. **Ziel** der Schule/des Kurses ist



(Beispiele: Hauptschulabschluß, Staplerschein, usw.)

37. Ich bin **heute noch** in dieser Schule/in diesem Kurs



nein (weiter mit Frage 43)



ja. Ich bin voraussichtlich im _____ (Monat, Jahr) fertig

38. Die Schule/Kurs fällt mir



sehr leicht

leicht

mittel

schwer

sehr schwer

39. Besondere **Schwierigkeiten** habe ich mit:



40. Besonders **viel Spaß** macht mir/besonders **leicht** fällt mir:



41. Durch den Jugendlehrgang beim bfw war ich auf die Schule/den Kurs



sehr gut

gut

einigermaßen

wenig

gar nicht

vorbereitet.

42. Dies **fehlt** mir am meisten:



43. Ich bin **heute nicht mehr** in der Schule/dem Kurs. Ich war dort



_____ Tage/Wochen/ Monate (bitte *durchstreichen*, was *nicht* paßt).

44. Die Schule/der Kurs ist **beendet** weil:



ich die Prüfung bestanden habe



die Förderungszeit zu Ende war



es andere Gründe gab. Welche? _____

→ Bitte auf der Rückseite weiterschreiben! →

45. Die Schule/der Kurs fiel mir



sehr leicht leicht weder leicht noch schwer schwer sehr schwer

46. Besondere **Schwierigkeiten** hatte ich mit:



47. Besonderen **Spaß** machte mir/besonders **leicht** fiel mir:



48. Durch den Jugendlehrgang beim bfw war ich auf die Schule/den Kurs



sehr gut gut einigermaßen wenig gar nicht

vorbereitet.

49. Dies **fehlte** mir am meisten:



50. An einem **Schulabschluß** bin ich heute immer noch (wieder) **interessiert**:



ja weiß nicht nein

Rotes Blatt: Dieses Blatt füllt bitte nur aus, wer **nach** dem Jugendlehrgang des bfw **Arbeit gesucht** oder **Arbeit gefunden** hat!

51. Ich habe nach dem Jugendlehrgang des bfw **Arbeit gesucht**



ja

nein (weiter mit Frage 53)

52. Der Jugendlehrgang des bfw hat mir bei der **Suche nach Arbeit** genützt



sehr viel

viel

„ging so“

wenig

nichts

53. Ich habe dann **Arbeit gefunden**



ja



nein (auf dem *roten Blatt* gibt es jetzt *keine* weiteren Fragen mehr)

54. Meine erste **Arbeitsstelle** habe ich angetreten



direkt nach dem Ende des Lehrganges



später, nämlich nach _____ Monat/en

55. Daß ich am Jugendlehrgang teilgenommen habe, hat mir bei dieser Arbeitsstelle **genützt**:



sehr viel

viel

einigermaßen

wenig

nichts

56. Am meisten **genützt** hat mir:



57. Am meisten **gefehlt** hat mir:



58. Nach dem Jugendlehrgang hatte ich **bis heute**



1 Arbeits
stelle

2 Arbeits
stellen

3 Arbeits
stellen

4 Arbeits
stellen

5 oder mehr
Arbeitsstellen

59. Die **letzte Arbeitsstelle** habe oder hatte ich



_____ Monat/e lang.

60. Ich habe diese Arbeitsstelle **heute noch**



ja



nein

➔ **Bitte auf der Rückseite weiterschreiben!** ➔

61. Das **ist** oder **war** meine Arbeit



(Beispiele: Lagerarbeiter/in, Kellner/in, Bauhelfer, Altenpfleger/in, Kassierer/in)

62. Diese Arbeit ist oder war eine **ABM** (Arbeitsbeschaffungsmaßnahme)



ja



nein

63. Mit dieser Arbeitsstelle war oder bin ich insgesamt **zufrieden**



sehr

geht so

weniger

überhaupt nicht

10.2 Interviewleitfaden 2001

1. „Objektive“ Daten:

Name, Alter, derzeitiger Familienstand, Wohnsituation, etc.

2. Die Zeit beim Seefischmarkt:

Du warst vor einigen Jahren beim Seefischmarkt in einem Lehrgang für Jugendliche. Kannst du dich noch erinnern, wann das für dich anfang und wie lange du dort warst?

Wie kam es, dass du zu diesem Lehrgang gekommen bist?

War es für dich in Ordnung, zu diesem Lehrgang zu gehen, oder hättest du lieber etwas anderes gemacht?

Wie fanden deine Freunde, Kumpels, Eltern, dass du im Lehrgang warst?

Kannst du dich noch erinnern, was du damals beim Lehrgang gemacht hast?

Was hat dir dabei besonderen Spass gemacht? Was fiel dir schwer? Was leicht?

Würdest du sagen, dass du in dieser Zeit etwas gelernt hast? Was?

Was hat dich damals am meisten an dir überrascht? Was hat dich beeindruckt?

Was würdest du heute gern an die Ausbilder/Betreuer von damals los werden? Was sollten sie anders machen? Was sollten sie unbedingt genauso machen?

3. Die Zeit nach dem Lehrgang:

Wie ging es nach dem Jugendlehrgang für dich weiter?

Welche Stationen gab es noch?

Wie hat sich das alles deiner Meinung nach entwickelt?

4. Heutige Situation:

Wie bist du mit deinem Leben heute zufrieden? / Was findest du das Gute an deinem jetzigen Leben?

Was findest du an deinem Leben heute besonders schlecht?

Was fehlt dir heute am meisten?

5. Die Zukunft:

Wenn wir über die Zukunft sprechen: Wie stellst du dir dein späteres Leben vor?

Was sind deine beruflichen Pläne?

Welche Erwartungen hast du an dein Privatleben?

Was wirst du wohl in deiner Freizeit machen?

Wenn du an das Zusammenleben mit anderen Menschen denkst, was fällt dir dazu ein? Welche Vorstellungen hast du über die Zukunft der Welt?

Welches wären deine größten Wünsche?

6. Ratschläge an andere:

Du hast ja nun schon eine Menge erlebt und kannst über eigene Erfahrungen sprechen.

Welche Ratschläge würdest du Jugendlichen geben, die – so wie du vor wenigen Jahren kurz vor dem Schulabschluß stehen, oder die Schule schon beendet haben, aber ohne Ausbildungsplatz sind?

10.3 Biografische Porträts

Andrzej
26 Jahre,
ledig,
ausgebildeter KFZ-
Mechaniker,
arbeitet in der Bar-
code-Herstellung
(Teilnahme an Fragebo-
genaktion 1997)

10.3.1,„Mein Leben ist schwer – aber ich mach das Beste draus“

Andrzej

Kindheit und Jugend

Im November 1975 kommt Andrzej als drittes von sieben Kindern in Polen zur Welt. Er wächst zu einer Zeit auf, in der „es in Polen noch Kommunismus gibt“. Die damaligen Verhältnisse beschreibt er so: „Jeder hat seinen Platz gehabt. Jeder hat seine Meinung gehabt – nicht gehabt, aber vorgeschrieben gehabt. Und keiner hat sich den Kopf gemacht darum, was richtig ist und was nicht. Und wenn Menschen dort zur Arbeit gehen, auch wenn es nichts zu tun gibt, dann kriegen sie das Geld.“ Ein solches Leben prägt die Einstellung der Menschen. Andrzej besucht die Schule und erlebt, dass Erziehung das ist, was aus Büchern kommt. Schläge sollen das Lernen befördern („wenn man was nicht kann, vielleicht lernt man dann schneller“). Der Vater kommt mit den drei älteren Kindern (zwei Söhnen und einer Tochter) im April 1990 nach Deutschland. Die Mutter, die mit den vier jüngeren Kindern bereits früher eingereist ist, hat schon „alles sozusagen fertig gestellt“. Kaum in Deutschland angekommen, lassen sich die Eltern scheiden. Alle sieben Kinder bleiben bei der Mutter, der Vater geht weg. Für die allein stehende Frau ist es schwer, sich um alles zu kümmern. Ihre Sprachkenntnisse sind nicht perfekt, immerhin aber so gut, dass sie für andere Menschen aus Polen übersetzen kann. Ihr Interesse am schulischen Fortkommen der Kinder empfindet der Sohn als marginal. Andrzej versteht, dass die Mutter zunächst versucht, die neu gewonnenen Möglichkeiten zu nutzen und ihr Leben nach eigenen Maßstäben zu führen: „Nachdem mein Vater dann nicht mehr da war, konnte sie erst aufatmen (...) sie war mit meinem Vater so viele Jahre verheiratet und hat eben alles vorgeschrieben bekommen, sie konnte nichts selber machen.“ Die Mutter beginnt zu leben („sie hat dann eben keine Mutterpflichten mehr gekannt“), mit der Folge, dass auch die anderen Familienmitglieder sich Freiheiten nehmen „jeder ging so in seine Richtung“.

Im Sommer 1993 erhält Andrzej die deutsche Staatsangehörigkeit. Er wird eingebürgert, da seine Mutter eine deutsche Herkunft nachweisen kann. Insbesondere seit sein polnischer Pass ungültig geworden ist, stellt sich ihm die Frage seiner Zugehörigkeit. Er möchte gern eine doppelte Staatsbürgerschaft haben, die polnische „weil, ich bin dort geboren worden, ich hab dort viele Bekannte, ich kenn diese ganzen Sitten (...) ich fühl mich auch als Pole“ und die deutsche, denn er fühlt sich auch als Deutscher, „aber nur Deutscher, das ist dann wieder zu wenig“.

Schule

Der Wechsel in eine Schule in Deutschland gestaltet sich schwierig. Andrzej hat zu Beginn Sprachprobleme. In den weniger an Sprache gebundenen Fächern wären die inhaltlichen Anforderungen für ihn zu bewältigen, weil er aus Polen auf manchen Gebieten einen Lernvorsprung hat. Dennoch erhält er hauptsächlich schlechte Zensuren. Als Ursache für die schlechten Zensuren sieht Andrzej zwar auch seine zum Zeitpunkt des Schulbesuchs in Deutschland noch nicht so guten Deutschkenntnisse. Für wichtiger hält er aber, dass er damals keine gute Einstellung zum Lernen hat. „Wenn man aus Polen kommt, wird man anders erzogen. Man hat Gewohnheiten, die hier eigentlich nicht passen. Und man muss sich dann ändern. Und je schneller ich das eingesehen habe ... – aber dann hatte ich schon die Zeugnisse in der Hand.“ Andrzej spürt schon früh die Erwartung anderer, seine Haltung zu ändern, „aber mir war das auch egal“. Er hat keine Lust zum Lernen („wenn es von der Seite der deutschen Sprache nicht gut war, dann musste ich eben 'n bisschen lernen oder abschreiben“). Der Vergleich der verschiedenen Erziehungsprinzipien führt ihn zum Ergebnis, dass der Erziehungsstil, den er in Polen erlebt hat, sich auf das Lernen aus Büchern beschränkt, während in den westlichen Ländern viel Wert auf „emotionale Intelligenz“ gelegt wird. In Deutschland fehlen die ihm aus Polen bekannten Druckmittel: „Auf einmal fühlte ich mich so locker.“ Seine Konsequenz: Er lernt nichts mehr („auch wenn ich eine Sechs schreibe, dann interessiert das niemand“).

Familie

Mit der Entwicklung der Familie in Deutschland kommt Andrzej nicht klar, er vermisst das Zusammensein („wenn wir uns treffen, geht es richtig lustig zu“). Streckenweise übernimmt er die Vaterrolle, lernt abends mit seinen jüngeren Geschwistern, kümmert sich in den Schulen der Geschwister um deren Fortkommen. Das Schicksal seiner jüngsten Schwester liegt ihm besonders am Herzen. Wegen eines Aussprachehandikaps besucht sie einen Förderlehrgang, in dessen Verlauf sich das Hemmnis mehr und mehr verliert. Als die Grundschullehrerin nach dem Ende der vierten Klasse den Besuch der Hauptschule empfiehlt, ist Andrzej dagegen: „Da ich aber bei der Hauptschule war, wusste ich, wie es da zugeht. Ich wollte nicht, dass meine Schwester das Gleiche machen muss.“ Da die Mutter der Frage der Schullaufbahn ihrer Tochter gleichgültig gegenübersteht, diskutiert Andrzej mit der Lehrerin, argumentiert für den Realschulbesuch – und setzt sich durch: „Es klappte wunderbar. Ich hab abends mit ihr gelernt, sie hatte die besten Zensuren und gehörte zu der besseren Hälfte in der Klasse.“

Seine Erlebnisse und Beobachtungen in der Familie sind es wohl auch, die ihn zu einer Änderung seiner Grundhaltung („Einstellung“) bewegen („ich habe gemerkt, dass es nicht gut ist – weil, in Polen hatten wir doch eine große Familie und wir waren jeden Tag zusammen, und auf einmal war das alles um hundertachtzig Grad gedreht und da hab ich gesagt, es muss anders sein. Und dann hab ich auch selber bei mir gesehen, dass es auch bei mir selber anders sein muss“). Er beschließt, die Familie wieder zusammenzubringen, eine Aufgabe, die ihn bis heute beschäftigt. Die ältere Schwester arbeitet als Köchin bei einem großen Verband für soziale Arbeit, die jüngere Schwester bricht die Ausbildung zur Restaurantfachfrau wegen Schwangerschaft und anschließenden Mutterdaseins ab, die vorletzte Schwester arbeitet im Kindergarten, die jüngste geht noch zur Schule und lebt bei der Mutter. Den Brüdern geht es nicht gut: Der ältere ist drogenabhängig und nach mehre-

ren erfolglosen Therapien gegenwärtig wieder im Entzug. Der jüngere befindet sich nach Verbüßung einer mehrmonatigen Haftstrafe momentan in einer berufsorientierenden Maßnahme. Besonders die Brüder brauchen Hilfe, „Hilfe, die man mit Geld nicht bezahlen kann“.

Jugendlehrgang

Nach der Schule sucht Andrzej einen Job, als die Suche nach einem Ausbildungsplatz erfolglos bleibt und nur „ziemlich viele Absagen“ bringt. Möglich, dass das schlechte Zeugnis ausschlaggebend ist. Beim Arbeitsamt schlägt der Berater im Sommer 1994 vor, sich beim Jugendlehrgang zu melden und stellt in Aussicht, dass sich durch den Lehrgangsbesuch neue und bessere Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche ergeben. „Da griff ich sofort zu.“ Ohne vorgefasste Meinung meldet sich Andrzej zum Lehrgang an. Erst später erfährt er, dass unter den Gleichaltrigen jeder den Lehrgang kennt und versucht, etwas anderes zu machen, am besten einen Ausbildungsplatz zu finden. Die Meinung herrscht vor, dass im „bfw-Lehrgang die Leute landen, die es nicht geschafft haben (...) ja, und man konnte sich damit nicht rühmen“. Für Andrzej bedeutet der Lehrgang eine große Hilfe. Er betrachtet ihn aus der Rückschau als einen ersten Schritt auf dem Weg zu eigenen Erfolgen. Einige der Maschinen und Geräte, an denen er arbeitet, sind ihm schon bekannt. Wichtiger als der Umgang mit Apparaturen, als der Erwerb bestimmter Routinen ist für ihn, „dass man eine Beschäftigung hat, dass man nicht auf dumme Gedanken kommt. Dass man eben sich verpflichtet hat und – es gab ja auch Geld dafür, für die Arbeit.“ Auf dem Gebiet der Disziplin geht es vor allem darum, jeden Morgen pünktlich zu sein, überhaupt zu kommen, und sich an ein gewisses Arbeitsklima, einen Rhythmus zu gewöhnen. Verhaltensweisen, die, wie Andrzej meint, später in der Berufsausbildung weiterhelfen.

Berufsausbildung: KFZ-Mechaniker

Noch vor dem Ende des Jugendlehrganges wechselt Andrzej in eine berufliche Ausbildung als KFZ-Mechaniker in ein Autohaus, bei dem durch die Entlassung eines Auszubildenden eine Stelle frei wird. Als der Betrieb nach zwei Ausbildungsjahren Konkurs anmeldet, hat Andrzej seine Lehre noch nicht beendet und muss sich für das letzte Drittel einen neuen Ausbildungsbetrieb suchen. Die Suche ist erfolgreich, so dass er seine Lehre beenden kann.

„Die ganze Ausbildung war schwer!“ In der Schule gibt es Schwierigkeiten, durch die er sich immer wieder aufs Neue durchkämpfen muss. Von der Seite des Autohauses werden alle Wege geöffnet, aber Andrzej hat das Gefühl, selbst immer wieder alles kaputtzumachen. Ob das, was er im Betrieb lernen kann, für seinen späteren Berufsweg von Bedeutung sein wird, darüber macht er sich kaum Gedanken. Im Vordergrund steht: „Du hast jetzt mal einen Platz, wo du arbeitest, dein Geld verdienst, du kannst jetzt immer abends rausgehen.“ Auf diese Weise lernt er nicht viel, vernachlässigt sich und macht nur das Nötigste. Er schafft die Ausbildung, allerdings mit Mühe. Ohne die Hilfe des Meisters aus dem zweiten Ausbildungsbetrieb ginge nichts: Während eines halben Jahres bleibt der jeden Abend nach Arbeitsschluss noch länger in der Werkstatt und erklärt Andrzej alles, was dieser für die Gesellenprüfung im Sommer 1998 wissen muss.

Überhaupt geht es im zweiten Betrieb, der deutlich kleiner ist als die erste Lehrwerkstatt, familiärer und persönlicher zu. Andrzej kommt mit der Arbeit besser zurecht, fühlt sich besser angeleitet und hat auch über den Arbeitszusammenhang hinaus private Kontakte zu Kollegen. Nach dem Ende der Ausbildung überbrückt ein auf drei Monate befristeter Arbeitsvertrag die Zeit bis zum Beginn des Wehrdienstes.

Drogen

Während der Ausbildung beginnt Andrzej, öfter abends Alkohol zu trinken und nimmt Drogen (Hasch, Ecstasy, LSD, Kokain), zunächst sporadisch, später regelmäßig, schließlich fast jeden Tag bis zum Ende der Ausbildung. Als Grund nennt er, dass jeder in seinem Bekanntenkreis sich so verhält, weshalb er darin nichts Schlimmes sieht. Die Mehrzahl der Bekannten arbeitet nicht (zehn oder elf von fünfzehn), sie verfügt über etwas Taschengeld von den Eltern, klaut gelegentlich. Anfangs bringen die Freunde die Drogen mit, später gehört auch Andrzej zu denen, die etwas mitbringen. Er interessiert sich dafür, wer Drogenvorrat hat, knüpft Freundschaften an, so dass er immer in der Lage ist, sich und andere zu versorgen. Weder hat er das Gefühl, etwas Gefährliches zu tun, noch etwas Verbotenes. „Ich dachte, ich tue was Cooles! (...) Alle machen das und man kommt gut an, wenn man gut drauf ist, und man war gut drauf – eben mit Drogen.“

Nicht immer ist Andrzej „gut drauf“: In der Berufsschule ist er müde, kann sich nicht konzentrieren. Auch seine Arbeitsleistung ist beeinträchtigt, er macht öfter etwas kaputt, was dann zu Ärger führt. Er vergisst viel, kann sich häufig am Ende der Woche nicht mehr an Verrichtungen in der Werkstatt erinnern, die er am Anfang der Woche noch beherrscht hat, dies zieht Terminverschiebungen nach sich und führt wieder zu Ärger. Vermutlich fällt bei der Arbeitsstelle auf, dass mit Andrzej etwas nicht in Ordnung ist, „aber ich hab das immer klein gehalten – möglichst“.

Die Wende wird durch ein persönliches Erlebnis eingeleitet: Andrzejs bester Kollege wird in die Psychiatrie eingeliefert, kurze Zeit später ein zweiter. Der erste ist kaum entlassen, als er wieder rückfällig wird und erneut stationär behandelt werden muss: „Das hat mich dann erschreckt!“ Hinzu kommt, dass inzwischen auch die Geschwister Drogen konsumieren. Andrzej, der von der Sache „Ahnung“ hat, fühlt sich verantwortlich, „da musste was passieren!“. Und schließlich trennt sich seine Freundin aufgrund des Drogenkonsums von ihm, ein Verlust, den er heute noch nicht verarbeitet hat. Er beschließt, von einem Tag auf den anderen, abstinent zu werden, und führt diesen Beschluss auch durch. Nach einiger Zeit stellt er fest, dass er sich ohne Drogen deutlich besser fühlt. Heute raucht er nicht und trinkt auch keinen Alkohol. Er treibt regelmäßig Sport (Fahrradfahren, Schwimmen, Fitness). Von den alten Freunden hat er sich getrennt, Kontakt besteht nur noch zu denjenigen, die auch berufstätig sind.

Wehrdienst

Der Ausbildung folgen zehn Monate bei der Marine an der Westküste Schleswig-Holsteins. Andrzej gibt bei der Musterung an, er wolle aufs Schiff. Stattdessen findet er Verwendung bei der Marineinfanterie: „Wir haben vom Land die Schiffe angegriffen.“ Er wird „Versuchskaninchen“ für ein bestimmtes Trainingsprogramm, das von der Bundeswehr auf seine Eignung getestet wird („sehr hartes Training, spannend bis zum

Schluss“). Im Rahmen dieses Programmes nimmt er an Manövern teil, sieht viel, ist viel unterwegs, auch im Gebirge, auf der Zugspitze, klettert senkrechte Felswände hinauf ... „Das war toll!“ Er beendet die Zeit des Wehrdienstes im Range eines Mannschaftsdienstgrades und ist zunächst wieder drei Monate erwerbslos.

Berufstätigkeit

Das erste Beschäftigungsverhältnis nach der Bundeswehrzeit dauert ein Jahr. Andrzej findet über eine Zeitarbeitsfirma eine Tätigkeit im Einzelhandel. In Filialen einer Lebensmittelkette bestückt er die Regale mit Waren, schiebt Einkaufswagen zusammen, ist Springer in verschiedenen Abteilungen. Diese Tätigkeit übt er aus, obwohl er einen qualifizierten Berufsabschluss im KFZ-Bereich hat. Sein massives Vermittlungshemmnis: Andrzej hat keinen Führerschein. Beim Probearbeiten in mehreren Auto-Werkstätten zeigt sich schon am ersten Tag, dass Andrzej keine Fahrzeuge vorführen, keine Probefahrten machen kann („dann sollte ich ein Auto Probe fahren, und das musste einer für mich machen, ein Meister – und da hab ich schon gemerkt, dass es nichts wird“).

Er ist überglücklich, als eines Tages ein Anruf aus der früheren Lehrwerkstatt kommt, wo man ihn wegen akuten Arbeitsaufkommens und der länger andauernden Erkrankung eines Kollegen wieder als KFZ-Mechaniker einstellen will, befristet auf sechs Monate. Im Lauf des halben Jahres verschlechtert sich die Auftragslage, so dass Andrzej sich schon zeitig nach einer neuen Beschäftigung umsieht. Nahtlos wechselt er zu einer Firma, die Barcodes und Security-Codes für bestimmte Produkte (Lebensmittel, Bücher, CDs) herstellt; eine Arbeit, die ihm gut gefällt („es freut mich – dieser Job ist gut“). Ausführlich beschreibt er seine Tätigkeit: „Das fängt einfach an, mit einem einfachen Barcode, den man über die Kasse zieht, und hört vielleicht bei so einem Code für Bücherladen oder für Computer auf, wo noch kleine Chips eingebaut werden, wo man bis zu 160 Zeichen drauf speichern kann, so ein Code, so wie Name, Telefonnummer und was so alles zu einem Buch oder zu einer Person gehört. Wenn man über eine Schranke geht, dann wird man sofort registriert.“ Die eigene Arbeit besteht in der Bedienung von Maschinen, nämlich Klebemaschinen. Dort werden Rollen gefahren mit Kleber, mit Liner und Silikon-Papier, zwischen denen die Chips eingefügt werden müssen – eine recht aufwändige Arbeit. Körperlich hart arbeiten muss er nicht, weil hauptsächlich Einstellungen vorgenommen, kontrolliert und korrigiert werden müssen („man muss gut aufpassen und ein gutes Auge haben“). Ein weiterer Kollege überprüft die Ergebnisse des Arbeitsvorganges an weiteren Computern („so eine richtige High-Tech-Firma, alles auf neuestem Stand, überall werden diese Flachbildschirme verwendet“).

Zukunftspläne

Mit seinem heutigen Leben ist Andrzej zufrieden und nicht zufrieden: „Es ist schwer, aber ich mache das Beste draus. Und öfters gerate ich in Schwierigkeiten, aber ich versuche da immer die Kontrolle zu haben, dadurch dass ich eben kein Alkohol anrühr und keine Drogen. Viel Sport, dass man mit der Psyche auch klar ist. Das hilft viel.“ Die Aufgabe, sein Leben zu bewältigen, empfindet er als eine enorm schwere und große Aufgabe. Am liebsten möchte er ein Grundstück kaufen, ein Haus bauen und allen seinen Familienmitgliedern so helfen, dass sie es einfacher haben. Aber ob er all dies verwirklichen kann, wenn es nur mit so kleinen Schritten vorangeht, wie bisher? Diese Frage stellt er sich umso schär-

fer, je mehr er sich selbstkritisch die Verantwortung für Fehlverhalten (Drogenkonsum) und Versäumnisse (fehlende Lernfortschritte in der Schule) gibt: „Ich denke manchmal, du hast zu viel Zeit verloren (...), zum Beispiel, mit wie viel Jahren habe ich erst Führerschein gemacht? (...) Mit 26. Das ist viel zu spät! Manchmal vergleicht man sich mit anderen.“

Am meisten vermisst Andrzej heute eine Freundin, die ihn versteht, so wie er ist. Ansonsten wünscht er sich für die Zukunft: eine Arbeit, mit der er zufrieden sein kann, vielleicht die Möglichkeit, zu reisen. Sonst will er sich überraschen lassen. Erwachsen fühlt er sich noch nicht, denn das würde bedeuten „alles vernünftig zu machen – für andere da zu sein – Verantwortung – wenn man was macht, dann richtig, dass jeder davon was hat und nicht so egoistisch“. Aber auch das wird er schaffen – eines Tages.

10.3.2 „Was ich mir in den Kopf gesetzt hab, führ ich auch durch!“

Eric

<p>Eric 23 Jahre, ledig, ausgebildeter Teilezurichter, arbeitet als Mö- belträger und Kraftfahrer bei einem Spediti- onsunterneh- men (Teilnahme an Fragebogenaktion 1997)</p>

Kindheit und Jugend

Eric verbringt die ersten Lebensjahre mit Mutter und älterer Schwester in Berlin. Als die Geschwister drei und fünf Jahre alt sind, erkrankt die Mutter so schwer, dass sie sich um die Kinder nicht kümmern kann. Versuche der Kinder, sich selbst zu versorgen und Essen zu kochen, enden mit einem Wohnungsbrand. Das Jugendamt nimmt sich der Kinder an und bringt sie vorübergehend in einer Pflegefamilie unter. In Hessen werden die Geschwister dann in zwei verschiedenen Familien aufgenommen.

Eric wohnt zwar gern in „seiner“ Pflegefamilie, kann „es aber nicht aushalten“ („ich weiß selbst nicht, warum“). Da er in dieser Zeit im Wesentlichen „sein Ding“ durchzieht und sich wenig dafür interessiert, was die anderen machen („man sagt ja immer, man ist sich selber sein bester Freund“), werden die Konflikte immer schärfer. Als die Pflegefamilie schließlich mit Erics Verhalten nicht mehr klar kommt, wird er im Alter von 13 oder 14 Jahren „abgeschoben in eine psychiatrische Anstalt“. Der Aufenthalt dort dauert etwa ein Jahr, nach dessen Ablauf Eric in ein Jugenddorf in Norddeutschland aufgenommen wird, wo er knappe sieben Jahre in einer betreuten Jugendwohngemeinschaft auf dem Lande wohnt.

In der Wohngruppe kann Eric es besser aushalten, als in der Pflegefamilie. Die beiden Sozialpädagogen sind „lockerer“. Einige Dinge, wie z.B. Bier trinken, sind erlaubt. „Zu Hause, oh Gott, nee, Bier trinken – im Leben nicht! Aufm Dorf ist das ja so, da gabs ’n Lagerfeuer, zu Ostern. Und dann bin ich runter und hab gefragt, ob ich ’n Bier trinken darf. Ja, eins, sagt er. Aus eins wurden zwei und dann war ich halt irgendwann besoffen, kam nach Hause und kam in die WG. Ja, und dann wurde halt nicht viel Aufhebens darum gemacht. Das war ihm eigentlich fast klar, dass ich besoffen ankomm, denn. Na ja, und danach hatte sich die Sache erst mal gegessen, mit Alkohol. – Ich durfte schon, aber mir selber war so was von schlecht, mir ging’s danach nicht gut, dass ich mir selber gesagt hab: Ne, das war’s erst mal.“ Unterschiede gibt es in Geldangelegenheiten; während Geld in der Pflegefamilie immer da ist („wenn ich Geld brauchte, wurde mir Geld gegeben“), wird diese Frage in der Wohngemeinschaft anders gehandhabt („in der WG hatte ich mit sechzehn einen Satz von 16 Mark die Woche“). Ist der wöchentliche Taschengeldsatz innerhalb von drei Tagen ausgegeben, gibt es kein neues Geld, bis zum nächsten Auszahlungstermin. Eric muss selbst auf seine Zigaretten achten, lernt, seine Ausgaben zu planen.

Eric verlässt die Schule mit einem Abgangszeugnis und holt später bei der Volkshochschule den Hauptschulabschluss nach. Nach dem Ende der Schule ist er zunächst erwerbslos.

Traumberuf: Zimmermann

Zimmermann ist Erics Traumberuf. Ein Wunsch, der sich nicht erfüllen lässt, da es wenig Ausbildungsplätze gibt (oft wird argumentiert, der Betrieb bilde nicht mehr aus, weil Ausbildung zu teuer sei) und Erics Zeugnisse nicht so gut aussehen („wenn du heutzutage kein gutes Zeugnis hast, und auch kein mittelmäßiges – was fängst du dann damit an? – Es kommt nicht darauf an, ob du was drauf hast, sondern wie deine Noten sind. – Ich denke, das Hauptsächliche, warum sie mich nicht genommen haben, ist die Vier in Mathe“). Die Begründungen der Chefs empfindet Eric als „Ausreden“. Spätere Versuche, als Dachdecker ausgebildet zu werden, gelingen nicht, wobei er hier einräumt, die eigene Motivation könne „nicht die richtige“ gewesen sein. Dabei meint „Motivation“ die Haltung zur Arbeit und bezeichnet eine Einstellung, die zunächst noch sehr durch Erfahrungen eines Schülerlebens geprägt ist (vormittags Schule, dann nach Hause kommen, Hausaufgaben erledigen und sich später hinlegen). Das Arbeitsleben mit seinem Acht-Stunden-Tag oder mehr erfordert eine deutliche Umstellung („dann kamst du nach Hause und warst fertig und hast geschlafen! Und dann kannst du nicht sagen, alles klar, ich hau jetzt ab, ich hab kein’ Bock!“). Eric erlebt häufiger, teilweise über einen längeren Zeitraum bei sich „Null-Bock-Phasen“.

Jugendlehrgang

Auf Vorschlag des zuständigen Sozialpädagogen aus der Einrichtung für Betreutes Wohnen, lässt Eric sich Ende 1994 beim Arbeitsamt beraten und tritt dann in den Jugendlehrgang ein. Fachlich bringt Eric dieser Lehrgang eher wenig. „Das Einzige, was schön war: Du hast deine Leute getroffen, hast auch nebenbei ’n bisschen was gelernt (...) Mit Kumpels abhängen und auch was Lernen – war eigentlich so nicht schlecht.“ Dass der Lehrgangsbesuch zur Kenntnis einiger Arbeitstechniken und neuer Bereiche wie Metallbearbeitung und Mauern führt, ist eher nebensächlich, wenn auch möglicherweise später nützlich. Als erzieherisches Element mit Blick auf Disziplin, Arbeitstugenden, misst Eric dem Lehr-

gang nur eine untergeordnete Rolle bei („das ist was anderes, ob du so was vom Arbeitsamt aus machst oder richtig ins Arbeitsleben einsteigst. Das sind zwei Paar Schuhe“). Auch wenn er den Lehrgang insgesamt nicht als schlecht beurteilt, vermittelt dieser doch keine Vorstellung vom Arbeitsleben.

Berufsausbildung: Teilezurichter

Zum Ende des Jugendlehrganges bewirbt sich Eric für eine Ausbildung zum Teilezurichter bei einem großen örtlichen Metallbetrieb, in die er zu September 1995 aufgenommen wird (vgl. die Interviews mit Micha und Sascha). Die praktische Arbeit im Betrieb, die Fertigung von Hand, fällt ihm leicht, dagegen bereiten der theoretische Unterricht, das Sitzen („konnt ich noch nie!“) Schwierigkeiten. Zum Besuch der Berufsschule hat er wenig Lust und erscheint gegen Ende der Ausbildung häufig zur vorletzten Stunde, manchmal gar nicht. Dies bleibt dem Ausbildungsbetrieb nicht verborgen. Obwohl Eric entschlossen ist, die Ausbildung durchzuziehen, überkommt ihn eine massive „Null-Bock-Phase“ während der letzten zwei Wochen der Lehre. Die vorzeitige Kündigung kann nur durch die Intervention der Freundin und der im Ausbildungsbetrieb beschäftigten Sozialpädagogin abgewendet werden. Mit zweimal „ausreichend“ besteht Eric die Abschlussprüfung im Sommer 1997 „gerade so mal eben“. Ein ursprünglich nach Abschluss der ersten Prüfung vorgesehener Lehrgang zum Schweißer findet aufgrund einer Entscheidung des Ausbildungsbetriebes nicht mehr statt. – Nicht ausgeschlossen, dass Erics „Null-Bock-Phasen“ mit Geld zusammenhängen. Jedenfalls räumt er ein, dass, wäre seine Anstrengung finanziell besser honoriert worden, sein Einsatz auch gestimmt hätte („du hattest einen bestimmten Satz, die Ausbildungsvergütung – und das war auch schnell wieder ausgegeben“). Ein halbes Jahr nach Beginn der Ausbildung beziehen Eric und seine Freundin eine gemeinsame Wohnung, ein zunächst kostspieliges Unternehmen, in dessen Verlauf das Geld noch knapper wird („du bist arbeiten gegangen, hattest aber nicht mehr viel. (...) Du hast nicht gesehen, wofür du arbeitest. Das hat mich aufgeregt“).

Wehrdienst

Nach abgeschlossener Ausbildung ist Eric vier bis fünf Monate erwerbslos. Verschiedene Bewerbungen in unterschiedlichen Bereichen („viele Sachen, von denen ich gedacht hab, alles klar, das könnt ich machen, das könnt ich auch lange machen“) bleiben ohne Erfolg, 1998 absolviert er den Wehrdienst in Schleswig-Holstein und denkt kurzfristig darüber nach, Berufssoldat zu werden („das war so ’ne Soldatengeilheit“). Da die Freundin durch ihre noch andauernde Berufsausbildung ortsgebunden ist, verwirft Eric den Plan, Soldat zu werden. Nach dem Ende des Wehrdienstes ist er erneut einige Monate ohne Erwerbsarbeit. Wieder bleiben die Bewerbungen (Zimmermann, Dachdecker) erfolglos. Gründe sieht Eric auch in der relativen Strukturschwäche der regionalen Ökonomie bzw. in einer in seinem Fall ungünstigen Verteilung von Branchen und renommierten Produktionsbetrieben im Metallbereich („würde ich nicht hier oben wohnen, sondern mehr im süddeutschen Raum, (...) würde ich auf jeden Fall ’nen Job als Teilezurichter bekommen“). In diesem Zusammenhang erwägt er einen Umzug nach Süden, zurück nach Hessen zu den Pflegeeltern. Aber: „Ich hab mir hier oben selber alles aufgebaut, das, was ich eigentlich wollte. Ich wollt hier oben mir selber mein eigenes Leben aufbauen, und das hab ich geschafft. Und das wäre für mich ’n Einschnitt in meinen eigenen Gedankengang gewesen, wenn ich jetzt wieder zu meinen Eltern geh. (...) Ich will hier oben ja auch irgendwann ’ne eigene Familie

haben. (...) Ich kann nicht immer an meinen Eltern ihren Rockzipfeln hängen, weil irgendwann sind die auch nicht mehr da.“

Berufstätigkeit: Möbelpacker

Eher zufällig findet Eric Arbeit bei einer Spedition. Nach persönlicher Vorstellung kann er drei Wochen später als Möbelpacker anfangen, eine Tätigkeit, der er inzwischen im dritten Jahr ohne Probleme immer noch nachgeht: „Und da hat auch das Geld gestimmt.“ Beim heutigen Arbeitsplatz beträgt die Arbeitszeit nicht acht Stunden, sondern 14, gelegentlich sogar 24 Stunden, beispielsweise beim Umzug der Universitätsbibliothek, des Bundeskanzleramtes oder der Botschaft eines anderen Staates in Deutschland. Nicht selten müssen die Pausen durchgearbeitet werden. „Ich mag das Arbeiten – jetzt!“ Die Arbeit ist hart und körperlich schwer, aber sie macht ihm auch sehr viel Spaß. Ein wichtiger Spaß-Faktor bei der Arbeit sind die Kollegen, die „gut drauf“ sind, „wie man im Möbeljargon so sagt: schön blöd“. Trotzdem kann man sich auch ernsthaft mit ihnen unterhalten, sie wissen manches, auch über Politik und können über „ganz normale“ Themen reden, wie andere Leute auch. Eric schätzt die Direktheit im Umgang mit den Arbeitskollegen: „Wenn man mir sagt, was man von mir hält, und das auch ehrlich meint – das mag ich sehr gerne haben.“ Allerdings das ganze Arbeitsleben lang Möbel schleppen – das kann Eric sich doch nicht vorstellen („so’n Job is auch nich für ewig“).

Obwohl die Arbeit viel Spaß macht, passiert es auch hier manchmal, dass Eric die Lust verliert und „null Bock“ hat. Bei kurzen Anfällen läuft er auf die Straße zum Umzugswagen, raucht eine Zigarette, „schrei mal oder werf irgendwas – und dann is das wieder weg und ’s geht weiter“. Auch die Kollegen können helfen und einen Anstoß geben („da geht’s verhältnismäßig hart zu. Hart, aber gerecht“). Anstöße „von außen“ kann er allerdings nur akzeptieren, wenn sie von jemandem kommen, den er achtet oder dem er vertraut, wie z.B. der Freundin.

Berufliche Pläne

Eric plant eine neue Ausbildung. Entweder bei der Berufsfeuerwehr (hier hat er beim ersten Versuch die Aufnahmeprüfung nicht bestanden wegen Absturzes vom Schwebebalken) oder als IT-Systemtechniker. Eine Ausbildung in diesem Bereich hält er wegen der zunehmenden Allgegenwart von Computern für besonders zukunftsträchtig und stellt sich vor, nach erfolgreicher Ausbildung in dieser Branche auch unterzukommen. Die eigenen Chancen, unter den Bewerbern ausgewählt zu werden, schätzt er eher gut ein, da er alle gestellten Voraussetzungen erfüllt, nämlich älter als 18 Jahre ist, eine Metallausbildung abgeschlossen hat und Führerscheininhaber ist. „Ich bin eigentlich sehr strebsam. Das, was ich mir in Kopf gesetzt hab, das will ich erreichen.“

Zukunftspläne

Eric hat Zukunftspläne: Er möchte eine neue Ausbildung machen, die besseres Geld bringen soll bei weniger Arbeit („das möchte ja jeder“). Innerhalb der nächsten sieben Jahre möchte er so viel Geld sparen, dass er mit 30 Jahren Hausbesitzer ist und mit seiner jetzigen Freundin bereits ein Kind hat. „Weiteres werden wir schauen.“ Für Eric ist klar, dass sein Leben geordnet sein soll, er will seinem Kind „etwas bieten“ können („mein Kind soll es auf jeden Fall besser haben, wie ich“). Gerade weil er in seinem eigenen Leben schon

vieles mitgemacht hat, glaubt er, seinem Kind mehr mitgeben zu können als andere Eltern, deren Leben glatter verlaufen ist. Sein Kind soll sich geborgen fühlen und keinen Geldmangel kennen. Auch wenn er alles genau durchdacht hat, weiß er, dass er den eigenen Plan kaum gegen Störungen und Chaos sichern kann. „Aber ich versuche, meinem Plan so zu folgen, dass ich ihn einfach einhalten kann. Und wenn ich merk, 's läuft was ausm Ruder, dann muss ich was ändern.“

Zu Erics Plan gehört auch, erwachsen zu werden. Auch wenn er bis heute einiges gelernt hat, hält er sein Denken und Fühlen noch nicht für erwachsen. Erwachsen sein hat für ihn etwas mit Reife zu tun, auch mit Selbständigkeit. Aber noch wichtiger ist Lebensweisheit: „Ich möchte so viel wie möglich erfahren (...) ich möchte noch viel mehr lernen und einfach viel weiser werden.“

10.3.3 „Aber achtzig möcht ich schon werden!“

Hauke

<p>Hauke 27 Jahre alt, ledig, ungelernt, zzt. erwerbslos mit geringfügiger Beschäftigung als Helfer auf dem Bau (Keine Teilnahme an Fragebogenaktion 1997)</p>
--

Kindheit und Jugend

1974 kommt Hauke in einer norddeutschen Stadt zur Welt. Er wächst gemeinsam mit einem jüngeren Bruder bei seinen Eltern auf. Der Vater ist berufstätig, während die Mutter sich als Hausfrau um Kinder und Haushalt kümmert. Hauke besucht in „seinem“ Stadtteil zunächst die Grundschule, später die Hauptschule, die er 1991 nach neun Klassen mit dem Hauptschulabschluss verlässt.

Erste Berufsausbildung: Maler

In einem Handwerksbetrieb beginnt Hauke nach einem betrieblichen Praktikum eine Ausbildung zum Maler, ein Beruf, der in seiner Prioritätenliste direkt nach KFZ-Mechaniker rangiert. Die Ausbildung beendet er durch eigene Kündigung im März 1994 kurz vor der Gesellenprüfung. Dem Ausbildungsende geht eine Kündigung durch den Betrieb im Herbst 1993 voraus, nachdem der Juniorchef die Firma übernommen hat. Hauke schaltet die Rechtsstelle der Gewerkschaft ein „weil das eigentlich unrecht war, was er da gemacht hat“. Mit Hilfe der Rechtsstelle kann Hauke seine Ausbildung wieder aufnehmen, sieht sich aber einem so starken Mobbing durch den Chef und die Kollegen ausgesetzt („keiner

wollt mehr mit mir arbeiten, denn hieß das, ich hab geklaut, denn hieß das, ich hab ihm die Reifen zerstochn, obwohl ich so'n Idiotenkram echt nich gemacht hab“), dass er schließlich selbst kündigt. Den theoretischen Teil der Gesellenprüfung hätte er, so glaubt er, beim ersten Anlauf nicht bestanden („weil ich auch faul in der Schule war. Schule is nich so unbedingt meine Welt“), sondern wohl erst bei der Wiederholung. Von Beginn der Ausbildung an hat er Schwierigkeiten in der Berufsschule. Dort gibt es Lerngegenstände, die er von der Hauptschule nicht kennt (Wirtschaft/Politik) oder die früher auch schon ein Problem für ihn waren (Mathematik). Oft ist das Unterrichtstempo für ihn zu schnell („das ging immer so ratzfat“). Ob ihn jemand während dieser Zeit auf die Möglichkeit von Stützunterricht hingewiesen hat, vermag Hauke heute nicht mehr zu sagen.

Nach dem Abbruch hat Hauke zunächst die Idee, die Ausbildung in einem anderen Malerbetrieb doch noch zu beenden. Den zwischenbetrieblichen Informationsfluss macht er dafür verantwortlich, dass kein Betrieb ihn mehr aufnimmt („die ham (...) 'n Innungstreffen un wenn da einer sagt, der Herr A., der hat geklaut (...) denn kann ichs vergessen“).

Jugendlehrgang

Der Berater beim Arbeitsamt empfiehlt den Besuch des Jugendlehrganges. In der Metallwerkstatt geht es um Grundlagen der Metallbearbeitung, für Hauke eine Herausforderung („da musst ich ja unten feilen (...) das Feilen gefiel mir dann natürlich auch nich so unbedingt“). Er ist froh, als jemand vorschlägt, er solle die Spinde der Teilnehmenden in den Umkleieräumen streichen und später auch den Aufenthaltsraum. Besonders viel Spaß macht das wöchentliche Kochen in [HIK – zur Bildungsstätte gehörige Lehrküche], („den Grund brauch ich dir ja nich sagen (...) ich weiß nich mehr, wie die Kleine hieß“). Das Kochen hat er bis heute beibehalten, auch im Zusammenleben mit seiner Freundin. Besonders wenig Spaß macht der Unterricht („also Schule ... und dann Deutsch, weil in Deutsch-Rechtschreibung bin ich ja 'ne Niete. Das kann ich überhaupt nich“). Dass der Lehrgang nur ein Jahr dauert, findet er schade, besonders weil es dort recht locker zugeht. Fachlich bringt der Lehrgangsbesuch Neues im Bereich Metall, dort im Feilen und Drehen („anne Drehbank, das hab ich vorher nie gemacht“), außerdem beim Technischen Zeichnen und in EDV. Hauke findet reizvoll, dass er anderen Jugendlichen etwas vom Malerhandwerk zeigen kann. Dass er während des Lehrgangsbesuches durch das Arbeitsamt Geld bekommt, spielt für ihn als Motiv für die Teilnahme eine untergeordnete Rolle, da er einen vergleichbaren Betrag auch bekäme, wenn er zu Hause bliebe. Wichtiger für die regelmäßige Teilnahme ist der Kontakt zu den anderen Jugendlichen: „Ich kam nachher mit den Leuten klar, wir ham uns alle so'n bisschen beschnuppert (...) 's war auf jeden Fall besser, als immer zu Hause zu sitzen (...) du kriegst 'n Tag rum und du weißt, du hast wenigstens 'n bisschen was getan (...) man kann auch sehn, was andre Leute können, da kann man sich 'n bisschen was abkucken.“ Und dann gefällt ihm, dass er seiner Lieblingsbeschäftigung nachgehen darf: „Das mitm Malen war so gut (...) – ich kam mir nachher so vor, als ob ich praktisch machen konnte, was ich wollte – zumindest mitm Malen.“

Weder damals noch später fällt Hauke auf, dass er sich in einem Lehrgang für Benachteiligte befindet. Sich selbst rechnet er nicht zu den Benachteiligten („ich wars auf jeden Fall nich“). Sicher gibt es Außenseiter – aber die gibt es überall. Es gibt auch Leute, die er nicht mag – die gibt es auch überall. Unter den Teilnehmenden aus Russland gibt es einige mit zum Teil erheblichen Sprachschwierigkeiten, aber mit den Jugendlichen aus Polen kann er sich prima verständigen.

Zur Arbeit hat Hauke nicht immer große Lust: „Na gut, jetzt bereu ichs (...) 's is damals gewesn. Ja, wer hatt denn noch keine Lust? [ABC – Namen von Lehrgangsteilnehmern] und diese Chaoten, die sind ja immer zum Kiffen denn auf Toilette (...) und denn dieser [DEF – Name eines Teilnehmers], dieser Bekloppte, da wo die Eltern so viel Knete hatten, der war ja total durchgeknallt.“ Hauke erinnert sich: Er selbst arbeitet im Aufenthaltsraum mit Verdünnung. DEF kippt die Flüssigkeit in eine Cola-Flasche, verschließt diese mit einem Lappen und schleudert sie gegen die Gasflaschen des gegenübergelegenen Forschungsinstitutes. Der Cocktail entzündet sich beim Aufprall. Die Jugendlichen laufen hinaus um zu löschen und so zu verhindern, dass es zu einer Gasexplosion kommt.

Nach dem Ende des Jugendlehrganges wechselt Hauke, zusammen mit anderen, in eine Ausbildung zum Teilezurichter (siehe auch die Porträts von Eric, Micha und Sascha). Nach drei Tagen bricht er die Ausbildung ab („also für mich wars nix (...) ich wollts machen, damit ich weg bin vonner Straße“) und entschließt sich, dem Einberufungsbescheid der Bundeswehr zu folgen.

Wehrdienst

Im Oktober 1995 beginnt der zehnmönatige Wehrdienst beim Heer, den Hauke zum Teil in Schleswig-Holstein, zum Teil in anderen Bundesländern ableistet und als Mannschaftsdienstgrad beendet. An einem kleinen Ort in den neuen Bundesländern nimmt er an einem Munitionslehrgang teil. „Die Kaserne sah aus wie 'n Dorf, was sie mal kurz eben eingezäunt ham, was sie besetzt ham, mit Kino, all so'n Schickimicki. Bloß zum Essen musstest du dein eignes Besteck mitbringen, weil die ganzen Osis das schon geklaut ham (lacht), na, das war ja wieder wat für mich (...) denn wollt ich duschen – immer wenn ich unter die Dusche geh: tropf – tropf – tropf – un das wars (...) wenn du da einmal die Woche duschen konntest, wars in Ordnung.“ Tagsüber ist Unterricht, „nach Dienstschluss wird gesoffen“. Eine der Prüfungen besteht Hauke, bei einer zweiten fällt er absichtlich durch, um von diesem Ort wegzukommen. Seinen Plan, sich auf vier Jahre zur Armee zu verpflichten, macht er im letzten Moment rückgängig, da ihm ein Kollege einen Posten als Kaufhausdetektiv in Aussicht stellt.

Mal Arbeit, mal keine

Die Tätigkeit als Warenhausdetektiv gibt Hauke nach einer Woche ohne Entgelt auf, da er den Eindruck hat, der Chef sei in Geldangelegenheiten unzuverlässig. Anschließend ist er ein Jahr lang erwerbslos unter Bezug von Arbeitslosengeld bzw. Arbeitslosenhilfe, bevor er der kommunalen Beschäftigungsgesellschaft zugewiesen wird, wo er ein weiteres Jahr bleibt (vergleiche dazu auch das Porträt von Micha). Die Zuweisung erfolgt durch die Beraterin des Arbeitsamtes, die ihm eine Tätigkeit als Maler in Aussicht stellt, mit Beginn im April 1997. „War alles ganz in Ordnung (...) der Vorarbeiter war zwar bekloppt, war 'n Knasti, hatte keine Ahnung. Aber er war Vorarbeiter, musst ich natürlich auf ihn hörn (...) jedenfalls hab ich denn immer gut mitgemalt, bis er mir denn sagte, ich darf nich tapeziern, ich darf immer denn nur den Helfer spielen. Und denn sag ich zu ihm, hast du Maler gelernt? Nö, wieso, ich kann das aber. Ich sag, (...) so läuft das nicht! Ich hab Maler gelernt, mir fehlt nur der Gesellenbrief. (...) Da hab ich mich bös mit dem Macker da in de Haare gekriegt.“ Als Ergebnis der Streitigkeiten wird Hauke zu einer anderen Baustelle versetzt.

Hier soll eine Siedlung mit Schlichtwohnungen komplett saniert werden, ein umfangreiches Vorhaben, für das viele Gewerke benötigt werden, auch Maler. Für den neuen Vorarbeiter hat Hauke sofort Sympathie, weil der etwas von der Arbeit versteht und ihm viel Neues zeigen kann. „Bloß der hatte wegen Saufen wohl schon zwei, dreimal 'ne Abmahnung gekriegt gehabt (...) und denn ham sie gesagt ‚tschüs‘ un denn is der abgehaun.“ Mit den nachfolgenden Vorgesetzten gibt es Schwierigkeiten, denen Hauke durch Abwesenheit vom Arbeitsplatz aus dem Weg zu gehen sucht. Er wird schließlich 1998 wegen wiederholt unentschuldigtem Fehlen entlassen („ich hab selber Scheiße gebaut – war auch in Ordnung“).

Im Anschluss an diese Kündigung ist Hauke ein Jahr erwerbslos ohne Leistungsbezug. Da er die Kündigung selbst zu verantworten hat, wird der Anspruch auf Leistung ohnehin zunächst für drei Monate ausgesetzt („Sperre“). Danach bewältigt er, wie es scheint, die Hürden des Antragsverfahrens nicht („denn fehlten die Unterlagen (...) – wieso, die hab ich doch abgegeben? – Ne, die fehlen!“). In dieser Zeit lebt er „von nichts“ bzw. von der Hilfe seiner Eltern, da Sozialhilfebedürftigkeit aufgrund des Einkommens des Vaters nicht gegeben ist („mein Vater verdient zu viel, der muss mich dann unterstützen“). Der Großvater ist bereit, die Bankschulden in Höhe von DM 2.000, zu übernehmen, später wird Hauke den Betrag abstottern. Seine handwerklichen Fertigkeiten helfen, die Durststrecke zu überbrücken, wobei sich schnell auch die negativen Seiten von „Privatpfusch“ zeigen: Auftraggeber bezahlen die vereinbarten Summen nicht und Hauke hat keinerlei Handhabe, sie zur Zahlung zu bewegen. 1999/2000 ist er ein weiteres Jahr erwerbslos, dieses Mal abgesichert durch Arbeitslosengeld. Während dieser Zeit macht er verschiedene betriebliche Praktika und orientiert sich vom Anstreicherbereich um in ein anderes Baugewerk („Dachdecker schwebte mir schon länger vor. Vor allem zwei, drei Kollegen von mir sind Dachdecker, da hab ich denn ab un zu mal mitgeholfen – das gefiel mir, die Höhe – ich hab keine Höhenangst, nix!“). In diese Zeit fällt auch ein Unfall mit schweren Folgen, von dem später noch berichtet wird.

Umschulung: Dachdecker

Im Ausbildungsjahr 2000/2001 beginnt Hauke nach einem längeren Betriebspraktikum eine Umschulung zum Dachdecker. Während des Praktikums haben sich alle Beteiligten kennen gelernt, so dass sich der Übergang in die Ausbildung weich vollzieht. Von Beginn an gibt es Stützunterricht, dem die Auszubildenden nach einem bei der Arbeitsverwaltung durchgeführten psychologischen Test zugewiesen werden. Aufgrund seines positiven Testergebnisses wird Hauke nach einiger Zeit von der Teilnahme am Unterricht entbunden, eine Entscheidung, die er mit Blick auf seine Leistungsschwäche in Mathematik bedauert. Noch während des ersten Monats wird das Ausbildungsverhältnis durch den Betrieb gekündigt, nachdem Hauke mit einem epileptischen Anfall auf dem Dach zusammengebrochen ist: „'ne Viertelstunde lang, lag ich aufm Boden, Schaum vorm Mund, hab gezappelt un denn bin ich wieder aufgewacht und denn stehn da nur noch so 'ne Rettungsheinis vor mir und ich wusste gar nich, wat die von mir wollten – ich wusste gar nichts.“ Per Rettungswagen wird er ins Krankenhaus eingeliefert. Untersuchungen ergeben, dass ein epileptischer Anfall vorgelegen hat, vermutlich eine Folge des Unfalls, von dem im Anschluss die Rede ist. Hauke soll von nun an regelmäßig Medikamente nehmen, eine Maßnahme, die mit erheblicher Zunahme von Körpergewicht verbunden ist (von 80 auf 130 kg innerhalb eines halben Jahres).

Nach Haukes Zusammenbruch hat der Chef zunächst nicht die Absicht, den Ausbildungsvertrag zu kündigen. Nachdem sich dann die Bauberufsgenossenschaft in die Angelegenheit einschaltet, werden ihm die versicherungs- und versorgungsrechtlichen Konsequenzen deutlich, die ein möglicher weiterer Anfall haben könnte. Da er dafür, auch im Sinne der Fürsorge für seinen Auszubildenden, die Verantwortung nicht übernehmen kann, scheint die Auflösung des Umschulungsvertrages für alle Beteiligten der einzig gangbare Weg („da konnte er gar nix für“).

Der Zusammenbruch auf der Baustelle ist Haukes erster „richtiger“ Anfall. Danach fällt er noch zweimal um. Allerdings sind diese Episoden von deutlich kürzerer Dauer und hängen, wie er meint, mit vorausgegangenem Alkoholexzess zusammen. Die behandelnden Ärzte prognostizieren einen nächsten schweren Anfall, ohne genau sagen zu können, wann damit zu rechnen ist.

Unfall

Haukes Anfallskrankheit besteht nicht seit seiner Geburt, sondern erst seit einem Unfall im Jahr 1999 („bei mir kommt das nich von Natur aus. Bei mir kommt das, weil sie mich so geschädigt ham, un weil ich ja so aufn Hinterkopf gefallen bin“). Den Vorfall schildert er so: Schon lange sind ein Kollege und er CBFunker, wobei der Kollege sein Funkgerät im Auto installiert hat, so dass man von verschiedenen Orten aus Nachrichten durch den Äther schicken kann. Im bezechten Zustand schickt der Kollege eines Nachts Funksprüche an die Adresse eines türkischen Funkers, die dieser als schwere Beleidigung und Provokation empfindet. Der türkische Kollege findet heraus, wer der Absender ist, holt sich Verstärkung und macht sich auf die Suche. An einer Tankstelle kommt es zum Zusammentreffen: Hauke, von seinem Funker-Kollegen und noch einem weiteren Freund begleitet, will dem türkischen Jugendlichen gegenüberreten, weil er selbst ja „nichts gesagt“ habe. Seine beiden Begleiter suchen im Tankstellengebäude Zuflucht. Nach einem kurzen Wortgeplänkel will Hauke sich abwenden, da trifft ihn ein Schlag so unglücklich an der Schläfe, dass er ohne Körperkontrolle hintenüberfällt und mit dem Hinterkopf schwer auf dem Asphalt aufschlägt. Die Folge: Schädelbasisbruch und Hirntrauma. Er wacht im Rettungswagen auf. Im Städtischen Krankenhaus wird er für vier Tage ins künstliche Koma versetzt. Wie er später erfährt, vor allem deshalb, damit sich das Hämatom in seinem Kopf zurückbilden kann. Erst viel später, während der Gerichtsverhandlung wird ihm klar, dass er wohl nur knapp dem Tode entronnen ist („ich hab viel Glück gehabt!“). Vor Gericht erklärt die medizinische Gutachterin ihren Bericht während fast 90 Minuten. Erstmals versteht Hauke, dass es sich bei dem, was auf den Schichtaufnahmen des Gehirns in Weiß zu sehen ist, um zerstörtes Hirngewebe handelt: „Mir standen die Tränen in Augen.“

Neben Anfällen und Absencen behält Hauke noch weitere Einschränkungen, vermutlich als Unfallfolgen, zurück. Weil beim Aufschlag wohl Nervenstränge am Kopf gerissen, angerissen, überdehnt oder geklemmt wurden, kann Hauke heute „nich riechen, nicht schmecken, (...) alles kaputt. Riechen werd ich nie wieder können. (...) Bier – klar, schmeck ich. Zigaretten – schmeck ich gar nich. Kekse – kannst vergessen, brauch ich gar nich anfassen. (...) süß, sauer, bitter, salzig schmeck ich. Aber ich kann die Aromastoffe (...) gar nich wahrnehmen. (...) kannst mir Nitro unter die Nase halten, kannst mir alles unter die Nase halten. Im Krankenhaus – Äther, all so'n Mist ham se mir unter die Nase gehalten. Ich kann nichts mehr riechen. Gar nichts.“

Immer deutlicher kristallisiert sich heraus, in welchem Maße der Unfall Haukes Leben verändert. Im Jahresabstand finden immer wieder neue Untersuchungen statt, nach deren Ergebnissen entschieden wird, ob Besserungen oder Verschlechterungen des Zustands eingetreten sind, ob die bisherigen Verbote und Beschränkungen aufrechterhalten werden müssen oder nicht. Zu den ärztlicherseits ausgesprochenen Verboten gehört: Er darf nicht mehr auf Leitern oder Gerüste steigen, mithin nicht als Maler oder Dachdecker arbeiten. Auto, Motorrad und Gabelstapler darf er nicht führen („normalerweise dürft ich eigentlich auch kein Fahrrad fahrn“), Alkohol soll er meiden („Der Arzt hat zu mir gesagt, o.k. – wenn Sie ’n paar Bier trinken, is in Ordnung (...) aber alles, was hart is, fassen Sie nich an. O.K., laß ich sowieso meine Pfoten von“), Sport darf er keinesfalls allein machen und muss außerdem vorsichtig sein, am Strand darf er nicht in tiefes Wasser gehen. „Aber wenn ich mich an all den ganzen Scheiß halt, denn darf ich ’n ganzen Tag nur mitn Arsch hier in de Bude sitzen, da hab ich kein Bock drauf. Ich kann nich alles aufgeben wegen so’n Mist.“ Seit dem Unfall verliert er viel leichter die Nerven als früher („bin sofort auf hundertachtzig“) und stellt an sich selbst eine ihm so nicht bekannte Antriebslosigkeit fest („manchmal weiß ich selber gar nix mehr mit mir anzufangen – denn sitz ich fernsehn, oder telefonier ’n halben Tag (lacht). Das is ganz merkwürdig“).

Seine heutige Freundin ist sieben Jahre jünger als Hauke. Sie lernen sich erst nach dem Unfall kennen und sind seit 18 Monaten zusammen. Im Februar 2001 beziehen sie eine gemeinsame Wohnung. Am meisten stört sich die Freundin an Haukes zeitweise exzessivem Alkoholkonsum („’s gab auch schon Wochenenden, da war ich denn voll! (...) manchmal hab ich denn wieder so’n Drang, denn knall ich mir einen (...) denn hab ich das auch manchmal, wenn ich zu viel hab, denn werd ich aggressiv. Das hab ich sonst vorher auch nie gehabt“), weswegen Hauke ihr versprochen hat, im neuen Jahr mit dem Trinken völlig aufzuhören und auch nicht mehr zu rauchen („ich verbrauch über vierhundert Mark im Monat – tja, das is schon die zweite Schachtel heute“). Auch andere Vorsätze macht er zu Lebensregeln: Er geht nicht mehr zu Discos oder an andere Orte, die ihm riskant erscheinen: „Alles, was Streit macht, oder wo Streit passieren könnte, wo’s nich ausbleibt – will ich nich!“

Vor vier Monaten hat Hauke bei der Arbeitsverwaltung einen Zuverdienst in Höhe von monatlich DM 315, angemeldet. Dies erlaubt ihm, einer geringfügigen Beschäftigung als Maurerhelfer bei einem Kleinbetrieb nachzugehen, ohne die Unterstützungsleistung zu verlieren, bei gleichzeitiger Absicherung während der Tätigkeit. Wird die Höhe dieses Zuverdienstes überschritten, wirkt sich dies anteilig leistungsmindernd aus. Der betriebliche Arbeitsanfall erlaubt seine Beschäftigung bis kurz vor Weihnachten. Nach einer jahreszeitlich bedingten Pause kann er, je nach Auftragslage, im Januar erneut arbeiten. Lieber wäre ihm, wenn der Chef ihn zu regulären Bedingungen als Helfer beschäftigen würde. Angesichts seiner gesundheitlichen Situation, der erheblichen Einschränkungen und der unsicheren Prognosen ist damit vorerst nicht zu rechnen. Dennoch hält er an der momentanen Nebentätigkeit fest als einer Möglichkeit, vielleicht nach eindeutigeren ärztlichen Befunden doch noch in ein festes Arbeitsverhältnis hineinzurutschen. Er sucht Arbeit, vorzugsweise Jobs auf dem Bau („also ich muss dreckig werd’n, ich muss im Dreck wühl’n. Also so anner Kasse oder Computer ... Kuck mal, Schubkarre schiebn, da verletz ich mich nich bei“).

Träume, Hoffnungen, Wünsche

„Ich möcht gern mal Vadder werdn (...)
 Mit 30 wollt ich Vadder sein,
 un eigentlich auch verheiratet sein
 – aber ob das mit dieser Frau is,
 das weiß ich noch nich (lacht)
 Möcht gern ’n Haus ham – aber wer möcht das nich?
 Möcht gern genug Geld ham – aber wie soll das gehen?
 Arbeit möcht ich ham – aber feste Arbeit
 Möcht gern ’n Auto ham un Führerschein – aber darf ich ja nich (...)
 Möcht lieber n Motorrad fahrn – aber das is wahrscheinlich zu gefährlich
 Ne schöne Harley hätt ich gern
 So eine wie unten beim Tattoo-Point steht
 So ’ne rote – geiles Ding (...)
 Ich hätt gern noch ’n kleines Boot (...)
 mit ’n klein Sechs-PS-Außenborder zum Angeln (...)
 – aber das kost alles so viel (...)
 Angeln, schön Netze legen (...)
 ich hab ja alle Scheine (...)

Wer weiß, was morgen is?
 – Aber achtzig möcht ich schon werden!“

<p>Micha 25 Jahre, ledig, ist im ersten Ausbildungs- jahr zum Han- delsfachpacker (Keine Teilnahme an Fragebogen- aktion 1997)</p>
--

10.3.4 „Jeder Mensch muss selbst wissen, was er will.“

Micha

Kindheit und Jugend

1976 kommt Micha, der nach seinem Großvater benannt ist, in einer norddeutschen Stadt zur Welt. An den Vater hat er nur nebelhafte Erinnerungen. Zusammen mit zwei jüngeren Schwestern wächst er im mütterlichen Haushalt auf, wo er bis 1999 lebt (möglich, dass es auch noch ein bis zwei Brüder gibt, aber sie werden im Gespräch nicht eigens erwähnt). Micha beendet die Hauptschule nach der neunten Klasse. Schwierigkeiten hat er in Deutsch und Englisch, weniger in Mathematik. In Geschichte und allen anderen Fächern erzielt er nach eigener Einschätzung annehmbare Ergebnisse.

Erste Berufsausbildung: Maschinenschlosser

Nach dem Ende des Besuches der allgemein bildenden Schule 1993 lernt Micha Maschinenschlosser in einem kleineren Metallbetrieb. Im Mai 1994 bricht er die Ausbildung wegen schulischer Schwierigkeiten ab: „... im Betrieb klappte alles ganz gut, aber die Schule – in der Schule bin ich nicht mitgekommen, und nachher auch nicht mehr hingegangen.“ Die Schulprobleme sind vielfältig, konzentrieren sich aber vor allem auf Mathematik. Micha empfindet die Anforderungen in diesem Fach als hoch, zumal viele für ihn neue Bereiche vorkommen und schulische Voraussetzungen fehlen. Da von Beginn an Lücken auftreten, die er nicht schließen kann, kommt er schließlich „überhaupt nicht mehr mit“. In Geschichte, Fachkunde und Technischem Zeichnen fühlt er sich den Anforderungen gewachsen, aber Mathematik ist deutlich wichtiger. Außer Micha merkt niemand, dass er in der Schule Probleme hat: „Es ist keinem aufgefallen, dass ich überhaupt nicht mehr hingegangen bin. Also meinem Chef, dem ist das nicht aufgefallen. Er wollte keine Schülerkarte sehen. Briefe, die sind wohl nie bei ihm angekommen, weil er die, glaub ich, selbst immer weggeschmissen hat, weil ihn das nicht richtig interessiert hat.“ Da Micha schon 18 Jahre alt ist, erhält seine Mutter keine Briefe aus der Schule.

Jugendlehrgang

Nach dem Abbruch der ersten Berufsausbildung sitzt Micha einige Zeit zu Hause herum. Zum Jugendlehrgang geht er nicht freiwillig, „meine Mutter hat gesagt, ich soll dahin, damit ich irgendwas mache. Sie wollte nicht, dass ich zu Hause rumliege, die ganze Nacht unterwegs bin“.

Während der langen Sommerferien gewöhnt er sich an langes Ausschlafen. Als der Lehrgang dann beginnt, verschläft er prompt am ersten Tag und erscheint verspätet. Überhaupt machen ihm das frühe Aufstehen und das pünktliche Erscheinen die größten Schwierigkeiten („und dann das frühe Aufstehen wieder ...“). Viele neue Leute kennen zu lernen, findet Micha interessant, für ihn ein wichtigeres Motiv zur Teilnahme als die fachlichen Angebote. Als jemand, der schon einmal in einer Metallberufsausbildung war, hat er Vorkenntnisse: Drehmaschinen und deren Bedienung sind ihm vertraut (er hat bereits ein Zertifikat der Industrie und Handelskammer), auch einen Schweißschein bringt er mit. Also arbeitet Micha nicht besonders viel, von „oben“ kommt wenig Druck, er fühlt sich nicht gezwungen, in einer vorgegebenen Zeit ein gefordertes Ergebnis vorzuweisen („wir saßen ja eher mehr, ham uns unterhalten und so was, gearbeitet ham wir ja eigentlich nicht so viel“). Der konzentrierte theoretische Unterricht am Ende des Lehrganges gibt noch einmal Hilfestellung für die sich anschließende berufliche Ausbildung. Dass die Teilnahme an der Maßnahme mit Geld (Berufsausbildungsbeihilfe) vergütet wird, reizt Micha wenig („s war ja nicht so die Welt, was man da gekriegt hat“). Aus der Rückschau fällt ihm auf, dass er verschiedene Angebote hätte nutzen können: „(...) wenn ich jetzt so überleg, vielleicht mehr am Computer (...) das wär was gewesen. Aber dafür hab ich mich vorher nicht interessiert.“

Dass der Lehrgang sich an benachteiligte Jugendliche richtet, ist ihm nicht bewusst: „Jeder kann ja aus seinem Leben machen, was er will. Und wenn er aus seinem Leben nix machen will, dann ist er nicht benachteiligt, dann ist er höchstens dumm.“ Der größte Teil der Teilnehmenden hat aus Michas Sicht keine Lust zu arbeiten. Woran dies liegt, weiß er nicht.

Allerdings fällt ihm auf, dass sich viele nicht wirklich ernsthaft darum bemühen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Keine Lust zu haben, kann vielleicht zu Benachteiligung führen, nach Micha aber zu einer selbst gewollten („da hat ja kein anderer dran Schuld“). Er glaubt sogar, dass Menschen, die aus schlechteren Verhältnissen kommen, von sich aus den Wunsch verspüren, es besser zu haben, und deshalb auch aus eigener Initiative mehr unternehmen, um die eigene Lage zu verändern.

Zweite Berufsausbildung: Teilezurichter

Im Herbst 1995 beginnt Micha eine zweite Berufsausbildung, diesmal zum Teilezurichter, bei einem großen lokalen Metallbetrieb (vgl. dazu die Interviews mit Eric und Sascha). Zunächst läuft alles gut, zumal eine ganze Reihe ehemaliger Kollegen aus dem Jugendlehrgang in der gleichen Ausbildungsgruppe ist. „Das erste Jahr ging so.“ Micha geht regelmäßig zur Berufsschule, hat überhaupt keine Probleme, bekommt ein sehr gutes Zeugnis. Im dritten Halbjahr geht er nicht mehr zur Schule, „wieder Partys gefeiert und alles, viel unterwegs gewesen“. Nach dem Ende des Aufenthaltes in der Lehrwerkstatt ist Micha auf der Werft im U-Boot-Bau eingesetzt, wo es ihm überhaupt nicht gefällt. Ein Wechsel in eine andere Abteilung ist nicht möglich. Micha verliert die Lust. Nachdem er mehrfach betrunken zur Arbeit erscheint („ob ich nüchtern oder voll bin, das ist dann auch egal“), nehmen die Dinge ihren Lauf und der Betrieb kündigt das Ausbildungsverhältnis. Micha ist ausbildungs- und erwerbslos.

Berufstätigkeit: Steinsetzer

Nach der Kündigung des Ausbildungsverhältnisses auf der Werft 1996 ist Micha erwerbslos. Ab 1997 arbeitet er lange Zeit „schwarz“ als Steinsetzer. Diese Arbeit macht ihm Spaß, besonders die relative Freiheit und Ungebundenheit („da konnte man sagen, so, morgen hab ich keine Lust, da komm ich dann nicht“). An einer erneuten beruflichen Ausbildung ist er zu diesem Zeitpunkt nicht interessiert.

Über einen Freund wird Micha Anfang 1998 nach Hannover vermittelt. Dort braucht jemand eine Aushilfe beim Steinesetzen. Aus dieser einmaligen Aushilfstätigkeit ergibt sich eine sozialversicherungspflichtige Festanstellung in Hannover bis zum Eintritt des Winters. Mit Eintritt der Schlechtwetterperiode wird der Arbeitsvertrag aufgehoben und in ein geringfügiges Beschäftigungsverhältnis auf der Basis von DM 630, umgewandelt. Micha arbeitet bis Ende 1999 in Hannover, zeitweise ist er an der Steinsäge eingesetzt. Der dabei entstehende Staub setzt sich so sehr in seinem fast hüftlangen Haar fest, dass er beschließt, das Haar streichholzlang abzurazieren, eine Entscheidung, die er noch zwei Jahre später bedauert. In Hannover lebt Micha in einer Unterkunft, die der Chef eigens zu diesem Zweck angemietet hat. Nur gelegentlich an Wochenenden kommt er an seinen Heimatort zurück. Als absehbar ist, dass der Auftrag in Hannover zu Ende geht, mietet sich Micha eine kleine Wohnung in der Heimatstadt und zieht aus dem Haushalt der Mutter aus.

Nun arbeitet er erneut einige Monate als Steinsetzer sozialversicherungspflichtig bis zum Eintritt des Winters. Allerdings reichen die Zeiten der versicherungspflichtigen Beschäftigung nicht aus, um einen Anspruch auf Leistungen aus der Arbeitslosenversicherung zu begründen. Micha ist erwerbslos und lebt von Sozialhilfe. Das Sozialamt verpflichtet ihn, bei der kommunalen Beschäftigungsgesellschaft als Praktikant zu arbeiten. Eine Weige-

nung, so erfährt er, werde den teilweisen, später den vollständigen Entzug der Sozialhilfe zur Folge haben. Seine ursprüngliche Absicht, bei der Beschäftigungsgesellschaft im Garten- und Landschaftsbau als Steinsetzer tätig zu sein, lässt sich nicht umsetzen: „So was hatten sie da gar nicht richtig gehabt. Ich war da einen Tag mit (...) das warn alles Alkoholiker – da hatte ich keine Lust mehr, mit denen mitzufahren.“ Bis März 2001 arbeitet er als Praktikant ohne Arbeitsvertrag im Lagerbereich einer Einrichtung der kommunalen Beschäftigungsgesellschaft und bezieht weiter Sozialhilfe. Danach wechselt er als Praktikant in seinen heutigen Ausbildungsbetrieb und schließt im September 2001 einen Ausbildungsvertrag ab.

Dritte Berufsausbildung: Handelsfachpacker

Im September 2001 beginnt Micha seine dritte Berufsausbildung, dieses Mal als Handelsfachpacker im Großhandel, eine Ausbildung, deren Dauer auf zwei Jahre festgelegt ist. Im Anschluss an die Ausbildung gibt es die Möglichkeit, noch weitere 18 Monate anzuschließen und sich für Tätigkeiten im Lagerbüro zu qualifizieren. Diese Option hält sich Micha offen, auch wenn er heute sagt: „So im Büro sitzen (...), das is nich so meine Welt.“ Aus heutiger Sicht ist die Perspektive auf Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis nach dem Ende der Ausbildung gegeben. Der Arbeitstag beginnt morgens um 6 Uhr und dauert bis nachmittags 16 Uhr. Im Großteillager fährt Micha den ganzen Tag mit Flurfahrzeugen, sammelt Waren (Handtuchpapier, Toilettenpapier, Reinigungsmittel) aus den Regalen, packt sie auf Paletten und bringt sie weg. In der Schule geht es ihm heute gut, es gibt keine Beschwerden, die bisherigen Klassenarbeiten sind gut, ebenso die mündliche Mitarbeit. Würden sich Schwierigkeiten einstellen, wüsste er heute, dass er sich, wie viele andere aus der Klasse auch, noch Nachhilfeunterricht nehmen kann. Er könnte und würde sich auch im Betrieb melden und dort nachfragen, ob jemand helfen kann. Im Gegensatz zu früheren Ausbildungen stellt sich Micha allerdings nicht mehr die Frage, ob er zu dieser Ausbildung Lust hat oder nicht. Seine Lebenssituation ist inzwischen so, dass er die Ausbildung durchziehen muss: „Nächstes Jahr werd ich Vater (...) von daher kann ich nich mehr sagen, so, jetzt hab ich keine Lust mehr, jetzt will ich wieder meine Ruhe ham. Jetzt muss man ja wohl Verantwortung übernehmen.“

Freundeskreis

Micha hat zwei Kreise von Freunden und Bekannten, die er schon zeitlebens kennt. Diese Menschen sind für ihn wichtig. Während des ersten Ausbildungsverhältnisses haben die meisten Freunde und Bekannten eine Arbeit oder eine andere Beschäftigung, die sie tagsüber beansprucht. „Da ham wir uns abends nur 'ne Stunde hingesezt (...) man ist zur Arbeit gegangen, außer wenn Schule war oder freie Tage.“

Während der zweiten Ausbildung sind die meisten Freunde erwerbslos. Sie feiern zusammen. Mit der einen Gruppe von Leuten „hängt“ Micha rum und raucht Hasch, mit der anderen Gruppe wird überwiegend Alkohol getrunken. Nach dem Abbruch der zweiten Ausbildung kommt es zur Distanzierung von den Freunden: „Man hing nicht mehr so oft zusammen, man sah sich eigentlich nur noch am Wochenende. Und in der Woche kam höchsten noch ein Kollege oder zwei mal vorbei, aber denn auch nich die ganze Nacht.“ Es kommt zum Streit mit verschiedenen Kollegen, „man hat sich nichts mehr zu sagen. War ja eigentlich immer nur noch 'n Abhängen“. Als er aus Hannover zurückkommt, kann er mit

seinen alten Freunden nichts mehr anfangen („ich häng heute nicht mehr mit den Leute rum“). Er verändert sein Leben gründlich: „Gar nich mehr in die Kneipen rein und so was. Ich hab mich beim Fußballverein gleich angemeldet, wo ich dann auch viel zu tun hatte, (...) in der Woche Training, am Wochenende Spiele – bis heute.“

Die heutigen Freunde kommen aus dem Kreis der Fußballkollegen, sind alle älter als 30 Jahre („ich bin der Jüngste“) und führen ein „normales Leben“. Nach dem Fußballspiel am Wochenende sitzt man noch zusammen, trinkt einige Biere und geht dann nach Hause.

Beziehung zur Freundin

Kurz nach Beginn des Jugendlehrganges lernt Micha ein Mädchen kennen, sie werden ein Paar. Während der Hannoveraner Zeit ist die Beziehung unterbrochen und wird danach wieder aufgenommen. Heute ist er mit dieser Freundin immer noch zusammen, sie ist die werdende Mutter des gemeinsamen Kindes. Da die Beziehung über einige Jahre besteht, kennt die Freundin verschiedene Phasen von Michas Verhalten, seiner Entwicklung und Einstellung: „Sie sagt, ich hab mich sehr verändert, zum Besseren hin. Damals war ich nich so oft ansprechbar gewesen, so gut wie nie zu Hause, dauernd unterwegs. (...) Und jetzt is das irgendwie ’n anderes Leben: Fast nur noch zu Hause, denn, wenn ich mal weg bin, oder so, dann höchstens zum Fußball, aber danach auch wieder hier.“

Bilanz, Perspektiven

Heute führt Micha ein „normales Leben“, das sich für ihn wie eine zwangsläufige Entwicklung darstellt („das kam ja irgendwann – eigentlich hat man ja bisher nich so viel dafür getan“). Vieles gefällt ihm heute besser als manche Aspekte seines früheren Lebens. Einen Vorteil seines heutigen „normalen Lebens“ sieht er im Zugewinn an Ausgeglichenheit, darin, dass er sich inzwischen „ganz normal“ draußen bewegen kann, „ohne Bier in der Hand“. „Besser is das schon.“ Auch die viele verschwendete Zeit beschäftigt ihn: „Damals hat man ja so gut wie nix vom Tag mitgekriegt, weil man ja meist schon mittags besoffen war.“ Nicht genutzte Chancen sind auch ein Thema, das mit dem früheren Leben zu tun hat („ich hatte die Chance bei [XYZ – dem zweiten Ausbildungsbetrieb] – hab sie nich genutzt ...“).

Seine freie Zeit verbringt er inzwischen mit Fußballspielen, oder er sitzt zu Hause am Computer. Ob sein früheres Leben Ausdruck von jungdlichem Lebensstil und Lebensgefühl war, kann Micha nicht mit Sicherheit sagen: „Ja, damals bin ich halt noch nich so verantwortungsbewusst gewesen. Da hat man einfach nur so gelebt, und heute überlegt man sich halt doch schon mal was. – Damals war das egal, wenn ich jetzt mein letztes Geld genommen hab, hab mir Bier geholt – dann war’s egal. Heute denkst du, Mensch, zu Essen holen, brauch noch Zigaretten, und, und, und. Man denkt mehr nach über das, was man tut.“

Von dem Gedanken, Vater zu werden, ist Micha zunächst nicht sehr begeistert („die ersten drei, vier, sechs Wochen dacht ich ‚Scheiße‘“). Aber „man gewöhnt sich dran (...) und jetzt geht das eigentlich“. Über das künftige Leben als Familie, zusammen mit einem Kind macht er sich noch nicht allzu viele Gedanken, „meine Freundin ist da eher so die, die plant“. Rechtzeitig vor der Geburt des Babys ist der Umzug in eine gemeinsame, größere

Wohnung geplant. Dabei spielen Fragen der Nähe der Wohnung zu Schule und Kindergarten eine Rolle. Für Micha ändert sich durch die Vaterschaft vor allem etwas im Hinblick auf die Zunahme von Verantwortung und die Erkenntnis, dass das Leben nun ernster wird: „So kann man, wenn man will, mal kurz in Urlaub fahren, sagen, so, ich hau mal kurz ab. Das sind alles so Sachen, die spontan sind (...), die dann wegfallen, weil ja immer einer fürs Kind da sein muss, oder beide.“ Denkt er an die eigene Kindheit und Jugend, kommt er zum Schluss: „Leben war schön!“ Allerdings möchte er nicht unbedingt, dass sein Kind auch so ein Leben haben soll, wie er. Beispielsweise so viele Partys feiern, wäre nicht gut „ab und zu war das doch schon ’n bisschen zu viel“.

Überhaupt „großartig Pläne oder Erwartungen“ an sein künftiges Leben hat Micha nicht. Angesichts steigender Erwerbslosenzahlen und angesichts des zunehmenden Zusammenschlusses auf europäischer Ebene ist er eher skeptisch hinsichtlich der Entwicklung der „Großwetterlage“, wie auch in Bezug auf seine eigene Zukunft („der Arbeitsmarkt, der wird sich noch verschlechtern – und ob das mit Europa so ’ne gute Idee ist, da zweifel ich auch dran“).

Außerhalb der Sphäre von Arbeit sieht Micha bereits existierende und größer werdende gesellschaftliche Schwierigkeiten im Bereich der Kriminalität („ich glaub, die kann man gar nicht mehr steigern“). Gerade für seinen Stadtteil konstatiert er eine schlimme Entwicklung, da sich hier immer mehr Drogensüchtige aufhalten. „Leute, (...) die saufen, klauen, gibt es seit eh und je, da hat sich nicht viel geändert.“ Aus seinem alten Bekanntenkreis sind die meisten Leute als Folge des Drogenkonsums „kaputt“, mit ihnen ist nichts mehr anzufangen. Von sich aus wollen sie nichts mehr machen, sondern führen ein regelrechtes „Pendelleben“: „Denn sind die für kurze Zeit draußen, dann wieder im Knast, draußen, Knast...“ Lediglich im „Hochhaus“ ist es ruhiger geworden, da wegen anstehender Sanierungsvorhaben der größte Teil der Mietparteien ausgezogen ist, womit Treffpunkte entfallen.

Aus der eigenen Lebenserfahrung Ratschläge für Jugendliche in ähnlicher Situation abzuleiten, fällt ihm schwer, „man muss das ja erst mal selbst besser machen, oder überhaupt was machen und dann irgendwas sagen (...) viel gelernt hab ich bis jetzt noch nich“.

10.3.5 „Ich bin Regisseurin meiner Verhältnisse - bloß das Stück, wo ich Regie führe, gefällt mir nicht immer!“

Nina

Nina
28 Jahre alt,
ledig,
„Mutter“ zweier
Katzen,
ausgebildete Arzthelferin,
arbeitet als Sachbearbeiterin bei einem Mobilfunk-Unternehmen,
hat noch Pläne
(Teilnahme an Fragebogenaktion 1997)

Kindheit und Jugend

1973 wird Nina in einer norddeutschen Stadt geboren, wo sie gemeinsam mit den Eltern und einem älteren, „sehr ehrgeizigen“ Bruder aufwächst. Nach der Scheidung der Eltern bleiben die Kinder bei der Mutter. Diese, ursprünglich zur Industriekauffrau ausgebildet, nimmt, nach Erziehungspause und Scheidung, eine Tätigkeit als Schalterbedienstete bei der Post auf, eine Arbeit, die ihr, nach Ninas Eindruck, zusagt. In ihrer Freizeit engagiert sie sich in der „AIDS-Hilfe“.

Die Realschule schließt Nina im Alter von 18 Jahren qualifiziert ab. Sie ist 17 Jahre alt, als sie von zu Hause auszieht und von da an selbständig lebt. Unterhaltsleistungen bezieht sie über den Vater. Die Mutter leistet keinen finanziellen Beitrag zum Lebensunterhalt, fühlt sich aus Ninas Sicht aber bis heute dafür verantwortlich, dass aus Nina „etwas wird“, „dass ich irgendwas mache“. „Das is ’n großes Ding zwischen mir und meiner Mutter“, bei dem sich ständig Widersprüche zeigen: „Das hab ich ihr immer sehr krass auch zu verstehen gegeben, dass (...) ich keine Lust hab, mich irgendwie zu verbiegen und womöglich noch irgendwo ’ne Bankkauffraulehre zu beginnen, nur um irgendwas Tolles zu machen ...“

Erste Berufsausbildung: Einzelhandelskauffrau

Als das Ende des Realschulbesuches naht, weiß Nina nicht, was sie machen soll. Nach intensivem Studium der „Gelben Seiten“ in der Badewanne bewirbt sie sich für eine Ausbildung zur Arzthelferin und bei einer Parfümerie. Da die Parfümerie schneller zusagt, beginnt sie eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau im Parfümeriebereich, die sie nach etwas mehr als einem Jahr abbricht, „weil mir das überhaupt nicht lag (...). Mein Chef wollte dann, dass wir uns schminken und die Haare schön machen ... Und das war damals überhaupt nicht das, was ich wollte, irgendwelchen reichen Damen irgendwelche teuren Tiegelchen zu verkaufen“. Abends nach Arbeitsschluss müssen alle Beschäftigten ihre Taschen öffnen und werden auf Waren kontrolliert, die sie möglicherweise haben „mitgehen lassen“. Eine Prozedur, die Nina zwar nachvollziehen kann, andererseits aber auch entwürdigend findet, zumal sie sich nicht nur auf die Auszubildenden bezieht, sondern auch auf langjährige Angestellte. Das Ausbildungsende verläuft „ziemlich krass“ und un schön. Nina findet es völlig in Ordnung, eine Entscheidung zu revidieren, zu der sie nicht

mehr stehen kann, und dem Arbeitgeber mitzuteilen, dass sie sich geirrt habe und das Ausbildungsverhältnis deshalb auflösen möchte. Demgegenüber kommt die Chefin, nach Ninas Eindruck, mit der Situation nicht zurecht. Wenige Tage nach dem Ende der Ausbildung wird die Ex-Auszubildende zur Polizei vorgeladen. Dort teilt man ihr mit, dass ein für ihre Begriffe enorm hoher Betrag (knapp 2000,- DM) aus der Kasse der Parfümerie entwendet worden sei – und „ich wurde als Täterin in Betracht gezogen“. Nina kann glaubhaft machen, dass Auszubildende generell und sie konkret niemals Zugang zu der mehrfach gesicherten Kasse hatten. „Das fand ich schon ziemlich hart, (...) aus dem Arbeitsverhältnis raus zu sein und dann nochmal ohne Ankündigung so’n Brief von der Polizei zu erhalten und da denn vorgeladen zu sein. Das fand ich ganz schlimm. Ich hab noch nie was mit der Polizei zu tun gehabt (...) und war ganz schön verwirrt ...“

Jugendlehrgang

1994/95 nimmt Nina auf Anregung einer Beraterin beim Arbeitsamt am Jugendlehrgang (Bereich „Alten und Krankenpflege“) teil: „Ich hatte Zeit und auch Lust, was zu machen.“ Zunächst gibt es theoretischen Unterricht, der in Form einer Kompaktbeschulung in der Bildungsstätte stattfindet. Für Nina neu und interessant, wenn sie auch nachträglich feststellt, dass die damals vermittelten Grundlagen „recht oberflächlich“ waren („man lernt so’n bisschen was über die Körperfunktionen und was es für Krankheiten gibt“). Der Unterricht fällt ihr nicht schwer, sie langweilt sich auch nicht, wie verschiedene andere Teilnehmende, versteht sich gut mit der Lehrgangsführerin und findet Mädchen, mit denen sie rasch in näheren Kontakt kommt. Den praktischen Teil des Lehrganges absolviert sie im Bereich Neurologie/Psychiatrie, ihrer Wunschabteilung („ich wollte nich (...) auf so ’ne internistische Station, Herz, oder chirurgisch ...“), wo sie das restliche knappe Jahr bis zum Lehrgangsende verbringt: „Das hat mir auf jeden Fall sehr viel gebracht, weil ich ab dem Moment einfach wusste, was ich machen möchte.“ Nina fängt zunächst „klein“ an, mit Blutdruckmessen. Sie schneidet denjenigen Patienten das Essen in Häppchen, die Schwierigkeiten mit der Nahrungsaufnahme haben, gibt Hilfestellung beim Waschen, beim Ankleiden, macht Betten. Schon nach kurzer Zeit wird sie von den Vollschwestern wie eine Auszubildende behandelt und gemeinsam mit diesen an Tätigkeiten herangeführt, darf Infusionen wechseln, Verbände anlegen, mal eine Perfusor-Spritze tauschen, beim Katheter-Wechsel helfen – Tätigkeiten, die ihr vermitteln, dass „die da doch schon unheimlich viel Vertrauen in dich setzen“. Richtig gefordert zu werden, das hat Nina sich gewünscht, „und so is es ja denn auch gekommen“. Ein sehr gutes Zeugnis der Klinik bestätigt Nina in der Richtigkeit ihrer Entscheidung für die künftige berufliche Richtung.

Dass es sich beim Jugendlehrgang um eine Maßnahme der Benachteiligtenförderung handelt, ist Nina nicht bewusst. Aus der Rückschau sieht sie sich in ihrer damaligen Situation nicht als benachteiligt und fühlt sich auch heute nicht einem solchen Personenkreis zugehörig. Wenn sie an andere Lehrgangsbeteiligte denkt, fallen ihr sofort Menschen ein, die im Leben benachteiligt werden, „auf jeden Fall diese junge 17jährige Mutter mit dem Kind (...), und Menschen, die jetzt nich aus Deutschland kommen und wirklich diese Sprachschwierigkeiten ham (...) ich kann mich an eine Russin erinnern (...)“.

In die Zeit des Jugendlehrganges und des Praktikums im Klinikum fällt die Bewerbung für eine berufliche Ausbildung zur Ergotherapeutin, eine Richtung, zu der sie während der Tätigkeit in der Psychiatrie angeregt wird. Die Bewerbung ist erfolgreich, so dass Nina

direkt nach dem Ende des Jugendlehrganges im Oktober 1995 mit einer beruflichen Ausbildung beginnt.

Zweite Berufsausbildung: Ergotherapeutin

Die Ausbildung zur Ergotherapeutin findet in einer ca. 60 km vom Wohnort entfernten Schule mit Vollzeit-Unterricht statt. Da die Schule keinen Internatsbetrieb unterhält und Schüler/-innen, die nicht pendeln können oder wollen, sich bei Bauern in der Umgebung einmieten müssen, entschließt sich Nina, an ihrem bisherigen Wohnort zu bleiben („[XYZ – der Schulort] ist nur die Wurstfabrik wahrscheinlich, und die paar Höfe, und der Supermarkt, der kleine, der da direkt bei der Schule war“). Den Unterrichtsort erreicht Nina zunächst mit Zug und Bus, für die einfache Fahrstrecke braucht sie etwa 90 Minuten. Ein für die Jahreszeit zu früher, unerwartet heftiger Schneefall zeigt schnell die Tücken des täglichen Schulweges. Die sich glücklicherweise ergebende Fahrgemeinschaft schafft kurzfristig Erleichterung, bis der Fahrer und Autobesitzer krank wird. Für Nina der Auslöser, die Ausbildung nach wenigen Wochen abzubrechen. „Ich bin nicht wehmütig gegangen (...) Ich hab drüber nachgedacht und gesagt, nee, das willst du nicht.“

Die frühere Tätigkeit in der Neurologie, das positive Zeugnis aus dem Praktikum und die unbedingte Fürsprache der Pflegedienstleitung verhelfen Nina direkt nach dem Ausbildungsabbruch zu einer Einstellung als Extra-Wache im Klinikum.

Erste Berufstätigkeit: Extra-Wache im Krankenhaus

Für die sozialversicherungspflichtige Tätigkeit als Extra-Wache erhält Nina keinen festen Vertrag, sondern muss als Abrechnungsgrundlage tageweise die geleisteten Arbeitsstunden quittieren. Die Arbeit gefällt ihr erneut gut und bringt im Tag und gelegentlichen Nachtdienst so viel ein, dass sie „gut über die Runden“ kommt. Streckenweise wird Nina als Springerin im Wechsel zwischen Neurologie und Psychiatrie eingesetzt, eine ihr willkommene Abwechslung. Als nach zwei Jahren eine Reform im Gesundheitswesen zu starken Einsparungen bei all den Leistungen führt, die nicht als unmittelbare Pflichtaufgaben gelten, werden nach und nach die Schichten für die Extra-Wachen aufgelöst („sonst hatten wir kein Limit, wie viele Waschlappen wir beim Waschen benutzen durften ..., oder wie viel Nachthemden, wie oft die gewechselt werden durften. Und auf einmal gabs denn da eben diese Einschränkungen (...) es muss wirklich gespart werden, es gibt jetzt hier wirklich nur noch zwei Waschlappen und nicht drei oder vier ...“). Die Schichten werden ausgedünnt, Nina verdient weniger und erhält vom Sozialamt ergänzende Sozialhilfe, da ihr Einkommen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes nicht ausreicht. Als dann der Betreuungsschlüssel für die Station so geändert wird, dass die Arbeit von einer ausgebildeten Krankenschwester und zwei Auszubildenden ohne Extra-Wache bewältigt werden muss, verliert Nina ihre Arbeit ganz.

Die nun einsetzende Erwerbslosigkeit nutzt Nina, um sich Gedanken über ihren weiteren Werdegang zu machen. Da ihr die Tätigkeit im Krankenhaus so viel Spaß gemacht hat, beschließt sie, sich für eine Ausbildung zur Krankenschwester zu bewerben und den Beruf „von der Pike auf“ zu lernen. Die frühere Ausbilderin aus dem Jugendlehrgang ist Nina bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen eine große Stütze, besonders wo es um Begründungen für den aus Ninas Sicht sehr wechselhaften Lebenslauf geht („denn hast du da ab-

gebrochen, denn hast du da wieder abgebrochen, denn zwischendurch immer mal so'n Monat arbeitslos (...) ich kam mir da also ganz schlecht mit vor“). Sie bewirbt sich nur beim Klinikum – und wird abgelehnt mit dem Rat, sich zum nächsten Ausbildungsbeginn erneut zu bewerben.

Inzwischen fühlt Nina sich jedoch durch ihre Mutter unter Druck gesetzt, wird nervös und möchte „unbedingt etwas machen“. Eine erneute Beratung beim Arbeitsamt endet mit der Empfehlung, im Herbst 1997 an einer durch die Arbeitsverwaltung geförderten Ausbildung zur Arzthelferin teilzunehmen.

Dritte Berufsausbildung: Arzthelferin

Der theoretische Teil der Ausbildung wird von einem Träger der beruflichen Bildung verantwortet, der praktische Teil findet in einer Arztpraxis statt, die sich die Auszubildenden in Eigeninitiative suchen. „Da hab ich gedacht – ja, genau! Das ist doch fast Krankenschwester! Das machst du jetzt!“ Ohne weiteres Nachdenken sagt Nina zu und lässt sich in knapp zwei Jahren zur Arzthelferin ausbilden. Ihre Vorkenntnisse im medizinischen Bereich machen ihr den Einstieg leicht. Bald fühlt sie sich jedoch gefordert, da auf dem Gebiet der Fachtheorie deutlich höhere Erwartungen an sie gestellt werden als während der Basisbeschulung im Jugendlehrgang („Ich hab dann doch mit meiner Klassenkameradin manche Abende hier gegessen und wir ham uns gegenseitig abgefragt. So einfach war das denn doch nich.“).

Den praktischen Teil der Ausbildung absolviert Nina in der Praxis eines Allgemeinarztes, den sie sich in einem bestimmten Radius in der Umgebung ihrer Wohnung sucht. „Da war ich sehr glücklich! Das ist 'ne ganz kleine Praxis gewesen, vielleicht für die Ausbildung gar nich so gut, weil bei 'ner kleinen Praxis gibt's wenig Patienten ... Aber ich hab mich sofort in Anführungsstrichen in den Arzt verliebt. Das war 'n junger Arzt, auch 'n attraktiver Mann, 'ne nette Frau, 'n süßes Kind und eine Arzthelferin, mit der ich von Anfang an sehr gut klarkam. Das war also 'ne sehr familiäre Atmosphäre dort ...“ Die Ausbildung macht ihr Spaß und läuft während der ganzen Zeit sehr gut. An manchen Abenden passt Nina auf das fünfjährige Kind des Arztehepaares auf, um sich ihr Ausbildungsgehalt ein wenig aufzubessern („sie [die Ärztin] hat auch so 'ne Schwergewichtigengruppe, die abends mit 'ner Psychotherapeutin zusammen und der Frau Doktor so Seminare abhält“). Auch zur Arbeitskollegin entwickelt sie rasch engere Beziehungen, man lädt sich gegenseitig zu Geburtstagen ein, geht gelegentlich abends zum Essen aus und empfindet den Kontakt auch über das reine Arbeitsverhältnis hinaus als angenehm.

Nach Abschluss der Ausbildung wird Nina in ein Beschäftigungsverhältnis mit 75% der vollen Stundenzahl übernommen. Nachträglich glaubt sie, diese Übernahme habe vor allem damit zu tun gehabt, dass beide Ärzte sie mochten und sie „nicht so vor die Tür setzen wollten“. Nach einem halben Jahr trennen sich Nina und ihre beiden Arbeitgeber im gegenseitigen Einvernehmen, weil sich inzwischen erneut eine Auszubildende gemeldet hat, deren Entgelt zu Teilen fremdfinanziert wird, was angesichts der wirtschaftlichen Situation der Praxis günstiger ist. Die Frist für Ninas Ausscheiden wird so gestaltet, dass sie Zeit für Bewerbung und Arbeitsuche hat und nahtlos in die Praxis einer Kinderärztin überwechseln kann.

Zweite Berufstätigkeit: Arzthelferin bei einer Kinderärztin

Die Praxis liegt im gleichen Stadtteil, ist allerdings erheblich besser besucht. Nina wird als „erste Kraft“ eingestellt, d.h., ihr obliegt die volle Verantwortung auch für die Betreuung einer Auszubildenden. Für sie, die in einer „Mini-Praxis“ frisch ausgebildete Arzthelferin, eine große Herausforderung. Zweimal wöchentlich kommt eine seit vielen Jahren in der Praxis beschäftigte Arzthelferin während einiger Vormittagsstunden zur Aushilfe. Nina hat von Anfang an ein „mulmiges Gefühl“, das vor allem durch den Zweifel genährt wird, ob sie den Anforderungen wohl gewachsen sei. Während der Ausbildung „war da immer [ABC – die erfahrene Arzthelferin], wo ich sagen konnte, hier, wir ham jetzt hier so’n Schulunfall, was für’n Formular müssen wir da nochmal nehmen ... es war immer jemand da, der einfach mir zur Seite stand“.

Es gibt eine ganze Reihe neuer und ungewohnter Tätigkeiten „viele ham wir da noch selber bestimmt, also Blutbilder noch gemacht, das hab ich auch vorher nie gemacht – das war alles denn doch recht aufregend“. Zunächst ist Nina entschlossen, sich durch die Schwierigkeiten „durchzubeißen“. Deren gibt es manche: „Sie war auch eine der Ärztinnen, die den Computer nicht benutzten. Sie hatte zwar einen, aber das lief alles noch über Karteikarten. Und dann die Karteikarten ausfüllen, eintragen, was da gemacht worden ist. Und das in den Computer denn noch übertragen – das Wichtigste. Und über den Computer denn abrechnen. Und die Abrechnung selber alleine machen. Und denn hab ich wirklich da die ersten Wochen und Monate meine Mittagspause durchgearbeitet.“ Häufig diktiert die Ärztin während der Sprechstunden Schulreifegutachten, die Nina dann während ihrer drei oder vier Stunden dauernden Mittagspausen abschreibt und in Form bringt. Als sich jedoch zeigt, wie unvermindert hoch der Einsatz ist, und wie vieles sich doch nicht „zurechtläuft“, wird Nina „zunehmend unzufriedener“. Nachdem auch die Ärztin immer wieder signalisiert, dass, wenn Nina das Arbeitspensum in der verfügbaren Zeit nicht bewältige, sie für die Tätigkeit wohl doch nicht geeignet sei, sieht sie für sich keinen anderen Weg, als das Beschäftigungsverhältnis zu beenden. Also trennen sich Nina und ihre Arbeitgeberin im gegenseitigen Einverständnis.

Bevor noch der Versicherungsfall eintritt, hat Nina bereits wieder eine neue Arbeitsstelle, dieses Mal in einer proktologischen Gemeinschaftspraxis mit vielen Helferinnen.

Dritte Berufstätigkeit: Arzthelferin bei einem Proktologen

Proktologie als medizinische Fachrichtung (Wissenschaft und Lehre von den Erkrankungen des Mastdarmes) ist für Nina neu und ungewohnt, aber sie sagt sich, „beim einen Arzt wird eben ins Auge geschaut, beim anderen in den Po“. Die neue Praxis ist eine „Terminpraxis“. Der Arzt legt großen Wert darauf, dass stets alle Zimmer besetzt sind, „es mußte alles zack-zack-zack-zack-zack-zack gehen (...) und immer ’n Mädchen davor. Und wenn er kommt, ihm die Karte entgegenreichen, am besten schon aufgeklappt, dass er nur noch kucken musste hmm, hmm, hmm – alles klar! Und dann musste das also wirklich im Handumdrehn sitzen“.

Ein Stil, mit dem Nina Schwierigkeiten hat, insbesondere, weil sie sieht, wie viele Patienten Angst vor einer Untersuchung haben, die sie sich unangenehm vorstellen („wenn man da jemanden sitzen hat mitm schwachen Nervenkostüm und die denn echt zittern und sagen, ich hab echt Schiß davor“). Nina versucht, sich in die Lage der Patienten hineinzuver-

setzen und ihnen im Vorgespräch etwas von ihren Ängsten zu nehmen. Sie hat das Gefühl, dafür oft mehr Zeit zu „verbrauchen“ als ihre Kolleginnen. Auch nach der Untersuchung brauchen viele Patienten Zeit, vielleicht ein Glas Wasser, und die Möglichkeit, sich zu erholen. Anstatt den Patienten diese Zeit einzuräumen, erlebt sie, wie der Termindruck weitergegeben wird („denen wurde quasi die Unterlage unterm Po weggezogen, so und jetzt aber husch, hoch hier, anzieh!“). Nina kann ein solches Vorgehen nicht mit dem vereinbaren, was sie für gut und richtig hält („ich wollte das ’n bisschen netter machen“).

Sie macht aber nicht in erster Linie diesen für sie gewöhnungsbedürftigen Stil dafür verantwortlich, dass sie schon bald über ein Ausscheiden aus der Praxis nachdenkt. Vielmehr erfährt sie erstmals, was es bedeutet, von Kolleginnen gemobbt zu werden. Die Beziehungen zu einer seit mehreren Jahren in der Praxis beschäftigten Helferin spitzen sich derartig zu, dass Nina sich in Absprache mit den Ärzten zum Jahresende 2000 zur Lösung des Arbeitsverhältnisses entschließt.

Heute hat sie mit der Tätigkeit als Arzthelferin „komplett abgeschlossen (...) dass ich mir zwar vorstellen könnte, als Arzthelferin zu arbeiten, aber dann (...) eher wieder wie bei Dr. [OPQ – erste Arztpraxis]“.

Vierte Berufstätigkeit: Sachbearbeiterin bei einem Mobilfunk-Unternehmen

Sobald sie weiß, dass ihre Tätigkeit in der proktologischen Praxis bald enden wird, spricht sie darüber in ihrem Freundeskreis. Ein Freund gibt ihr den Tipp, sich bei einem Mobilfunk-Unternehmen zu bewerben, was Nina während eines Bummels in der Stadt „auf blauen Dunst“ tut. Nachträglich erscheint ihr das eigene Vorgehen reichlich naiv, ebenso der Umstand, dass sie sich keinerlei Kenntnis über den Tätigkeitsbereich des Unternehmens verschafft hat. Während des Vorstellungsgesprächs erfährt sie, dass eines der Unternehmensziele im Verkauf von Mobiltelefonen bestehe, woraus sich auch die Betreuung von Kunden ergebe, die mit dem Kauf eines Telefons einen Nutzungsvertrag abgeschlossen haben („ich fand’s auf jeden Fall interessant, hab gedacht, ja, doch, das hört sich so ganz gut an! (...) damit kann ich klarkommen“). Nach wenigen Tagen – sie ist noch gar nicht wieder arbeitslos geworden – wird Nina zu einer etwa vierwöchigen Schulung eingeladen, während der ihr und 15 anderen Teilnehmenden die Grundlagen einer Tätigkeit im „Call Center“ nahe gebracht werden. Anschließend wird sie im Kundenservice eingesetzt („wir sitzen da, hören uns das Problem an, was der Kunde hat, entschieden dann, welches Team bearbeitet das, und verbinden dann (...) der Wunsch is, dass, je länger man halt da is und sich da auch in die Materie so’n bisschen reinfuchst, dass man so kleine und leichte Sachen auch selber machen kann“). Nina arbeitet zunächst sozialversicherungspflichtig ohne Festvertrag, auf der Basis von mindestens 20 Stunden wöchentlich (ähnlich wie viele Studierende, die sich auf diese Weise das Geld für ihr Studium verdienen). Sie nimmt sofort das Angebot an, auch mehr Stunden zu arbeiten (bis zu 40 wöchentlich), da ihr die Arbeit großen Spaß macht und sie das Geld gut gebrauchen kann.

Verblüffend und auch ein wenig „schrecklich“ ist für Nina, dass sie für eine Tätigkeit als Angelernte weit besser bezahlt wird, als für die immerhin durch eine abgeschlossene Ausbildung qualifizierte Tätigkeit als Arzthelferin („da hab ich am Anfang gedacht (...) – eigentlich unfair!“). Den Sachverhalt erklärt sie sich aus dem Umstand, dass der Mobiltelefon-Bereich gegenwärtig zu den Boom-Branchen gehört. In einem anderen, weniger „mo-

dernern“ Sektor, wären die Verdienstmöglichkeiten für An- und Ungelernte sicher schlechter. Dennoch bleibt ein etwas unangenehmer Beigeschmack.

Da die Vorgesetzten mit Ninas Leistung sehr zufrieden sind, schlagen sie ihr den Wechsel in ein neues Team im sog. „back office“ vor. Hier handelt es sich um eine Bürotätigkeit als Festangestellte mit allen dazugehörigen Leistungen, wie festem Monatsgehalt, Weihnachtsgeld usw. Zum Arbeitsgebiet gehören Sachbearbeitung, Beantwortung von Kundenschriften, und ähnliche Büroarbeiten. Nina zögert zunächst, weil ihr das Telefonieren großen Spaß macht und sie sich in der Gruppe sehr wohl fühlt, sagt dann aber zu: „Das war dann eher so ’ne Vernunftentscheidung, weil das einfach sicherer war.“ Als die Abteilungsleiterin nach einigen Monaten ein neues Team in einem neuen Bereich übernehmen soll, wechseln Nina und eine andere Kollegin mit ihr Ende 2001 in das neue Aufgabengebiet im Festnetzbereich.

Auch wenn ihr die jetzige Tätigkeit gut gefällt, stellt Nina sie sich nicht als Endstation ihres Berufslebens vor: „Ich wusste, dass [EFG – der jetzige Arbeitgeber] eigentlich für mich ’n Übergang sein soll (...) ich hab mir eigentlich Juni 2001 so als Limit gesetzt, so sechs Monate (...) bis dahin weißt du irgendwie, was du machen möchtest (...).“ Sie beginnt, sich zu orientieren, dieses Mal aus der sicheren Position eines bestehenden Beschäftigungsverhältnisses heraus.

Berufliche Pläne

Der Beruf stellt in Ninas Leben einen Bereich mit einer eigenen Lebensqualität dar, weshalb sie beim Nachdenken über ihren weiteren Werdegang zwischen zwei Wegen schwankt: „Meine Fachhochschulreife nachzumachen oder noch ’ne Ausbildung zu machen.“ Vom Schulbesuch verspricht Nina sich das Bestehen einer selbst gestellten Herausforderung („das gibt mir auch für mein Ego was“). Eine Ausbildung sollte im Bereich Krankenpflege endlich die Qualifikation als Krankenschwester bringen („dann eben jetzt, wenn nicht vor drei, vier Jahren (...), das ist eigentlich wirklich das, was du machen willst. Und wenn mich jemand fragt, was is dein Traumberuf, dann isses Krankenschwester und auch nich Erzieherin oder ’n Studium mit Fachhochschulreife“).

Geld-Schwierigkeiten könnten ihre Pläne behindern. Auch wenn sie bisher noch kaum Gelegenheit hatte, einen gehobenen Lebensstandard zu entwickeln, hat sie doch finanzielle Verpflichtungen durch eine eigene Wohnung (monatlich etwa 600 DM warm), ihre beiden Katzen und andere Ansprüche („einfach mit Freunden mal ’ne Pizza essen, oder auch zu Hause kochen, mal für mehrere Leute, nich nur eben mal so’n paar Kartoffeln und ’n bisschen Gemüse“). Während sie sich an ihre Ausbildung erinnert, in der sie zehn Kilo Körpergewicht verloren hat, fragt sie sich „wie bist du mit deinen 1.150 Mark ausgekommen, die ich während der Umschulung zur Arzthelferin hatte?“. Nach bisherigen Informationen bekäme sie während eines Schulbesuches elternabhängige Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), die, egal, wie Nina es dreht und wendet, erheblich unterhalb dessen läge, was sie mindestens zum Leben brauchte. Hinzu kommt, dass sie, zehn Jahre nach Ende des Schulbesuches, mit Anpassungsschwierigkeiten rechnet, die es ihr unmöglich machen könnten, nebenbei Geld zu verdienen.

Aufgeben kommt für Nina allerdings nicht in Frage: „Ich will ja was machen, ich will mich auf jeden Fall noch verändern, und ich will mein Leben nicht bei [EFG – gegenwärtiger Arbeitgeber] verbringen! (...) Das kann ich mir nicht vorstellen!“

Freundeskreis

Vieles, was Nina in der Beziehung zu ihren Eltern vermisst, findet sie bei ihren Freundinnen und Freunden. Hier erhält sie effektiven Rat, kann sich ausheulen, wird aufgebaut, findet Menschen, die ihr sagen, sie solle das tun, was sie für richtig halte, und sie „dabei auch unterstützen“ (z.B. mit ihr gemeinsam Bewerbungen schreiben, ihre finanzielle Situation gründlich durchsprechen, das Für und Wider wichtiger Entscheidungen erörtern). Manche der Freunde stecken in ähnlichen Situationen oder haben solche Phasen bereits hinter sich, so dass ihr Rat oft auf eigene Erfahrung gestützt ist. Etliche der Freundinnen und Freunde sind gleichaltrig, ihre „beste Freundin (wenn man das in meinem Alter noch so sagen kann)“ kennt Nina bereits seit der Schulzeit. Manche gute und langjährige Beziehung hat sich während der verschiedenen Stationen von Ninas beruflichem Werdegang entwickelt, manch andere ist durch unterschiedliche Lebenserfahrungen und Einstellungen oder Haltungen auch wieder zerbrochen („wir ham uns sehr, sehr, sehr doll auseinander gelebt“).

Träume, Hoffnungen, Wünsche

Für ihr künftiges Leben wünscht sich Nina eine „Aufgabe“. Diese „Aufgabe“ soll kein Haus sein, kein treu zu umsorgender Ehemann und keine lieben Kleinen („klar würd ich mich auch freuen, wenn ich Kinder bekommn würde, ’n tolln Mann treffen würde – aber das is nich mein Wunsch, das is nich das, worauf ich hinarbeite“). Die „Aufgabe“ soll im beruflichen Bereich liegen, eher etwas Soziales sein, und sie ausfüllen.

Nina fühlt sich als Regisseurin ihrer Verhältnisse, allerdings mit Einschränkungen: „(...) weil das Stück, wo ich Regie geführt habe, mir nicht gefallen hat. Wo ich dann immer dachte – oh nee! – du willst und willst immer irgendwas anderes und ’s klappt nich, beruflich, jetzt arbeitest du da bei [EFG – jetziger Arbeitgeber], und kein Freund (und das is ja so, meine Mutter wünscht mir immer so ’n Freund!), ja und das is alles doch gar nich so toll. Es is alles eben nich so einfach (...) Ein Regisseur könnte dann ebn sagen, so, du hast jez den Text, jez spiel das mal! Und hab da echt nich gewusst, was machst du jetzt eigentlich so. Du hast die Erwartungen, die du erfüllen willst, auch gerade dienen Eltern gegenüber. Auch die Erwartungen, die ich an mich selber habe. Alles willst du immer erfüllen, und bleibst aber irgendwie immer auffer Strecke.“

Im Rahmen einer Gesprächstherapie redet sich Nina alle zwei Wochen einmal „alles von der Seele“ und spricht darüber, dass sie sich „immer so blockiert“ fühlt. „Dass ich gerne ganz, ganz tolle Sachen machen würde, aber mich da irgendwie nich so seh.“ Durch die Gespräche lernt sie, die Dinge „lockerer“ zu sehen, manches „loszulassen“. „Nich das schleifen zu lassen und aus meinen Händen zu geben, aber zu versuchen, mir das auch einzugestehen, dass es dann eben auch mal so is, dass ich eben auch mal ’n Abend einfach vorm Fernseher sitze mit ’ner Riesen-Pizza vor mir, und mal nichts mache, und nichts Tolles mache.“ – Sie fühlt, sie muss etwas tun, aber ohne den Druck, dass sie „schlecht“ ist, wenn sie es nicht macht. Heute geht es ihr darum, ihr Ziel nicht aus den Augen zu verlie-

ren, es zu verfolgen, aber ohne das Gefühl, „deine Mutter findet dich ganz schrecklich und du bist das schwarze Schaf der Familie – und deswegen will dich auch kein Typ. – Und das hab ich ganz gut hingekriegt!“

10.3.6 „Zur Arbeit geh ich mit Freude!“

Sascha

Sascha

26 Jahre alt,
verheiratet, kinderlos,
kommt aus Nord-
Kasachstan, lebt seit
sieben Jahren in
Deutschland,
ist ausgebildeter Teil-
lezurichter,
macht eine Ausbil-
dung als Karosserie-
bauer
(Teilnahme an Fragebo-
genaktion 1997)

Kindheit und Jugend

1975 wird Sascha als ältester von drei Geschwistern im Norden der Kasachischen Sowjetrepublik, in der Nähe der Stadt Kokčetau (gleiche nördliche Breite wie Hamburg) geboren. Er wächst gemeinsam mit seinen Eltern und zwei jüngeren Schwestern auf. Die „Srednaja Škola“ (Mittelschule) verlässt er mit dem Abschlusszeugnis der zehnten Klasse, das später in Deutschland als Hauptschulabschluss anerkannt wird. Grundsätzlich wäre der Besuch der elften Klasse noch möglich, unterbleibt jedoch wegen der Ausreisepäne der Familie (beide Eltern können auf eine deutsche Herkunft verweisen). Sascha ist nicht unglücklich, die Schule zu verlassen, denn „Schule war immer ein Problem für mich, irgendwas zu lernen. Oder Mathematik – bis jetzt ist das nicht mein Ding“. Geschichte, Russisch und Sport sind hingegen Fächer, die er gut kann oder die ihm viel Spaß machen.

Nach dem Schulabschluss arbeitet Sascha als Traktor und Agrarmaschinenfahrer auf einem Sowchos, einem großen Agrarbetrieb aus sowjetischer Zeit. Die Arbeit gefällt ihm gut, auch das Tätigsein an frischer Luft, obwohl diese „frische Luft“ oft sehr staubig ist. Nach Deutschland möchte er überhaupt nicht auswandern, denn er fühlt sich an seinem Heimatort wohl, hat dort Freunde, auch eine Freundin, ein Motorrad und erwartet von einem neuen Leben nichts Gutes. Aus der Rückschau bereut er seinen Schritt allerdings nicht. Besonders nachdem er vor einigen Jahren noch einmal zu Besuch in seiner früheren Heimat war, steht er dem kaum wahrnehmbaren Fortschritt in der Entwicklung aller Lebensbereiche fast verständnislos gegenüber.

Gemeinsam mit der Familie reist Sascha als 17Jähriger aus Kasachstan aus. Nach kurzem Aufenthalt in Deutschland ist er als Aussiedler anerkannt und erhält einen deutschen Pass. Bei seiner Ankunft in Deutschland kann er kein Wort Deutsch („Oma und Opa ham fast nur Deutsch gesprochen zu Hause. Meine Mutter hat noch was davon gelernt, als sie klein

war. Als sie mit meinem Vater eine Familie war, ham sie nachher nicht mehr Deutsch gesprochen. Und wir ham gar nichts davon mitgekriegt. Oma und Opa wohnten von uns 20 Kilometer weg, das heißt, wir ham uns einmal im Monat, mehr nicht, gesehn“). Sascha besucht einen sechsmonatigen Sprachkurs bei der Volkshochschule. Weil ihm das Lernen schwer fällt, lernt er auch während des Kurses nichts systematisch und kommt zum Schluss, er habe dort „nicht ein Wort“ Deutsch gelernt. Die Sprache lernt er später zwangsläufig während der beiden Berufsausbildungen und des Wehrdienstes.

Nach dem Ende des Sprachkurses möchte Sascha eine Berufsausbildung machen. Da seine Sprachkenntnisse dafür noch nicht ausreichen, schlägt ihm der Berater beim Arbeitsamt die Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Lehrgang vor, eine Idee, die von Saschas Eltern sehr begrüßt wird, sehen sie darin doch gute Chancen für die Zukunft ihres Sohnes.

Jugendlehrgang

Die Teilnahme am Jugendlehrgang soll Sascha helfen, sich beruflich zu orientieren und Erfahrungen anhand eines betrieblichen Praktikums zu gewinnen. Seine Absicht, eine Ausbildung zum KFZ-Mechaniker zu machen, scheidet nach einem Praktikum in einer großen Werkstatt an den unzureichenden Sprachkenntnissen. Sascha nutzt deshalb die Möglichkeit, über den Jugendlehrgang Einblicke in verschiedene Gewerke zu erhalten: „In Kitzberg ham wir Zimmer tapeziert, gepflastert mit Steinen, Unterricht ham wir noch gehabt. Es war immer Abwechslung: Unterricht, mal bisschen arbeiten ...“ Die fachlichen Anforderungen sind für ihn nicht hoch, Druck von oben gibt es auch nicht: „Es hat uns keiner gesagt, dass wir schnell arbeiten müssen.“ Wegen seiner Sprachhemmnisse ist der Kontakt mit Teilnehmenden, die auch Russisch sprechen, leichter. Er hat aber keine Schwierigkeiten mit anderen, deutschsprechenden Jugendlichen aus dem Lehrgang („wir ham uns oft unterhalten, in der Pause“).

Dass der Lehrgang eine Maßnahme zur Förderung von Benachteiligten ist, leuchtet Sascha sofort ein: Er gehört selbst zu den Benachteiligten, weil er noch nicht gut genug Deutsch kann! Mit Blick auf die übrigen Teilnehmenden ist er skeptisch. Diejenigen, die illegale Drogen konsumieren, mögen als benachteiligt gelten. Aber was ist mit all denjenigen, die offensichtlich keine Ausbildung machen wollen? „Die ham einfach kein‘ Bock gehabt, die ham Chancen gehabt die ham alles gewusst und die ham das einfach nicht gemacht.“

Erste Berufsausbildung: Teilezurichter

Im Herbst 1995 beginnt Sascha eine zweijährige berufliche Ausbildung zum Teilezurichter bei einem großen Metallbetrieb am Ort (vgl. dazu die Interviews mit Eric und Micha). Bald nach Beginn der Ausbildung ist er sicher, dass er noch eine andere Ausbildung machen möchte. Da er zu diesem Zeitpunkt für sich keine Alternative sieht, ist er entschlossen, das Angebot als erste Stufe seiner beruflichen Laufbahn zu nutzen und sich zu qualifizieren („ich hab keine Wahl gehabt, entweder geh ich Teilezurichterausbildung machen, oder ich bin arbeitslos“). Die fachpraktischen Anforderungen kann er gut bewältigen („die ganzen Stücke, das, was wir gefeilt haben (...) ich war nicht immer als Erster fertig, aber es hat immer alles geklappt: nach Maß feilen, sägen – ich hab immer gerade abgesägt, genau gefeilt“). Allerdings wird bald deutlich, dass Saschas Vorlieben in einem anderen Bereich

liegen: „Schon bisschen mit Technik (...), Autos und Motoren – da wo irgendwas läuft und funktioniert. Ich wollte immer dahin.“

Neu ist der Besuch der Berufsschule, „das war wirklich ’ne richtige Schule mit Rucksack und Büchern und Schreibzeug“. Erneut bereitet Sascha das schulische Lernen Probleme, er weiß nicht, wie er die Gesellenprüfung schaffen soll. Der Betrieb organisiert zwei bis dreimal wöchentlich Stützunterricht für die Auszubildenden, im Wechsel durch den Meister und durch eine Sozialpädagogin. Kurz vor der Prüfung bearbeiten die Auszubildenden Unterlagen aus früheren Prüfungen. Sascha kommt die während seiner Schulzeit in Kasachstan trainierte Fähigkeit, auswendig zu lernen, zugute. Er prägt sich Fragen und passende Antworten so ein, dass er die Abschlussprüfung besteht.

Wehrdienst

Wenige Wochen nach dem Ende der Ausbildung zum Teilezurichter leistet Sascha 1997 seinen zehnmonatigen Wehrdienst in Schleswig-Holstein ab. Während der Grundausbildung meldet er sich zur LKW-Instandsetzung. Nach einem sechswöchigen Einweisungslehrgang (Wartung, Ölwechsel, Bremsklötze wechseln, Beleuchtungskontrolle etc.), verbringt er die restliche Wehrdienst-Zeit in der Instandsetzung. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird ihm klar, dass er in einem solchen Bereich später berufstätig sein möchte.

Berufstätigkeit

Nach dem Wehrdienst sucht Sascha 1998 eine Erwerbsarbeit. Spätestens jetzt fällt ihm auf, dass Teilezurichter keine besonders gut anerkannte Qualifikation ist („Arbeit als Teilezurichter heutzutage zu finden, das ist, glaube ich, nicht einfach“). Beim Arbeitsamt kann man ihm nicht weiterhelfen. Da er keine Arbeitsangebote findet, schreibt er auch gar nicht erst Bewerbungen. Schließlich findet er bei einem Möbelgeschäft als Lieferfahrer eine feste Anstellung, bei der es darum geht, hochwertige zerlegte Möbel bei Kunden anzuliefern und in deren Wohnung aufzubauen. In der Anfangszeit fährt er einige Male mit erfahrenen Kollegen mit, um zu sehen, worum es geht. Danach kann er die Arbeit selbständig erledigen. Er verdient gut, ist aber nicht zufrieden, weil er andere berufliche Pläne hat.

Seine Idee ist, sich als Geselle auf der Basis der Teilezurichterprüfung für eine Arbeit im KFZ-Bereich zu bewerben. Der erste Versuch bei einem Karosseriebauer-Betrieb gelingt sofort. Sascha beginnt als Helfer für sechs Monate. Nach Ablauf dieser Zeit schlägt ihm der Meister eine Ausbildung zum Karosseriebauer vor. Zwar würde er dann während dreier Jahre schlechter verdienen, müsste auch noch einmal die Schulbank drücken, hätte dafür aber am Ende eine qualifizierte Berufsausbildung, könnte eventuell vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden und würde tarifentsprechend entlohnt. „Da hab ich alles schön überlegt (...) da hab ich gedacht, o.k., das machst du.“

Zweite Berufsausbildung: Karosseriebauer

Im September 1999 beginnt Sascha eine zweite Ausbildung zum Karosseriebauer, die er voraussichtlich im Januar 2002 mit der Gesellenprüfung beenden wird. Außer Schule gibt es bei der jetzigen Ausbildung fast kaum Unangenehmes: „Zur Arbeit gehe ich mit Freude.“ Das Klima zwischen den 40 Beschäftigten im Betrieb ist angenehm, Sascha kommt

mit den Kollegen gut zurecht, umgekehrt ist es ebenso. In der Karosserieabteilung arbeitet er mit einem Meister, drei Gesellen und noch einem Lehrling zusammen. Der Arbeitstag beginnt morgens um 6 Uhr und endet nachmittags um 15 Uhr.

Den fachlichen Anforderungen ist er so gut gewachsen, dass er, obwohl noch in der Ausbildung, seit einem Jahr schon völlig selbständig arbeitet: „Ich arbeite nicht mit Gesellen, ich arbeite ganz allein, ich geh ins Büro, krieg vom Meister den Auftrag, auch große Schäden, da wo man ziehn muss. Das ist gar kein Problem, ich mach alles.“ Besonders wenig Spaß macht, wenn ein Kunde seinen Oldtimer in die Werkstatt bringt, „das heißt Rost, Rost und nochmal Rost. Das bedeutet Entrosten, das ist auch Staub und Schmutz, Roststellen schweißen“. Besonderen Spaß bringt z.B. die Arbeit an einem ziemlich neuen Auto mit einem Schaden, der komplett von der Versicherung reguliert wird. Hier wird alles, was kaputt ist, erneuert („nach paar Tagen kriegst du deine Teile, alles schöne neue Teile (...) dann kriegst du neu lackierte Teile und Ersatzteile, alles neu, kannst schön alles einbauen, passt alles schön – das macht Spaß!“). „Wenn aber ein Kunde sein Auto bringt und sagt, möglichst retten, ausbeulen. Na. Wenn du den Kotflügel ausbeulst, dann passen die Schrauben nicht mehr, dann passt der Spalt nicht mehr. Und wenn du es gut machen willst, geht viel zu viel Zeit weg.“ Unfallschäden sind selten gleich („jede Beule muss anders ausgebeult werden“), es gibt immer wieder Neues, damit viel Abwechslung. An der Arbeit begeistert Sascha, dass es am Ende ein fertiges, gut aussehendes Ergebnis gibt. Auch deshalb ist er heute sicher, die richtige Entscheidung getroffen zu haben. Falls er die Abschlussprüfung besteht, „o.k., dann bleibe ich auch da“.

Die Prüfung ist allerdings noch eine Angstpartie: „Jetzt ist es wirklich ernst. Das ist kein [XYZ – erster Ausbildungsbetrieb] und kein Seefischmarkt.“ Die Berufsschule findet als Blockunterricht zentral für ganz Schleswig-Holstein an einem Ort statt. Während des ersten Lehrjahres hat Sascha in der Berufsschule in den wichtigsten Unterrichtsfächern keine besonderen Probleme. Danach fangen die Schwierigkeiten erneut an, besonders in Mathematik – das kennt er schon. Eine Mehrzahl der Schüler scheint mit den wichtigsten Lehrern Ärger zu haben, der sich kaum klären lässt. Sascha gehört auch zu diesen Schülern. Wegen des insgesamt schlechten allgemeinen Klimas fürchtet er, die Prüfung könnte auch ohne die besonderen Probleme in Mathe in Gefahr sein („einige Schüler haben schon Bescheid gekriegt, dass sie das nicht schaffen. (...) ich kenn paar Leute, die schon die Ausbildung abgeschlossen haben, und die erzählen dasselbe“).

Zukunftsvorstellungen

Ein Arbeitsleben lang als Karosseriebauer kann Sascha sich gut vorstellen. Er würde gern im Anschluss an die Ausbildung noch die Meisterschule besuchen. Allerdings lassen ihn die augenblicklichen Schulschwierigkeiten an seiner Eignung zweifeln („ich hab eigentlich jetzt auch bisschen Angst vor der Meisterschule, dass es noch schwieriger wird“).

Mit seinem heutigen Leben ist Sascha sehr zufrieden: „Ich hab Erfolg gehabt, klar.“ Er ist seit einem Jahr glücklich verheiratet, hat mit seiner Frau eine schöne Wohnung, beide Eltern sind in der Nähe, Saschas beide Schwestern wohnen auch unweit. Er hat ein Hobby, wofür er vor einem Jahr ein eigenes Motorrad gekauft hat.

Ein Kind wollen Sascha und seine Frau auch haben. Im jetzigen Stadtteil wollen sie nicht dauerhaft wohnen, sondern sich, wenn sie genug Geld gespart haben, ein Haus bauen oder eine Wohnung kaufen („auf jeden Fall Eigentum“), am liebsten sogar in einem Dorf.

Thomas
25 Jahre alt,
ledig,
ausgebildeter
Tischler,
arbeitet bei einer
Baumarkt-Kette
(Teilnahme an Fra-
gebogenaktion 1997)

10.3.7 „Was ziemlich Gro- ßes, Langes, mit 'ner Heckflosse hinten dran ...“

Thomas

Kindheit und Jugend

1976 wird Thomas in einer norddeutschen Stadt geboren. Der Vater stirbt 1984 und lässt die Mutter mit zwei Söhnen (acht und drei Jahre) zurück. Thomas besucht die Realschule, die er 1993 mit dem Realschulabschluss verlässt.

Erste Berufsausbildung: Kaufmann

Diese Prüfung bildet die Zugangsvoraussetzung für eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich, die ihm Spaß macht, trotz teilweise ungünstiger Arbeitsbedingungen und Dienstzeiten am späten Abend und an Wochenenden. Im Betrieb und mit den Arbeitskollegen findet er sich gut zurecht. Unter den erwachsenen Kollegen haben sich „kleine Geschäfte“ nebenbei eingebürgert, vor allem Schiebereien mit Zigaretten. Thomas wird des Diebstahls bezichtigt und fristlos entlassen. Versuche, einen neuen Ausbildungsplatz zu finden, scheitern, weil sich die neuen Betriebe beim ersten Ausbildungsbetrieb informieren.

Jugendlehrgang

Nachdem alle Versuche, in eine neue Berufsausbildung einzumünden, fehlschlagen, stößt Thomas 1994 zum Jugendlehrgang. Die Teilnahme an einem solchen Lehrgang soll, so hofft er, Zugang zu einem neuen Ausbildungsplatz bringen. Er meldet sich für die Holzwerkstatt und bleibt während der gesamten Zeit des Lehrganges in dieser Abteilung. Ein mehrwöchiges Praktikum in einem Tischlerbetrieb bringt die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis im September 1995. Zu den anderen Lehrgangsteilnehmern befragt, erinnert er sich, dass viele keine Lust haben, vielleicht „echt noch nicht so weit sind“, den Eindruck vermitteln, sie müssten „aufgefangen werden“ oder mit ganz anderen Dingen beschäftigt sind („Hauptsache Party oder so, das ganze Leben durch“).

Zweite Berufsausbildung: Tischler

Die Teilnahme am Jugendlehrgang und das betriebliche Praktikum stellen günstige Eingangsvoraussetzungen für die Ausbildung dar: Thomas kennt bereits das einschlägige Werkzeug, er kann verschiedene Hölzer unterscheiden und ist mit den Maschinen und ihrer Funktionsweise vertraut („es ist nicht verkehrt, wenn man das vorher schon weiß“). Auch die Kenntnis des Betriebes und der Arbeitskollegen erweisen sich als vorteilhaft: „Da konnte man schon gleich mit auf die Baustelle drauf und konnte auch schon die ersten Sachen gleich von alleine machen, weil die andern einen ja schon vom Praktikum her kannten und wussten, dass man nicht der Dümme auf der Welt ist. (...) Ich wurde denn mehr oder weniger schon gleich voll eingesetzt.“ Für wichtig hält Thomas auch, die verschiedenen Formen des sozialen Miteinanders in einem Betrieb zu kennen und zu unterscheiden: auf der Baustelle arbeiten alle Kollegen zusammen, in der Werkstatt arbeitet jeder für sich allein. Er lernt, selbständig zu arbeiten, eigene Entscheidungen zu treffen und für die Folgen seiner Entscheidungen geradezustehen („das und das liegt an, nun mach mal – bis dann und dann muss es fertig sein. Dann muss man halt sich die Zeit dementsprechend selbst einteilen und das Ganze denn koordinieren, dass man einigermaßen rationell auch arbeitet, nicht tatsächlich rumspielt“).

Dieses Mal ist Thomas entschlossen, die Ausbildung „voll durchzuziehen“, was ihm nicht schwer fällt, da ihm die Arbeit Spaß macht. Die größte Schwierigkeit bereitet zum Ende der Ausbildung das Gesellenstück (ein Schrank, der heute in Thomas' Wohnzimmer steht). Dafür muss zunächst ein Entwurf gemacht werden, dann die technischen Zeichnungen. Die Konstruktion erfordert besondere Überlegungen, denn die Umsetzung muss innerhalb des durch die Prüfungsordnung vorgegebenen Zeitrahmens erfolgen (120 Arbeitsstunden). Wegen besonderer betrieblicher Umstände muss Thomas sein Gesellenstück im Rahmen seines Jahresurlaubes bauen und zur Deckung der Materialkosten auf ein komplettes Monatsgehalt verzichten. Darüber ärgert er sich gewaltig, ist aber „stolz wie Oskar“, als der erste (und bisher einzige) Schrank seines Lebens endlich fertig ist. Er besteht die Prüfung, wird als Geselle freigesprochen und tritt am folgenden Tag den Zivildienst an.

Zivildienst

Thomas weiß schon lange, dass für ihn nur Zivildienst in Frage kommt („Stoppelhopper war nicht meine Welt – ich hätte auch gar kein Feindbild gehabt, für das ich jetzt unbedingt Wehrdienst machen müsste“). Als prägend für seine Haltung führt er seine beiden Großväter an, die beide während des Zweiten Weltkrieges in Kriegsgefangenschaft waren, der eine vor Stalingrad, der andere in der Normandie und beide aus dieser Zeit „Kriegsschäden“ davongetragen haben.

Den 13 Monate währenden Dienst leistet er in einer Werkstatt für Behinderte ab, einer Stelle, die er sich gezielt ausgesucht hat. Nach einem halben Probetag glaubt er zu wissen, worauf er sich einlässt. Während des ersten halben Jahres ist er in der Tischlerwerkstatt eingesetzt, später „rutscht“ er in den Fahrdienst „hinein“. Von der Arbeit in der Holzabteilung ist Thomas begeistert: „Da ging das richtige Tischlern erst los. Da ging das los, was man tatsächlich unter Tischlern an und für sich vorher so verstanden hat: Schaukelpferdchen bauen, kleine Garderoben, immer schön Massivholz, wunderbar, und keine Lacke,

sondern nur irgendwelche Öle und Wachse und Lasuren und all so was Schönes.“ Er baut Vorrichtungen, damit sich die Behinderten in der Werkstatt nicht verletzen, damit sie Halt finden und sicher an der Tischfräse arbeiten können. Auch Absaugvorrichtungen an den Werkbänken müssen nach den neuesten Sicherheitsvorschriften angebaut werden. An der Arbeit gefällt ihm, dass es keinen Zeitdruck gibt („wir arbeiten nicht auf Zeit, sondern auf Beschäftigung“). Wenn beispielsweise ein Anschlussauftrag erst nach drei Monaten kommt, muss der aktuelle Auftrag so „gestreckt“ werden, dass kein Leerlauf entsteht („Behinderte motivieren, ’n Schlag reinzuhauen, das is echt ’n Kunststück“). Thomas lernt in der Werkstatt Menschen mit verschiedenen Arten von Behinderungen kennen, sowohl mit psychischen und geistigen als auch mit körperlichen Handikaps. Von Anfang an interessiert ihn die Möglichkeit, den Menschen etwas beizubringen, ihnen ein „Sprungbrett“ zu bieten „um in den wirklichen Berufsalltag (...) auch reinzukommen“.

Während der Tätigkeit im Fahrdienst holt er die Behinderten morgens von ihrem Zuhause ab und bringt sie nach Feierabend wieder zurück. Dazwischen finden Besorgungsfahrten statt, gelegentlich fährt er LKW.

Zivildienst, so resümiert er seine Erfahrungen, „ist viel härter“ als Wehrdienst. Beispielsweise, wenn es darum geht, einem hilflosen Menschen das Gesäß abzuwischen, Windeln zu wechseln oder den Beutel am künstlichen Darmausgang auszutauschen. „So ’n richtiges Highlight is es immer, wenn ’n Querschnittgelähmter Durchfall hat. Der hat unterhalb der Gürtellinie nix mehr im Griff ... Auch Duschen – da Hilfestellung leisten und auch Füttern, weil bei spastischen Lähmungen die (...) Trefferquote mit dem Löffel zum Mund nich so sonderlich groß ist.“ Thomas muss sich daran gewöhnen, dass Menschen solche Schwierigkeiten haben und seine Hilfe brauchen: „Das war bei mir ne ganz andere Lebenserfahrung, das – war gut! (...) Das war echt Klasse!“

Berufstätigkeit: Verkäufer im Baumarkt

Nach dem Ende des Zivildienstes 1999 ist Thomas zwei Wochen lang erwerbslos. Er „klappert sämtliche Möbelspeditionen ab“, wobei er eine solche Tätigkeit als letzte Möglichkeit aufspart, falls sich nichts anderes ergibt („obwohl man da ’n Schweinegeld verdienen kann“). Daneben stellt er sich bei Möbelhäusern als Aufbautischler und bei Küchenhäusern als Kücheneinbauer vor. Aus manchem „Privatpfusch“ verfügt er über ausreichend Erfahrungen („wenn erst mal alle mitkriegen, dass du Tischler bist ...“).

Auch bei den großen Baumarkt-Ketten bewirbt er sich systematisch, wird bei einer der Firmen zum Vorstellungsgespräch eingeladen und als Verkäufer im Bereich „Baulemente“ (Fenster, Türen, Treppen, Rolläden, Garagentore, „alles Möglichem, was groß und unhandlich is“) mit einem auf ein Jahr befristeten Arbeitsvertrag eingestellt. Eine Position, die Thomas ideal findet, weil hier sowohl seine ursprüngliche kaufmännische Neigung, als auch seine spätere handwerkliche Qualifikation miteinander verbunden werden („man is Kaufmann und verkauft Sachen, die von Tischlern gebaut worden sind“). Schon der erste Arbeitstag macht großen Eindruck auf ihn. Der Empfang vom Chef persönlich mit Blumenstrauß zeigt ihm, dass man genau auf ihn gewartet hat. Thomas wird in einer der größten Filialen angelernt und wechselt zu Beginn des Jahres 2000 in den Betriebsteil, in dem er heute noch beschäftigt ist. Ihm gefällt besonders, dass er zu denjenigen gehört, die die Filiale neu einrichten („zum Teil noch Regale mit aufbauen helfen, dann die ganze Ware in die Fächer rein, und die Preisschilder müssen dran ...“). Betriebsinterne Schulungen richten

sich an die neu Eingestellten („Verkaufsschulung: Verkaufstraining, (...) was macht man bei Reklamationen, und wie hab ich mich überhaupt dem Kunden gegenüber zu verhalten“). Er nimmt an einer Schulung zur Führung des Gabelstaplers teil, „damit man von null auf hundert gleich loslegen kann“. Lieferanten laden ihn zu Produkt-Schulungen, Werksbesichtigungen und Musterausstellungen ein, „da ist man dann in den tollsten Hotels abgestiegen – auch schön, mal was ganz anderes“.

Thomas ist begeistert und hält die jetzige Beschäftigung für das Beste, was ihm passieren konnte („besser hätt's an und für sich nich funktionieren können“). Dinge verkaufen fällt ihm nicht schwer. Schließlich war er selbst schon oft genug Kunde, bleibt immer weiter Kunde und glaubt deshalb ganz genau zu wissen, wie ein Kunde behandelt werden möchte („das macht man instinktiv richtig“). Offensichtlich hat dies auch sein Chef bemerkt, denn der Arbeitsvertrag wird für ein weiteres Jahr verlängert („das machen fast alle Firmen mittlerweile, weil sie dadurch natürlich ganz andere Kündigungszeiten haben“) und ist inzwischen in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis umgewandelt. Der hohe Toleranzanspruch, der an einen Verkäufer gestellt wird, kommt Thomas entgegen: „Als Verkäufer musst du alles tolerieren (...) Wir nehmen alles zurück, egal was da kommt. (...) Ich hab schon leere Farbtöpfe wieder zurückgenommen, weil der Kunde gesagt hat, ihm gefiel die Farbe nich – aber trotzdem 'n ganzen Topf verbrauchen musste. (...) Das is in Ordnung.“

Er kann sich gut vorstellen, diese Arbeit sein ganzes Erwerbsleben über zu verrichten: „Die Chancen sind gut, weiterzukommen, nicht sein Leben lang unten der Verkäufer zu sein. Alle, bis auf die Geschäftsführer, also die tatsächlichen Besitzer von [XYZ – Name der Firma] ham alle als Verkäufer angefangen (...) das sind also keine großartigen Studierten.“ Vor diesem Hintergrund hält auch Thomas seine Chancen, in diesem Betrieb in der Hierarchie aufzusteigen, für realistisch „die nächste Etappe ist erst mal zweiter stellvertretender Marktleiter, dann kommt erster Stellvertretender und dann kommt entweder Marktleiter, oder ... da verzweigen sich die Sachen“.

Dass eine solche Karriere nicht unrealistisch ist, entnimmt Thomas dem Werdegang eines der Bezirksleiter, der vor zwölf Jahren genauso klein angefangen hat, wie Thomas: „Jeder bestimmt selber das, was er wird.“ Als wichtigste Voraussetzungen sieht er Selbstvertrauen und den Willen zum Erfolg. Vor diesem Hintergrund plant er, in zwei Jahren, im Alter von 27, mit der einjährigen Ausbildung zum zweiten stellvertretenden Marktleiter zu beginnen („dann is man im Job fester drinne (...) und in der Firma selber is man auch fester drinne (...) hat auch mehr Erfahrung ...“) – wie es heute aussieht, könnte eine solche Ausbildung auch schon im Lauf des Jahres 2002 beginnen.

Pläne, Träume, Perspektiven

Fühlt Thomas sich heute erwachsen? Er antwortet zögernd: „Zum Jungsein gehört das Wochenende mit allen Konsequenzen. Andererseits in der Woche ist man dann halt mehr der Erwachsene, man geht zur Arbeit – ich geh gerne zur Arbeit, macht mir echt Spaß (...) Man is gewissenhaft dabei, man is verantwortungsbewusst, weil man halt alles selbst machen muss. (...) Auf eigenen Füßen stehen, das ist erwachsen. (...) Partnerschaft – ja gut, mit 14, 15, 16, da war das alles so 'n bisschen Spielkram. Da hatte man 'ne Freundin so für zwei Wochen und denn war das auch in Ordnung.“ Sicher, im Unterschied zu früher sieht er sich heute als jemanden, der seinen Weg konsequenter verfolgt, insofern erwachsener ist.

Unter dem Gesichtspunkt „Beruf“ und „Arbeit“ betrachtet, hält Thomas sein heutiges Leben für optimal, obwohl er den Mangel an Geld beklagt („das geht wohl allen so – man kann nie genug Geld verdienen“). Aus der Rückschau möchte er Jugendlichen, die heute am Beginn einer Ausbildung oder Berufslaufbahn stehen, etwas mit auf den Weg geben („man ertappt sich immer selber dabei, den weisen alten Mann zu spielen ...“). Aus seiner Lebenserfahrung schadet es nicht, Unannehmlichkeiten hinzunehmen, sich nicht über jede Kleinigkeit aufzuregen und eine Ausbildung „einfach durchzuziehen“. Wenn es etwas zu kritisieren gibt, sollte das schon gesagt werden, allerdings „muss die Kritik konstruktiv sein (...) zu sagen, das is alles Scheiße is keine Kritik“.

Während er seine berufliche Laufbahn recht konkret plant, möchte Thomas für sein privates Leben nicht so viele langfristige Zukunftsentwürfe machen, denn die könnten leicht das Private verderben. Sicher, irgendwann würde er gern noch mal eine Weltreise machen. Er würde sich gern ein etwas teureres Hobby leisten können: „Ich bin ja nun mal ’n Autofan und jeder kuckt sich Oldtimer gerne an. Und so’n Ding hätt man schon gerne. Was ziemlich Großes, Langes, mit ’ner Heckflosse hinten dran. Das wär schon nich verkehrt, aber das is Utopie.“ Für sein Privatleben wünscht er sich, dass in der Beziehung zur Freundin alles glatt läuft und länger andauert („Jetzt bin ich mit meiner Freundin schon fast vier Jahre zusammen (...) das war schon ’ne ziemlich ernste Sache und ist immer noch ’ne ziemlich ernste Geschichte“). Ob diese Beziehung allerdings „mit einem Ring an der Hand enden wird“, vermag er heute noch nicht zu beurteilen, zumal verheiratet zu sein nicht zu seinen Wunschbildern gehört („’n Ring kann man sich ja immer noch kaufen, muss ja nich gleich nochn Ehevertrag mit eingehn“). Bedenken hinsichtlich der Zukunft hat Thomas, wenn er an seine Rente denkt. Angestoßen durch die aktuelle Diskussion hat er bereits private Vorsorge getroffen: „Was is irgendwann mal später, wenn du nich mehr arbeitest, wenn du nur noch privat bist. (...) Gibt’s denn wirklich wieder Essenskarten, treffen wir uns jeden Sonntag im DRK-Zelt zur Erbsensuppe mit Wurst? Kann das kommen? (...) Kein Zivi, der das ausgibt, sondern nur irgendwelche ehrenamtlichen Leute, die denn da ’n Teller extra kriegen?“

10.3.8 „Man muss nach seinem Weg suchen, ihn dann gehn und einfach kämpfen!“

Yvonne

Yvonne
 24 Jahre alt,
 ledig,
 ausgebildete Krankenschwester,
 zzt. in einer Zweitausbildung zur Ergotherapeutin
 lebt in einer Wohngemeinschaft
 (Teilnahme an Fragebogenaktion 1997)

Kindheit und Jugend

1977 wird Yvonne in einer norddeutschen Stadt als jüngste von drei Schwestern geboren. Sie wächst in einem Dorf auf, wo sie Freiheit und Ungezwungenheit genießt. Als sie 13 Jahre alt ist, lassen sich die Eltern scheiden. Die Mutter zieht aus der ehelichen Wohnung aus, die Töchter bleiben beim Vater. Yvonnens Vater ist selbständig im Metallbereich, die Mutter arbeitet schon fast 20 Jahre als Krankenschwester.

Zur Schule geht Yvonne in der Stadt, eine Entscheidung, die die Mutter trifft, nachdem sich erste Anzeichen bestätigen, denen zufolge die Familie eine „Legastheniker-Familie“ ist. Zwar scheint Yvonne nicht betroffen. Da aber die älteren Schwestern bereits die Privatschule mit kleinen Lerngruppen besuchen und gut zurecht kommen, geht auch Yvonne dorthin. Die Schule beendet sie im Alter von 17 Jahren mit dem Realschulabschluss. Sie bewirbt sich eher halbherzig bei einem Fachgymnasium in der Absicht, vielleicht noch Abitur zu machen, entschließt sich aber dann doch, lieber eine Berufsausbildung zu beginnen („da hatt ich keine Lust auf diese klassischen Fächer, ebn wieder wie Deutsch, Mathe ...“). Die bewußte Entscheidung für das Berufsleben begründet Yvonne auch mit der Hoffnung auf Selbständigkeit, mit der Möglichkeit, eigenes Geld zu verdienen und auf eigenen Beinen zu stehen. Von ihrem Werdegang hat sie zu diesem Zeitpunkt konkrete Vorstellungen: Sie möchte zunächst eine Ausbildung zur Krankenschwester machen, dann erneut zur Schule gehen mit dem Ziel, die Fachhochschulreife zu erwerben, um Kunsttherapie zu studieren.

Nach dem Beginn ihrer ersten Berufsausbildung zieht Yvonne bei ihrem Vater aus und lebt selbständig in einem Zimmer im Schwesternwohnheim. Später bezieht sie eine kleine Wohnung in der Stadt und wohnt zum Zeitpunkt des Interviews seit etwa einem Jahr zusammen mit zwei anderen Mitbewohnern in einer Wohngemeinschaft.

Jugendlehrgang

Nach dem Schulabschluss meldet sich Yvonne im September 1994 auf Anregung ihrer Tante beim Jugendlehrgang im Bereich Alten und Krankenpflege. Da sie noch nicht 18

Jahre alt ist, kann sie sich zwar für eine Ausbildung zur Krankenschwester bewerben, hat aber wegen der durch das Jugendschutzgesetz eingeschränkten Verwendbarkeit (keine Nacht und Schichtdienste, Arbeitsbeginn nicht vor 7 Uhr und nicht länger als 19 Uhr) keine Chancen, in ein Ausbildungsverhältnis übernommen zu werden. Nach einem ersten Kontaktgespräch mit der Kursleiterin des Jugendlehrganges wendet sich Yvonne an die örtliche Arbeitsverwaltung, über die sie dem Lehrgang zugewiesen wird. Von einer Teilnahme verspricht sich Yvonne die Möglichkeit, die Wartezeit bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres sinnvoll zu überbrücken und gleichzeitig die Berufswahlentscheidung durch intensivere Einblicke in das Arbeitsgebiet zu überprüfen. Schon während der Schulzeit möchte Yvonne Krankenschwester werden („das war so ‘ne Idee“), auch wenn ihre Mutter ihr immer wieder abrät. Als dann aber klar ist, dass die Wahl ernst gemeint ist, bestärkt die Mutter sie in ihrem Entschluss und ermuntert sie dazu, auszuprobieren, worauf sie sich einlässt („ich wusst jetzt nich genau, ob speziell mir das gefallen wird, also der Umgang mit Menschen, auch in der Pflege zu arbeiten – also das wusst ich jetzt nich genau. Und dafür fand ich den Lehrgang ebn ganz passend, einfach wirklich da mal reinzuspupern“). Während des Jugendlehrganges nimmt Yvonne an einer einführenden Blockveranstaltung teil, in deren Verlauf Basiskenntnisse über den menschlichen Körper vermittelt werden, aus Yvannes Sicht durchaus gründlich und besonders hilfreich, um Anfangsschwierigkeiten zu überbrücken (vgl. auch das Interview mit Nina). Sie absolviert einen Schwesternhelferinnenkurs und geht in ein sechsmonatiges Praktikum in einem Krankenhaus („dann hab ich schon n bisschen Hintergrundwissen und dann fällt mir die erste Zeit der Ausbildung einfach leichter“). Während des Praktikums macht Yvonne alles das, was auch Schwesternhelferinnen machen: „Betten machen, Temperatur messen, Blutdruck messen, Blutzucker messen, Patienten ausm OP holen oder hinbringen, natürlich immer mit ner examinierten Krankenschwester dann zusammen, also so grundlegende Sachen.“ Schade findet Yvonne, dass sie wegen der Bestimmungen des Jugendschutzgesetzes wenig Möglichkeiten hat, Übergaben mitzuerleben, oder an Nachtdiensten beteiligt zu sein.

Den Jugendlehrgang beendet sie vorzeitig, da sie zwischenzeitlich 18 Jahre alt geworden ist und ihre Bewerbung um einen Ausbildungsplatz als Krankenschwester Erfolg hat.

Dass es sich beim Jugendlehrgang um eine Maßnahme für Benachteiligte handelt, verdeutlicht sich Yvonne am Beispiel von sozialer Benachteiligung und Orientierungslosigkeit anderer Teilnehmerinnen: „Wir hatten zwei so junge Mütter da, dann welche, die, glaube ich, Schwierigkeiten hatten, überhaupt zu sehn oder zu findn, wo sie hin solln, was sie überhaupt machen solln.“ Bei sich selbst sieht sie eine andere Art von Benachteiligung, die mit ihrem Alter zusammenhängt („dass ich noch nich 18 war, noch nich volljährig“) und dazu führt, dass sie die Ausbildung noch nicht beginnen kann.

Erste Berufsausbildung: Krankenschwester

Die Ausbildung zur Krankenschwester beginnt im April 1995 beim Klinikum und dauert „ganz regulär drei Jahre“. Yvonne fühlt sich durch den Lehrgang sehr gut auf die Ausbildung vorbereitet. Besonders leicht fallen ihr alle grundlegenden Verrichtungen im Bereich der Pflege, wo sie während des Praktikums schon eine gewisse Routine entwickelt hat (Betten machen u.Ä.). Ebenso hat die Lehrgangszeit Hemmschwellen abgebaut hinsichtlich des Zugehens auf Patienten und des Umgangs mit kranken und hilfebedürftigen Menschen. Der Einstieg fällt ihr leicht, sie erfährt Zuspruch durch die anderen Beschäftigten, was ihr Selbstbewusstsein hebt und ihr das gute Gefühl vermittelt, etwas zu tun, was sie

auch kann („ich hab viel Bestätigung bekommen, weil die natürlich auch wussten, was sie an mir hatten, dass ich die Arbeit auch gut gemacht hab, und viele Dinge im Prinzip schon konnte, die gar nicht für den ersten Kurs vorgesehen waren“).

Schwierigkeiten hat sie in Auseinandersetzungen mit anderen Pflegekräften, besonders dann, wenn sie sich grundlos angegriffen fühlt („einmal hat se mich angegriffen und son bisschen beschimpft, weil ich da zehn Minuten zu früh gekommen bin, zur Schicht (...) sie wollt sich son bisschen durch mich auch profilieren, dass sie da dann schon so jemanden gesucht hat, den sie unterdrücken konnte das war ne Krankenpflegehelferin“). Schwer fällt ihr anfangs auch, „mit Schicksalen klarzukommen“ und Konflikte zu bewältigen („sprech ich die Person jetzt unter vier Augen an oder sag ich vielleicht gar nix“).

Besonders viel Spass macht während der Ausbildung der Bereich der Grundpflege („zum Beispiel so was wie Verbandswechsel, fand ich immer total gut!“) mit allen seinen Facetten: „Wenn man zum Beispiel in son Patientenzimmer reinkam und dann im Prinzip merkte, da is eigentlich das Chaos, noch nicht gewaschen, noch nicht irgendwie Verbandswechsel gelaufen (...) wenn man dann komplett das Zimmer erledigt hatte und alle strahlten und warn glücklich und fühlten sich gut aufgehoben also das war schon schön dann.“ Überhaupt ist der Umgang mit den Menschen das, was Yvonne befriedigt und sie immer wieder motiviert, auch mal eine Durststrecke durchzustehen. Allerdings trifft sie im Bereich der Pflege schon bald und immer wieder auf Strukturen, die sie als belastend empfindet: „Vom Team her, dass es da sehr viel Streit gibt, teilweise auch Mobbing ...“. Ursachen sieht sie in einer starken Arbeitsbelastung, teilweise in der Überarbeitung der Beschäftigten, bedingt durch eine viel zu dünne Personaldecke. Dann aber auch im zwischenmenschlichen Bereich, wo es um soziale Kompetenzen geht („dass nicht miteinander gesprochen wird“). Aus der Rückschau glaubt sie, dass auch in fachlicher Hinsicht eine Überforderung vorgelegen haben könne. Diese besteht darin, dass oft Hintergrundwissen fehlt („grade das Gruppenverhalten, wer welche Position in der Gruppe einnimmt. Es gibt ja ganz typische Merkmale, die jeder irgendwie hat und die er dann auch irgendwie auslebt in der Gruppe“). Sie vermutet, mit dem Wissen von heute hätte sie mit damaligen Konflikt und Stresssituationen besser umgehen können.

Im Rahmen der Ausbildung gibt es Orte, an denen diese Schwierigkeiten zur Sprache kommen können: meist in der Gruppe der anderen Auszubildenden, teilweise aber auch in der Schule, „aber nur bedingt, manchmal auch mit Mentoren, die man hatte“. Oft bringt das bloße „Abladen“ des Ärgers schon eine Veränderung oder ebnet den Weg für eine Sicht auf die eigene Person und eine neue Bewertung des eigenen Verhaltens („oh, vielleicht war ich da auch nicht so richtig oder hätte anders reagieren können ...“). Neben dieser „Befreiung“ durch die Aussprache macht Yvonne die Erfahrung, dass wirkliche Änderungen, z.B. auf der Station, schon von ihr selbst bewirkt werden müssen, wenn sie effektiv sein sollen.

Berufstätigkeit: Krankenschwester

Nach abgeschlossener Ausbildung Anfang 1998 wird Yvonne in ein festes Arbeitsverhältnis übernommen und arbeitet 18 Monate in der Ambulanz der Hals-Nasen-Ohren-Klinik. Aus dem unbefristeten Arbeitsvertrag scheidet sie auf eigenen Wunsch aus um eine weitere Berufsausbildung („Zweitausbildung“) im Oktober 1999 zu beginnen.

Der Gedanke einer Umorientierung ergreift Yvonne nach etwa einjähriger Tätigkeit in der Ambulanz und wird wesentlich dadurch befördert, dass sie sich „da irgendwie wie so ne Arzthelferin fühlte“. Durch die Schwierigkeiten im Team fühlt sie sich geradezu zu einer Entscheidung gedrängt („Da warn sehr viel Streitereien im Team. Und gerade zwischen den Schwestern, dass teilweise einige nich miteinander geredet ham also s fand ich schwierig dann auch.“). Hinzu kommt, dass an diesem Arbeitsplatz ihr Lieblingstätigkeitsfeld, die „klassische Pflege“ keine Rolle spielt, statt dessen viel Schreibtischarbeit anfällt, ein Bereich, der Yvonne wenig Spaß macht. Sie hat zunächst die Idee des Wechsels in eine andere Klinik, eine Vorstellung, die sich nicht umsetzen lässt, da die Klinikleitung Yvonne ungern „lozulassen“ möchte („man hat mir son bisschen Steine auch in Weg gelegt, dass ich inner andern Klinik angefangen hab“). So reift allmählich der Entschluss, einer Um- und Neuorientierung in einen anderen Bereich, der allerdings, nach Yvannes Vorstellungen, den zuerst erlernten Beruf ergänzen und erweitern sollte.

Zweite Berufsausbildung: Ergotherapeutin

Schon bald nach dem Ende des Jugendlehrganges erfährt Yvonne durch Nina (vgl. das entsprechende Interview) von einer Ausbildung zur Arbeits- und Beschäftigungstherapeutin (Ergotherapeutin). Da sie sich unter dieser beruflichen Richtung kaum etwas Konkretes vorstellen kann, glaubt sie, „das sei auch gar nichts für mich“. Während der Krankenschwesternausbildung ist sie unter Anderem in der Psychiatrie und Neurologie eingesetzt und kommt dort in direkten Kontakt mit einer Ergotherapeutin („da hab ich dann n bisschen reingeschnuppert“). Schliesslich informiert sie sich genauer beim Berufsinformationszentrum des Arbeitsamtes (BIZ) über das Berufsbild und beginnt dann „holterdipolter“ im Oktober 1999 die Ausbildung („mal kucken, was mich so erwartet“). Dem Beginn voraus gehen schriftliche Bewerbungen an zwei Schulen. Eine der beiden lädt zum Vorstellungsgespräch und teilt rasch mit, dass Yvonne aufgenommen ist.

Die Ausbildung dauert drei Jahre, in deren Verlauf sich theoretische mit praktischen Phasen abwechseln. Nach bisherigem Verlauf wird Yvonne im Herbst 2002 ihre Abschlussprüfung machen. Während der ersten eineinhalb Jahre ist „komplett Schule“ zur Vermittlung von theoretischem Hintergrundwissen. Da sich die Schule nicht am Wohnort befindet, schließt sich Yvonne mit zwei anderen Kolleginnen zu einer Fahrgemeinschaft zusammen.

An den Theorieblock schließt sich eine 18-monatige Praxisphase an, innerhalb derer es – ähnlich wie in der Krankenpflege – Pflichtgebiete gibt. Von den vier jeweils dreimonatigen Blockpraktika ist eines im psychiatrischen und eines im geriatrischen Bereich vorgeschrieben. Arbeits- und Beschäftigungstherapie gehört ebenso zu den Pflichtaufgaben wie der motorisch-funktionelle Bereich. Ihr letztes Praktikum wird Yvonne im Altenheim ableisten. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Yvonne am Ende ihres dritten Praktikums, das in einer Werkstatt für Behinderte in der Montageabteilung (Kabelverarbeitung), einer Gruppe von 15 bis 20 Menschen mit Behinderung stattfindet.

An den einzelnen Schultagen während der Praktikumszeiten wird schwerpunktmäßig über den Verlauf des Praktikums und die Befindlichkeit der Praktikantinnen gesprochen. In der gegen Ende des Praktikums stattfindenden „Sichtstunde“ arbeiten die Praktikantinnen „unter Beobachtung“. Sie reflektieren die Erfahrung dieser Hospitation zunächst mündlich und runden sie später durch einen schriftlichen Bericht als Beobachtung eines Patienten / Klienten ab.

Die Ausbildung wird von einem anerkannten Träger der Fort und Weiterbildung durchgeführt und ist kostenpflichtig. Yvonne kann das Schulgeld aus ihrer Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz („SchülerBaföG“) bestreiten, eine, wie sie findet, glückliche Fügung. Ihre ursprünglichen Bemühungen, gefördert zu werden, wurden zunächst zu ihrer großen Enttäuschung durch das Arbeitsamt abschlägig beschieden („die meinten, das wär nich möglich, weil ich ebn nich langzeitarbeitslos bin oder nich krankheitsbedingt ...“). Ein Anspruch auf Förderung nach BaföG bestehe nicht, da es sich um eine Zweitausbildung handele. Die Beratung durch eine andere Stelle führt zu anderen Auskünften mit dem Ergebnis einer „ganz normalen“ Förderung. Allerdings bleiben nach Abzug des Schulgeldes nur noch ca. DM 100, aus der Förderung übrig, eine Summe, die nicht ausreicht, um Yvannes Lebensunterhalt zu finanzieren. Neben Unterstützungsleistungen, die sie von Mutter und Großmutter erhält, muss Yvonne sich die restlichen Aufwendungen für ihren Lebensunterhalt durch „Jobs“ selbst verdienen. Ganz verschiedene Nebentätigkeiten, so Promotion für überregionale Tages und Wochenzeitungen, „mal aufn älteren Herrn“ aufpassen, in Kneipen bedienen, und Ähnliches, helfen ihr dabei, „über die Runden zu kommen“. Zusätzlich zur Ausbildung ist das anstrengend und am Anfang, meint Yvonne, habe sie „das auch übertrieben“: Nach einem siebenstündigen Schultag (Abfahrt zur Schule bereits um 7 Uhr, Rückkehr um 16 Uhr), arbeitet sie anschliessend in ihrem Promotion-Job bis 20 Uhr, treibt nebenbei noch Sport und lernt später noch für die Schule. Sie merkt schnell: „Auf Dauer geht das nicht, das zehrt dann zu sehr (...) das war dann einfach zu viel!“.

Obwohl ein solches Leben sie anstrengt, empfindet sie auch große Befriedigung, „(...) weil ichs Gefühl hatte, so mit der Schule, dass ich mit meim Kopf einfach was mach, dass ich weiter komm. Durchs Jobben einfach viel Leute kennen gelernt hab, dass ich da auch total Spaß hatte (...) ich hatte ständig das Gefühl, ich bekomme ganz, ganz viel Informationen und mach ganz viel ...“. Überhaupt genießt sie die Möglichkeit, wieder zur Schule zu gehen: „Wieder in ner Klasse zu sitzen, sich jetzt nich mit irgendwelchen Kollegen auseinandersetzen, nich im Schichtdienst zu sein (...) einfach das Gefühl von ner Klasse zu ham – das hab ich sehr genossen!“ Erneut gefallen ihr die Bereiche besonders gut, die sie bereits während der Ausbildung zur Krankenschwester mochte: Arbeit mit neurologischen Patienten, auch mit Schwerst-Schädel-Hirn-Verletzten, Arbeit mit Patienten nach Schlaganfall oder mit Menschen, die an der Alzheimerschen oder Parkinsonschen Krankheit leiden. Im Gegensatz dazu fühlt sie sich im psychiatrischen Bereich, z.B. bei der Arbeit mit Suchtkranken weniger wohl, besonders dann, wenn von ihr erwartet wird, dass sie eine bestimmende oder leitende Funktion bekleiden soll („ich arbeite lieber so mitnander und (...) steh nich so gern aufm Podest“).

Für Yvonne ist klar, dass die Bewältigung des gegenwärtigen Lebensabschnittes von ihr die Anspannung aller Kräfte erfordert. Da Ziel und Ende absehbar sind, hält sie einen solchen Einsatz für gerechtfertigt und schaffbar, zumal auch andere Kolleginnen und der einzige Mann aus der 24köpfigen Ausbildungsgruppe „ans Limit gehen“. Allerdings sieht sie deutlich, wie die Anfälligkeit gegenüber „Bagatellerkrankungen“ zunimmt: „Man war häufiger erkältet, überhaupt krank war man mehr, so dass man jedem so angemerkt hat – es langt!“

Pläne, Hoffnungen, Wünsche

Nach dem Abschluss der Ausbildung freut sich Yvonne am meisten auf Ruhe und viel Freizeit („weil ich ebn arbeite, seit ich 17 bin“). Sie träumt von einer dreimonatigen „Auszeit“, während der sie gern reisen möchte, durchaus auch in der Absicht, sich im europäischen Ausland zu orientieren und zu sehen, welche Einrichtungen es dort gibt. Eine neue Berufstätigkeit strebt sie dann erst im Jahr 2003 wieder an.

Yvonne kann sich sehr gut vorstellen, in ihrem neu erlernten Beruf tätig zu sein. Ihr schwebt eine Kombination von Ergotherapie und Krankenpflege vor: „Viele Leute, die Ergotherapie brauchen, brauchen ja auch Krankenpflege.“ Hier sähe sie eine Möglichkeit, sich selbständig zu machen, eine eigene Praxis zu eröffnen und beide Leistungen anzubieten. Offen ist für sie, ob sie nicht vielleicht ihre nächste Tätigkeit in einer Einrichtung im Ausland ausübt, eine Vorstellung, von der mancher Reiz ausgeht.

Wenn sie an ihr ursprüngliches Ziel, Kunsttherapie zu studieren, zurückdenkt, glaubt sie, nichts versäumt oder verfehlt zu haben. Ergotherapie ist für sie „mehr als ein Ersatz“ für Kunsttherapie, weil sie „viel enger mit Leuten arbeitet“ und ein „sehr weites Feld hat“.

Bei Plänen für ihre Zukunft blickt Yvonne ungern allzu weit voraus. Lieber arbeitet sie innerhalb überschaubarer Zeiträume auf das nächste Etappenziel hin („erst mal mein Examen machen in der Ergotherapie, und wenn ich das erledigt hab, hab ich ganz viele Fragezeichen“).

Allerdings: Arbeiten, beruflich tätig zu sein und Geld zu verdienen, hat für Yvonne einen hohen Stellenwert im Rahmen ihrer Lebensplanung. „Für mich is das einfach wichtig, mich zu identifizieren mit meinem Beruf und auch Erfüllung im Beruf zu finden (...) man arbeitet einfach acht Stunden am Tag, man hat das Wochenende nur für sich (...), und deswegen is mir das schon wichtig, was ich beruflich mach.“ Arbeit hat für Yvonne ganz deutlich einen hohen Stellenwert, der über das reine Geldverdienen hinaus geht, zumal sie in ihrem künftigen Beruf als Ergotherapeutin nie viel verdienen wird. Daher muss es für die Motivation eine andere Quelle geben, als die Einkommenserwartung: „S is wichtig, dass ich glücklich im Beruf bin und glücklich mit dem, was ich mach, und hingehn kann jeden Tag und sagen kann, gut, das is jetzt das, was ich machen will!“

Erfolg

Mit ihrem heutigen Leben ist Yvonne sehr zufrieden: „Ich würd nichts andres machen. Bis jetzt, alles, was ich mir so vorgenommen hab, hab ich auch dann geschafft.“ Vergleicht sie sich mit Gleichaltrigen, die ein Studium aufgenommen haben, fühlt sie sich eindeutig im Vorteil: „Die wissen noch nich genau, wo sie hinsolln, was solln sie machen?“

Beurteilt sie ihren Werdegang aus der Rückschau unter der Fragestellung des Erfolges, kommt Yvonne zu einem klaren Ergebnis: „Ja – aber den Erfolg, den ich mir auch verdient hab. Weil ich einfach auch viel dafür gearbeitet hab, dass ich in Urlaub fahrn konnte, oder dass ich mir einige Sachen auch einfach zu Hause leisten konnte, z.B. in der Krankenpflegeausbildung und auch danach hab ich auch keine Unterstützung von meinen Eltern gekriegt, und da isses schon so, dass ich gemerkt hab – gut, für meinen Erfolg muss ich dann ebn auch arbeiten.“ Für Yvonne besteht ein Zusammenhang zwischen Anstrengung, Be-

mühung und Erfolg: Wer sich anstrengt, darf auf Erfolg hoffen, wer sich gar nicht erst müht, ist auf Glück angewiesen.

Da alle von ihr eingeschlagenen Wege bisher zu einem Ziel geführt haben, findet Yvonne auch an ihrem gegenwärtigen Leben nichts, was sie auszusetzen hätte.

Auch wenn sie die Rolle der Ratgeberin nicht mag, gibt es doch etwas, was sie anderen Jugendlichen als Quintessenz ihrer eigenen Erfahrungen mit auf den Weg geben möchte: „Man muss nach seinem Weg suchen, ihn dann gehn und einfach kämpfen!, ein Motto, mit dem sie bisher gut durch ihr Leben gekommen ist.