

Zugehörigkeit und Teilhabe junger Frauen im Übergang in die Arbeitswelt: Institutionelle Interventionen der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung aus Adressatinnen-Sicht

Wéber, Júlia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wéber, J. (2018). *Zugehörigkeit und Teilhabe junger Frauen im Übergang in die Arbeitswelt: Institutionelle Interventionen der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung aus Adressatinnen-Sicht*. Opladen: Budrich UniPress Ltd..
<https://doi.org/10.3224/86388765>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Júlia Wéber

Budrich
UniPress

Zugehörigkeit und Teilhabe junger Frauen im Übergang in die Arbeitswelt

Institutionelle Interventionen
der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung
aus Adressatinnen-Sicht

Júlia Wéber

Zugehörigkeit und Teilhabe junger Frauen im
Übergang in die Arbeitswelt

Júlia Wéber

Zugehörigkeit und Teilhabe junger Frauen im Übergang in die Arbeitswelt

Institutionelle Interventionen
der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung
aus Adressatinnen-Sicht

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit ist die gekürzte Fassung der Dissertation von Júlia Wéber, die mit dem Originaltitel „Zugehörigkeitskonstruktionen junger Frauen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt unter besonderer Berücksichtigung institutioneller Interventionen“ an der Universität Kassel (FB 1 Humanwissenschaften) eingereicht wurde.
Tag der Disputation: 13.10.2016

Die Drucklegung der Dissertation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

**Hans Böckler
Stiftung** 

© 2018 Dieses Werk ist bei Budrich UniPress Ltd. erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-unipress.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/86388765>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-765-0 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-347-8 (eBook)
DOI 10.3224/86388765

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Sabine Stange und Anja Tigges
Satz: Anja Borkam, Jena
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
Abkürzungen	11
Einleitung	13
1. Problemaufriss	22
1.1 Der Untersuchungsgegenstand: Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt aus Sicht junger Frauen	26
1.2 Geschlecht, Herkunft, Ethnizität und Bildungserfolg: Auf den Spuren sozialer Ungleichheit	29
1.2.1 Geschlecht	30
1.2.2 Herkunft	32
1.2.3 Ethnizität	33
1.3 Begriffsdefinitionen und Abgrenzung	38
1.3.1 Bildung als Teilhaberesource und Dimension sozialer Ungleichheit	38
1.3.2 Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit beim Zugang zu (Aus)Bildung	43
1.3.3 Teilhabe	46
1.3.4 Erwerbszentriertheit	49
1.3.5 Prekarisierung und Prekarität	51
1.3.6 Zugehörigkeit	52
1.3.7 Wohlfahrtsstaatliche Umbauprozesse	54
1.3.8 Lebensweltorientierung	56
2. Der Übergang in die Arbeitswelt aus der Perspektive der subjektorientierten Übergangsforschung	59
2.1 Die zentralen institutionellen Schaltstellen des Übergangs	61
2.2 Entstandardisierte Übergänge junger Erwachsener	64
2.3 Ausgewählte institutionelle Risikoschwellen im Übergang	66
2.4 Soziale Arbeit in institutionellen Hilfesystemen des Übergangs	76
2.4.1 Benachteiligtenförderung	77
2.4.2 Das berufliche Übergangssystem	77
2.4.3 Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe	78
2.5 Institutionell geprägte Beziehungsarbeit in sozial- und arbeitsmarktpolitischen Arrangements	81

2.6 Resümee: Der Übergang als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen	84
3. Adoleszenztheoretische Überlegungen	87
3.1 Die Relevanz von Adoleszenz im Übergang	87
3.2 Adoleszenz als psychosozialer Möglichkeitsraum	89
3.3 Dialektik von Individuation und Generativität	90
3.4 Adoleszenz und Bildungsprozesse	93
3.5 Adoleszenz und Anerkennung	93
3.6 Resümee: Adoleszenz als ungleich ausgestatteter Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse	94
4. Anerkennungstheoretische Überlegungen	97
4.1 Anerkennung als Teilhabedimension	98
4.2 Anerkennung – (Subjekt-)Bildung – Teilhabe	100
4.3 Resümee: Anerkennung als Medium und Programmbegriff für die Soziale Arbeit	109
5. Theoretische Zusammenführung: Forschungsperspektive und Fragestellung	113
6. Methodologische Überlegungen, Forschungs-design und methodische Herangehensweise	118
6.1 Das interpretative Paradigma	118
6.2 Untersuchungsrelevante Prinzipien qualitativer Forschung	119
6.3 Der Methodenmix	140
6.3.1 Grounded Theory Methodology	141
6.3.2 Biografischer Ansatz	147
6.3.3 Methodisches Vorgehen: Vom Feldzugang zur theoretischen Verallgemeinerung	151
7. „Also, wenn sie da ist, bin ich auch da“ – Befunde und Diskussion	169
7.1 „Also die sagt nicht so, öh mach, was du willst, ist mir scheißegal, so, sondern sie lässt es schon einen spüren, dass man ihr nicht scheißegal ist“ – Zugehörigkeitskonstruktionen im Spannungsfeld von Abgrenzung und Zuwendung vor dem Hintergrund familiärer Abweisung: Jenny Ahleke	172
7.1.1 Biografisches Kurzporträt Jenny Ahleke	173
7.1.2 Jennys formaler Bildungsweg im Kontext adoleszenter Konfliktdynamiken	174

7.1.3	Rekonstruktion der subjektiven Deutung institutioneller Interventionen	182
7.1.4	Fazit: Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus	188
7.2	„Ich bin stolz, dass ich heute so stehe, wo ich bin, so dass ich schon von einem dumm-naiven Kind irgendwie jetzt doch selbstständig geworden bin, Arbeit hab und Freund hab, Familie hab“ – Existenzielle Vergewisserung als erfolgreiche Auszubildende vor dem Hintergrund biografischer Zugehörigkeitskrisen: Eva Burhann	191
7.2.1	Biografisches Kurzporträt Eva Burhann	191
7.2.2	Gleichzeitigkeit bildungsbezogener Ausgrenzungserfahrungen und adoleszenter Zugehörigkeitsbestrebungen	193
7.2.3	Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit im Kontext psychosozialer Beratung	200
7.2.4	Fazit: Übergangsbewältigung im Spannungsfeld von Ausgrenzungserfahrungen und Zugehörigkeitsbestrebungen	205
7.3	„... irgendwann, war ja klar, ne, ich bleibe auch nicht lange in Betreuung“ – Herstellung utopischer Übergangspositionen vor dem Hintergrund biografischer Ohnmachtserfahrungen: Diana Fanten	209
7.3.1	Biografisches Kurzporträt Diana Fanten	209
7.3.2	Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schule, Familie und Erwerbsphasen	211
7.3.3	Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Citizenship	222
7.3.4	Rekonstruktion der Deutung institutioneller Interventionen	224
7.3.5	Fazit: Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus	230
7.4	„... dann bin ich halt auf die schulische Ausbildung gestoßen und ja und dann auch wegen meinem Kind, da hab ich auch gedacht, jetzt reichts, jetzt musst du mal“ – Eigenaktivierung für mehr Teilhabechancen im Kontext von Mutterschaft: Nina Schuve	232
7.4.1	Biografisches Kurzporträt Nina Schuve	233
7.4.2	Schulische Bildungserfahrungen im Kontext familiärer Dynamiken	234
7.5	Diskussion der Befunde der Einzelfallrekonstruktionen	253

7.5.1	Deutung bildungsbezogener Übergangserfahrungen aus Adressatinnen-Perspektive	253
7.5.2	Deutung institutioneller Betreuungsbeziehungen aus Adressatinnen-Perspektive	263
7.6	Resümee: Zum Verhältnis von Herkunft, Geschlecht und Bildungserfolg als Determinanten gesellschaftlicher Teilhabe im Übergang in die Arbeitswelt	270
8.	Ausblick	275
	Transkriptionsregeln	283
	Literatur	285

Danksagung

Das Wertvollste am Privileg des Promovierens war es, das wohlwollende Engagement vieler Menschen zu erfahren. Die im Laufe des Dissertationsprojektes erhaltene wissenschaftliche Weiterbildung mit ihren intersubjektiv geprägten Ressourcen eröffnete mir Bildungshorizonte, die meinen professionellen und persönlichen Alltag nachhaltig bereichern. Für Ihre Begleitung auf dem Weg durch die prägende Lebensphase Promotion möchte ich nun Dankesworte an viele richten.

An erster Stelle gebührt denjenigen jungen Frauen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt Dank, die von 2010 bis 2012 als Interviewpartnerinnen zur Entstehung dieser Untersuchung entscheidend beigetragen haben. Denjenigen sieben Forschungsteilnehmerinnen sei für ihre Bereitschaft und Zeit einmal mehr gedankt, die auch die Einladung zu einem Zweitinterview angenommen hatten. Allen Expertinnen und Experten, die mir einen professionellen Einblick in ihre Tätigkeitsfelder in der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung im Übergang gewährt haben, sei ebenso herzlichst gedankt.

Den Zugang zum Status einer Doktorandin ermöglichte mir in erster Linie die wissenschaftliche Vorleistung und Antragstellung von Prof. Dr. Mechthild Bereswill von der Universität Kassel. Ihr, die sich in den Jahren 2009 bis 2014 als wissenschaftliche Leiterin der Nachwuchsforscher_innengruppe (NFG) der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) „Junge Erwachsene zwischen Aktivierung und Prekarisierung – Institutionelle Interventionen und biografische Verarbeitungen im Wohlfahrtsstaat“ engagiert und mein Dissertationsprojektes als Erstgutachterin konstruktiv und verlässlich begleitet hat, bin ich zu tiefem Dank verpflichtet. Für seine Tätigkeit als Zweitgutachter möchte ich meinen Dank Prof. Dr. Bernd Overwien aussprechen.

Besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Mechthild Gomolla für ihre jahrelange Gutachterintätigkeit als Vertrauensdozentin in der Promotionsförderung der HBS. Für die großzügigen Rahmenbedingungen im gesamten Forschungsprozess gilt mein Dank der HBS insgesamt und persönlich vor allem Werner Fiedler und Iris Henkel.

Für die langjährige kollegiale Zusammenarbeit möchte ich meinen NFG-Kolleg_innen Carmen Figlestahler, Lisa Yashodara Haller, Marko Perels und Franz Zahradnik sehr herzlich danken, deren kritische Anmerkungen, Rückfragen und wertvolle Hinweise mir stets zu einer ganzheitlicheren und differenzierteren Sichtweise auf den erwerbsbezogenen Übergang junger Erwachsener verholfen haben.

Mein Dank gilt des Weiteren den Mitgliedern des Kolloquiums von Prof. Dr. Mechthild Bereswill, die mir in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen aufmerksam zugehört und stets weitergeholfen haben. Namentlich möchte ich dabei insbesondere Lina Eckhardt, Marlies Kroetsch, Marie-Theres

Modes, Dörte Negnal, Anke Neuber, Rafaela Pax, Sabine Stange und Johanna Zühlke danken. Auch den Mitgliedern der durch die HBS geförderten Mikro-AG „Benachteiligte in der Bildungsgesellschaft“, Sarina Ahmed, Maike Baas, Daniel Rebbe, Maria Richter und Franziska Scheier, danke ich für die intensiven und fachlich inspirierenden Diskussionen 2010-2011. Marcus Eckelt, Karen Geipel und Guido Schmidt danke ich für die Q-Flur-Sitzungen an der TU Berlin 2014-2016. Für ihre Zeit, Aufmerksamkeit und Unterstützung bei Korrektur und Layout danke ich vielen Freundinnen und Freunden, vor allem Karsten Schubert. Für ihre Korrektorats- und Lektoratsdienste bin ich Sabine Stange und Anja Tigges zu großem Dank verpflichtet. Mein Dank gilt des Weiteren Sumi Jessien vom Verlag Barbara Budrich und Anja Borkam für die konstruktive Zusammenarbeit am Publikationsprojekt.

Die Promotion hat nicht nur meinen Blick auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge und soziale Ungleichheitsprozesse geschärft. Zahlreiche Anlässe forderten mich heraus, mich meinen Begrenzungen zu stellen und boten mir Bildungsgelegenheiten. Als Mitglied universitärer, stipendiatischer, wissenschaftlicher, familiärer und privater Netzwerke hatte ich während der Promotionsphase trotz vielerlei Zweifel und Fragen, ob und wie es weitergeht, stets das Gefühl, aufgefangen zu werden und durfte mich immer als Teil von gesellschaftlichen Gruppierungen erfahren. Für diese Teilhabeerfahrung in den letzten Jahren möchte ich allen danken, die dies im Länderdreieck Deutschland – VR China – Ungarn ermöglicht haben.

Für ihre unterstützende Begleitung des Forschungsprozesses danke ich meiner Familie und insbesondere allen Familienmitgliedern, die sich regelmäßig an den Kinderbetreuungsaufgaben beteiligten. Besonderen Dank möchte ich meinem Mann Fabian Wagner aussprechen, dessen logistische und gaulenfreundliche Meisterleistungen diese Arbeit verlässlich rahmten. Unseren Kindern Márton, Sophie und Felia möchte ich schließlich dafür danken, dass sie mich mit ihren Fragen nach dem Fertigstellen „des Buches“ stets angespornt und unserer kostbaren Zeit miteinander vergewissert haben.

Meine Dissertation widme ich in Dankbarkeit meinen verstorbenen Eltern für ihren Beitrag und ihre Opfer für die Bildungsbeteiligung ihrer Kinder.

Abkürzungen

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AFG	Arbeitsförderungsgesetz
AGH	Arbeitsgelegenheiten
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
ALG II	Grundsicherung für Arbeitsuchende
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BGJ	Berufgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJFFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
BMVBS	Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung
BMI	Bundesministerium des Inneren
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
Beauftr. f. IM	Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration
BerEb	Berufseinstiegsbegleitung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVerfGE	Bundesverfassungsgericht Entscheidung
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
ESF	Europäischer Sozialfonds
EWR	Der Europäische Wirtschaftsraum
FE-Kurs	Bei binnendifferenziertem Unterricht in der Oberstufe Bezeichnung für Kurse für fortgeschrittene Lernniveaus und Erweiterungskurse im Sinne von Leistungskursen

FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
GTM	Grounded Theory Methodology
HBS	Hans-Böckler-Stiftung
IAB	Institut für Arbeits- und Berufsforschung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
MAE	Mehraufwandsentschädigung
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NFG	Nachwuchsforscher_innengruppe
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OTA	Operationstechnische_r Assistent_in
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SGB	Sozialgesetzbuch
Schufa	Schutzgemeinschaft für allgemeine Kreditsicherung
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft von Berlin
SenIAS	Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales von Berlin
SenStadtUm	Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt von Berlin
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TIQ	Talk in Qualitative Social Research

Einleitung

„Ungleichheit und Benachteiligung im Bildungssystem sind verstärkt in den Fokus öffentlicher Debatten, politischer Bemühungen und wissenschaftlicher Analysen gerückt. Übersehen wird dabei häufig, dass sich die Relevanz von Bildungsbenachteiligung auch deshalb verschärft hat, weil sich die Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem flexibilisiert und Lebensläufe entstandardisiert haben. Dies trifft in besonderem Maße für Übergänge zwischen Jugend und Erwachsenenstatus zu. Diese Übergänge verlaufen weniger direkt, sind ungewisser, weniger planbar und sie können scheitern, weil Ungleichheit nicht mehr nur eingeschränkte soziale Mobilität, sondern zunehmend Risiken des Ausschlusses bedeutet.“ (Bolay/Walther 2014: 370)

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen junge Frauen als Nutzerinnen institutioneller Interventionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt¹. Der forschende Blick richtet sich auf die bildungsbezogenen Übergangserfahrungen junger Berlinerinnen im Alter von 17 bis 26 Jahren, die aus der sozialen Gruppe der Arbeitnehmerinnen potenziell oder real, temporär oder langfristig ausgeschlossen werden und dadurch von Ausgrenzungsrisiken bedroht sind. Die subjektiven Deutungen während der Aneignung institutioneller Interventionen im prozessualen Übergang werden vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen in Familie und Schule rekonstruiert und diskutiert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Relevanz Zugehörigkeitskonstruktionen im Hinblick auf Teilhabeerfahrungen im erwerbsbezogenen Übergang zukommt.

Um die Möglichkeiten junger marginalisierter Frauen auf soziale Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe tiefgehend erforschen zu können, erweist sich eine Methodik der Rekonstruktion der Subjektperspektive als sinnvoll. Da Bildung und Beschäftigung im Lebensverlauf miteinander institutionell verschränkt sind, erfolgt diese Rekonstruktion unter Berücksichtigung des aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Wandels und der Chancenstrukturen des gegenwärtigen Bildungssystems und Arbeitsmarktes.

Meinen Weg zum Forschungsgegenstand möchte ich anhand zweier prägender Erfahrungen verdeutlichen: Zum einen ist mein Forschungsinteresse biografisch motiviert. Während meiner Tätigkeit als Sozialpädagogin in einem Berliner Modellprojekt gewann ich Einblicke in den lebensweltlichen Kontext von Langzeiterwerbslosigkeit. Die Projektteilnehmerinnen waren Frauen mit

1 Im weiteren Text beziehen sich die Begrifflichkeiten „Übergang“ oder „der erwerbsbezogene Übergang“ auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

einer Migrationsbiografie, die heute, nach einer projektinternen Qualifizierung, institutionell eher schwer erreichbare Familien in benachteiligten Lebenslagen zu Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitsthemen auf Deutsch oder in ihrer Muttersprache beraten.

Anhand der biografischen Erzählungen der Multiplikatorinnen im skizzierten Modellprojekt wurde mir deutlich, wie sehr individuelle Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten in gesamtgesellschaftliche Prozesse eingebettet und durch Strukturmerkmale sozialer Ungleichheit wie Herkunft, Ethnizität und Geschlecht geprägt sind. Die elterlichen Bildungsaspirationen der Berliner Projektteilnehmerinnen und der formale Bildungserfolg ihrer Kinder lenkten meine Aufmerksamkeit auf das Verhältnis der genannten Strukturmerkmale und des Bildungserfolgs im Generationenverhältnis sowie auf die Anfangsphase von Erwerbsbiografien: auf die Entstehung und den Zugang zu einer Erwerbskarriere im Lebensverlauf junger Frauen.

Mein angesichts der praktischen Tätigkeit wachsendes Interesse an Teilhabechancen junger Frauen in marginalisierten Lebenslagen hat mich veranlasst, mich als Forscherin auch wissenschaftlich der Thematik zu widmen. Dafür erhielt ich als Mitglied der an der Universität Kassel angesiedelten und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten interdisziplinären Nachwuchsforscher_innengruppe „Junge Erwachsene zwischen Aktivierung und Prekarisierung – institutionelle Interventionen und biografische Verarbeitungen im Wohlfahrtsstaat“ unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Mechthild Bereswill hervorragende Möglichkeiten. In dieser Forscher_innengruppe hatte ich die Gelegenheit, einerseits die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, andererseits jedoch auch das Augenmerk auf die Deutungen und Aneignungsweisen wohlfahrtsstaatlicher Interventionen der Nutzer_innen von institutionalisierten Angeboten zu richten. Somit konnte eine sensible und adäquate Analyse des erwerbsbezogenen Übergangsprozesses auf Basis der rekonstruierten Subjektperspektive vor dem Hintergrund relevanter institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen durchgeführt werden.

Ich möchte nun nacheinander begründen, warum ich meinen forschenden Blick auf den prozessualen Übergang richte und warum ich dabei auf die institutionalisierten Hilfeprozesse junger Frauen fokussiere. Zunächst einmal zur Relevanz des Übergangs: Der Übergangsprozess von der Schule in die Ausbildung bildet deshalb einen sinnvollen Untersuchungsgegenstand, weil die entscheidenden Weichen für eine potenzielle Arbeitsmarktintegration junger Menschen in genau dieser Phase gestellt werden. An dieser sogenannten ersten Schwelle des Übergangs finden sich mehrere, aus ungleichheitstheoretischer Perspektive besonders bedeutsame Phänomene und Mechanismen, die im Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Zukunftsentwürfen von Bedeutung sind. Auf diese gehe ich im Kapitel 1.1 näher ein.

Was die Auswahl der spezifischen Adressat_innengruppe der institutionellen Hilfeprozesse angeht, so sind für mein Forschungsanliegen diejenigen Nutzerinnen von besonderem Interesse, deren Alltag vergleichsweise stark durch wohlfahrtsstaatliche Interventionen mitstrukturiert wird. Da diese Adressat_innengruppe stärker und typischer als gesellschaftliche Gruppen in privilegierte(re)n Lebenslagen von den gegenwärtigen Transformationsprozessen des Arbeitsmarktes und des Übergangsprozesses betroffen ist, bietet es sich an, an ihr exemplarisch zu erforschen, welche Herausforderungen für Gesellschaft und Subjekt der wohlfahrtsstaatliche Wandel in der zunehmend brüchiger werdenden Erwerbsgesellschaft mit sich bringt.

Der Fokus auf junge Frauen als Adressatinnen liegt in der Intention begründet, die Vulnerabilität ihrer Lebenslagen herauszustellen und die Zumutungen geschlechtsbezogener Normalitätserwartungen im Kontext institutioneller Interventionen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt empirisch nachvollziehbar zu machen. Dabei greife ich die Prämisse auf, dass die Integration von Frauen in den Arbeitsmarkt „als wesentlicher Indikator für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern (gilt)“ (Hecken 2006: 123).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bildung und Beschäftigung können trotz einer rechtlich garantierten Gleichstellung und offizieller Gleichberechtigung von Männern und Frauen fortwährend ausgemacht werden. Sie sorgen für unterschiedliche Erwerbs- und Lebenschancen im Geschlechtervergleich (Allmendinger 2009; Krüger 2003; Ostendorf 2009). Geschlecht erweist sich als „Ursache sozialer Ungleichheit, die sich nicht auf andere Ursachen reduzieren lässt“ (Winker/Degele 2010: 19). Die geschlechtsspezifischen Disparitäten in Bildung und Beschäftigung in Deutschland sind empirisch belegt: Nicht nur der Arbeitsmarkt (z.B. Fromm/Bartelheimer 2012: 335; Walter/Walther 2007), sondern auch der Zugang zu vollqualifizierenden Berufsbildungsgängen ist durch eine geschlechtsspezifische Segregation durchzogen (vgl. Fritsche/Quante-Brandt 2012: 109f.; Walter/Walther 2007: 91).

Die empirische Materialgrundlage für die vorliegende Untersuchung bilden von 2010 bis 2012 erhobene leitfadengestützte narrative Interviews mit jungen Berliner Frauen mit und ohne familiäre Migrationsgeschichte. Die subjektiven Deutungs- und Verarbeitungsweisen und die Relevanz erfahrener Teilhabedimensionen im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Interventionen rekonstruiere ich anhand rückblickender Erzählungen von Frauen, die zu den Interviewzeitpunkten in Berlin lebten und während oder nach ihrer schulischen Qualifizierung in der Sekundarstufe I über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit institutionellen Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung gesammelt hatten. Das Forschungsanliegen wird anhand von vier exemplarischen Einzelfallanalysen erörtert. Die jeweils rekonstruierte Subjektperspektive vermittelt einen subjektorientierten Einblick in sich wandelnde Zugehörigkeitskonstruktionen, entlang derer junge Frauen sich positionieren und nach einem Mehr an Teilhabe streben.

Die Fallanalysen wurde auf Basis von jeweils zwei vollständig transkribierten Interviewgesprächen erstellt, wobei die Zweitgespräche in einem Intervall von sechs bis 23 Monaten nach den Erstgesprächen geführt wurden. Während im Erstgespräch die jeweiligen Übergangsverläufe mit den zentralen biografischen Ereignissen und deren subjektiver Relevanz im Fokus standen, konnte im Zweitgespräch auf den weiteren Übergangsverlauf und ausgewählte Ereignisse näher eingegangen werden. Die Längsschnittbefunde schärften den Blick auf Zusammenhänge zwischen früheren und späteren biografischen Ereignissen und Relevanzsetzungen hinsichtlich der Aneignung und Deutung institutioneller Interventionen.

Bei der Analyse und Interpretation der Aussagen der Interviewpartnerinnen beleuchte ich die allgemeinbildende Schulzeit, die Phase vor und während einer Berufsausbildung und Maßnahmen des Übergangssystems aus einer mikrosoziologischen Perspektive. Die vier Fälle beleuchten unterschiedliche Übergangspeditionen und erlauben im Einzelnen Einblicke 1) in den frühen Übergang am Ende der Schulzeit, 2) in das sogenannte Übergangssystem nach einem Mittleren Schulabschluss, 3) in das letzte, sich an eine kurze Phase im Übergangssystem anschließende dritte Jahr einer schulischen, dualisierten Berufsausbildung und 4) in das letzte Jahr einer schulischen Berufsausbildung nach einem mehrjährigen Aufenthalt im Übergangssystem und somit in einen fortgeschrittenen Übergangsverlauf. Das breitgefächerte Spektrum an Positionen und Erfahrungen im Übergang lässt Einblicke in vielfältige und heterogene bildungsbezogene Übergangserfahrungen junger Frauen zu. Da diese Erfahrungen jeweils mit der biografischen Aneignung institutioneller Interventionen einhergehen, erweist sich auch die gewählte Forschungsperspektive auf die subjektive Setzung, das ‚doing biography‘, als sinnvoll. Sie ermöglicht die dezidierte Analyse der je eigenen fallspezifischen Schwerpunkte und Relevanzstrukturen.

Als besonders hilfreich und adäquat für das Forschungsanliegen bewährte sich auch die ausgewählte Kombination mehrerer qualitativer Forschungs- und Auswertungsmethoden unter dem maßgeblichen Einfluss der Grounded Theory Methodology (v.a. Strauss/Corbin 1996 (1990); Mey/Mruck 2007), die mit biografischen Zugängen (insbes. Krüger/Marotzki 1999; Bukow et al. 2006b) verschränkt wurde. Der Fokus auf die sogenannte erste Schwelle des Übergangs ergab sich im Rahmen des Theoretical Sampling im Sinne der Grounded Theory Methodology im Forschungsverlauf. Auch die Modifikation der ursprünglichen Forschungsidee, ausschließlich Übergangserfahrungen junger ‚Migrantinnen‘ zu beleuchten, war angesichts der Offenheit der Vorgehensweise möglich. Während der Feldexploration, in deren Rahmen institutionelle Angebote teilnehmend beobachtet und dreizehn Interviews mit Expertinnen und Experten in unterschiedlichen Praxisfeldern der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung geführt wurden, sowie im Zuge der Gespräche mit potenziel-

len Interviewpartnerinnen und der Sichtung von Beiträgen kritischer Migrationsforschung wurde das Sample um herkunftsdeutsche junge Frauen erweitert. Durch die Zusammenschau der Subjektperspektive von Personen mit und ohne (familiäre) Migrationsbiografie, die als gleichberechtigte Vertreterinnen der Migrationsgesellschaft in Deutschland zu Wort kommen, werden Möglichkeiten einer postmigrantischen Forschungsperspektive ausgelotet. Dies ist in der Intention begründet, vorhandene, eher defizitorientierte Kategorisierungen entlang ethnischer Differenzlinien zu durchbrechen. Anhand der jeweils aktuellen Übergangspositionen der vier in die Untersuchung einbezogenen jungen Frauen kann ich dezidiert aufzeigen, welche Bedarfslagen, Interessen und Bestrebungen junge Frauen mit und ohne Migrationsbiografie im Kontext institutioneller Interventionen verbinden. Durch diese Vorgehensweise werden Potenziale empirischer Rekonstruktionen jenseits ethnischer Differenzlinien mit dem Fokus auf Verschränkungen von gesellschaftlichen Platzzuweisungen, zugewiesenen Zugehörigkeiten und subjektiven Zugehörigkeitsbestrebungen zur Diskussion gestellt.

Dabei werden die Normalitätsannahmen und -erwartungen der Mehrheitsgesellschaft im Hinblick auf Ethnizität nicht ignoriert, sondern kritisch reflektiert. Es entsteht ein methodologisch zu reflektierender Spagat zur Ko-Konstruktion von lebensgeschichtlichen Erzählungen von Personen, deren allgegenwärtige bipolar ausgelegte Zuweisung zur Mehrheitsgesellschaft oder zu ‚Migrationsanderen‘ (Mecheril 2002) sich entlang von umkämpften Merkmalen und Zuschreibungsprozessen vollzieht.² Es interessiert vorrangig, wie sich junge Frauen als Mitglieder der Migrationsgesellschaft – d.h. herkunftsdeutsche Personen und diejenigen mit einer familiären Migrationsbiografie – im Übergang verorten, wie sie ihre bildungsbezogenen Übergangserfahrungen deuten und welche Teilhabebestrebungen und Zugehörigkeitskonstruktionen dabei sichtbar gemacht werden können.

Auf das methodische Vorgehen und die Modifikation der Fragestellung im Verlauf der Arbeit werde ich im Kapitel 6.3.3 noch näher eingehen. Aufgrund der Intention der Untersuchung, über die wissenschaftliche Community hinaus professionelle Fachkräfte und auch Nutzerinnen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung anzusprechen, ist das Kapitel 6 so gestaltet, dass es als eine detaillierte Einführung in den Prozess qualitativen Forschens gelesen werden kann. Dabei werden etablierte Lehrmeinungen nicht wiederholend reproduziert, sondern methodische Schritte anhand konkreter, im Forschungsprozess

2 Als ‚Migrationsandere‘ werden in Anlehnung an Paul Mecheril Menschen bezeichnet, die aufgrund aktiver Migration oder der ihrer Vorfahren von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als different wahrgenommen und gekennzeichnet werden. Der Begriff macht auf den Konstruktcharakter von Bezeichnungspraxen aufmerksam und betont die virulente Frage der Deutungshoheit hinsichtlich der Herstellung von Zugehörigkeit und Ausgrenzung.

verwirklichter Handhabung reflektiert. Auch wird anhand ausgewählter Fragen exemplarisch dargestellt, wie methodologische Überlegungen ausgehandelt oder methodische Entscheidungen getroffen wurden.

Ich möchte, nachdem ich sowohl mein Forschungsinteresse kurz vorgestellt und dessen Relevanz begründet als auch meine Methodik umrissen habe, nun näher auf die wesentlichen Charakteristika meiner Arbeit eingehen: Zunächst möchte ich hervorheben, dass meine Untersuchung im Fach der Sozialen Arbeit angesiedelt ist, die seit ihrer Entstehung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den gesellschaftlichen Auftrag hat, in all ihren Arbeits- und Handlungsfeldern gegen soziale Ungleichheit und soziale Ausgrenzung vorzugehen (vgl. Bock/Schramm 2012: 89). In kritischer Auseinandersetzung mit der Reproduktion von Ungleichheiten im Rahmen institutioneller Hilfesysteme ist meine Studie mit der Intention entstanden, marginalisierte Lebenswelten junger Frauen und die diese hervorbringenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse als in den aktuellen gesellschaftlichen Macht- und Kräfteverhältnissen verankert zu betrachten und zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung und Diskussion zu machen.

Mit der gezielten Auswahl von Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Angebote und Unterstützungsleistungen als Interviewpartnerinnen deutet sich die sozialpädagogische Perspektive der Untersuchung an. Der Fokus auf junge Adressatinnen institutioneller Interventionen im erwerbsbezogenen Übergang, die vor allem aufgrund brüchiger Bildungs- und Erwerbsverläufe vielfältigen Ausgrenzungs- und Prekarisierungsrisiken ausgesetzt sind, ist aber auch aus theoretischer Perspektive sinnvoll. Denn die Einbeziehung der Risiken in die Erhebung und Auswertung ermöglicht – in Anlehnung an Bourdieu (1983) – Einblick in die mangelnden ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen, die „den Aufbau einer gesicherten Identität und Biografie (verhindern)“ (Barth/Tumbrik 2011: 203). Dieser Be- oder Verhinderungsprozess und die darin relevanten Faktoren sind für meine Studie von besonderem Interesse, weil es mir um die Erforschung derjenigen Bedingungen geht, die die Voraussetzung einer gelingenden Erwerbsintegration bilden und somit auf alle Lebensbereiche Einfluss nehmen und die insbesondere im Hinblick auf Statuszuweisung, soziale Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind (Kronauer 2010a: 145ff.; Promberger 2008; Völker 2013: 149).

Das Ineinandergreifen der Lebensphasen von Bildung und Beschäftigung, das der Logik der Erwerbszentriertheit folgt, bringt eine zentrale Konsequenz für junge Frauen – wie auch Männer – mit sich: Sie müssen sich in einem vordeterminierten Zeitrahmen formaler Schulbildung für einen beruflichen Weg entscheiden und entsprechend qualifizieren. In der vorberuflichen Phase erhalten formale Bildungsleistungen eine existenzielle Relevanz, indem zertifizierter Bildungserfolg zur Voraussetzung weiterer Qualifizierung und damit zum Teil einer Erwerbsintegration wird (vgl. Walther/Stauber 2007, insb. S. 31–

39). Dieser Vorgang ist vielfach in Selektionsprozesse des formalen Bildungssystems eingebettet (vgl. Walter/Walther 2007: 65; Kuhnhenne et al. 2012a). Bei fehlenden beruflichen Perspektiven oder verfehlten Zugängen zum Arbeitsmarkt bietet das Übergangssystem jungen Menschen (obligatorische) Bildungsmaßnahmen und weitere Unterstützungsleistungen mit dem Ziel, eine Erwerbsintegration zu erleichtern respektive zu ermöglichen.

Dass der Anerkennung eine besondere Bedeutung in Bildungsprozessen zukommt, wird in Anlehnung an das Konzept der Anerkennung von Axel Honneth (1994) aufgezeigt, welches die intersubjektiven Dimensionen von Bildungsprozessen explizit aufgreift. Unter Bezugnahme auf Krassimir Stojanov (2006) werden des Weiteren formale Bildungsprozesse als intersubjektiv vermittelte und damit als höchst voraussetzungsvolle Vorgänge herausgestellt. Diskutiert werden auch die in Interaktionen begründeten Bildungsprozesse und die Qualitätsmerkmale institutionalisierter (schul-)pädagogischer Praktiken (Stojanov 2011). Der Bedeutung des Konzepts der Anerkennung nähere ich mich schließlich aus der Perspektive der herrschaftskritischen Theoriebildung der Migrationsgesellschaft an (Castro Varela/Mecheril 2010). Insbesondere im Hinblick auf Zugehörigkeiten und Repräsentationen erweist sich die Betrachtung von Anerkennung als fruchtbar. Dadurch tritt Anerkennung in ihrer Qualität als Voraussetzung von Teilhabe in den Vordergrund.

Neben den bisher dargelegten Anforderungen, die dem Bildungssystem und der Beschäftigungssphäre zugeordnet werden können, stehen junge Frauen zeitgleich vor adoleszenztypischen Anforderungen im Übergang. Die Ausgestaltung und Verarbeitung von Individuierung, die Ablösung von der Herkunftsfamilie und die Neuorientierung dies- und jenseits von Familie und Gleichaltrigen erfordern Ressourcen wie Zeit und Aufmerksamkeit und implizieren psychosoziale Konfliktdynamiken. Eine weitere Intention der Untersuchung besteht demnach darin, anhand des empirischen Materials nachvollziehbar darzulegen, wie Geschlecht und Herkunft den ungleich ausgestatteten adoleszenten Möglichkeitsraum (King 2004) mitstrukturieren.

Übergänge junger Frauen lassen sich anhand verschiedener, durch Gleichzeitigkeit geprägter Anforderungen beschreiben. Diesen nähere ich mich in der Untersuchung aus übergangs-, anerkennungs- und adoleszenztheoretischer Perspektive an. Die Verschränkung der vorgestellten Perspektiven zu einem forschungsleitenden heuristischen Rahmen (Kap. 5) ist in meinem Anspruch begründet, komplexe soziale Ungleichheitsphänomene und Möglichkeiten und Ressourcen für ihre Überwindung auszuloten. Die Diskussion der rekonstruierten Bildungs- und Erwerbsverläufe der jungen Frauen findet unter Rekurs auf diesen heuristischen Rahmen statt. Dabei werde ich differenziert beleuchten, ob bzw. inwiefern ein Wechselverhältnis zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen einerseits und dem persönlichen Handeln in diesen Strukturen andererseits besteht.

Meine oben geschilderte Forschungsperspektive richtet sich sowohl auf die bildungsbezogenen Übergangserfahrungen im Kontext institutioneller Interventionen, die sich zu einem Verlauf verdichten, als auch auf die Relevanzsetzungen biografischer Erfahrungen, die im Rahmen von Übergangsprozessen von den jungen Frauen als bedeutsam markiert werden. Folgende Forschungsfragen habe ich der Untersuchung zugrunde gelegt: Wie werden bildungsbezogene Übergangserfahrungen von jungen Frauen vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse gedeutet? Welche Relevanz wird dabei Entscheidungen und Ereignissen im Kontext von Familie, Schule, Ausbildung und Arbeit beigemessen? Wie konzeptualisieren junge Adressatinnen und Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und Hilfsangebote Zugehörigkeit und Teilhabe an der Schwelle der Arbeitswelt? Welche Dimensionen und Aspekte erweisen sich dabei für wen als (besonders) relevant? Wie deuten junge Frauen die erfahrenen institutionellen Interventionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung? Welche Momente institutioneller Interventionen werden aus ihrer Adressatinnen-Sicht als förderlich im Hinblick auf eine gelingende Übergangsbewältigung gedeutet?

Aufbau der Untersuchung

Das vorliegende Buch gliedert sich in drei wesentliche Teile: In den Kapiteln 1 bis 5 werden die der Studie zugrunde gelegten theoretischen Perspektiven eingeführt. Das Kapitel 6 fungiert als Methodenkapitel, während in den Kapiteln 7 und 8 die zentralen empirischen Befunde der Untersuchung dargelegt und diskutiert werden.

Die Kapitelstruktur ist so angelegt, dass im *Kapitel 1* zunächst anhand eines skizzierten Problemaufrisses der Forschungsgegenstand und dessen Einbettung in die – durch soziale Ungleichheitsprozesse geprägte – empirische Wirklichkeit dargestellt werden. Die nachfolgende definitorische Erörterung zentraler theoretischer Begriffe und Konzepte beleuchtet das Forschungsfeld näher. Die bereits angedeuteten theoretischen Ansätze der Untersuchung, die den Blick auf das empirische Material theoretisch fundieren, werden in den *Kapiteln 2 bis 4* näher ausgeführt. Sie bilden die Prämisse für die Diskussion übergangstypischer Mehrfachanforderungen und werden im *Kapitel 5* in einer ungleichheitstheoretisch orientierten Perspektive resümierend zusammengeführt, wobei das Ziel in der Präzisierung der Fragestellung besteht. In diesem Rahmen wird der Übergang Schule–Beruf als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen ausgewiesen.

Nach der theoriebasierten Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand folgt im *Kapitel 6* eine Darstellung der methodologischen Überlegungen und der methodischen Vorgehensweise. Im daran anschließenden *Kapitel 7* werden anhand von vier rekonstruktiven Fallanalysen die zentralen Befunde

der Untersuchung vorgestellt. Die subjektiven Deutungs- und Verarbeitungsprozesse institutionell vermittelter Angebote und Fördermaßnahmen vor dem Hintergrund der biografischen Erzählungen junger Frauen im erwerbsbezogenen Übergang werden zunächst unter fallspezifischen Schwerpunktsetzungen (7.1–7.4) und anschließend unter Bezugnahme auf ungleichheitstheoretisch interessierende fallübergreifende und kontrastierende Phänomene diskutiert (7.5). Die Bildungs- und Erwerbsverläufe der interviewten jungen Frauen, innerhalb derer sowohl Aspekte der Selbststeuerung als auch differente Weisen des institutionellen Eingriffs eine Rolle spielen, werden dabei vor dem Hintergrund des aktuellen gesellschaftlichen Wandels, besonders geprägt durch die Sozial- und Bildungspolitik, beleuchtet. Anhand der Rekonstruktion der bildungsbezogenen Übergangserfahrungen junger Frauen werden subjektive Zugehörigkeitskonstruktionen und Teilhabedimensionen im Kontext institutioneller Interventionen herausgearbeitet, die auf vielfältige Deutungen von Aktivierung und Prekarisierung hinweisen. Auf der Grundlage der erhobenen Daten wird außerdem ein Fokus auf institutionell geprägte Betreuungsbeziehungen aus der Sicht junger Frauen gelegt. Im Resümee (7.6) wird das Verhältnis von Herkunft, Geschlecht und formalem Bildungserfolg als Determinanten gesellschaftlicher Teilhabe im erwerbsbezogenen Übergang abschließend ausgelotet. Das *Kapitel 8* enthält den Ausblick, in dessen Rahmen auf die anhaltende Dynamik des Forschungsfeldes und die vom Untersuchungsverlauf inspirierten weiteren Forschungsfragen hingewiesen wird.

Bevor ich nun allen Leserinnen und Lesern eine spannende Lektüre wünsche, möchte ich noch versichern: Alle Personen- und Institutionsnamen in der Untersuchung wurden aus forschungsethischen Gründen anonymisiert. Auf die Namensgebung im Rahmen der Falldarstellungen gehe ich im *Kapitel 6.3.3* näher ein.

1. Problemaufriss

Der aktuelle, von sozialer Ungleichheit geprägte gesellschaftliche Wandel deutschland- wie weltweit erstreckt sich auf alle Bereiche gesellschaftlicher Teilhabe. Während in Deutschland sich die Chancen junger Erwachsener, in den wechselseitigen Prozess gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme einbezogen zu sein, zunehmend verschlechtern (Bürsch 2010)³, verbucht die Jugendhilfe gegenwärtig ein neues Höchstmaß an materiellen und personellen Ressourcen (Böllert 2014b). Die Ausstattung der Jugendhilfe kann als eine Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel gedeutet werden, schließlich wachsen junge Menschen in komplexen Lebenslagen auf, die zu einem hohen Maß durch Ungleichheitsverhältnisse geprägt sind.

Dieses in gesellschaftlichen Entwicklungen immanente „widersprüchliche und ungleichzeitige Verhältnis von Macht, Herrschaft, Ungleichheit und Geschlecht“ (Bereswill/Liebsch 2013: 7f.) durchdringt neben unserem Alltagsleben auch die professionellen Handlungsfelder und -praktiken von Sozialer Arbeit und Arbeitsvermittlung (Seithe 2010). Schließlich ist jede Sozialordnung „das Zwischenergebnis gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kulturell-symbolischer Konflikte. Das gilt auch für die soziale Ungleichheitsstruktur der Wohlstandslagen und Statuspositionen“ (Vogel 2012: 18), die maßgeblich durch wohlfahrtsstaatliche Interventionen mitstrukturiert und reproduziert werden. Ihre Planung, Ausgestaltung und Durchführung unterliegen den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen und können als Ausdruck bestimmter Interessen und Intentionen gedeutet werden, die durch Machtverhältnisse her- vorgebracht und von diesen durchdrungen sind.

Die in der Untersuchung aufzugreifenden einschlägigen Debatten entzünden sich an der Konzeption und Praxis von Aktivierung und aktivierendem Staat, welche sich bei der „Neujustierung der institutionellen Architektur der Wohlfahrtsstaatlichkeit“ (Vogel 2012: 18) „als Symbol und Leitbild für einen Paradigmenwechsel zur Gestaltung sozialer Sicherung“ (Stelzer-Orthofer 2008: 11) erweisen. Gemäß der Aktivierungsformel des Förderns und Forderns zielt insbesondere das Vierte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt – in öffentlichen Diskursen Hartz IV genannt – darauf ab, „die arbeitsbezogene Existenzweise zum gesellschaftlich dominanten Standardmodell zu machen“ (Bonß 2006: 53).

3 Teilhabe wird zunächst als Ermöglichung einer Teilnahme am demokratischen Prozess sowie als „Zugang zu gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Ressourcen“ (Kasper 2008: 163) verstanden. Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Teilhabe-Begriff findet in Kapitel 1.3.3 statt.

Während „die Praxis von Aktivierungsmaßnahmen“ prinzipiell normativ darauf zielt, „soziale Ausgrenzung und Armut zu verhindern“ (Stelzer-Orthofer 2008: 19), erfährt sie vielerlei Kritik wegen ihres Instrumentariums, das im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle agiert (Götz/Ludwig-Mayerhofer/Schreyer 2010). In erster Linie richtet sich die Kritik gegen eine vermehrte Ökonomisierung des Sozialen im Zuge der in den Maßnahmen zum Ausdruck kommenden neoliberalen Politik (Butterwegge 2014; Dahme/Otto 2003; Seithe 2010).

Das Aktivierungsparadigma wird von einem breit geführten gesellschaftlichen Diskurs um Prekarisierung begleitet. Die gesellschaftlich höchst konträr thematisierten Dynamiken von Prekarisierung flankieren die Auseinandersetzungen und Aushandlungen einer neuen Ordnung der Geschlechterverhältnisse im Zuge der Ablösung des männlichen Haupternährer-Modells (Kulawik 2005).

Der Wandel der gesellschaftlichen Platzzuweisungen wird soziologisch in den Diskursen um Prekarisierung, Subjektivierung und Marginalisierung⁴ verhandelt (Bröckling 2007; Lohr/Nickel 2005; Motakef 2015; Vogel 2006; Voß/Pongratz 1998; HBS 2011). Das Risiko des sozialen Ausschlusses wird zentral anhand der Leitbegriffe Exklusion, Teilhabe und Zugehörigkeit unter Einbeziehung von Erwerbsarbeit debattiert (Bartelheimer 2007; Bude/Willisch 2008a; Forschungsverbund 2012; Kronauer 2006, 2007, 2010b, 2010a). Erwerbsarbeit als zentrale Vergesellschaftungsinstanz zeigt sich insbesondere im Hinblick auf Zuteilung von gesellschaftlichen Teilhabechancen als wirkungsmächtig. So gilt Erwerbslosigkeit als „das“ gesellschaftliche Marginalisierungsrisiko (Kronauer 2010a; Nierling 2012).

In der medialen Öffentlichkeit wird Erwerbslosigkeit als verfehlte gesellschaftliche Integration aus einer Defizitperspektive heraus thematisiert, die primär den Verantwortungsbereich des Einzelnen bemüht: „Die Freisetzung von Erwerbsarbeit ist in Form der Arbeitslosigkeit gesellschaftlich stigmatisiert“ (Sauer 2007: 312). Sozialwissenschaftlich wird sie demgegenüber mitunter als „gravierende(r) Übergriff auf die Subjekte“ (Bereswill/Neuber 2012: 166) gedeutet. Gesellschaftliche Marginalisierung (und in Extremform: Ausgrenzung) wird dabei als Gegensatz von Teilhabe und Partizipation gefasst. Aus anerkennungstheoretischer Sicht stellt sie einen Zustand der Anerkennungsnegation dar: Das Subjekt erhält keine Chance „sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“ (Honneth 1994: 210).

4 In Anlehnung an den Exklusionsdiskurs bezieht sich das Konzept der Marginalität „auf massive Benachteiligung bei der Verteilung allgemein begehrter Güter“ (Bude/Langermann 2006: 234). Während Marginalisierte über Hindernisse und Barrieren berichten, sich jedoch als Einbezogene thematisieren, sehen Exkludierte „sich aus dem Ganzen entbettet“ (ebd.).

Berufliche und gesellschaftliche Chancen werden als Teilhabe- und Teilnahmemechanismen betrachtet, mit deren Hilfe die Ausgestaltung eines guten Lebens potenziell gelingen kann (BIBB 2013). Da die Vorstellungen eines guten Lebens zentral an Erwerbchancen und -positionen gekoppelt sind, ist bereits das Forschungsinteresse der Untersuchung der erwerbszentrierten gesellschaftlichen Logik verhaftet; es ist jedoch geleitet von der Intention, die Erwerbszentriertheit kritisch zu reflektieren (Perels/Wéber 2012).

Im Bildungsbenachteiligungsdiskurs gelten junge Frauen mit brüchigen Bildungs- und Erwerbsverläufen insofern als Benachteiligte, als ihnen höhere Bildungszertifikate oder -abschlüsse im Vergleich zu ihren Kohorten temporär oder langfristig verwehrt bleiben. Als Bildungsverliererinnen gelten sie insofern, als sie „Schwierigkeiten beim Übergang vom Bildungs- ins Erwerbssystem haben“ (Berger/Keim/Klärner 2010: 46).⁵

Die Befunde zur Benachteiligtenförderung sind im Hinblick auf Selektionsmechanismen ähnlich ernüchternd wie die deutschen PISA-Ergebnisse:

„Aus der auch international vergleichenden Forschung zur Benachteiligtenförderung geht hervor, dass das deutsche Hilfesystem (...) nicht zu einer Kompensation von Chancenungleichheit, sondern zur Verfestigung von so genannten Maßnahmekarrieren beiträgt“ (Bereswill 2008: 5).

Die Verfestigung von sogenannten Maßnahmekarrieren (Euler 2005) folgt auf scheiternde Schulkarrieren und Übergangsverläufe ohne Einmündung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt. Mehrere Hunderttausende junger Menschen sind dabei jährlich von einem Ausschluss aus Bildung und Beschäftigung betroffen. Ihre Übergangsverläufe gehen mit existenzgefährdenden Armuts- und Exklusionsprozessen einher (Geßner 2003; Thomas 2010; Vodafone Stiftung 2015).

In Ermangelung von Befunden zu Sichtweisen der Nutzer_innen wohlfahrtsstaatlicher Interventionen, deren Bildungsprozesse sich zu Zeiten des Aktivierungsparadigmas entfalten, entstanden in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum zunehmend qualitative Untersuchungen, die sich den durch Aktivierung und Prekarisierung geprägten Lebenswelten junger Menschen angenähert haben (Malli 2010; Reckinger 2010; Reiners 2010). In Deutschland existiert mittlerweile eine breit gefächerte Forschungslandschaft, die unterschiedliche Phänomene aus subjektorientierter Perspektive in den Fo-

5 Berger, Keim und Klärner (2010) weisen auch darauf hin, dass die „Umsetzung von Bildungstiteln in berufliche Positionen und/oder ein entsprechendes Einkommen“ (ebd.) sowohl ohne bzw. mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen als auch mit höheren formalen Qualifikationen eine anspruchsvolle Herausforderung darstellt. Zu einer Begriffsklärung und Diskussion von Bildungsbenachteiligung in der Berufspädagogik s. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski (2004); Kipp/Seyd (2004).

kus rückt. Die Autor_innen stellen jeweils eine Verbindung von gesellschaftlichen Kräften wie Exklusion als sozialem Prozess und der Ebene der Subjekte wie akteursspezifischen Deutungen und Handlungsorientierungen in verschiedenen Kontexten der Jugendhilfe (Braun 2006; Kaiser 2011; Wischmann 2010; Zeller 2012), des Übergangs (Ginnold 2008; Walter 2010; im Übergang in Elternschaft: Haller 2017) sowie an der Schwelle der Arbeitswelt oder angesichts anhaltender Erwerbslosigkeit her (Reißig 2010; Schierhorn 2015).

Angesichts der nach wie vor alarmierenden Befunde zu den Leerstellen und blinden Flecken der institutionellen Übergangsgestaltung sowie der voranschreitenden Marginalisierung breiter gesellschaftlicher Gruppen versteht sich die vorliegende Untersuchung als ein Beitrag zur empirischen Untermauerung des bildungs- und sozialpolitischen Handlungsbedarfs.

Dabei schließe ich mich der Untersuchungsperspektive jener Forscher_innen an, die zentral in den Blick nehmen, wer „über welche Chancen der Teilhabe verfügt und wer sich auf welche Weise dem ‚gesellschaftlichen Ganzen‘ zugehörig fühlt“ (Bude/Langermann 2006: 234). Um die „subjektive Auffassung der eigenen Chancenlage“ (ebd.) rekonstruieren zu können, werden über die Wirkungsmacht von Bildung und Beruflichkeit hinaus „Kontextbedingungen wie familiäre Einbindung, sozialer Kontakt und institutionelle Erreichbarkeit“ (ebd.) bei der Thematisierung von Teilhabe und Zugehörigkeit berücksichtigt.

Die im sozialen Alltag permanent fortdauernde Aushandlung von Zugehörigkeit und Teilhabe stellt die Relevanz sozialwissenschaftlicher Forschung angesichts von Aktivierung und Prekarisierung heraus. Als notwendige Forschungsprämisse wird dabei gefordert, komplexe Lebenslagen als „Abbild gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse“ (Kagerbauer 2013: 6) zu deuten und hinter den fallspezifischen Übergangsverläufen die Politiken, gesellschaftlichen Kräfte und Diskurse sichtbar zu machen, die diese Verhältnisse hervorbringen.

Wie diese kursorische Einführung in das Forschungsfeld andeutet: Das Forschungsthema der vorliegenden Untersuchung ist in eine breite gesellschaftliche Diskussion eingebettet, wo es vielfach um die Frage „Wer ist wir?“ (Foroutan 2010b; Kermani 2009) geht.⁶ Im Zentrum der Debatten steht die Frage nach Teilhabemöglichkeiten angesichts zunehmender Ungleichheitsprozesse: Wer erhält welche Teilhabechancen und Zugehörigkeitsangebote in der Gesellschaft? Welche institutionellen Angebote und Unterstützungsmechanismen tragen zu einem Mehr an Teilhabemöglichkeiten bei?

6 Im Gegensatz zu den Beiträgen von Foroutan oder Kermani, die bei der Wir-Frage der Konstruktion und Zugehörigkeitserfahrungen der muslimischen Bevölkerung in Deutschland nachgehen, wird in dieser Untersuchung kein Bezug auf eine Glaubensgemeinschaft oder auf Differenzen entlang religiöser Zugehörigkeiten genommen.

Das folgende Zitat verweist explizit auf die Forschungslücke, der ich mich zuwende und rückt dabei diejenigen jungen Frauen in den Blick, deren Teilhabe- und Zugehörigkeitserfahrungen im aktuellen gesellschaftlichen Gefüge im Fokus der Untersuchung stehen:

„Der Alphaschuldendiskurs hat den Blick auf all jene Mädchen, die sozioökonomisch benachteiligt aufwachsen oder deren Lebensumfeld oder körperliche und psychische Konstitution problematisch ist, verstellt und diese Mädchen unsichtbar gemacht. Mädchen, die in Armut aufwachsen oder deren Eltern über wenig Bildung verfügen, haben begrenzte Bildungschancen, weil das Bildungssystem sie nicht ausreichend fördert. (...) Eine öffentliche und gar politische Anerkennung benachteiligter Lebenslagen von Mädchen gibt es heute kaum noch. Alles ist »Alpha« – und wer dem nicht genügen kann, ist persönlich gescheitert. Strukturelle Benachteiligungen werden negiert“ (Wallner 2013: 28).

Angesichts der zunehmenden medialen und politischen Thematisierung von Frauen als Bildungsgewinnerinnen – „Alphaschuldinnen“ und „Familienmanager_innen“ – geraten Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen als Zugehörige marginalisierter sozialer Gruppen zunehmend aus dem Blickfeld gesellschaftlichen Interesses (vgl. ebd.; Kagerbauer 2013).⁷

Im Gegensatz zu den mehrheitlich quantitativen Befunden zu herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten, die Bildungserfolg im Kontext sozialer Ungleichheit diskutieren (Baumert/Watermann/Schümer 2003; Becker/Lauterbach 2010b; Solga/Dombrowski 2012) sind „die lebensweltlichen Verarbeitungsmuster derjenigen Frauen (...), die im Prozess des Übergangs von der Schule in eine ungewisse Zukunft mit der Erfahrung kumulierender sozialer Benachteiligung konfrontiert sind“, erst marginal erforscht (Bereswill 2008: 5f.).

1.1 Der Untersuchungsgegenstand: Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt aus Sicht junger Frauen

Jenny Ahleke, Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve⁸ – diese jungen Frauen im Alter von 17 bis 26 Jahren haben während oder nach ihrer Schulzeit

7 Umso mehr ist die Vorgehensweise der Autor_innen der aktuellen Shell-Jugendstudie zu begrüßen, die stets auf die unterschiedliche Ausprägung und Relevanz ihrer Befunde je nach unterschiedlichen Herkunftsmerkmalen jugendlicher Gruppen hinweisen (Deutsche Shell 2015).

8 Alle Personen- und Trägernamen in der Untersuchung wurden aus forschungsethischen Gründen anonymisiert. Auf die Namensgebungspraktik in den Fallanalysen wird im Methodenkapitel näher eingegangen.

über einen längeren Zeitraum hinaus Erfahrungen mit institutionellen Angeboten und Leistungen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung in Berlin gesammelt. Anhand ihrer Erzählungen werden subjektive Deutungs- und Verarbeitungsweisen und die Relevanz erfahrener Teilhabedimensionen aus dem Kontext wohlfahrtsstaatlicher Interventionen im Übergang Schule–Beruf aus einer mikrosoziologischen Perspektive beleuchtet. Auf Basis der narrativ-biografischen Erzählungen der jungen Frauen werden Deutungs- und Aneignungsprozesse von bildungsbezogenen Übergangserfahrungen im Kontext institutioneller Interventionen rekonstruiert, die einen Einblick in die sogenannte erste Schwelle des Übergangs, von der Schule in die Ausbildung, gewähren.⁹ In den Darstellungen wird weder die vollständige Rekonstruktion der Abläufe institutioneller Hilfen noch ihrer rechtlichen Zuständigkeitskreise angestrebt. Die unterschiedlichen Schwerpunkte auf bestimmte Unterstützungsleistungen erfolgen je nach Relevanzsetzungen der jungen Frauen.¹⁰

Entscheidende Weichen für eine potenzielle Arbeitsmarktintegration junger Menschen werden im Übergang von der Schule in die Ausbildung gestellt. Diese sogenannte erste Schwelle des Übergangs Schule–Beruf ist für die Entstehung und Entwicklung von Zukunftsentwürfen von hoher Bedeutung. Bisherige Forschungsbefunde verdeutlichen die besondere Relevanz des Übergangs im Hinblick auf die soziale Positionierung (z. B. das DJI- Übergangspanel (DJI 2012)).

Jugendliche Selbstkonzepte werden im Übergang vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und Rollenzuschreibungen neu ausgelotet und verifiziert oder verworfen. Die institutionell transportierten Normalitätserwartungen finden hier auf besonders prägnante Art Eingang in die Zukunftsentwürfe junger Erwachsener, denen je nach biografisch verteilten Chancen und Risiken ungleiche Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs

- 9 Während mit der ersten Schwelle der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung beschrieben wird, steht die zweite Schwelle für den Übergang vom Ausbildungssystem in den Arbeitsmarkt (Konietzka 1999). Angesichts der vorhandenen Vielfalt von Schwellen und Hindernissen im Berufsbildungssystem kritisiert der Pädagoge Wolfgang Mack die Begrifflichkeit der zwei Schwellen anhand der Metapher „Dschungelpfade“ (Mack 2000: 109). Ich stimme seiner Feststellung bezüglich der vorhandenen übergangstypischen Hindernisse zu, allerdings behalte ich den Begriff der sogenannten zweiten Schwelle bei und spreche über die Gleichzeitigkeit übergangstypischer (Mehrfach-) Herausforderungen.
- 10 Im Fall Jenny Ahleke werden beispielsweise zentral die Potenziale einer Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) ausgelotet. Die Chancen und Herausforderungen der BerEb beleuchten Jens Peschner und Satiye Sarigöz einerseits unter Einbeziehung der empirischen Daten des Forschungskonsortiums und der Servicestelle Bildungsketten (Peschner/Sarigöz 2014), andererseits als zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten mit Fokus auf die nachschulische Phase der Begleitung (Peschner/Sarigöz 2015).

zur Verfügung stehen (King 2004; King/Koller 2006a). Angesichts der unterschiedlich ausgestatteten sozialen Positionen an der Schwelle zur Arbeitswelt „erweisen sich die Übergänge in Ausbildung und Arbeit als Arenen, in denen Strukturen sozialer Ungleichheit (re-)produziert werden“ (Ahmed et al. 2013: 7).

Mit der Auswahl von Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Angebote und Leistungen¹¹ als Interviewpartnerinnen deutet sich die sozialpädagogische Perspektive der Untersuchung an. Institutionelle Interventionen wie Schuldnerberatung, Wohnungsvermittlung, Hausaufgabenbetreuung, Gewaltprävention, Drogenberatung, Berufsberatung, Bewerbungstraining und psychosoziale Beratung strukturieren den Alltag der jungen Frauen mit je spezifischen Zielsetzungen. Einerseits zielen sie auf die Förderung der jungen Frauen angesichts vorhandener Problemlagen wie psychosoziale Instabilität, Schuldistanz, Erwerbslosigkeit oder Schulden und bieten Beratung, Unterstützung, Entlastung, Hilfestellung. Andererseits verfolgen sie das Ziel, die jungen Frauen für einen möglichst zeitnahen Start am Arbeitsmarkt zu aktivieren bzw. sie an den Arbeitsmarkt heranzuführen. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen im Alter von 15–25 Jahren war maßgeblich an den gesetzlich festgelegten, für den Übergang Schule–Beruf besonders ausschlaggebenden Altersvorgaben orientiert. Unter 25-Jährige werden im Vergleich zu älteren Arbeitssuchenden intensiver betreut, aber auch stärker kontrolliert. Auch gelten für sie schärfere Sanktionierungsmöglichkeiten (vgl. Figlestahler/Zahradnik 2012: 255, s. auch Götz/Ludwig-Mayerhofer/Schreyer 2010; Zahradnik/Schreyer/Götz 2012).

Die Aktivierungsanforderungen werden von den Adressatinnen aktivierender Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (s. Kap. 1.3.7) biografisch angeeignet. Daher wird in dieser Studie die Deutung und Aneignung institutioneller Interventionen im Verlauf der Bildungs- und Erwerbsbiografie untersucht. Somit wird diese Übergangsperspektive „in das Spannungsverhältnis zwischen der erwerbszentrierten und wohlfahrtsstaatlichen Institutionalisierung von Lebensläufen sowie deren Biografisierung in der Moderne“ eingeordnet (Stauber/Walther 2013a: 23).

Übergänge werden „maßgeblich von ihrem Ziel her definiert und strukturiert: dem Arbeitsmarkt, dessen Zugangsstrukturen und konjunkturelle Aufnahmefähigkeit die Integrationsperspektiven junger Frauen und Männer beeinflussen“ (Walter/Walther 2007: 65). Gesellschaftliche Institutionen wie das allgemeinbildende Schulsystem, das Berufsbildungssystem, die Berufsberatung und das sogenannte berufliche Übergangssystem strukturieren Übergänge

11 Eine einführende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bezeichnungen der Nutzer_innengruppen von Sozialer Arbeit von „Adressaten“ bis „Ratsuchenden“ mit einer Reflexion von Etikettierung und Problemzuweisungsprozessen als Grundproblem professionellen Handelns bieten Eppenstein/Kiesel (2012: 95ff.).

ebenfalls mit. Anhand der theoretischen Ausführungen der nachfolgenden Kapitel wird deutlich, welche zentralen Mechanismen sozialer Ungleichheit entlang der Strukturkategorien formaler Bildungserfolg, Geschlecht und Herkunft (vgl. Walter/Walther 2007: 67–80) sich in Übergängen Jugendlicher und junger Erwachsener entfalten. Im Sinne subjektorientierter Übergangsforschung, an deren Perspektive die Untersuchung ebenfalls anschließt (Stauber/Pohl/Walther 2007; näher ausgeführt im Kap. 2), setzt die Theoriegenerierung an der subjektiven Sichtweise der jungen Adressatinnen auf den Übergang an.

Die Rekonstruktion der Nutzerinnenperspektive schließt an den Professionalisierungsdiskurs in der Jugendhilfe und die dort betriebene Wirkungsforschung (z. B. AGJ 2014; Polutta 2014) an. Wie der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt mithilfe institutioneller Unterstützung gelingt, ist angesichts laufender wohlfahrtsstaatlicher Umbauprozesse und des Strukturwandels von Bildung und Ausbildung (Baethge/Solga/Wieck 2007; Walther 2012a) von Interesse. Es stellt sich die Frage, inwieweit dem Gelingen institutioneller Interventionen im erwerbsbezogenen Übergang im Sinne einer Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten junger Frauen eine bildungspolitische Relevanz zukommt. Welche Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten sind dabei für die Soziale Arbeit zu erkennen?

1.2 Geschlecht, Herkunft, Ethnizität und Bildungserfolg: Auf den Spuren sozialer Ungleichheit

Die „erwarteten und unerwarteten Folgen der Bildungsexpansion“ (Hadjar/Becker 2009) sorgen für Debatten in vielerlei Disziplinen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Für die vorliegende Untersuchung erweisen sich die soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Debatten darüber, wie Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf entstehen, durch welche Faktoren sie begünstigt oder verfestigt werden, als ausschlaggebend. Dabei rekurriere ich in erster Linie auf die „gender-class-race-debate“, die Geschlecht, Herkunft und Ethnizität als Strukturkategorien sozialer Ungleichheiten in den Blick nimmt. Gleichwohl werden in der vorliegenden Untersuchung Potenziale und Grenzen einer postmigrantischen Perspektive ausgelotet. In diesem Sinne wird „nicht nach integrativen Leistungen von (Post-)Migranten gefragt, es rücken vielmehr Prozesse der Entortung und Neuverortung, Mehrdeutigkeit und Grenzbiographien ins Blickfeld“ (Yildiz 2014: 21), die auch die gängigen und weit verbreiteten Praktiken der Differenzherstellung kritisch und (selbst-)reflexiv hinterfragen.

1.2.1 *Geschlecht*

Umkehrungen von Zuweisungen und Etikettierungen im Zeitverlauf unter Bezugnahme auf Geschlecht verweisen auf die Notwendigkeit sozialer Ungleichheitsforschung, die Geschlecht als Strukturkategorie mit in den Blick nimmt.

Betrachtet man die soziale Gruppe der Frauen in einem historischen Rückblick, zeigen sich variationsreiche Formen von Zuschreibungen und Anrufungen (BMFSFJ 1984; BMBF 2003; Becker/Kortendiek 2010).¹² Während in der Bundesrepublik der sechziger Jahre Frauen im Vergleich zu Männern als „bildungsbenachteiligt“ galten, wird in jüngster Zeit die soziale Gruppe männlicher Jugendlicher mit einem sogenannten Migrationshintergrund auf diese Weise neu etikettiert (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2009: 7). Gleichzeitig kann sich die als bildungserfolgreich geltende soziale Gruppe der Frauen im Arbeitsmarkt im Vergleich zu Männern immer noch zu wenig behaupten: Frauen erhalten für die gleiche Arbeit bei gleicher Qualifikation weniger Bezahlung (Destatis 2015a) – und damit weniger gesellschaftliche Anerkennung – als Männer und bekleiden weit seltener wissenschaftliche, politische und wirtschaftliche Führungspositionen. Zwar sind Frauen in Deutschland als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion anzusehen – aktuell werden mehr weibliche als männliche Hochschulberechtigte gezählt¹³ (Destatis 2017) –, jedoch werden Frauen im Hinblick auf Erwerbschancen im Vergleich zu jungen Männern qua Geschlecht als in hohem Maße benachteiligt beschrieben (Allmendinger 2009, 2011; Hadjar 2011).

Trotz der seit 1948 verkündeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, vielerlei politischer Bemühungen und ratifizierter Dokumente sowie erfolgreich implementierter Gleichstellungsmaßnahmen weisen empirische Befunde auf weiterhin bestehende geschlechtsbezogene Disparitäten in Bildung und Beschäftigung hin (Wallner 2010; Ehlert 2012). Diese belegen, dass

- 12 An die weltweit existierenden geschlechterbezogenen Disparitäten soll anhand folgender Zusammenhänge kursorisch erinnert werden: Fast 70 Prozent der Ärmsten und zwei Drittel aller Nicht-Alphabetisierten sind Frauen. Frauen beziehen nur zehn Prozent der Einkommen und verrichten über 70 Prozent der unbezahlten Arbeit. In manchen Regionen produzieren Frauen bis zu 90 Prozent der Lebensmittel, ihnen gehört jedoch nur ein verschwindend kleiner Teil des Landes und des globalen Vermögens (ca. 1 %). Nur etwa 22 Prozent aller Parlamentsangehöriger der Welt sind Frauen, Mitte 2009 gab es nur 17 Staats- oder Regierungschefinnen (BMZ 2015).
- 13 Von den Studienberechtigten 2014 waren 52,9 % Frauen und 47,1 % Männer. Bei den Absolventen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife war der Männeranteil mit 45,5 % niedriger als der Frauenanteil (54,5 %), während bei den Absolventen mit Fachhochschulreife die Männer mit 52,9 % überwogen (Frauen: 47,1 %) (Destatis 2017).

die Aufweichung von geschlechtsbezogenen Zuschreibungen noch nicht umfassend erfolgt ist und diese die Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen wie Jungen dementsprechend frühzeitig und massiv einschränken. (Berufliche) Interessen werden je nach Geschlechtszugehörigkeit einseitig gefördert, Zugänge zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen verhindert bzw. unterstützt und insgesamt Benachteiligungen und Privilegierungen hergestellt, die an die biologische Geschlechtszugehörigkeit gebunden sind (vgl. Wallner 2010: 5). Somit erweisen sich „Diskussionen um die Geschlechterfrage“ (ebd.: 4) angesichts der Gleichstellungsgesetze der letzten Jahre, der Verankerung von Gender Mainstreaming in Politik und Jugendhilfe und der auf Gendergerechtigkeit gerichteten (Sozial-)Pädagogik weiterhin als aktuell.

Die Cluster Bildung und Beschäftigung verweisen mehrfach auf das Geschlecht als zentrale Strukturkategorie sozialer Ungleichheit, der in den letzten Jahren auch in der Sozialen Arbeit zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird (Ehlert 2012). Angesichts der Verknüpfungen von Geschlecht mit Benachteiligungen in der Bildungsforschung warnt die soziologische Geschlechterforschung allerdings vor einer „Interpretation von Frauen als einer Problemgruppe des Arbeitsmarktes“ (Gottschall 2010: 205). Die vorhandenen Unterschiede im Hinblick auf Lebenslagen und -chancen verweisen vielmehr auf „die Rolle von Frauen als ‚Trägerinnen‘ soziokulturellen und sozioökonomischen Wandels (durch erhöhte Erwerbsbeteiligung und Bildung, spätere Heirat und sinkende Geburtsraten) einschließlich der Expansion des Dienstleistungssektors“ (ebd.). Nicht nur die weniger aussichtsreichen und oft im expandierenden Niedriglohnsektor etablierten sogenannten Frauenberufe werden dabei als chancenberaubend ausgemacht, sondern weitere Mechanismen wie fehlende Kinderbetreuungsangebote, das Fehlen flexibler Arbeitszeiten, anfallende Care-Tätigkeiten in der Familie, die immer noch größtenteils von Frauen erledigt werden, Geschlechterstereotypen im Hinblick auf innerfamiliäre Arbeitsteilung sowie gängige Besetzungspraktiken von Arbeitsmarktpositionen, die Frauen berufliche Chancen verbauen (können) (vgl. Schneider/Bujard 2013: 11; Granato/Schittenhelm 2004; Hoffmann 2015: 22).

„Aus der atypischen Beschäftigung heraus entwickelt sich häufig eine Kumulation von Risiken: Erwerbsunterbrechungen führen zu Einschränkungen im beruflichen Aufstieg und zu weniger Rente. Teilzeitbeschäftigung erscheint Personalverantwortlichen häufig – wider bestehender erfolgreicher Beispiele – als unvereinbar mit Führungsaufgaben. Schließlich zeigen Studien, dass Frauen oftmals in Teilzeit beschäftigt sind, obwohl sie sich Vollzeitbeteiligungen wünschen“ (Motakef 2015: 81).

Die gedanklichen Verknüpfungen zwischen Ungleichheiten und Geschlecht erweisen sich – nicht nur in der vorliegenden Untersuchung – als ein höchst komplexes Unterfangen:

„Denken wir Geschlecht konsequent als relationale oder intersektionale Größe, sind wir mit einer komplexen Dynamik der Ko-Konstruktion und Ko-Konstitution von Differenzzuschreibungen und Ungleichheitskonfigurationen konfrontiert, die nicht offen vor uns liegen, sondern entschlüsselt werden müssen. Dabei ist auch die Vermittlung von sozialstrukturellen Dimensionen einerseits und Wissens- und Repräsentationsformen von Geschlecht andererseits nicht unmittelbar zu erkennen“ (Bereswill/Liebsch 2013: 9).

Als „soziale Konstruktion und als Konfliktkategorie“ (Ehlert 2012: 62) gerät Geschlecht in den Blick, wenn wir uns die Doing-Gender-Prozesse und die geschlechterspezifische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gegenwärtigen. Geschlecht spielt insofern im Hinblick auf die Fragestellung der Studie als Struktur- und Konfliktkategorie eine Rolle, da es einerseits darum geht, wie junge Frauen sich den Übergang aneignen, andererseits wie geschlechtsspezifische Erwartungen und Normvorstellungen ihre Zukunftsentwürfe und berufliche Orientierung prägen. In diesem Sinne geht es in dieser Untersuchung nicht darum, junge Frauen in marginalisierten Lebenslagen defizitorientiert zu markieren, sondern kritisch zu reflektieren, wie sie zu Akteurinnen und Trägerinnen sozialen Wandels werden und welche Teilhabemöglichkeiten sie dabei als relevant erachten.

1.2.2 Herkunft

Die gegenwärtige rege bildungspolitische Diskussion im Rahmen von Sozialer Arbeit schließt an die seit 2000 angesichts der Ergebnisse international vergleichender Bildungsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU entfachte „neue Bildungsdebatte“ (Rauschenbach/Otto 2008) an. Die 2001 veröffentlichten Ergebnisse der ersten PISA-Studie stellten in Deutschland einen im OECD-Vergleich auffallenden „Zusammenhang von sozialer Lage und Kompetenzerwerb bzw. Teilhabemöglichkeit am formalen Bildungssystem“ (Kaiser 2011: 11) heraus. Zahlreiche empirische Studien belegten seitdem die höchst ungleiche Verteilung der Zugangschancen zu formalem Bildungserfolg in Deutschland (unter anderem Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Deutsche Shell 2015; Ehmke/Baumert 2007; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Im prominenten gesellschaftlichen Diskurs um bildungsbezogene Ungleichheiten werden einerseits die vorhandenen herkunftsbedingten Ungleichheitsaspekte zwischen verschiedenen Gruppen und die Benachteiligungsmechanismen im Bildungssystem in den Fokus gerückt, andererseits wird auf den anhaltenden Handlungsbedarf in den Bereichen Pädagogik, Soziale Arbeit und Erziehung – also Schule, außerschulische Angebote und Familie – hingewiesen (Bock/Otto 2007; Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer u.a. 2011; Melter 2017).

Die empirisch nachgewiesenen ungleichen Ausgangspositionen der in Deutschland lebenden Schüler_innen werden exemplarisch an der Tatsache deutlich, dass Kinder in Deutschland den Bildungsstatus der Eltern zu einem

verlässlichen Prozentsatz ‚erben‘ (vgl.: Allmendinger 2013: o. S.): 61,7% der Kinder, deren Eltern über eine Hochschul- oder Fachhochschulreife verfügen und lediglich 10,9% der Kinder, deren Eltern höchstens über einen Hauptschul- oder Volksschulabschluss verfügen, besuchten 2009 ein Gymnasium. Im gleichen Jahr besuchten 38,3% der Kinder, deren Eltern höchstens über einen Hauptschul- oder Volksschulabschluss verfügen, und 5,7% der Kinder, deren Eltern über eine Hochschul- oder Fachhochschulreife verfügen, eine Hauptschule. Die Prozentzahlen verdeutlichen, dass die vorhandenen Bildungsbenachteiligungen im Laufe der allgemeinbildenden Schulzeit nicht gemindert werden, sondern die herkunftsbedingten Disparitäten im Schulsystem reproduziert werden (vgl. ebd.). Auf die bildungspolitischen und professions-theoretischen Implikationen der Bildungsdebatte wird im Kapitel 1.3.1 näher eingegangen.

1.2.3 *Ethnizität*

Die „Migrationstatsache“ in der BRD (Otto/Schrödter 2006) ist statistisch belegt: Rund 31 Millionen Menschen sind zwischen 1954 und 2005 nach (West-)Deutschland eingewandert und im gleichen Zeitraum sind rund 22 Millionen ausgewandert (vgl.: Reiberg 2006: 73). Das angesichts der Anwerbewellen ausländischer Erwerbskräfte seit den 1950er Jahren spät erfolgte offizielle politische Bekenntnis der Bundesregierung zu Deutschland als Einwanderungsland (BMI/Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001) zieht hierzulande bis heute kontroverse öffentliche Debatten um Zugehörigkeit und Teilhabe nach sich. Die politische Praxis zeigt widersprüchliche Orientierungs- und Lösungsversuche (Bertelsmann Stiftung 2011; Geis 2001; Meier-Braun/Weber 2013; Staas 2015), jedoch wird aktuell immer wieder bekräftigt: „Deutschland ist ein Einwanderungsland“ (Bürgerdialog 2015). Einwanderungsländer sind dadurch gekennzeichnet, dass sich in ihnen „ständig neue Abgrenzungen und Kontroversen um die Andersartigkeit und Integration bestimmter Gruppen ergeben“ (Thränhardt 2006: 292).

Im Gegensatz zum Konzept eines Einwanderungslandes bzw. einer Einwanderungsgesellschaft eröffnet die Konzeptualisierung von Migrationsgesellschaft den Blick auf ein breiteres Spektrum an Wanderungsphänomenen und bringt zum Ausdruck, dass Migration in einem entscheidenden Maße gesellschaftliche Wirklichkeit prägt (vgl. Mecheril/Brodén 2007a: 7). Dabei steht ‚Migration‘ für eine allgemeine Perspektive, „mit der Phänomene erfasst werden, die für eine Migrationsgesellschaft kennzeichnend sind: Übertragung beispielsweise von Lebensweisen, Biographien und Sprachen in die neue Gesellschaft, ihre Modifikation als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Wahrnehmung und Zu-

schreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“ (ebd.). Weil Unterschiede und Unterscheidungen im Hinblick auf nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft bedeutsam sind, erweist sich eine (sozial-)pädagogische und erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit (symbolischen) Grenzen der Zugehörigkeit als erforderlich (vgl. Mecheril 2010: 12).

Die erziehungswissenschaftliche Forschungsliteratur ist zunehmend der empirischen Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft auf der Spur, die von Zuschreibungen und Zuweisungen durchdrungen und damit durch eine permanente Aushandlung von Ungleichheitsmomenten gekennzeichnet ist. Dabei finden sich zahlreiche Bezugnahmen auf die Kategorie Geschlecht (Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004; Mecheril 2014; Munsch/Gemende/Weber-Unger Rotino 2007). In den konträr geführten virulenten Diskussionen um die Realitäten und Normalitätsannahmen der Migrationsgesellschaft Deutschlands werden die Dimensionen Teilhabe und Zugehörigkeit als ständig aufs Neue auszuhandelnde Entitäten deutlich gemacht: Um die Einschätzung der „unhinterfragbare(n) Realität“ der Einwanderung „für Gesellschaft und pädagogische Praxis (wird) kontinuierlich gestritten“ (Reiberg 2006: 73; siehe dazu auch Foroutan 2010a; Foroutan/Schäfer 2009).

Für die Soziale Arbeit war die Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Problemen der Migrationsgesellschaft immer schon zentral, da die gesellschaftliche Konstruktion von ‚Fremden‘ und ‚Einheimischen‘ sowie Differenzen und anerkennungswürdigen Merkmalen im Hinblick auf Festlegung von Bedarfslagen vielfach mit der Reproduktion von Ungleichheitsmechanismen einhergeht (vgl. Ehlert 2012: 69). Auch sind Auseinandersetzungen mit Migration und Geschlecht für die Soziale Arbeit von Anfang an grundlegend, „denn Geschlecht als sozialer Platzanweiser und als Container für geschlechtsbezogene, kulturelle Zuschreibungen und Stereotypen“ (ebd.: 70) prägt das Denken und Handeln von Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen maßgeblich. Für die Soziale Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Migration aktuell auch deshalb ausschlaggebend, weil „(p)rekäre Lebenslagen, das heißt unsichere Aufenthaltsverhältnisse, unzureichende ökonomische Ressourcen, Bildungsbenachteiligung, mangelnde Unterstützungssysteme und soziale Vernetzung, Erfahrungen von Diskriminierung, Ausgrenzung“ (ebd.) in Bezug auf aktive Teilhabe und Teilnahme an Gesellschaft in empirischen Untersuchungen als „einschränkend“ beschrieben und hinderlich gedeutet werden.

Die durch Migration geprägte gesellschaftliche Realität zieht einen Wandel der Normalitätsannahmen nach sich, in denen ethnische Vielfalt zur Normalität wird. Eine Verhandlung von Ethnizität als Strukturkategorie sozialer Ungleichheit ist umso dringender, weil die (sozial-)pädagogische Forschung und Praxis in der Migrationsgesellschaft vielfach herausgefordert wird, durch Befunde und Praktiken konstruktive Antworten auf die Frage zu liefern, wie das

gesellschaftliche Zusammenleben unter den vorhandenen Differenz-Bedingungen ausgestaltet werden kann und soll.

Wenn man sich dieser Thematik in den öffentlichen Debatten annimmt, wird schnell deutlich: Es fehlt eine wertneutrale Begrifflichkeit für die Verhandlung von „Differenz unter den Bedingungen von Differenz“ (Mecheril 2013a). Es können kaum sachliche Debatten entlang der Begriffe aus den Mainstreamdiskursen wie Integration, ethnische Community oder Deutschsein unter anderem geführt werden, da die Begrifflichkeiten inhaltlich unscharf sind und nicht eindeutig dekonstruiert werden (können) (vgl. Yazar 2011: 168ff.). Die fehlenden sprachlichen Mittel werden bereits bei der Benennung und Bezeichnung von Personen wahrnehmbar, die nicht die deutsche Mehrheitsgesellschaft repräsentieren, aber faktisch Teil von ihr sind und sich als solche wahrnehmen (wollen): In Deutschland werden nicht nur neu zugewanderte Menschen entlang ethnisch-kultureller Differenzlinien als selbstverständlich „Andere“ wahrgenommen, sondern auch Menschen, die bereits in zweiter, dritter oder vierter Generation in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, werden teilweise kulturalisierend als „Andere“ behandelt oder zu „Anderen“ (Hall 1994, 2004) gemacht.

Der Heraufbeschwörung einer – nie dagewesenen – ethnisch und kulturell homogenen Gesellschaftsrealität stehen dabei eine Reihe von empirischen Studien, Projekt- und Erfahrungsberichten aus einer postmigrantischen Perspektive entgegen, die Teilhabemöglichkeiten und Mehrfach-Zugehörigkeiten entlang hybridisierter Identitätsvorstellungen oder im Kontext bi-, tri- oder pluri-kulturellen Selbstbewusstseins diskutieren (vgl. Wippermann/Flaig 2009: 5f.). Diese Perspektive charakterisiert die „Grundeinsicht, dass nicht allein Herkunft und soziale Lage, sondern zunehmend die Werte sowie das korpориerte und inkorporierte Kapital die Dynamik von Diffusion und Distinktion antreiben und beschleunigen“ (ebd.: 3). In diesem Sinne kann die „Container-Kategorie“ oder das „Label“ (ebd.) Migrant_in als determinierend, pauschalisierend, stigmatisierend und diskriminierend charakterisiert werden. Diese Globalkategorie impliziert eine homogene Gruppe, die sich anhand der Merkmale Binnenkommunikation, Solidarität qua Ethnie/Ausländerstatus und Orientierung entlang gemeinsamer geteilter Werte, Interessen und Lebensstile konstituiert (vgl. ebd.: 4). Die empirische Sozialforschung weist ausdrücklich darauf hin, dass man analog zu der Heterogenität „der Deutschen“, die sich nicht in eine soziale Gruppe einordnen lassen, ebenso wenig über „die Migrant_in“ sprechen kann (vgl. ebd.).

Die der vorhandenen gesellschaftlichen Pluralität eher gerecht werdende postmigrantische Perspektive wird trotz der weiterhin vorhandenen Dissense,

Ressentiments und Diskriminierungen gegenüber Vertreter_innen von allochthonen¹⁴ Bevölkerungsgruppen von der Annahme geleitet, dass Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund „sich selbst gar nicht als ‚Migrant(in)‘ verstehen, sondern als selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft und Kultur in diesem Land leben“ (Wippermann/Flaig 2009: 6) und somit die Frage nach der Integration aus ihrer Sicht nicht nur befremdlich, sondern auch diskriminierend wirkt (vgl. ebd.).¹⁵ „Gerade im Kontext zunehmender mixing cultures innerhalb jugendlicher Lebenswelten erscheinen an nationalstaatlichen Kategorien orientierte Vorstellungen gesellschaftlicher und politischer Bildung wenig passgenau“ (Roth 2009: 32). Die Betrachtung der Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft bietet die Erkenntnis: Gesellschaftliche Teilhabe steht „immer im Kontext heterogener Lebensverhältnisse“ (ebd.). Die Einsicht, dass die „Population der Menschen mit Migrationshintergrund“ nicht als „besondere Gruppe“, sondern vielmehr „als integrierender Teil“ unserer „multikulturellen, von Diversität geprägten Gesellschaft“ (Wippermann/Flaig 2009: 5) zu betrachten ist, gehört auch zu den zentralen Befunden der vom Lebensweltansatz geprägten Migranten-Milieu-Studie des Sinus-Instituts (Sinus Sociovision 2008).

Die in der vorliegenden Untersuchung auszulotende postmigrantische Perspektive auf die Migrationsgesellschaft (Yildiz/Hill 2014a) impliziert eine Anerkennung von Migration als Strukturmerkmal moderner Gesellschaften (Pries 2007; Treibel(-Illian) 2011). Sie strebt eine Berücksichtigung der unterschiedlich ausgestatteten Möglichkeitsräume von Individuen mit und ohne Migrationsbiografie nach rechtlichem Status, sozialer Lage, dominierenden Zuschreibungen sowie „entlang von biografischen Erfahrungen und Interpretationsressourcen“ (Mecheril 2014: 12) an.

Statt die sogenannte Integrationsfrage der ethnisch-kulturell höchst diversen Bevölkerung, die vor dem Hintergrund der neuesten gesellschaftlichen Debatten um Diversität neue Antriebe erhält, zu stellen, möchte ich mit der vorliegenden Untersuchung einen Schritt zurücktreten und das gesellschaftliche Miteinander in den Fokus rücken. Unter Rückgriff auf das Konzept der Diversität betrachte ich Differenzsetzungen an sich als Strukturelemente (post-)moderner Gesellschaften. In diesem Sinne ist es notwendig, zuerst einer stigmatisierenden Thematisierung von Differenzen im Zusammenhang der Vergesell-

14 Der die Zugewanderten bezeichnende und Neutralität intentierende, eher neuere Begriff „Allochthone“ wurde in den Niederlanden geprägt, um „eine abwertende Bezeichnung der zugewanderten Bevölkerung als Fremde, Gastarbeiter usw. zu vermeiden“ Apitzsch 2004: 79). Die Bezeichnungen autochthon und allochthon haben sich im deutschsprachigen Raum in der Alltagssprache nicht durchgesetzt.

15 Die Kritik am Begriff Migrationshintergrund führt zur Perspektive der kulturellen Hybridität, die als positiver Zugehörigkeitsbezug in den letzten Jahren immer differenzierter thematisiert wird (Bota/Pham/Topçu 2012; Foroutan 2010a, 2015).

schaftung im Kontext von Modernisierung, sozialen Ungleichheiten und Segregation nachzugehen und dann erst die Frage zu klären, „wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen, bzw. als Faktoren der Vergesellschaftung gesetzt werden“ (Böhnisch 2012: 72). Freilich kann Ethnizität nicht ausgeblendet oder gelehnet werden, aber die Verhandlung von Zugehörigkeit und Teilhabe vor dem Hintergrund des Diversitätsdiskurses beinhaltet die Anerkennung dessen, „dass moderne Gesellschaften längst ethnisch differenziert und plural sind“ (ebd.). Der Mehrwert des Diversitykonzeptes zeigt sich nicht zuletzt darin, dass es innerhalb der

„anerkannten Differenz und Pluralität Ungleichheiten gibt, die (...) quer durch die sozialen Gruppen der Gesellschaft gehen. So sehen wir, dass es soziale Benachteiligungen und Zugangsverwehrungen gibt, die Jugendliche mit Migrationshintergrund genauso betreffen wie ‚einheimische‘ Jugendliche und gehen nicht von vornherein von unterschiedlichen ethnischen Klassifikationen als Faktoren sozialer Benachteiligung aus. Dabei wird deutlich, dass oft nicht die Ethnie der ausschlaggebende Faktor ist, sondern das(s) der ethnische Bezug erst vor dem Hintergrund allgemein sozialstruktureller Konstellationen ausgrenzend wirkt“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund greife ich den Vorschlag von Lothar Böhnisch auf, einen „multiplen Bezugsrahmen von Freisetzung und Bewältigung“ (ebd.: 73) mit einer mehrdimensionalen Analyse von ethnischen, sozialen, kulturellen und geschlechtsbezogenen Faktoren zu etablieren. Dabei liegt der Fokus nicht auf den ethnischen Unterschied: Vielmehr geht es um gesellschaftliche Sozial- und Chancenstrukturen,

„deren Offenheit dahingehend überprüft wird, was soziale Gruppen mit Migrationshintergrund darin erreichen und wie sie darin zurechtkommen können. Dann kann deutlich werden, dass ethnische Konfliktmuster erst vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligung als einzig noch subjektiv verfügbare Mittel der Bewältigung freigesetzt werden“ (ebd.: 73).

Auch müssen die Konsequenzen gesellschaftlicher Praktiken reflektiert werden, die „(e)thnisch freigesetzte und darin verdeckte soziale Konflikte“ (ebd.) widerspiegeln. Sie verweisen aber nicht nur auf die soziale Benachteiligung von Migrant_innen, sondern auch auf soziale Desintegrationsprozesse in der sogenannten einheimischen (Mehrheits-)Gesellschaft (vgl. ebd.), wobei festgehalten werden muss, dass ein mit rechtlicher Gleichstellung und Integrationsmaßnahmen verknüpfter Rechtsstatus zu einer Minderung von Bildungsrisiken beiträgt, die in den Kontext (familiärer) Migration(s)biografie zu setzen sind (Söhn 2012). Es gilt als mehrfach empirisch belegt, dass Jugendliche mit und ohne einen Migrationshintergrund im Hinblick auf politische Bildung keine sozialen Gruppen entlang ethnisch-kultureller Differenzlinien bilden: „In ihren Einstellungen, in der Praxis und im Verständnis dessen, was Politik ist“ (Roth 2009: 32) lassen sich keine Unterscheidungen machen. Allerdings lässt sich ein enger Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und -erfolg

sowie politischem Habitus ausmachen, und zwar nicht entlang von ethnisch-kulturellen Differenzlinien. „Bildungserfolgreiche Jugendliche interessieren sich für weitere Kreise von Politik und Gesellschaft, während die Interessen bildungsbenachteiligter Jugendlicher eher auf den sozialen Nahraum der Gemeinschaft gerichtet sind: Familie, Nachbarschaft, Freunde“ (ebd.: 33).

1.3 Begriffsdefinitionen und Abgrenzung

In diesem Unterkapitel werden die zentralen Konzepte und Begrifflichkeiten der vorliegenden Untersuchung, die im Hinblick auf die Erkenntnisgewinnung von Relevanz und für das Verständnis der theoretischen Kapitel von Bedeutung sind, anhand einer Kurzdarstellung eingeführt. Es wird eine thematisch fokussierte Anordnung gewählt, die der Forschungslogik folgt.

1.3.1 *Bildung als Teilhaberesource und Dimension sozialer Ungleichheit*

Formale Bildung gilt als eine der wichtigsten Ressourcen im Hinblick auf wirtschaftliches Wachstum, gesellschaftlichen Wohlstand, subjektives Wohlbefinden, Gesundheit und Lebensgestaltung. Bildung gilt als eine notwendige Voraussetzung für die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, ein selbstbestimmtes Leben und eine verantwortliche Teilhabe an und Gestaltung von Gesellschaft (Hopf 2011; Klingholz/Lutz 2016; Schlüter/Strohschneider 2009; Solga 2005, 2012a, b). Bildung kann als die wichtigste Grundlage für die Kumulation von materiellem Wohlstand in modernen, postindustriellen Gesellschaften angesehen werden, da der Bildungsstand eines jeden Menschen eng mit seinen Möglichkeiten der Berufswahl verknüpft ist und somit seine potenziellen Erwerbschancen und damit soziale Positionierung bestimmt (vgl. Hradil 2001: 148f.). Deshalb wird die Forderung, „allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, Religion, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung den Zugang zu allen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen“ (Kuhnhenne et al. 2012b: 7) als ein zentrales Anliegen demokratischer Gesellschaftsentwicklung formuliert.

Bildung und insbesondere formale Bildungsprozesse sind seit den Anfängen ihrer Organisierung sowie Institutionalisierung mit ungleichheitsgenerierenden Mechanismen verbunden. Die Aktualität von Bildungsdebatten liegt in der Verflechtung von institutionellen Bildungsentscheidungen mit gesellschaftlichen Machtstrukturen begründet (Gogolin/Nauck 2000; Gomolla/Radtke 2007). Die Tatsache, dass „Allgemeingültigkeitsentscheidungen (...) in be-

stimmten historischen Machtkonstellationen getroffen“ werden, führt automatisch zu Inklusion und Exklusion einzelner Personen oder Gruppen, je nach ihrer Ausstattung mit Privilegien von Bildungserrungenschaften (Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer 1998: 251). Die Brisanz von Bildungsungleichheiten kann darin formuliert werden, dass trotz der anhaltenden Bildungsexpansion seit der Nachkriegszeit der 1950er Jahre, die „zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten“ führte (Becker/Lauterbach 2010a: 11), kein umfassender „Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen“ erfolgte (ebd.: 13).

Unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen gelten potenzielle Erwerbspersonen ohne Schulabschluss oder abgeschlossene Berufsausbildung – sogenannte formal gering Qualifizierte¹⁶ (Solga 2005) – als Verlierer innen (Bartelheimer 2011; Hurrelmann/Quenzel 2012; Deutsche Shell 2015). Dies ist umso mehr ein ernüchternder Befund, weil das deutsche Grundgesetz im Bereich von Bildung jeder Person Chancengleichheit und Freiheit von Benachteiligung und Diskriminierung zusichert. Allerdings, wie die hohen Schulabbrecherquoten belegen (exemplarisch für Berlin: Abgeordnetenhaus Berlin 2013; Vieth-Entus 2015), können von der prinzipiellen Teilhabemöglichkeit an Bildung nicht alle Personen, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen, Gebrauch machen (Berger/Kahlert 2005; Kuhnhenne et al. 2012a).

Während eine deskriptive Beschreibung von bildungstheoretischen Standpunkten mit den dazugehörigen zentralen Grundbegriffen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive möglich ist (z. B. Koller 2009), ist Bildung ein umkämpftes Terrain, wo verschiedene Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure aufeinanderprallen. Die in Deutschland neu entfachte Bildungsdebatte verdeutlicht, dass kein einheitlicher Bildungsbegriff mit einer präzise

16 Als geringqualifiziert gelten Personen, die „über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt“ (Solga 2005: 17). Der Personenkreis der Geringqualifizierten ist gesetzlich bis heute nicht definiert, ausschlaggebende Merkmale sind formale Bildungs- und berufliche Abschlusszertifikate, wobei die arbeitsmarktrelevante Verwertung und die gesellschaftliche Beurteilung vorhandener Abschlüssen stets einem Wandel unterliegen. So wird aktuell dem Hauptschulabschluss bescheinigt, „keine gleichberechtigte Teilhabe am Zugang zu Ausbildung und damit an einem qualifizierten Erwerbsleben mehr“ zu gewährleisten (Solga/Dombrowski 2012: 53). Arbeitsrechtliche Förderung steht Geringqualifizierten insofern zu, als das Recht die Notwendigkeit einer beruflichen Weiterbildung bei all jenen Arbeitslosen definiert, die keinen Berufsabschluss haben. Des Weiteren legt § 81 Absatz 2 Nr. 1 Sozialgesetzbuch III fest, „dass von einem fehlenden Berufsabschluss auch auszugehen ist, wenn auf Grund einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelernter Tätigkeit eine dem Berufsabschluss entsprechende Beschäftigung voraussichtlich nicht mehr auszuüben ist“ (DGB Bundesvorstand 2015: 2).

abgrenzbaren Bedeutung existiert (Kaiser 2011; Otto/Rauschenbach 2008; Walther 2012a).¹⁷ Das gesellschaftliche „Megathema“ Bildung (Kunze 2007: 177) wird mit einer Pluralität von Inhalten, Zielen und Aspekten in Verbindung gebracht. Der reflexive Charakter des Bildungsbegriffs erlaubt je nach seiner theoretischen Einbettung (philosophisch-subjektbezogener Bildungsbegriff) oder seinem fachlich-praktischen Bezug (funktional-verwertungsorientierter Bildungsbegriff) unterschiedliche kontextabhängige Inhalte (vgl. Kaiser 2011: 79; Walther 2012a).¹⁸

Eine für die vorliegende Untersuchung wesentliche Erkenntnis aus den Debatten um Bildung(sbeteiligung) kann darin formuliert werden, dass das bildungsökonomische Verständnis von Bildung, das diese in erster Linie als Voraussetzung für den Arbeitsmarkteintritt fasst, mit dem sozialpädagogischen Bildungsverständnis konkurriert. Im Sinne des Bildungsverständnisses einer Bildungs- oder Wissensgesellschaft¹⁹, „in der soziale Integration primär über Bildung bzw. Wissen und Kompetenz erfolgt“, wird Bildung zunehmend als „Investition in Humankapitalbildung“ angesehen (Schwanenflügel/Walther 2014: 143). Angesichts der steigenden Ökonomisierung von Bildung wird diese zunehmend auf „eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource im Sinne des Humankapitals“ (Becker/Lauterbach 2010a: 13) verkürzt.

Für die Fragestellung dieser Untersuchung erweist sich das reflexive Verhältnis von Bildung und Ungleichheit sowie das Bildungsverständnis „als verändertes Selbst- und Weltverhältnis im Vollzug der eigenen Biographie“ (Walther 2012a: 12) als ausschlaggebend. Somit wird „die Einbettung von Bil-

17 Diese Debatten können hier nicht wiedergegeben werden, es soll lediglich auf einige Diskurslinien anhand prominenter Vertreter_innen verwiesen werden. Einen Überblick über verschiedenartig gelagerte Bildungsungleichheiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem bieten: Becker/Lauterbach 2010b; Hadjar 2011; Kuhnhenne et al. 2012a oder – aus soziologischer und ökonomischer Perspektive zugleich – Solga 2005.

18 Eine zentrale Herausforderung der Bildungspolitik kann dementsprechend darin formuliert werden, die unterschiedlichen Verständnisse von Bildung in formalen, non-formalen und informellen Kontexten zusammenzuführen respektive zusammen zu denken und die Vermittlung und Aneignung von Bildung in den unterschiedlichen Kontexten sinnvoll zu planen, zu organisieren und zu gestalten bzw. geeignete Räume für Bildungsprozesse zur Verfügung zu stellen (vgl. Schwanenflügel/Walther 2014: 147).

19 Bell weist die „nachindustrielle Gesellschaft in zweifacher Hinsicht (als) eine Wissensgesellschaft“ aus (Bell z. n. Solga 2005: 28): „einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (...) und zum anderen, weil die Gesellschaft (...) immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt“ (ebd.). Eine kursorische Diskussion zu ‚Bildungsgesellschaft‘ findet in Kapitel 1.3.2 statt.

„dung in konkrete Lebenslagen und Alltagswelten“ gefordert (Schwanenflügel/Walther 2014: 146), d. h. die Anerkennung von lebensweltlichen Realitäten als Kontexte von Bildungsprozessen.

Die Rekonstruktion bildungsbezogener Übergangserfahrungen junger Frauen unter besonderer Berücksichtigung institutioneller Interventionen setzt also eine Betrachtung der Kontextbedingungen voraus, die durch Ungleichheiten geprägt sind. Diese Betrachtung soll sichtbar machen, wie voraussetzungs-voll Bildungsprozesse sind und in welchen ungleich strukturierten sozialen Räumen sie stattfinden. Dabei kommen institutionellen Rahmungen eine wesentliche Rolle zu, weil sich Bildungsprozesse nicht unabhängig von diesen vollziehen (können).

Mit ihrem Interesse an der Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen durch institutionelle Angebote ist Soziale Arbeit seit jeher an der Ermöglichung von Bildungsprozessen beteiligt. Über das im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Ziel der Förderung der ‚Gesellschaftsfähigkeit‘ von Kindern und Jugendlichen ist sie unmittelbar in Erziehungs- und Bildungsprozesse eingebunden. Am Ausgang des sogenannten „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Rauschenbach 1999) waren jedoch Hilfe, Entwicklung, Lebensbewältigung, Emanzipation oder Empowerment stärker fokussierte Gegenstände einschlägiger Debatten. Bildung in der Jugendhilfe stellte zwar ein von wenigen engagiert vertretenes, aber ein eher randständiges Themengebiet dar (vgl. Walther 2012a: 6; Sünker 1989; Winkler 1988). Die Neuverortung der Kinder- und Jugendhilfe unter Bezugnahme auf Bildung möchte ich als eine für die Fragestellung bedeutsame Wende ausweisen.

Bei der Lokalisierung und Dimensionalisierung von Bildungsorten von Kindern und Jugendlichen wird formale bzw. formelle Bildung „mit Abschlüssen im Schul- und Ausbildungssystem gleichgesetzt, nicht-formelle Bildung wurde den Praxisfeldern der Sozialen Arbeit zugewiesen und für die Familie blieb die informelle Bildung“ (Bock/Otto 2007: 203f.). Zweierlei Tendenzen gelten dabei für die Soziale Arbeit insgesamt und für die Kinder- und Jugendhilfe insbesondere als problematisch: Einerseits erfolgt eine „Hierarchisierung formeller und nicht-formeller Bildung“, andererseits setzt sich ein Bildungsverständnis durch, das Bildung – wie bereits erwähnt –, „allzu stark auf den Wissens- und Kompetenzerwerb bzw. auf den Erwerb von Qualifikationen verengt“, so dass „sich hierüber Bildung im sozialpädagogischen Verständnis nicht mehr adäquat erfassen lässt“ (ebd.: 204).

Die Anschlussfähigkeit der Bildungsdebatte in der Sozialen Arbeit zeigt sich insbesondere auch durch die Konzeptualisierung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2003, 2007). Durch die Betrachtung von Bildung als Menschenrecht wird die universelle Relevanz von Bildung im Lebensverlauf aller Menschen und damit die Bedeutung des Zu-

gangs zu Bildung herausgestellt (Heimbach-Steins/Kruip/Kunze 2007; Overwien/Prenzel 2007). Das Recht auf Bildung wurde in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen im Artikel 26 seit 1948 jeder Person gleichermaßen zugesprochen: „Jeder hat das Recht auf Bildung“ (Vereinte Nationen 1948: 5). Die Präambel weist darauf hin, dass die AEMR „ein von allen Völkern und Nationen zu erreichende(s) gemeinsame(s) Ideal“ darstellt, das unter anderem „durch Unterricht und Erziehung“ anzuerkennen sowie „durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen“ zu gewährleisten ist (ebd.). Hierbei kommt Menschenrechten besondere Relevanz zu, da sie in der internationalen Menschenrechtsdiskussion politische Gestaltungsprinzipien darstellen und aktive gesellschaftspolitische Maßnahmen, darunter auch staatlich geförderte Infrastrukturmaßnahmen voraussetzen (vgl. Motakef 2006: 5). Die völkerrechtliche Verbindlichkeit der AEMR wurde erst durch den UN-Zivilpakt und den UN-Sozialpakt 1966 geschaffen.²⁰ Die AEMR wurde in der BRD 1973 ratifiziert und trat 1976 in Kraft.

Trotz der grundsätzlichen Bedeutung des Menschenrechts auf Bildung, d. h. ihres Vorrangs als Voraussetzung anderer Menschenrechte²¹ verdeutlichen immer wieder Expert innen (wie Baumert/Stanat/Watermann 2006; Gomolla/Radtke 2007; Kuhnhenne et al. 2012a), dass in Deutschland mit Bildungsungleichheit eine bedeutende Dimension sozialer Ungleichheit wirkungsmächtig bleibt (vgl. Fechner 2009: 13).

20 Der UN-Sozialpakt gilt als „die bislang wichtigste internationale völkerrechtliche Quelle für das Recht auf Bildung“ (Fechner 2009: 11). Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte enthält die wichtigsten wirtschaftlichen Rechte (Recht auf Arbeit, Recht auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen, Gewerkschaftsfreiheit, Streikrecht), sozialen Rechte (Schutz der Familie, Mutterschutz, Schutz von Kindern und Jugendlichen, Rechte auf soziale Sicherheit, angemessenen Lebensstandard, Ernährung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit, Wasser und Sanitärversorgung) und kulturellen Rechte (Recht auf Bildung, Teilnahme am kulturellen Leben und den Schutz des geistigen Eigentums). Die Forderung nach der Gleichstellung der Geschlechter, ein umfassendes Diskriminierungsverbot und das Selbstbestimmungsrecht der Völker sind ebenso aufgeführt (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2017: o. S.).

21 Wie Fechner herausstellt, wären ohne das Recht auf Bildung die Meinungs- (Art. 19 Zivilpakt), Versammlungs- (Art. 21 Zivilpakt) und Vereinigungsfreiheit (Art. 22 Zivilpakt) „weitgehend sinnentleert“. Auch „das Recht auf Arbeit (Art. 6f Sozialpakt) sowie die Rechte auf Teilnahme am kulturellen Leben oder an den Erregenschaften des wissenschaftlichen Fortschritts (Art. 15 Sozialpakt) (wären) nur schwer zu gewährleisten“ (Fechner 2009: 11).

1.3.2 *Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit beim Zugang zu (Aus)Bildung*

In allen Gesellschaften aller Zeiten waren und sind Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Zugang zu gesellschaftlich wertvoll erachteten Gütern und der Zuteilung von sozialen Positionen wirkungsmächtig (Hradil 2001). In der Vergangenheit wurde Chancengleichheit jedoch nicht zwangsläufig mit der Frage nach Gerechtigkeit in Verbindung gebracht. So steht auch heute „die ungleiche Verteilung von gesellschaftlichen Positionen und Gütern nicht grundsätzlich in der Kritik der Bevölkerung“ (BMAS 2013: 244).

Ungleiche Chancen beim Zugang zu Ausbildung werden in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Bildungsforschung unter Bezugnahme auf die soziale Herkunft, das Geschlecht oder den vorhandenen Migrationshintergrund diskutiert. Ungleiche Chancen aufgrund ethnischer oder sozialer Herkunft oder einer bestimmten Geschlechterzugehörigkeit werden als nicht meritokratisch oder nicht gerecht definiert, da sie nicht auf der eigenen Leistung, sondern den sozialen Zugehörigkeiten qua Geburt beruhen. Aktuell werden darüber hinaus auch Ungleichheiten entlang der schulischen Vorbildung als Verstoß gegen Chancengleichheit betrachtet (vgl. Solga/Menze 2013: 7; siehe auch Giesinger 2007; Stojanov 2011).

Der Bildungsbericht 2016 bescheinigt Deutschland „eine unter dem OECD- Durchschnitt liegende Aufwärtsmobilität und eine überdurchschnittliche Abwärtsmobilität bei den Bildungsabschlüssen der 25- bis 44- Jährigen.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 214). Eine relativ hohe Immobilität deutet darauf hin, dass es zunehmend hürdenreicher ist für die nachkommende Generation, den formalen Bildungsstand der Eltern zu erreichen.

Dass etwa jedem Siebten jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ein Berufsabschluss und damit die formelle Voraussetzung für eine qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben verwehrt bleibt (vgl. Krekel/Ulrich 2009: 5), wird neben strukturellen Problemen des Arbeitsmarktes zentral als Folge eines Verstoßes gegen die Chancengleichheit in der schulischen Vorbildung angesehen (Solga/Menze 2013).²² Im Sinne von Chancengleichheit wird

22 Diese Argumentation erscheint angesichts des konsensartigen Bildungsverständnisses federführender bildungspolitischer Expert_innengruppen, die die drei Dimensionen „individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 2) zentral hervorheben, plausibel. Individuelle Regulationsfähigkeit wird als Fähigkeit des Individuums beschrieben, das eigene Verhalten und das Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten. Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit wird im Sinne des Bildungsberichts als Aufgabe von Bildungseinrichtungen herausgestellt, die dadurch „systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der nationalen oder

nicht gefordert, dass alle Schulabgängerinnen und -abgänger Zugang zu den gleichen Ausbildungsberufen erhalten. Es geht vielmehr darum,

„ob sie überhaupt in eine voll qualifizierende Ausbildung gelangen können. Ist Letzteres nicht der Fall, so ergeben sich Zweifel an der Fähigkeit des deutschen Schulsystems, die notwendigen Grundlagen für eine Ausbildung zu vermitteln und gleiche Startbedingungen für die Suche nach einem Ausbildungsplatz zu schaffen“ (ebd.: 7).

Jugendliche für das Arbeitsleben vorzubereiten und ihnen die notwendigen Einstiegsqualifikationen für eine Ausbildung zu vermitteln werden als Aufgaben von Schule und letztendlich als Funktion schulischer Bildungsprozesse angesehen (vgl. ebd.).

Eine zentrale Diskurslinie, die auch die politischen Bemühungen um mehr Chancengleichheit im Bildungssystem hervorbringen, verhandelt die Frage nach gleichen Bildungschancen für alle als eine Frage von Chancengleichheit vor dem Hintergrund des normativen Leitbildes meritokratischer Gesellschaften.²³ Letzteres besagt,

„dass die erworbene Qualifikation eines Individuums ohne Ansehen von Herkunft, Geschlecht, Rasse, Religion etc. in eine entsprechende berufliche Position konvertierbar sein soll und dass die auf diesem Wege erreichte berufliche Position mit einem ihr angemessenen Einkommen ausgestattet sein soll. In dieser „meritokratischen Triade“ von Bildung, Beruf und Einkommen nimmt Bildung die Schlüssel-

ethnischen Zugehörigkeit entgegen(wirken)“ (ebd.). Der Beitrag des Bildungswesens hinsichtlich Humanressourcen wird als „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ wie auch in der „Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen“, formuliert (ebd.). Mit dem Teilhabekonzept ähnlich argumentierend ist „Gerechtigkeit in Bezug auf Bildung (...) hergestellt, wenn jedes Kind ein Bildungsniveau erreicht, das ihm ein gutes Leben in einer modernen Gesellschaft ermöglicht“ (Giesinger 2007: 379). Oder: „Das Fehlen minimaler Bildung nämlich macht die volle Teilhabe am sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Leben der Gesellschaft unmöglich. Es erschwert zudem die autonome Gestaltung des persönlichen Lebens“ (Giesinger 2011: 432).

- 23 Als Erfinder des Meritokratiebegriffs wird Michael Young (1958) ausgewiesen, der in seiner utopischen Satire „The Rise of Meritocracy“ eine von Widersprüchlichkeiten geprägte meritokratische Gesellschaft entwirft, die ihre Versprechen nicht einlösen kann und an systemimmanenten Ungleichheiten scheitert. Seit der Rezeption dieser Satire wird „an der Selbstwidersprüchlichkeit des meritokratischen Prinzips und an seiner begrenzten Brauchbarkeit als analytisches Konzept für die Soziologie“ Kritik geübt (Kreckel 2009: 99; zur Kritik s. Solga 2005; Vester 2006).

stellung ein: Ist Chancengleichheit beim Zugang zu und Erwerb von Bildungsqualifikationen gegeben, gelten die daraus resultierenden Positions- und Einkommensungleichheiten als meritokratisch legitimiert“ (Kreckel 2004: 99).

Wenn allerdings aus gleichen Qualifikationen keine vergleichbaren beruflichen Erfolge resultieren, liegt „ein Verstoß gegen das meritokratische Prinzip vor“ (ebd.).²⁴ Im Sinne von Goldthorpe (2007), der bei seinen Überlegungen die sogenannten primären Herkunftseffekte ausklammert,²⁵ gilt als meritokratisch (oder ‚leistungsgerecht‘) strukturiert eine Gesellschaft in dem Maße, wie 1. für alle Gleichqualifizierten ohne Ansehen von Herkunft, Geschlecht usw. die gleiche empirische Wahrscheinlichkeit besteht, die nächsthöhere Qualifikationsstufe zu erreichen, und wie 2. für alle Gleichqualifizierten auch die gleiche berufliche Erfolgsrate gegeben ist (vgl. Kreckel 2009: 102). Ein im Hinblick auf die Forschungsfrage relevantes Erklärungsmodell sozialer Ungleichheiten diskutieren die Beiträge von Goldthorpe (z.B. 1996, 2003, 2007).

Mit dem Anliegen einer „(Re-)Soziologisierung sowie Dynamisierung des Zusammenhangs von (geringer) Bildung und Beschäftigung“ (Solga 2005: 295), die „ökonomische Transaktionen auf dem Arbeitsmarkt (...) als soziale Beziehungen zwischen den Marktakteuren (den Arbeitssuchenden, den Beschäftigten und Personalverantwortlichen)“ fasst (ebd.), weist Solga „das meritokratische Ideal als legitimatorische Formel sozialer Ungleichheit in der Bildungsgesellschaft“ (ebd.: 31) aus. Bezugnehmend auf „das meritokratische Ideal und die darüber begründeten *institutionalisierten* Bildungskategorien als *soziale Tatsachen*“²⁶ (Solga 2005: 32, Herv. i. Orig.) definiert sie als Bildungsgesellschaft diejenigen Gesellschaften, „in denen die Zuweisung von Personen zu sozialen Positionen (bzw. die Verbindung von Arbeitsanbietern und Arbeitsplätzen) als eine Allokation nach erbrachten Bildungsleistungen erfolgt –

24 Das maßgeblich vom Meritokratiegegner John H. Goldthorpe „entwickelte siebenstufige Klassenstrukturmodell für industrielle Gesellschaften wird unter anderem auch in den bekannten PISA-Studien der OECD angewendet“ (Kreckel 2009: 100).

25 Indem Goldthorpe die Frage nach den, „primären“, auf gemessenen Leistungsunterschieden beruhenden Ungleichheitseffekten nicht stellt, klammert er die Frage danach aus, ob diese „genetic, psychological or cultural in character“ (Goldthorpe 2007: 47) sind. Damit distanziert er sich von der auf Basil Bernstein und Pierre Bourdieu zurückgehenden Forschungstradition, „die sich für milieuspezifische Codes bzw. Habitusprägungen interessiert, die zur sozial ungleichen Verteilung der Fähigkeiten zum Kompetenzerwerb (und damit zu „primären“ Ungleichheiten) führen“ (Kreckel 2009: 102).

26 Soziale Tatsachen sind institutionalisierte Bildungskategorien in dem Sinne, dass sie „als dauerhafte Handlungsrahmen einen äußeren Zwang auf die Individuen ausüben, gleichzeitig jedoch durch die Handlungen und Interaktionen von Individuen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ständig sozial hergestellt und reproduziert werden (müssen)“ (Solga 2005: 32).

allerdings nur dann, wenn die Bildungsleistungen in Bildungstiteln (im weitesten Sinne) codifiziert und vergegenständlicht wurden“ (ebd.: 30). Als Bildungsgesellschaften gelten demnach Gesellschaften, in denen ein systematischer, regelhafter, normativer und institutionell vermittelter Zusammenhang zwischen codifizierten Bildungsleistungen und der Besetzung von sozialen Positionen bzw. Arbeitsplätzen besteht (vgl. ebd.). Gemeint sind Gesellschaften, in deren „Gesellschaftsorganisation das Bildungssystem eine zentrale Rolle spielt (...) und Bildung als öffentliches Gut der staatlichen Kontrolle obliegt“ (ebd.).

Zwar überschneiden sich die Definitionen von meritokratischer Gesellschaft und Bildungsgesellschaft, aber es besteht ein wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Begabungsannahme: „Bildungsgesellschaften können, müssen aber nicht meritokratisch sein. Sie können auch ‚nur‘ kredentialistisch sein“ (ebd.: 31). Trifft Letzteres zu, besteht der Zusammenhang von sozialer Herkunft und erreichter sozialer Platzierung fort, wird aber „über (organisierte) Bildungsprozesse und deren Resultate vermittelt“ (ebd.). Mit Kredentialismus werden Prozesse der sozialen Schließung in den Fokus gerückt: „Gemäß der Theorie des Kredentialismus (Collins 1979) dienen Bildungszertifikate, auch unabhängig von ihrem tatsächlichen Inhalt, als Qualifikationssignal dazu, den Zugang zu begehrten beruflichen Positionen zu begrenzen“ (Hoffmann/Dame- lang/Schulz 2011: 20).

1.3.3 *Teilhabe*

Das gegenwärtig insbesondere vor dem Hintergrund der sich verstärkenden gesellschaftlichen Ungleichheitsphänomene vieldiskutierte Konzept der Teilhabe ist komplex und vielschichtig (Bertelsmann Stiftung 2011; Koch/Kupka/Steinke 2009). Ein hinreichend bestimmter Teilhabebegriff zeichnet sich durch fünf Merkmale aus:

„Er ist historisch relativ, das heißt, Teilhabe ist an die sozioökonomischen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft gebunden. Er ist mehrdimensional, da sich Teilhabe erst durch das Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen ergibt. Es sind verschiedene Abstufungen sowie erwünschte und inakzeptable Formen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden. Als dynamisches Konzept ist Teilhabe in zeitlichen Verläufen zu betrachten. Schließlich wird Teilhabe durch handelnde Subjekte, durch individuelles Handeln in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht“ (Bartelheimer 2007: 4).

Im breiteren gesellschaftlichen Diskurs werden unter Teilhabe Zugangschancen zu und Mitgestaltungschancen von gesellschaftlich angesehenen Gütern auf verschiedenen Ebenen thematisiert:

In den Diskursen um sozioökonomische Teilhabe steht der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt im Fokus, was wiederum Fragen nach der Verteilung von Bildungschancen und nach der Regulierung des Bildungssystems im Sinne von mehr Chancengleichheit aufwirft (Becker/Lauterbach 2010b). Bildung, Beschäftigung und ein gesichertes Erwerbsleben gelten aktuell als zentrale Ressourcen und Voraussetzungen umfassender gesellschaftlicher Teilhabechancen:

„Beschäftigte, die nicht über ausreichende schulische Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie über Lernbereitschaft und Flexibilität verfügen, laufen stärker als früher Gefahr, dauerhaft aus dem Arbeitsleben und damit von einer zentralen Voraussetzung für Teilhabe ausgeschlossen zu sein – und mit ihnen auch ihre Familien“ (Bundesregierung 2005: 17).

Prekäre Beschäftigungsverhältnisse sind nicht an sozial- und arbeitsmarktrechtlichen Standards des Normalarbeitsverhältnisses orientiert (Mayer-Ahuja 2003). Somit scheint die Frage berechtigt, inwieweit Erwerbsarbeit angesichts ihrer zunehmenden Prekarisierung die sozialen Bedürfnisse der Arbeitnehmer_innen befriedigt, oder zu welchen Teilhabechancen sie (überhaupt bzw. noch) verhilft.

In Rückgriff auf die Ausführungen von Scheele wird (Erwerbs-)Arbeit in ihrem sozialen und politischen Zusammenhang in den Blick genommen, was eine Möglichkeit eröffnet, (politische oder im weitesten Sinne gesellschaftliche) Teilhabe „als ein(en) Aspekt der Qualität von Arbeit zu diskutieren“ (vgl. Scheele 2007: 202). Diese Blickrichtung ist aufs Engste mit den Debatten der Zukunftsfähigkeit unserer postmodernen Demokratie verknüpft, in der die vielfältigen Lebensformen und -zusammenhänge aller Gesellschaftsmitglieder potenziell mitberücksichtigt werden.

Die Thematisierung von Teilhabe mit Bezug auf die ungleichen Bedingungen des Aufwachsens in Deutschland erfolgt aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe:

„Die gesellschaftliche und soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen steht in enger Wechselwirkung vor allem mit Entwicklungen im politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen System sowie mit demografischen Veränderungen. Um allen Kindern und Jugendlichen gerechtes Aufwachsen in unserer Gesellschaft zu ermöglichen, müssen individuelle und gesellschaftliche Antworten auf die Frage gefunden werden, wie Teilhabe angesichts schwieriger sozialpolitischer Rahmenbedingungen zu realisieren ist. Dabei geht es um die Bildungs- und Verteilungsgerechtigkeit, um allen Kindern und Jugendlichen eine Zukunftsperspektive in unserer Gesellschaft zu geben“ (AGJ 2007: 11).

Aus Sicht der Jugendsozialarbeit geht es bei der Ausgestaltung einer Zukunftsperspektive um mehr als eine Integration in oder eine „Perspektivenverbesserung für den Arbeitsmarkt“ (DRK 2008: 15). Mit Teilhabe werden im Sinne

von Bourdieu vor allem „die Förderung von kulturellem und sozialem Kapital“, „Bildung, Qualifizierung und die Entwicklung von Kompetenzen“, „Vertrauensbildung“, „Aufbau von solidarischen Beziehungen“, „tragende soziale Netzwerke“ und sogar „gemeinsame Verhaltensnormen sowie ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl, das Engagement füreinander wachsen lässt,“ beschrieben (ebd.).

Der aktuelle gesellschaftliche Wandel erstreckt sich auf alle Bereiche gesellschaftlicher Teilhabe. In allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe sind die sich verstärkenden Prozesse sozialer Ungleichheit empirisch nachweisbar: „(D)as Aufwachsen junger Menschen (war) auch noch nie so ungerecht (...) wie heute“ (Böllert 2014b: 6). Dementsprechend benötigt die Jugendhilfe gegenwärtig ein neues Ausmaß an materiellen und personellen Ressourcen (vgl. ebd.).

1.3.4 *Erwerbszentriertheit*

Obwohl bereits in den Nachkriegsjahren über ein „Ende der Arbeitsgesellschaft“²⁷ (Arendt 1981 (1958)) und zunehmend über die „Krise“ derselben gesellschaftlich debattiert wurde (Beck 2000; Dahrendorf 1982; Giarini/Liedtke 1998; Gorz 2000; Richter 2000; Rifkin 1995),²⁸ fungiert gegenwärtig die Erwerbszentriertheit trotz zunehmender Prekarisierung als zentrale Vergesellschaftungsinstanz im Hinblick auf Statuszuweisung, soziale Anerkennung und Teilhabe (vgl. Grimm 2013; Kronauer 2010a: 145ff.; Promberger 2008; Völker 2013: 149). Die Erwerbszentriertheit wird trotz der offensichtlichen Tatsache, dass nicht alle arbeitsfähigen Personen in Erwerbsarbeit integriert werden können, durch wohlfahrtsstaatliche Interventionen weiterhin durchgesetzt (vgl. Bonß 2006: 53; Nahles 2014).

Wie Erwerbszentriertheit einerseits von jungen Erwachsenen biografisch gedeutet und andererseits institutionell reproduziert und verifiziert wird, steht im Fokus zahlreicher spannender interdisziplinärer Annäherungen prominenter Forschungsinstitutionen (DJI, IAB, SOFI) und universitärer Forschungszusammenhänge bundesweit. Die gegenwärtige Forschung und Diskussion zu

27 Der Begriff Arbeitsgesellschaft wurde 1958 von Hannah Arendt geprägt. Zur kritischen Diskussion des Begriffs Arbeitsgesellschaft s. Galuske (2002) und Richter (2000).

28 Eine bedeutende Diskurslinie zeigt sich angesichts der seit Jahrzehnten statistisch ermittelten Zahlen über die anhaltende Arbeitslosigkeit in Deutschland, die die Grundannahme des Modells „Arbeitsgesellschaft“ widerlegen; „(E)s handelt sich nämlich nicht mehr um die Verbindung von konjunkturell bedingter zeitlich begrenzter Arbeitslosigkeit und dauernder individuell bedingter Arbeitsunfähigkeit, sondern um eine dauerhafte Veränderung der Gesellschaftsstruktur aller westlichen Industriegesellschaften“ (Richter 2000: 10).

den Wandlungen des Wohlfahrtsstaates und der Erwerbsgesellschaft offenbart Paradoxien, die als Teil des Forschungsfeldes zu berücksichtigen sind. Eine zentrale Paradoxie lässt sich darin ausmachen, dass strukturell reproduzierte Hindernisse im Übergang Schule–Beruf (s. Kap. 2) in Deutschland gesellschaftlich eher ausgeblendet oder randständig thematisiert werden und Erwerbslosigkeit gleichzeitig als individuelles Versäumnis bzw. Versagen stigmatisierend wirkungsmächtig wird. Eine andere Paradoxie wird angesichts des hohen Anteils sogenannter atypisch Beschäftigter und Aufstocker_innen deutlich, die im deutlichen Kontrast zu den – insbesondere im europäischen Vergleich – stabil niedrigen Zahlen der erfassten Arbeitslosen stehen. Die Aussage „Atypisch ist fast normal“ (HBS 2014: 1) macht deutlich, dass Prekarisierung längst zur Erwerbsnormalität gehört. Sie erfasst nicht nur weibliche Teilzeitarangements, sondern die gesamte Arbeitswelt und dehnt sich immer stärker aus. Dieser Wandel der Erwerbsverhältnisse stellt allerdings zunehmend die Normalität der Erwerbsarbeit in ihren Funktionen als Anerkennungs- und Lebensgrundlage infrage. Die mangelnde bis fehlende Integrationskraft von Erwerbsarbeit führt zunehmend zu einem „kollektiv erfahrbaren Anerkennungsverlust“ (Honneth 2011: 454).

Angesichts der bereits geschilderten gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen in den Bereichen Bildung und Beschäftigung erscheint es sinnvoll, Arbeit jenseits der Engführung auf Erwerbsarbeit mit weiteren Dimensionen und Bedeutungsfacetten in den Blick zu nehmen (vgl. Bereswill/Neuber 2012; Kurz-Scherf et al. 2006, insbes. 117-127; Nierling 2011, 2012, 2013; Scheele 2007, insbes. 191-202). Dies impliziert die empirische Erforschung von Tätigkeit im Sinne von „Selbstwirksamkeit in Beziehung zur Welt“ (Bereswill/Neuber 2012: 161), da davon ausgegangen werden kann, dass „Subjekte grundsätzlich in einer tätigen Beziehung zur Welt und zu sich selbst stehen“ (ebd.). Diese, das Dies- und Jenseits von Erwerbsarbeit einbeziehende Perspektive verspricht die Möglichkeit, „Pathologisierung und individuelle Defizitzuschreibungen zu vermeiden und andererseits die vielfach kritisierte Erwerbszentrierung von Arbeit zu überwinden“ sowie „ein umfassenderes Verständnis von gegenwärtigen Prekarisierungsprozessen“ (ebd.: 169) zu erlangen.

Die in dieser Studie verfolgte biografische Perspektive macht „ambivalente und ungleichzeitige Konstellationen von Strukturverlust und (Wieder-)Aneignung einer tätigen Beziehung zu Gesellschaft“ (ebd.: 170) deutlich, die den vielfältigen Wechselwirkungen von „Sozialstruktur, Handlungsmustern, biografischen Verarbeitungsmustern, aber auch Interaktionsordnungen“ (ebd.) Rechnung zu tragen versuchen. Die Rekonstruktion der biografischen Bedeutung von Tätigkeit oder der „Tiefenstruktur von Tätigkeitssinn“ (ebd.: 171) offenbart das „dialektische Wechselspiel von Arbeitslust und Leiden der Subjekte“ (ebd.) unter den versagten Partizipationsmöglichkeiten dies- und jenseits von Erwerbsarbeit und leistet einen Beitrag zum Verstehen von Tätigkeitssinn unter Prekarisierungsbedingungen.

1.3.5 Prekarisierung und Prekarität

Der aktuelle Strukturwandel von (Aus-)Bildung und Beschäftigung ist von aufeinander verweisenden Aktivierungs- und Prekarisierungsprozessen durchzogen. Die gesellschaftlich zunehmend, aber höchst konträr – „zwischen Anomie und Normalität“ (Manske/Pühl 2010) – thematisierten Dynamiken von Prekarisierung legen „die Vermutung nahe: dass es sich um eine Art gesellschaftliches ‚Ordnungsproblem‘ handelt“ (Hark/Völker 2010: 26).

In Westeuropa wird weniger von Prekarität als von Prekarisierung gesprochen: „Es geht eher um Prozesse der Entsicherung als um einen status quo des Mangels“ (Motakef 2015: 10). Dementsprechend richtet sich das wohlfahrtsstaatliche Interesse – wie in Deutschland – zunehmend auf die Mittelschicht, die selbst immer stärker von Prekarisierungstendenzen erfasst wird (Castel 2000; Vogel 2009). Mit dem Begriff Prekarität wird in dieser Untersuchung im Anschluss an Castel auf die soziostrukturelle Zone der „sozialen Verwundbarkeit“ verwiesen, da Menschen in prekären sozialen Lagen verstärkt mit Exklusionsprozessen konfrontiert sind (vgl. Geißler 2014a: 39).

Prekäre Arbeits- und Lebensverhältnisse waren und sind im globalen Kontext „immer die Regel kapitalistischer Formen von Vergesellschaftung“ (Motakef 2015: 10), während „die als fordistisch bezeichnete Phase, in der das Normalarbeitsverhältnis und die Normalfamilie als Standard galten, eine Ausnahme“ (ebd.) bildet. Somit ist die Prekarisierungsdebatte aufs Engste mit dem Wandel von Geschlechterverhältnissen und dem Ablösen des männlichen Haupternährermodells verknüpft, wodurch die seit Jahrzehnten prekären Erwerbspositionen von Frauen vor neue Folien gesellschaftlicher Aufmerksamkeit gehoben werden (vgl. Hark/Völker 2010: 28ff.): An der Engführung von Prekarisierung auf das Unsicherwerden männlicher Lohnarbeit (wie in Castel 2000) wurde seitens der Frauen- und Geschlechterforschung vielfältig Kritik geübt (vgl. Motakef 2015: 8ff.). Sogenannte Migrant_innen, formal gering qualifizierte und Frauen sind nach wie vor überdurchschnittlich in den prekären Segmenten des Arbeitsmarktes präsent (vgl. Dörre 2007: 298).²⁹ Der Wandel des sozialstaatlichen Regulierungsapparats der Lohnarbeit führt dazu, dass

29 Im Rahmen der Sinus-Milieus wird 2014 dem Milieu der Prekären 9 % der Gesamtbevölkerung zugeordnet und folgendermaßen charakterisiert: „Die um Orientierung und Teilhabe bemühte Unterschicht mit starken Zukunftsängsten und Ressentiments – Anschluss halten an die Konsumstandards der breiten Mitte als Kompensationsversuch sozialer Benachteiligungen, geringe Aufstiegsperspektiven und delegative/reaktive Grundhaltung, Rückzug ins eigene soziale Umfeld“ (Geißler 2014b: 78). Die zu der unteren Mittelschicht und Unterschicht zugeordneten „Prekären“ weisen gemeinsame Schnittmengen mit den sogenannte Traditionellen (14 %), der bürgerlichen Mitte (14 %) und den Hedonisten (15 %) auf, die ihrerseits auch teilweise die mittlere Mittelschicht repräsentieren (ebd.: 78, Fn. 1).

dieses „Medium gesellschaftlicher Integration“ unter „den Bedingungen des neuen Marktregimes“ (ebd.) bzw. der „marktzentrierten Produktionsweise“ (ebd.: 299) neue geschlechterspezifische Segmentierungen produziert: Während „Männer in historisch neuem Ausmaß“ (ebd.: 298) prekär beschäftigt werden, scheint der

„marktzentrierte Kontrollmodus mit der Forcierung von Prekarisierungstendenzen erheblich zu einer Revitalisierung bereits überwunden geglaubter sexualisierender Handlungs- und Deutungsschemata in der Arbeitswelt und damit zu einer Verfestigung männlicher Herrschaft“ (ebd.: 298f.)

beizutragen. Allerdings sind diese Rahmenbedingungen nicht als determinierend anzusehen, denn „die symbolischen Legitimationen der Männerherrschaft“ sind „deutungs offen und die mit ihnen korrespondierenden sozialen Ungleichheiten veränderbar“ (ebd.: 299).

Im Anschluss an das Zonenmodell von Castel skizziert Klaus Dörre anhand eigener empirischer Befunde die neue Hierarchie der postfordistischen Erwerbsgesellschaft (Castel/Dörre 2009). Dabei unterscheidet er zwischen neun sozialen Gruppen in den Zonen der Integration, der Prekarität und der Entkopplung. Auf die Brisanz von Prekarisierung im Kontext der Erwerbsarbeit weist er treffend hin, indem er konstatiert, dass die Integration über eine „Tätigkeit und ihre Inhalte subjektiv nur in dem Maße an Bedeutung“ gewinnen kann, „wie Einkommens- und Beschäftigungssicherheit als gegeben gelten“ (ebd.: 47). Mit der Unterscheidung zwischen den reproduktiv-arbeitskraftbezogenen und subjektiv-sinnhaften Integrationsmodi in Erwerbsarbeit (ebd.) beschreibt er in Anlehnung an Bourdieu (2000) „nach Lebensalter, Geschlecht, Nationalität, Qualifikation und sozialer Herkunft“ subjektiv differierende Verarbeitung von Bemühungen, die „der eigenen Lebensplanung“ unter Prekarisierungsbedingungen in Zeiten des Finanzmarktkapitalismus „Kohärenz (...) verleihen“ sollen (Castel/Dörre 2009: 53).

1.3.6 Zugehörigkeit

Zugehörigkeit erweist sich sowohl in der Alltagssprache als auch in den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen als ein vielschichtiger und mehrfach relationaler Begriff und ein breit gefächertes Phänomen. Der Begriff Zugehörigkeit verweist auf „Beziehungen zwischen Gegenständen und Personen“ (Mecheril 2003: 118), die als Phänomene von Zugehörigkeit thematisiert werden können. Einerseits qualifiziert der Begriff Relationen zwischen Elementen (Personen und Gegenständen), andererseits – aus mengentheoretischer Sicht – schafft er Ordnung und ermöglicht Handlungsfähigkeit. Dabei ist Zugehörigkeit „in einem symbolisch-relationalen Sinne, nicht aber ‚an sich‘ eine Eigenschaft von Elementen“ (ebd.: 119):

„Zugehörigkeiten werden ausgehandelt, gegeneinander gestellt oder in Übereinstimmung gebracht und letztlich immer wieder als Spannungsfeld hervorgebracht. (...) zu verhandeln ist aber, ob diese (jeweilig verhandelte, jw) Zugehörigkeit in der Praxis für relevant erachtet wird und ob die Art und Weise, in der sie ausgefüllt wird, als legitim gilt und Anerkennung findet“ (Suthues 2006: 271).

Zugehörigkeiten sind in diesem Verständnis keine festen Größen, sondern relationale und temporäre Bezüge, deren Aushandlung, Legitimation und Anerkennung im jeweiligen, durch Ungleichheiten spezifisch geprägten sozialen Raum stattfindet.

Soziale Zugehörigkeit verweist „auf das Verhältnis eines Individuums zu einer sozialen Gruppe und beschreibt das Verhältnis der sozialen Gruppe zum Individuum“ (Mecheril 2003: 122). Zugehörigkeitserfahrungen können auf Mitgliedschafts-, Wirksamkeits- und Verbundenheitserfahrungen als subjektive Realitäten verweisen (vgl. ebd.: 123).

Pierre Bourdieu verwies 1983 auf die Relevanz von sozialem Kapital für den Bildungserfolg. Neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital unterstrich er die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, etwa die Mitgliedschaft in Netzwerken:

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983: 191).

Wie die letzten Zitate verdeutlichen, ist Zugehörigkeit mit Anerkennen bzw. Anerkennung eng verwoben. Die gegenseitige Anerkennung als Zugehörige ist die Voraussetzung für die Nutzung der gruppen- bzw. netzwerkspezifischen Ressourcen, die in der Gruppe bzw. im Netzwerk kumuliert werden.

Zugehörigkeit ist mit Bildung eng verwoben, da eine Teilnahme und eine Teilhabe nicht zuletzt entlang der Grenzen sprachlicher Möglichkeiten und symbolischer Repräsentationen verläuft (Kober 2011; Stojanov 2011). Auch zwischen (Erwerbs-)Arbeit und Zugehörigkeit „besteht eine ausgeprägte Korrelation: Berufstätige fühlen sich zu etwa 62% eher als Teil der Gesellschaft als Nichtberufstätige zu rund 53%“ (Kober 2011: 14).

Die Frage nach Zugehörigkeit ist in den modernen Stadtgesellschaften auch mit den Bürgerrechten aufs Engste verknüpft und impliziert weitere Fragen nach der Verwirklichung und Umsetzung der Menschenrechte:

„Mit der Ausbildung der formalen Strukturen wurde in der Stadtgesellschaft die Umstellung des Zusammenlebens von Verwandtschafts- bzw. Ständesystemen auf nicht nur partiell, sondern umfassend formalisierte Mitgliedschaften möglich. Zugehörig ist seitdem, wer durch Geburt, Zuzug oder andere Regeln in den Genuss des Geltungsbereiches der Stadtgesellschaft kommt. Wenn, wie das in modernen Zivilgesellschaften der Fall ist, die Mitgliedschaft auf Bürgerrechten basiert, ist damit eine erhebliche Formalisierung der Mitgliedschaft erreicht. Aber erst wenn die

Mitgliedschaft auf Menschenrechten basieren würde, wäre diese Entwicklung tatsächlich abgeschlossen. Die Folge dieser Entwicklung ist schon heute, dass die individuelle Vielfalt in konstitutiver Hinsicht nicht mehr von Belang ist“ (Bukow 2010: 89, Fn. 43).

Aus postmigrantischer Perspektive betrachtet bieten sich Zugehörigkeitskonstruktionen als gemeinsame Deutungsmuster an, um den Kontext formaler Bildungsprozesse und institutioneller Interventionen weniger entlang ethnischer Differenzen, sondern im Hinblick auf Orientierungsmuster und Verortungspraktiken zu betrachten. Die Befunde der vorliegenden Studie zielen darauf ab, inwiefern Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe miteinander korrespondieren oder in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Es wird von Interesse sein, welche Relevanz die jungen Frauen im Übergangsverlauf welchen sozialen Gruppen aufgrund welcher biografischen Erfahrungen beimessen und wie sich die Zugehörigkeitskonstruktionen im Verlauf verändern, modifizieren oder auflösen.

1.3.7 Wohlfahrtsstaatliche Umbauprozesse

Wohlfahrtsstaaten stellen je spezifische Konfigurationen institutioneller Arrangements dar, die das Ausmaß an materieller Ungleichheit zentral prägen. Die entlang der nationalstaatlichen Logiken etablierten wohlfahrtsstaatlichen Arrangements beeinflussen das Handeln der Individuen im Allgemeinen und ihre Bildungsentscheidungen dadurch systematisch, „indem sie unterschiedliche Constraints setzen bzw. Opportunitäten bereitstellen“ (Hadjar/Berger 2011: 32).

In den kontinentalen europäischen Ländern findet sich ein erwerbszentriertes wohlfahrtsstaatliches Übergangsregime, dessen Prototyp Deutschland darstellt. Hier werden die Normalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse der Lebensläufe von jungen Erwachsenen durch die Erwerbsarbeit als zentraler Vergesellschaftungsinstanz in Korrespondenz mit dem erwerbszentrierten Übergangssystem geprägt (vgl. Walther/Stauber 2007: 20-27). Die Koppelung der Selektivität des Schulsystems an ein standardisiertes Berufsausbildungssystem bietet wiederum die Grundlage „für die Spaltung in einen Kern von Normalarbeitsverhältnissen (...) und eine prekäre Peripherie“ (ebd.: 26).

Die Einbettung der Bildungssysteme in und die Verwobenheit von individuellen Bildungsentscheidungen mit wohlfahrtsstaatlichen Strukturen verdeutlicht exemplarisch folgendes Zitat, das die Bildungsbeteiligung von Frauen in Abhängigkeit von familienpolitischen Leistungen diskutiert:

„(J)e nach Typus variiert die institutionelle Ausgestaltung der Bildungssysteme im Hinblick darauf, inwieweit diese auf den Abbau herkunfts- und geschlechtsspezifischer Unterschiede im Bildungserwerb zielen. Aber auch in Bereichen außerhalb des Bildungssystems halten Wohlfahrtsregimes politische Regelungen bereit, die

indirekt die Bildungsbeteiligung der Frauen beeinflussen. Ein Defizit an Möglichkeiten der Umsetzung von Bildungsinvestitionen in Status und Einkommen führt dazu, dass (höhere) Bildung für Frauen weniger sinnvoll erscheint. Dieser Mechanismus dürfte vor allem in Ländern mit schlecht ausgebauter Infrastruktur zur Kinderbetreuung greifen“ (Hadjar/Berger 2011: 32).

Wohlfahrtsstaatlichkeit und Bildung(serwerb) lassen sich also nicht unabhängig voneinander denken. Jegliche individuellen Bildungsentscheidungen sind durch institutionell bereit gestellte Optionen und Verwirklichungskontexte gehrahmt.

In den Nachkriegsjahren 1958 bis 1974, im industriellen Zeitalter der sogenannten Vollbeschäftigung³⁰ und des Massenkonsums, war in Deutschland eine nachfrageorientierte Wohlfahrtspolitik vorherrschend (Seibring 2012; Promberger 2012). Der Vorrang des männlichen Haupternährermodells in Westdeutschland ging mit der Normalitätsannahme einer bruchlosen „geschlechtsspezifischen Normalbiographie“ einher, während in Ostdeutschland eine beide Geschlechter integrierende Erwerbsbeteiligung als typisch ausgemacht werden kann (Falk 2005, insbes. Kap 5: 137-166).³¹

Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die die Sphäre der Produktion Männern und die der Reproduktion Frauen zuweist, etablierte sich in den 1960er Jahren in der BRD. In dieser Phase folgte im idealtypischen Lebensverlauf der allermeisten Arbeitnehmer auf die formale Bildungsphase eine lebenslange Erwerbsphase. Das männliche Alleinernährermodell, das die komplementäre, unbezahlte Arbeit von Frauen in Familie und Haushalt voraussetzt, prägt bis heute gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen. Durch die Zu-

30 In Anlehnung an den britischen Volkswirt und Regierungsberater Lord William Beveridge (1879–1963) wird unter Vollbeschäftigung eine Arbeitsmarktsituation mit einer Arbeitslosenquote von bis zu 3 % beschrieben – „eine historische Ausnahmeerscheinung“ (Promberger 2012: 31).

31 Bis heute sind erhebliche genderrelevante Unterschiede im Ost-West-Vergleich zu verzeichnen, mit nachhaltigen Auswirkungen auf den aktuellen Arbeitsmarkt. So lag der Verdienstunterschied (gender pay gap) zwischen Männern und Frauen 2014 in Deutschland durchschnittlich bei 22 %, wobei dieser Wert im Westen bei 23 % und im Osten bei 9 % liegt (vgl. Destatis 2016: 42f.). Der Gender Pay Gap, die Differenz des durchschnittlichen Bruttostundenverdienstes der Frauen im Verhältnis zum Bruttostundenverdienst der Männer, besitzt zweierlei Indikatorfunktionen: Der unbereinigte Gender Pay Gap vergleicht den Durchschnittsverdienst aller Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in allgemeiner Form miteinander. Im Rahmen dessen wird auch der Teil des Verdienstunterschieds erfasst, der durch schlechtere Zugangschancen von Frauen hinsichtlich bestimmter Berufe oder Karrierestufen verursacht wird, d. h. auch die Wirkungsmacht potenziell benachteiligender Strukturen wird mitberücksichtigt. Der bereinigte Gender Pay Gap misst den Verdienstabstand von Männern und Frauen mit vergleichbaren Qualifikationen, Tätigkeiten und Erwerbsbiografien (vgl. Destatis 2015a).

nahme der Frauenerwerbstätigkeit ist es jedoch, wie bereits angedeutet, in Erosion begriffen (vgl. Wimbauer 2006: 136f.; Manske/Pühl 2010; Motakef 2015: 144).

Die jüngsten wohlfahrtsstaatlichen Transformationsprozesse werden in der vorliegenden Untersuchung unter dem Label von Aktivierung verhandelt. Die Aktivierungslogik der gegenwärtigen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik setzt bei der Verhaltenssteuerung der Subjekte im Sinne von Fordern (nach § 2 SGB II) und Fördern (nach § 14 SGB II) gemäß „(a)ktivierender Maßnahmen der Integrationsförderung“ an (Hartz unter anderem 2002: 19). Die institutionelle Praxis richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren mit neuartigen organisationalen Rahmungen und Konzepten (vgl. Böhlinger et al. 2012: 9). Dabei erhalten Kund_innen im Sinne der Neuausrichtung der Sozialverwaltungen Dienstleistungen, d. h. „persönliche Hilfen im Rahmen sozialer Sicherungssysteme“ (Bartelheimer 2005: 59). Insbesondere die gegenwärtige Transformation des Wohlfahrtsstaats zur zentralen Instanz „sozialer Dienstleistungssysteme“, welche im Hinblick auf Bereitstellung, Regulierung und Steuerung stärker marktförmig reguliert werden (Bode 2012: 56), bietet für die Fragestellung der Untersuchung spannende Ansatzpunkte (zur Kritik des Dienstleistungsparadigmas s. Galuske 2008).

Die wohlfahrtsstaatlichen Umbauprozesse haben eine unmittelbare Auswirkung auf den institutionellen Kontext, der aus Sicht junger Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Interventionen rekonstruiert wird. Die Fragestellung zielt auf die Erforschung dessen, wie die Normalitätsannahmen aktivierender Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik durch junge Menschen im Übergang(ssystem) reifiziert werden. Der institutionelle Kontext der Subjektsteuerung lenkt den Forscherblick auf die „institutionellen Regeln, die Menschen als Subjekte konstituieren oder, genauer, auf die Menschen sich immer dann beziehen, wenn sie sich selbst als Subjekt eines ganz bestimmten Zusammenhangs konstituieren (müssen)“ (Lessenich 2008: 10).

1.3.8 Lebensweltorientierung

Lebenswelt ist in Anlehnung an den Soziologen Edmund Husserl „die ursprüngliche Sphäre, der selbstverständliche, unbefragte Boden sowohl jeglichen alltäglichen Handelns und Denkens als auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens“ (Hitzler/Eberle 2010: 110). Mit der Hinwendung zur Lebenswelt der „Protagonisten“ schlug Husserl angesichts der „Krisis der europäischen Wissenschaften“ eine Neuorientierung vor, die seines Erachtens zu einem „adäquaten methodologischen Selbstverständnis“ (Husserl 1969 (1936) zit. n. Hitzler/Eberle 2010: 110) wissenschaftlicher Erkenntnis führen würde.

Alfred Schütz knüpfte in seiner Soziologie an Husserl an und war stets bemüht, „die allgemeinsten Wesensmerkmale der Lebenswelt (...) zu erkunden“ (Hitzler/Eberle 2010: 110). Dies bedeutet eine „Analyse des Sinn-Verstehens mittels einer formalen Beschreibung invarianter Grundstrukturen der Sinnkonstitution im subjektiven Bewusstsein des Handelnden“ (ebd.). Die Schütz'sche Absicht kann darin zusammengefasst werden, „die Sinnstruktur der Sozialwelt zu beschreiben und damit die Methode des Fremdverstehens sowie die Basis der soziologischen Grundbegriffe zu klären“ (Eberle 1993: 297). Ein Hauptverdienst der posthum erschienenen „Strukturen der Lebenswelt“³² ist darin zu sehen, dass „sie einen geeigneten Bezugsrahmen bereitstellen, um sozialwissenschaftliche Konstruktionen aller Art – Daten wie theoretische Konzepte – erkenntnistheoretisch zu reflektieren“ (Eberle 1993: 300).

Der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) diskutierte Bilanz und Perspektiven der Jugendhilfe unter besonderer Berücksichtigung der Lebenswelt, die seit den 1970er Jahren ein gewichtiges theoretisches Konzept in der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Dabei wurde die Lebensweltorientierung „als eine weithin in der Kinder- und Jugendhilfe geteilte paradigmatische Reflexionsfolie und Handlungsorientierung für professionelles Handeln und die Ausrichtung sozialer Dienste“ verhandelt (Müller/Stauf/Teupe 2010: 366).

Aus der Forschungsperspektive der vorliegenden Untersuchung erscheint die migrationssensible Ausrichtung des Konzeptes der Lebensweltorientierung bedeutend, schließlich bot es erstmalig alternative Sichtweisen zu „Ausländerarbeit“ und „interkultureller Sozialarbeit“ an. Auch aus weiteren Gründen eignet sich das Konzept, um sich der Realität der Migrationsgesellschaft anzunähern (Schulze/Yildiz 2009; Vahsen/Tan 2012): Hervorzuheben ist der Perspektivwechsel, den die Orientierung am Konzept der Lebensweltorientierung mit sich brachte, weil die sozialpädagogische Arbeit mit ‚Migrant_innen‘ nicht mehr – oder nicht nur – aus der Position der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen und reflektiert wurde. Die im Konzept der interkulturellen Sozialarbeit verfestigte Irreführung, die Perspektive sozialer Ungleichheit durch die der kulturellen Differenz zu ersetzen, lässt sich mit der kultursensiblen Lebensweltorientierung vermeiden. Somit kann die Reflexivität des Konzeptes als gewinnbringend gedeutet werden, die „ungleichheits- ebenso wie differenztheoretische Dimensionen (umfasst)“ (Müller/Stauf/Teupe 2010: 366).

Im Ansatz der Lebensweltorientierung kommt das methodologische Spagat der lebensweltorientierten Jugendhilfe zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen sowie der Begleitung des Handelns der Adressat_innen unter denselben gesellschaftlichen Bedingungen besonders zum Ausdruck: „Lebensweltorientierung ist zugleich Indiz der Krise und Versuch, in

32 Dieses Werk wurde von Thomas Luckmann, einem prominenten Schüler von Schütz beendet und erschien in Erstausgabe 1979, zwanzig Jahre nach Schütz' Tod.

der Krise angemessen und produktiv zu arbeiten“ (Thiersch 2014: 5). Lebensweltorientierung nimmt in diesem Sinne „Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird“ (ebd.; vgl. auch Nohl 1949), und zwar auf verschiedenen Sozialisations-ebenen (vgl. Butzan 2000: 345).

In Anlehnung an diese methodologische Implikation wurden im Rahmen der von mir durchgeführten Feldforschung Bezüge zu individuellen, sozialen und politischen Ressourcen, zu sozialen Netzen und lokalen oder regionalen Strukturen hergestellt (vgl. Thiersch 2014: 5), sofern die Impulse zu diesen Themen von den Interviewpartnerinnen gesetzt wurden. Dementsprechend sind die aus den Interviews gewonnenen Befunde immer nur vor dem spezifischen Hintergrund ihrer Entstehung im institutionellen Kontext der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung zu deuten und zu verstehen.

Bei der Darstellung der Lebensverhältnisse Jugendlicher und ihrer Familien im oben genannten Jugendbericht sind die Konzepte der Pluralisierung von Lebenslagen und der Individualisierung von Lebensverhältnissen zentral hervorgehoben (vgl. Bertram 1987; 1991). Mit Pluralisierung von Lebenslagen wird in erster Linie „die Unterschiedlichkeit von Lebensstrukturen“ bezeichnet, die sich einerseits auf (sozial)räumliche Strukturen oder Differenzkategorien beziehen, z. B. Stadt vs. Land, Quartiere/Kieze für Ausländer_innen, Übersiedler_innen oder sogenannte Herkunftsdeutsche oder gar für Jungen oder Mädchen. Pluralisierung meint aber auch die „Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen, wie sie durch die Zugehörigkeit zu Jahrgangskohorten gegeben ist“ (Thiersch 2014: 18). Forschungsarbeiten, die sich anhand von Analysen den Lebenswelten und Sozialisationsprozessen junger Migrant_innen nähern, zeigen „die Pluralität der jugendlichen Lebenswelten und Sozialisationsprozesse auf“, insbesondere im Hinblick auf soziale und kulturelle Produktivität. Biografie wird in diesen Untersuchungen entsprechend der Logik von Lebensweltorientierung nicht „mehr als Resultat eines sozialen Prozesses aufgefasst, sondern vielmehr als eine Aufgabe, die es individuell zu bewältigen und zu gestalten gilt“ (Geisen 2010: 37f.).

Die Individualisierung in der Postmoderne diskutiert Ulrich Beck mittels der Hervorhebung der strukturellen Ambivalenz, sich unter der zunehmenden Komplexität stets (neu) orientieren und organisieren zu müssen. Ihm zufolge besteht die Diskrepanz von „Zwang und (...) Möglichkeit“ (Beck 1996: 41) als „paradoxe (...) Form der Vergesellschaftung“ (ebd.) in hochdifferenzierten Gesellschaften darin, ein eigenes Leben dauerhaft unter Bedingungen zu führen, die sich weitgehend der eigenen Kontrolle entziehen (ebd.: 42).

2. Der Übergang in die Arbeitswelt aus der Perspektive der subjektorientierten Übergangsforschung

Übergänge junger Frauen und Männer und der Kontext institutioneller Interventionen, die die Übergänge wohlfahrtsstaatlich rahmen, werden in diesem Kapitel aus der Perspektive subjektorientierter Übergangsforschung theoretisch gefasst (Stauber/Pohl/Walther 2007; Pohl/Stauber/Walther 2011; Stauber/Walther 2013a, b). Diese Forschungstradition berücksichtigt die Gesamtheit aller gesellschaftlichen Akteur_innen, Strukturen und Prozesse im Übergang junger Menschen in die Arbeitswelt (Stauber/Walther 2011: 1704; Zöller 2015: 21).

Der erwerbsbezogene Übergang als Teilbereich des institutionalisierten Lebensverlaufs wird in der vorliegenden Untersuchung als Jahre währende prozesshafte Phase verstanden, deren Anfangszeitpunkt in der empirischen Bildungsforschung mit der Beendigung der allgemeinbildenden Schule (vgl. Schittenhelm 2005: 11) oder aber mit dem Wechsel in die Sekundarstufe I (vgl. Neuschwander et al. 2012: 33; Walther/Stauber 2007: 32) angegeben wird. Idealtypisch wird das Ende des Übergangs mit der Aufnahme einer regulären, sozial- und arbeitsrechtlich abgesicherten und unbefristeten Erwerbstätigkeit markiert, die auf eine eng und lückenlos verzahnte Abfolge von Bildungsphasen in der Sekundarstufe I und II und eine tertiäre Ausbildung folgt (vgl. Neuschwander et al. 2012: 33).³³ Diese normative Sichtweise hinsichtlich des Ziels von erwerbsbezogenen Übergängen ist bis heute am männlich konnotierten Ideal des Normalarbeitsverhältnisses orientiert (Mückenberger 2010).

Aus der subjektiven Sichtweise junger Erwachsener auf den Übergang sind die Anfangs- und Endzeitpunkte erwerbsbezogener Übergänge ungleich schwerer zu bestimmen. Im zuvor beschriebenen, idealtypischen Sinne finden erfolgreiche Übergangsverläufe bei einer hohen Anzahl junger Erwachsener nicht statt, so dass die „Konstellation von Normallebenslauf und Normalbiographie zunehmend als Auslaufmodell (erscheint)“ (Walther/Stauber 2007: 31; vgl. auch Lex/Gaupp/Reißig 2006: 9). Komplizierte und vielfältige Ausbildungs- und Erwerbszugänge betreffen aktuell nicht nur junge gering qualifizierte Personen, sondern „breitere Bevölkerungsschichten und insbesondere einen Großteil der jungen Generation“ (Langhoff/Krietsch/Starke 2010: 343).

33 Folgende Funktionen werden einer regulären und langfristigen beruflichen Tätigkeit zugeordnet: Erwerbs- und Sozialisationsfunktion, Ganzheitlichkeitsaspekt bei der Arbeit am Werkstück wie im Arbeitsprozess, Kontinuität, Erbauungs- bzw. Bildungsfunktion, Erwerb und Besitz von Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnissen, Haltungen), Allokations- sowie Selektionsfunktion (Arnold/Gonon 2006: 75).

Ausgedehnte Such- und Orientierungsphasen der Jugendlichen mit eher höheren Schulabschlüssen wie Praktika, Freiwilliges, Soziales oder Ökologisches Jahr, Trainingsjahr, Auslandsjahr, Umorientierungen, Unterbrechungen, Neuanfänge und die wachsende Vielfalt institutionalisierter Angebote im Übergangssystem bestärken die Ausdifferenzierung und Individualisierung der Übergänge (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 154; Solga 2009: 6).

Junge Erwachsene sind zu Beginn ihrer Ausbildung im Vergleich zu den 1990er Jahren deutlich älter: Das Durchschnittsalter der Auszubildenden mit Neuabschluss eines Ausbildungsvertrages ist in den letzten 20 Jahren nahezu kontinuierlich angestiegen. Während dies 1993 bei 18,5 Jahren und 2006 bei 19,3 Jahren lag, ist es seit 2010 nahezu konstant bei ca. 20 Jahren. Auch proportionale Unterschiede machen sich bemerkbar: Waren 1993 noch mehr als die Hälfte der Auszubildenden mit Neuabschluss jünger als 18 Jahre, traf dies 2013 nur noch auf weniger als 30% der Auszubildenden mit Neuabschluss zu. Der Anstieg des Durchschnittsalters der Auszubildenden mit neu abgeschlossenenem Ausbildungsvertrag wird durch längere Schulzeiten im Sekundarbereich I bei zunehmend höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen der Auszubildenden und durch eine längere Übergangsdauer in die Berufsausbildung erklärt (vgl. BIBB 2015: 163ff.).

Immer deutlicher wird, dass junge Menschen weder durch einen höherwertigen Schulabschluss wie Real- oder Mittleren Schulabschluss noch durch eine abgeschlossene Ausbildung vor Erwerbslosigkeit geschützt sind. So meldeten sich in den letzten Jahren knapp ein Drittel aller jungen Menschen, die eine duale Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatten, als erwerbslos.³⁴

Diese empirischen Belege des aktuellen Wandels an der Schwelle zur Arbeitswelt erfordern eine wissenschaftliche Annäherung an den Übergang als gesellschaftliche Herausforderung.

In Anlehnung an die theoretische Perspektive der subjektorientierten Übergangsforschung werden subjektive Deutungs-, Bewältigungs- und Gestaltungsformen junger Menschen im Übergang vor dem Hintergrund sozioökonomischer Rahmenbedingungen und institutioneller Regulierungs- und Steuerungsprozesse und unter Verweis auf ausgewählte institutionelle Strukturmerkmale des Bildungs- und Beschäftigungssystems diskutiert. Dieser systematische Perspektivwechsel zwischen der institutionell vermittelten Struktur- und der subjektiven Handlungsebene wird als wichtigste erkenntnistheoretische und methodologische Konsequenz aus entstandardisierten Übergängen zwischen Jugend und Erwachsensein angesehen (vgl. Stauber/Walther 2007: 44f.; Maier/Vogel 2013: 9). Diesem Perspektivwechsel wird in Abgrenzung zu

34 2013 meldeten sich im Bundesgebiet 133.437 im dualen System ausgebildete junge Personen erwerbslos, wobei der Anteil der Frauen (32,3 %) sich an den der Männer (30,1 %) im Vergleich zu den vergangenen Jahren angenähert hat (vgl. BIBB 2015: 292).

einer problematisierenden Diskussion individueller Lebenslagen in der vorliegenden Studie gefolgt.

Im Sinne einer Blickführung auf die empirischen Befunde werden nachfolgend ausgewählte institutionelle Schaltstellen des Übergangs in Deutschland mit dem Ziel erläutert, die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen, institutionellen Möglichkeitsräume und Anforderungen an subjektives Handeln nachvollziehbar zu machen (2.1). Nach einer Diskussion entstandardisierter Übergänge als symptomatische Lebenslagen junger Menschen im Postfordismus (2.2) werden die wirkungsmächtigen übergangsspezifischen „Risikoschwellen“ im Hinblick auf soziale Ausgrenzung (Walter/Walther 2007: 67) verdeutlicht (2.3). Anschließend folgen eine Übersicht zentraler Handlungsfelder Sozialer Arbeit in institutionellen Hilfesystemen im Übergang (2.4) und eine Diskussion der Relevanz institutioneller Beziehungsarbeit in der Übergangsforschung (2.5). Im Fazit wird eine Zusammenführung zentraler theoretischer Erkenntnisse formuliert, anhand derer die Übergangsbewältigung als individuelle und gesamtgesellschaftliche Aufgabe ausgewiesen wird (2.6).

2.1 Die zentralen institutionellen Schaltstellen des Übergangs

Nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit stellt sich für die allermeisten jungen Menschen die Herausforderung, aus vorhandenen weiterführenden Lern- und (Aus-)Bildungsmöglichkeiten eine auszuwählen. Dieser Entscheidungsprozess ist Teil einer gesetzlich gesicherten freien Berufswahl. Allerdings erweist sich diese Wahlfreiheit durch die vorangegangene „Wahl“ bzw. Zuweisung zu einer der drei bzw. vier Schularten von der Förder-, über die Haupt- und Realschule bis zum Gymnasium als eingeschränkt.³⁵ Die Schullempfehlung als institutionelle Zuweisung ist in Deutschland, stärker als in den allermeisten Industrieländern, durch die soziale Herkunft bestimmt (Lehmkuhl/Schmidt/Schöler 2013: 115; vgl. auch Deutsches PISA-Konsortium 2001, inbes. Baumert/Schümer 2001). Bei gleicher Empfehlung waren im Jahr der ersten Interviews der Untersuchung die Chancen eines Kindes aus der Oberschicht, auf ein Gymnasium zu wechseln, um mehr als 60 Prozent größer als

35 Im Schuljahr 2010/11 trat die Berliner Schulstrukturreform in Kraft. Im Zuge dessen wurden Haupt- und Realschulen zu der neuen Schulform Integrierte Sekundarstufe (ISS) zusammengelegt. Bereits begonnene Jahrgänge der bis dahin geführten Haupt-, Real- und Gesamtschulen wurden regulär zu Ende geführt und mit den Schulabgängern des Schuljahres 2014/2015 beendet (vgl. SenBJW Berlin 2010: o. S.).

die eines Kindes aus der Mittelschicht (Baumert et al. 2010: 12f.)³⁶ Zwar sind durch die flächendeckende Grundschulbildung die Zugänge zu höherer formaler Bildung grundsätzlich für *alle Kinder* sichergestellt, jedoch gelangen nur *manche* – anhand welcher Merkmale auch immer bevorzugte – *Schüler_innen* auf das Gymnasium und erhalten damit nicht nur einen besseren Zugang zu höherer formaler Bildung, sondern sie partizipieren im Vergleich zu Haupt- und Realschüler_innen an einer ausgedehnten formalen Qualifizierung, die Zeit für (Selbst-)Bildungsprozesse bietet.³⁷ Zeit wird auch in einer weiteren Hinsicht zu einer maßgeblichen Ressource im Übergang in eine weiterführende Schule, da von der Länge der unterschiedlichen Bildungsgänge der Zeitpunkt der Wahl eines Berufs oder weiterer Qualifizierung abhängt – Gymnasialschüler_innen haben (zwei bis drei) Jahre länger Zeit, sich zu entscheiden.

Der erste Bildungsbericht unterscheidet zwischen drei Teilsystemen unterhalb der Hochschulebene, dem dualen System,³⁸ dem Schulberufssystem³⁹ und dem beruflichen Übergangssystem. Folgendes Schaubild vergegenwärtigt die aktuell bestehenden Übergangsmöglichkeiten junger Menschen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule:

- 36 Die Schulempfehlungen sind regional unterschiedlich bindend. In den Bundesländern Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Schleswig-Holstein, Bremen, Niedersachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz sind sie nicht bindend, in den anderen deutschen Bundesländern sind sie bindend (bezogen auf das Schuljahr 2008/09, vgl. Dietze 2011: 8). Im Fall der Offenheit ist die Entscheidung den Eltern bzw. im Zweifelsfall den Schulen der Sekundarstufe I überlassen, wobei im Einzelfall das Platzangebot und Merkmale der Bewerber_innen mit entscheidend sein können.
- 37 Nicht überall sind die Zugänge zur gymnasialen Bildung so selektiv wie in Deutschland. In Schweden beispielsweise wechseln nach der obligatorischen neunjährigen Grundschule nahezu alle Schüler_innen auf ein zwei- bis dreijähriges Gymnasium, wo sie eine Wahlmöglichkeit zwischen akademischen Bildungsgängen und Berufsausbildungen haben (mehr über das schwedische Bildungssystem s. Schwedisches Institut 2012).
- 38 Das duale System bietet betriebliche Ausbildungen mit begleitendem Berufsschulunterricht für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HandwO).
- 39 Das Schulberufssystem bietet vollschulische Ausbildungen oder Ausbildungen für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers.

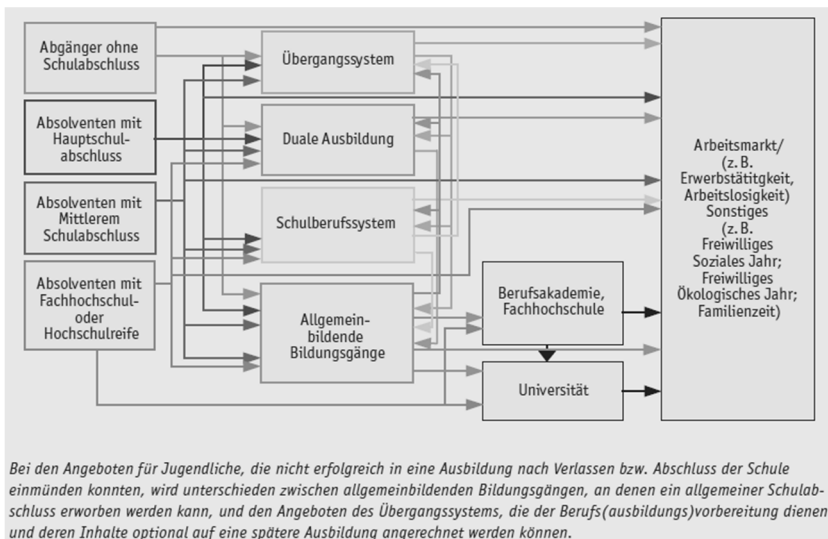


Abbildung 2: Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 156).

Der Bildungsbericht mit dem Schwerpunkt auf die Bildungsgänge junger Menschen im Anschluss an die Sekundarstufe I (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) unterscheidet angesichts der Vielfältigkeit von Übergangsentscheidungen zwischen drei typischen Übergangswegen:

1. Aus der Schule direkt in den Arbeitsmarkt, teilweise mit einem Zwischenstadium im beruflichen Übergangssystem;
2. Aus der Schule in den berufsausbildenden Teil des Sekundarbereichs II, d. h. Einmündung in eine duale Ausbildung oder in das Schulberufssystem, zum Teil über den Umweg des beruflichen Übergangssystems oder weiterführender allgemeiner Bildungsprogramme und anschließend in den Arbeitsmarkt;
3. Aus der Schule nach dem Erwerb einer Fachhochschul- oder allgemeinen Hochschulreife in ein Studium (an einer Fachhochschule oder Universität) oder Einmündung in eine berufliche Ausbildung und im Anschluss daran in den Arbeitsmarkt.

Denjenigen Personen, die – ob mit oder ohne Schulabschluss – keine Ausbildung beginnen können, stehen zweierlei Angebote im Übergangssystem zur Verfügung: Allgemeinbildende Bildungsgänge, in deren Rahmen ein Schulabschluss nachgeholt werden kann, und Angebote, die für den Bereich der Berufs(ausbildungs)vorbereitung konzipiert sind. Letztere bieten keine qualifizierenden Abschlüsse, zielen jedoch auf eine Verbesserung der individuellen

Kompetenzen von Jugendlichen, was zu einer Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsaufnahme beitragen soll. Die Attraktivität dieser Angebote, die bildungspolitisch als umstritten gelten, liegt in der optionalen Anrechnung ausgewählter Inhalte auf eine spätere Ausbildung (vgl. ebd.; Autorengruppe BIBB 2011).

In welche Sektoren des Bildungssystems mündeten Jugendliche und junge Erwachsene in den 2010er Jahren ein? 2014 begannen 35,5% der Anfänger_innen des Ausbildungsgeschehens (d. h. Jugendliche mit oder ohne einen Schulabschluss nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule) eine vollqualifizierende Berufsausbildung (712.853), 26,6% strebten eine Hochschulzugangsberechtigung an (533.445) und 25,1% begannen ein Studium (503.888). 12,8%, d. h. 256.110 Personen mündeten in den Übergangsbereich ein. Laut Statistischem Bundesamt hatten in Deutschland 2014 ein Fünftel der jungen Erwachsenen im Alter zwischen 25 und 35 Jahren keinen beruflichen Bildungsabschluss (Destatis 2015b: 282). Überproportional vielen Jugendlichen bleibt somit der Weg in die materielle Unabhängigkeit durch ein verlässliches und gesichertes Erwerbseinkommen nach dem Verlassen des Bildungssystems verwehrt.

In Anlehnung an Burkart Lutz, der die historische Sondersituation der Vollbeschäftigung 1984 in seinem Buch „Der kurze Traum immerwährender Prosperität“ beschrieb, dürfen in der Zukunft keine weiteren Phasen derartig hoher Erwerbsintegration vieler resp. „Aller“ erwartet werden (vgl. Promberger 2011: 562). Daher wird die Brisanz des Übergangsgeschehens darin gesehen, dass trotz dieser absehbaren Unerreichbarkeit einer ‚Vollbeschäftigungsgesellschaft‘ (Bonß 2006: 71) in der Bundesrepublik jährlich etwa 10 bis 15% der Jugendlichen eines Altersjahrgangs ohne Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben bleiben, weil sie nicht am knappen Gut der Erwerbsarbeit partizipieren können. Somit ist es einleuchtend, den erwerbsbezogenen Übergang als „Dauerbrenner der Bildungspolitik“ zu bezeichnen (Klemm 2014: 44). Bei der Suche nach Erklärungen für diese seit Ende der 1980er Jahre kontinuierlich hohe Anzahl der in den Übergangsbereich eingemündeten sowie gering qualifizierten erwerbslosen jungen Menschen werden nachfolgend entstandardisierte Übergänge sowie zentrale institutionelle Risikoschwellen im Übergang diskutiert.

2.2 Entstandardisierte Übergänge junger Erwachsener

Die klare Trennung institutionalisierter Lebensaltersphasen und Lebensbereiche der fordistischen Lebenslaufpolitik, die mit einer standardisierten Regulierung von Statuspassagen einherging, wird seit den 1990er Jahren durch die Tendenz zur Entstandardisierung von Lebensläufen abgelöst (vgl. Pohl/

Walther 2013: 929). Entstandardisierung impliziert sowohl wachsende Unsicherheiten, da Lebenssituationen entstehen, deren wohlfahrtsstaatliche Absicherung ungewiss ist, als auch wachsende Ungewissheiten, weil Übergangssituationen nicht zuverlässig zu stabilen und erwartbaren Erwachsenenpositionen führen und ‚Normalität‘ – konkret: Normallebenslauf, Normalarbeitsverhältnis, ethnische Zugehörigkeit – sich relativiert (vgl. Stauber/Walther 2013b: 272; Walter/Walther 2007: 91). Die Tendenz zur ‚Entnormalisierung‘ wird unter anderem von einer zunehmenden Individualisierung befördert, durch die immer mehr verschimmt, was ‚normal‘ und biografisch akzeptabel ist bzw. sein könnte. Die mögliche Vielzahl von Normalitäten ist zwar auch als potenzielle Ressource zu deuten, der Verlust von Orientierung an der ‚Normalität‘ mit Kompassfunktion verunsichert jedoch auch die Ausgestaltung lebensweltlicher Zusammenhänge und sozialer Rollen (vgl. Galuske/Thole 1999: 195). Die institutionell reproduzierten Zuschreibungen und Annahmen konfrontieren junge Menschen weiterhin mit ‚den Markern des linearen Normallebenslaufs‘ (Walther 2012b: 16), der ‚entgegen seiner wohlfahrtsstaatlichen Versprechen (...) längst nicht für alle erreichbar ist‘ (ebd.). Diese institutionelle Vermittlungslogik berücksichtigt die Lebensrealitäten einer wachsenden Schicht junger Erwachsener in Deutschland wie in Europa und in anderen modernen Gesellschaften der Welt nicht (Bendit/Hahn-Bleibtreu 2008; Sennett 2000; Richter 2000).

In der Perspektive subjektorientierter Übergangsforschung wird die sich vollziehende Entstandardisierung von Übergängen junger Erwachsener von der Schule in den Beruf somit ‚als Ausdruck sozialer Ungleichheit und als Ausdruck einer strukturdeterministisch gedeuteten Handlungsfähigkeit junger Frauen und Männer im Prozess des Erwachsenwerdens‘ beschrieben (Stauber/Walther 2013b: 271). Die Normativität biografischer Übergänge zeigt sich daran, dass die Lebenslagen, deren Normalitätsannahmen nicht (mehr) an denen des Idealtypus des Normallebenslaufs orientiert sind, von den Institutionen der Aktivierungspolitik als vom Normalen abweichende restriktiv behandelt respektive skandalisiert werden. Dadurch gerät die institutionelle Ausgestaltung einer Lebenslaufpolitik jenseits der Orientierung am normalbiografischen Ideal und der Erwerbszentriertheit als politische wie gesellschaftliche Herausforderung in den Blick (vgl. ebd.). Politisch deshalb, weil (in erster Linie Sozial- und Arbeitsmarkt-)Politik reagieren müssen bzw. trotz der zahlreichen Innovationen und Neuregelungen des Übergangs weiterhin Handlungsbedarf besteht. Gesellschaftlich deshalb, weil Schule wie institutionelle Hilfesysteme der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung im Übergang angesichts fehlender bzw. sich wandelnder Leitideen im Hinblick auf den Umgang mit Entstandardisierung mit einer unbefriedigenden Situation konfrontiert und in ihrer Handlungsfähigkeit herausgefordert werden.

2.3 Ausgewählte institutionelle Risikoschwellen im Übergang

Die hohe Anzahl von Risiken für existenzielle Gefährdungen junger Menschen und die damit verbundenen Marginalisierungs- und Ausgrenzungsrisiken werden anhand der Bezeichnungen deutlich, die erwerbsbezogene Übergänge mitunter als „Dschungelpfade“ (Mack 2000: 108), „biografische Sollbruchstellen“ (Solga 2009: 6) oder „Risiko-Parcours“ (Walter/Walther 2007: 78) charakterisieren. Die nachfolgende Beschreibung zentraler übergangsspezifischer Risikoschwellen an den unterschiedlichen institutionellen Gelenkstellen soll die Vielzahl der (Re-)Produktionsmöglichkeiten sozialer Ausschlussmechanismen und ungleichheitsgenerierender Strukturmomente vor Augen führen.

Risikoschwelle 1: Das schulische Bildungssystem

Das hierarchisch gegliederte Schulsystem stellt das erste Risiko sozialer Ausgrenzung im Übergang dar. Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems begünstigt Selektionsprozesse und verhindert Wahlmöglichkeiten zwischen eher berufsbezogenen und akademischen Bildungsgängen, die es in anderen Ländern, wie z. B. in Skandinavien, gibt (vgl. Walter/Walther 2007: 68; Europäische Kommission/Eurydice 2014).

Obwohl einerseits mit dem im Zuge der Bildungsexpansion erfolgten Ausbau von Bildungsinstitutionen grundsätzlich mehr Personen Bildungschancen angeboten werden als vor fünfzig Jahren, befördert das deutsche Bildungssystem durch verschiedene Selektionsmechanismen soziale Ungleichheitsprozesse auf vielerlei Art (Kuhnhenne et al. 2012a). Die statuszuweisende Macht von Bildungszertifikaten und Bildungseinrichtungen besteht weiterhin; die Ausbildungslandschaft ist durch eine geschlechtsspezifische Segmentierung geprägt und die ungleichen Erwerbchancen von Frauen und Männern sind trotz der Errungenschaften der Bildungsexpansion nicht angeglichen. Übergänge im Bildungssystem – Kindergarteneintritt, Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule, der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen sowie der Schulwechsel innerhalb der Schultypen und schließlich der Übergang nach der Schule in die Erwerbsgesellschaft – bergen viele und ungerecht verteilte Risiken, die eine erfolgreiche soziale Positionierung verhindern können.

Die institutionelle Abschottung und die Vielzahl institutioneller Gelenk- und Übergangsstellen als historisches Erbe spiegeln sich in der Finanzierung, in rechtlichen Regelungen, strukturellen Besonderheiten, Curricula sowie in Unterschieden hinsichtlich Status und Professionalität des jeweiligen Personals der Institutionen. Diese Struktur scheint wenig hilfreich in Bezug auf eine

Verringerung der Passungsprobleme zwischen dem schulischen und dem beruflichen Bildungssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 153). Das föderalistische Strukturmerkmal des deutschen Bildungswesens führt zu länderspezifisch unterschiedlichen Praktiken und Szenarien, d. h. einer Vielzahl unterschiedlicher Schultypen und -formen, Zugängen zu Bildungstiteln (z. B. zu Schulabschlüssen), qualitativen Unterschieden von Bildungsgängen wie regionaler Übergangsmanagements. Somit bietet das Bildungssystem als „institutioneller Akteur der Menschenbildung“ (Fend 2006: 164) Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Rahmenbedingungen, Chancenstrukturen und Bildungs- und Übergangsmöglichkeiten (Helbig 2009). Das öffentliche Bildungswesen, das jeden und jede zu einer Teilnahme verpflichtet, fungiert also als „zentrale Zuteilungsstelle für soziale Chancen“ (Hradil 2001: 152).

Risikoschwelle 2: Der Ausbildungsmarkt

Das deutsche Grundgesetz garantiert in Art. 12, Abs. 1 jedem und jeder Bundesbürger_in Berufs-, Arbeitsplatz- und Ausbildungsstättenwahl. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts BVerfGE 55, 274 sieht die Berufswahlfreiheit dann gewährleistet, wenn 112,5 freie Ausbildungsplätze pro 100 Bewerber_innen zur Verfügung stehen (vgl. Walter/Walther 2007: 70). Diese Relation kommt aktuell (und seit langem) nicht zustande, im Bundesdurchschnitt werden nicht genügend Ausbildungsplätze – d.h. im Durchschnitt weniger als ein Ausbildungsplatz pro Person – angeboten.⁴⁰ Es zeigen sich dabei große regionale Unterschiede: Während in Mecklenburg-Vorpommern 1,3 und Bayern 1,2 Stellen auf eine_n Bewerber_in entfallen, liegt in Nordrhein-Westfalen der Anteil bei 0,7 (vgl. Klemm 2014: 46).

Darüber hinaus stellt das Matching eine große Herausforderung dar, d. h. die Zusammenführung von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. So gab es beispielsweise 2013 ca. 21.000 unversorgte Bewerber, also Jugendliche, die weder in eine berufliche Ausbildung noch in eine Alternative eingemündet sind. Weitere ca. 60.000 Jugendliche, die zwar eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen hatten, gaben an, weiterhin nach einer Ausbildungsstelle zu suchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Gleichzeitig blieben 33.000 Ausbildungsstellen unbesetzt und 40% der Betriebe meldeten bundesweit die Nichtbesetzung mindestens eines Ausbildungsplatzes (ebd.).

Insgesamt weist die Ausbildungsquote – gemessen an der Wohnbevölkerung im ausbildungsrelevanten Alter von 15 bis 24 Jahren – im Zeitablauf je

40 Laut dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Berufsausbildungsabgabe vom 10.12.1980 schien „(d)ie Ausbildung eines nicht unerheblichen Teils der jungen Generation (...) in den Jahren ab 1977 nicht mehr gewährleistet zu sein“.

nach wirtschaftlicher Entwicklung große Schwankungen auf und ist seit den 1980er Jahren tendenziell gesunken. Die niedrige Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ist angesichts der empirischen Datengrundlage auch in naher Zukunft absehbar. Der ausgeprägte Marktmechanismus des deutschen Berufsbildungssystems trägt dazu bei, dass „früh im Lebensverlauf erzeugte Ungleichheiten im Ausbildungssystem und damit verbunden im späteren Erwerbsleben (insbesondere mit Blick auf das Arbeitslosigkeitsrisiko) weiter fortbestehen und sich verfestigen“ (Solga/Menze 2013: 8).

Risikoschwelle 3: Die Berufsberatung

Die Berufsberatung, die als Teil der Arbeitsverwaltung eine Schlüsselrolle in der Vermittlung zwischen Schule und Ausbildung einnimmt, umfasst regional variierende und von schulischer Kooperation abhängige Angebote wie Praktika, Informationsveranstaltungen, Profilerfassung, Fähigkeitsanalyse, Einzelberatung. Diese richten sich in der Regel in den letzten zwei Jahren vor dem Abschluss an Schüler_innen. Der Anspruch der Berufsberater_innen, flächendeckend alle Schulen und Schüler_innen zu erreichen, lässt sich kaum umsetzen. Dennoch kommt die große Mehrheit von Ausbildungsverträgen (um die 80%) unter Einschaltung der institutionellen Berufsberatung zustande (vgl. Walter/Walther 2007: 72f.).

Anhand der Abbildung 3, die die institutionelle Struktur der Berliner Berufsorientierung abbildet, sollen die komplexen Zusammenhänge der verschiedenen institutionellen Akteur_innen und Förderstrukturen der Berufsberatung als eines Teilbereichs des Übergangs exemplarisch visualisiert werden:

Das verzahnte Agieren der Akteur_innen am Übergang Schule–Beruf in Berlin im Interesse der Adressat_innen erfordert Kooperationsmöglichkeiten und verlangt eine Zusammenarbeit in den jeweiligen lokalen Kontexten. Die Akteur_innen, die je spezifische Interessen verfolgen, weisen vielfach Bezüge zur Bundesebene (Beschlüsse und Programme von BMAS, BMFSFJ, BMBF, Zugang zu Fördermitteln über bundesweite Programme), Landesebene (Verwaltungen, Institutionen, Gremien, Programme) und Bezirksebene (Ausschüsse, Jobcenter, Arbeitsagentur, Schulaufsicht, Jugendsozialarbeit unter anderem) auf (vgl. Pampel 2012: o. S.).

Akteure am Übergang Schule-Beruf Ein Ausschnitt: *Berufsorientierung in Berlin*

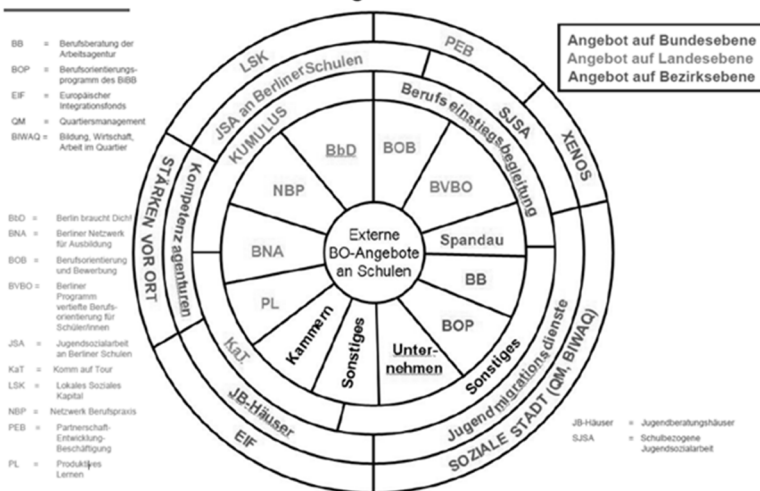


Abbildung 3: Akteur_innen in der Berliner Berufsorientierung (Quelle: Pampel 2012: o. S.).

Wie die Grafik verdeutlicht, erfordern die bestehenden Förderstrukturen hohe Kompetenzen von allen Akteur_innen. Insbesondere im Prozess der Konzipierung von Hilfen und der Einwerbung von Fördermitteln sind fundierte Kenntnisse über strukturelle Zusammenhänge notwendig, also bereits vor der Arbeit mit den einzelnen jungen Menschen. Dass eine gelingende Verzahnung im Sinne der jungen Menschen hohen strukturellen Hürden gegenübersteht, wird exemplarisch an der Tatsache deutlich, dass einer hohen Anzahl von Schulabgängerinnen Kenntnisse über die Prozesse der Berufsorientierung und Berufswahlmöglichkeiten fehlen (vgl. Granato/Schittenhelm 2003: o. S.).

Exkurs zu Beruflichkeit bzw. beruflicher Fachlichkeit

Mit dem Konzept der sich seit dem Mittelalter stärker ausdifferenzierenden beruflichen Fachlichkeit entwickelte sich schon früh eine Festlegung von Platzierungen hinsichtlich sozialer Mobilität. Dauerhaft zu sichernde Entwicklungsmöglichkeiten nach oben und Abspaltungsmechanismen und Distanzierungsmechanismen nach unten in der Berufshierarchie werden heute mittels der in Deutschland im Vergleich zu den USA oder Japan stark ausdifferenzierten und segmentierten Berufsstruktur herbeigeführt (vgl. Diezinger 2015: 59f.).

Die Verschränkungen zwischen den Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung werden anhand der ausbildungs- und erwerbsstrukturierenden Funktion des Berufs hergestellt. Dabei werden dem Beruf verschiedene Funktionen zugeschrieben, die im Hinblick auf die Übergangsbewältigung eine Relevanz aufweisen: Eine Bedeutung des Berufs zeigt sich bei der Integration ins Beschäftigungssystem und den Austauschprozessen im Arbeitsmarkt als formalisiertes Qualifikations- und Arbeitskraftmuster. Andererseits „wird die berufliche Organisation von Ausbildung und Arbeit mit dem Verweis auf die relativ starre, strukturelle Verkoppelung von Bildungswegen und Berufstätigkeiten für Abstimmungsprobleme zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem verantwortlich gemacht“ (Georg/Sattel 2006: 125). Das Prinzip der Beruflichkeit steht im engen Zusammenhang mit der Segmentierung des deutschen Arbeitsmarkts. Seine voneinander – in Berufe gegliederte – abgeschotteten Teilbereiche werden als Grundlage bei Rekrutierung und Nutzung von Arbeitskraft herangezogen. Die Qualifikation, die sowohl die Struktur der Arbeitsplätze wie auch die der Arbeitskräfte bestimmt, wird zum zentralen Kriterium für die Herausbildung von Arbeitsmarktsegmentation. Die Segmentierung lässt sich im Kern als eine Qualifikationstheorie beschreiben, die die über den Beruf hergestellten stabilen Zusammenhänge von Qualifizierungsprozessen und Arbeitsmarktplatzierung verdeutlicht. Im Zuge des Wandels des Arbeitsmarktes, insbesondere der zunehmenden Vielfalt (neuer) Arbeits- und Beschäftigungsformen und der beschleunigten Ausdifferenzierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen, verlieren die bisher linearen Beziehungen zwischen Bildungsabschluss, Erwerbseintritt und Erwerbskarriere an Evidenz. Entstandardisierte Übergänge und „Lebenslaufmodelle stellen das tradierte Beruflichkeitsmuster von Ausbildung und Arbeit zunehmend in Frage. Damit gerät auch das Berufsbildungssystem unter Erosions- und Modernisierungsdruck“ (ebd.). Die Aufhebung der strikten Trennung zwischen Sozialversicherung und Sozialhilfe befördert die Aufweichung des Berufsprinzips. Allerdings erhält dieser Prozess vom Übergangssystem oder dem Arbeitsmarkt keine Unterstützung, somit zeigt sich das Erbe verfehlter Innovationen als Abbau statt Umbau (vgl. Walter/Walther 2007: 95f.).

Die ständig in Veränderung begriffenen Gelegenheitsstrukturen des Arbeitsmarktes verlangen von allen ein hohes Maß an Flexibilität und Lernbereitschaft. Das Konzept der beruflichen Erstausbildung, das in der Vergangenheit den Aufbau einer sicheren Erwerbsexistenz versprach (Arnold/Gonon 2006: 73), wird zunehmend fragwürdig, „denn die berufliche Qualifikation wird durch die technologisch und ökonomisch bedingte Entwicklung immer mehr den (...) sich ständig ändernden Anforderungen des Wirtschaftslebens unterworfen“ (Vogel 2013: 286). Wie auch die Qualifikationsdebatten und die neuesten Entwicklungen im Arbeitsmarkt – Flexicurity, Employability und die neuen Arbeitsmodelle (Jobsharing, Cloudworking und andere) – anmuten, lässt die identitäts- und kompetenzorientierende Kraft des Berufes und deren

soziokulturelle Verwurzelung trotz der ausgeprägten Berufsmentalität im deutschsprachigen Raum nach. In den aktuellen Diskursen der Wirtschafts- und Berufspädagogik wird zunehmend über eine „nachlassende Orientierungsfunktion“ (Wittwer 1996) und einen „verblassende(n) Wert des Berufes für das berufliche Lernen“ (Lipsmeier 1998) debattiert, auch das Potenzial einer „Berufsbildung ohne Beruf“ (Rolf 2003) wird ausgelotet. Deutlich wird, dass die Möglichkeit für den Einzelnen kaum mehr besteht, seine (Berufs-)Identität aus *einem* Lebensberuf abzuleiten, sondern berufliche Erfahrungen unterschiedlicher Kontexte mit der Zeit collagenartig zusammengefügt werden müssen: Ein erlernter Beruf verspricht keine lebenslangen erwerbsbezogenen Sicherheiten mehr wie früher (Sennett 2000). Autonomieanforderungen beruflicher Kompetenzen wie „Selbstständigkeit“ oder „Selbstorganisationsfähigkeit“ müssen somit unter den Bedingungen zunehmend fragiler Berufsidentitäts- und Biografie-Entwürfe („Bastelbiographien“, s. Beck/Beck-Gernsheim 1993) realisiert werden (vgl. Arnold/Gonon 2006: 76).

Risikoschwelle 4: Das System der Berufsbildung

Die meisten jungen Frauen und Männer in Deutschland schlugen in den letzten Jahren den Weg ins Berufsleben durch eine berufliche Ausbildung ein. Dies weist das Berufsbildungssystem in seiner Stellung im Hinblick auf eine Integration junger Menschen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft unterhalb des Hochschulsektors von zentraler Bedeutung aus. Obwohl Deutschland im OECD-Vergleich eine geringe Jugendarbeitslosigkeit und geringe Anteile an kompetenzarmen Erwachsenen vorweisen kann, wird die volle Marktabhängigkeit des Berufsbildungssystems als problematisch beurteilt (Solga/Menze 2013), da dessen beruflich strukturierten und standardisierten Zertifikate die „Zugangs-, Selektions- und Allokationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt“ wesentlich regeln (Georg/Sattel 2006: 128). Die Bildungsforschung verweist stets auf die „zentrale Scheidelinie auf dem Arbeitsmarkt zwischen Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und denen ohne Berufsausbildung“ (Solga/Menze 2013: 5).

Die institutionelle Ordnung der Berufsausbildung ist durch eine korporatistische Steuerung von Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie eine marktwirtschaftliche Zugangsregelung zu Ausbildungsplätzen bestimmt. Das System der beruflichen Bildung ist durch eine doppelte Segmentierung – zwischen Ost und West sowie hinsichtlich Stadt und Land – gekennzeichnet. In den neuen Bundesländern und in eher ländlichen Regionen stehen jungen Menschen weniger Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, gleichzeitig sind sie mit höheren Mobilitätsanforderungen als in städtischen Räumen oder im Westen konfrontiert (vgl. Walter/Walther 2007: 72). Weitere Segmentierungen zeigen sich in Bezug auf das Bildungsniveau der Auszubildenden sowie Geschlecht und

Ethnizität: Im national wie international als attraktiv geltenden dualen System können Schulabsolvent_innen mit einem eher niedrigen Schulabschluss kaum Fuß fassen und weibliche Auszubildende sowie Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sind dort unterrepräsentiert. Letzteres ist in erster Linie auf ein diskriminierendes Rekrutierungsverhalten von (Ausbildungs-)Betrieben zurückzuführen (vgl. Solga/Menze 2013: 9).

Die stark unterschiedlich ausfallende gesellschaftliche Anerkennung der verschiedenen Ausbildungsberufe zeigt sich entlang der Hierarchisierung der Ausbildungspfade. Geschlechtsspezifische Stratifizierung reproduziert geschlechterdifferenzierte Erwerbchancen während und nach der Ausbildungszeit.⁴¹ Des Weiteren zeigen sich problematische Anschluss- und Ausschlussmechanismen: Während zwischen 1995 und 2008 lediglich 2% mehr Neuzugänge in die betriebliche Ausbildung in Kombination mit berufsschulischem Unterricht festzustellen waren, verzeichneten vollschulische Berufsausbildungsgänge, die zu einem erheblichen Teil als Ersatz für duale Ausbildungen, als Notlösungen oder Warteschleifen gelten, einen Zuwachs von nahezu 17% (vgl. Fritsche/Quante-Brandt 2012: 109ff.).⁴² Das eher junge Frauen integrierende Schulberufssystem nimmt trotz abnehmender Schüler_innenzahlen aus dem allgemeinen Bildungssystem absolut und relativ zu (vgl. Diezinger 2015: 67). Hier dominieren Qualifizierungen im Gesundheits- und Erziehungsbereich, gefolgt von technischen, kaufmännischen und neueren Berufen in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnik. Da diese Ausbildungsberufe gesetzlich auf Landesebene geregelt sind und Qualifikationsprofile der Berufe (im Gegensatz zu den Berufsbezeichnungen) nicht geschützt sind, können die Träger, die meist auch Anstellungsträger sind, ihre Interessen stärker durchsetzen als im zentral geregelten dualen System. Dies könnte die eher fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten in den betreffenden Berufen ebenso erklären wie den vorhandenen Dequalifizierungsdruck durch un- und angelernte Tätigkeiten. Obwohl die Ausbildungen im Schulberufssystem im Vergleich zu de-

41 Die am stärksten besetzten Ausbildungsberufe von Männern in Deutschland waren 2014 Kraftfahrzeugmechatroniker, Kaufmann im Einzelhandel und Industriemechaniker, während Frauen im selben Jahr die Ausbildungsberufe Kauffrau für Büromanagement, Kauffrau im Einzelhandel und Verkäuferin favorisierten (vgl. Statista 2016). Insgesamt entfielen im gleichen Jahr auf die zehn nachgefragtesten Berufe mehr als ein Drittel aller neuen Ausbildungsverträge. Dabei zeigten sich technische Berufe – wie Elektroniker mit fast 98 Prozent – als Männerdomäne, während eine Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten (vierter Favorit bei Frauen) nahezu ausschließlich von jungen Frauen gewählt wurde (vgl. Astheimer 2015).

42 Eine Übersicht der Unterscheidungsmerkmale zwischen vollzeitschulischer Berufsausbildung und dualem Berufsausbildungssystem geben Fritsche/Quante-Brandt (2012: 121).

nen im dualen System in der Regel länger dauern und schlechter bis nicht vergütet sind und auch die Aufstiegschancen fehlen, werden oft mittlere Schulabschlüsse zur Zugangsvoraussetzung erklärt (vgl. ebd.: 68).

Insgesamt gibt es bundesweit zu wenige voll qualifizierende Ausbildungsangebote (in Betrieben, Berufsschulen oder bei freien Trägern), die es auch Jugendlichen mit schlechteren Schulleistungen ermöglichen, sich adäquat auf einen Beruf vorzubereiten. Der Zugang zu Ausbildung beeinflusst somit in Deutschland stärker als in anderen Ländern den weiteren Lebens- und Erwerbsverlauf junger Menschen. All jene, die keine Berufsausbildung abschließen können, sind daher nicht nur kurz-, sondern langfristig benachteiligt (Solga/Menze 2013: 7).

Risikoschwelle 6: Der Arbeitsmarkt

Im Arbeitsmarkt sind vielerlei benachteiligende Mechanismen wirkungsmächtig, von denen hier einige exemplarisch und cursorisch aufgegriffen werden: Die geschlechterspezifische Segregation des Arbeitsmarktes zeigt sich daran, dass es jungen Frauen weniger gelingt, ihre im Vergleich zu jungen Männern höheren Bildungserfolge in verwertbare Erwerbspositionen im Arbeitsmarkt umzuwandeln (Fromm/Bartelheimer 2012; Walter/Walther 2007): Frauen sind in höheren Erwerbssphären und in Führungspositionen im Vergleich zu Männern unterrepräsentiert. Außerdem hat sich im Gegensatz zu vielen Industrieländern wie den USA in Deutschland ein berufsfachlich und kredentialistisch⁴³ ausgerichteter Arbeitsmarkt mit höheren Barrieren für die Mobilität zwischen geschlechtstypisierten Berufen etabliert (Falk 2005: 188).

Der globalisierte Arbeitsmarkt zeigt sich als relevante Bezugsgröße im Hinblick auf die Thematisierung von Übergangsgestaltung.⁴⁴ Nationalstaatlich organisierte Arbeitsmärkte sind zunehmend global vernetzt und dadurch immer stärker durch Kräfte und Tendenzen gekennzeichnet, die sich nationalen politischen Gestaltungsmöglichkeiten entziehen. Die Zugangschancen gering qualifizierter Personen zum Arbeitsmarkt geraten mit dem zunehmenden Wegfall von (einfachen) Tätigkeiten sowie aufgrund unterwertiger Beschäftigung⁴⁵

43 Aus der Perspektive des Kredenzialismus besteht die Gatekeeper-Funktion von Bildungszertifikaten darin, dass sie, auch unabhängig von ihrem tatsächlichen Inhalt als Qualifikationssignal den Zugang zu begehrten beruflichen Positionen begrenzen (vgl. Hoffmann/Damelang/Schulz 2011: 20; s. auch Konietzka 2009).

44 In den folgenden Abschnitten beziehe ich mich an mehreren Stellen auf Erkenntnisse, die ich bereits in „Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitsgesellschaft als pädagogische Herausforderung“ (Vogel/Wéber 2016) formuliert habe.

45 Eine Beschäftigung gilt als unterwertig bzw. ausbildungsinadäquat, wenn bei dem/der Stelleninhaber_in eine höhere Qualifikation vorliegt, als es die ausgeübte

unter Druck (vgl. DGB Bundesvorstand 2015: 2). Der Wandel der globalisierten Arbeitswelt verschärft vorhandene Bildungs- und Einkommensungleichheiten: Während ein Teil der Beschäftigten in abgesicherten Einkommenspositionen von der insgesamt positiven wirtschaftlichen Entwicklung der letzten Jahre profitiert, sind breite Bevölkerungsschichten von Arbeitslosigkeit und Armut bedroht oder müssen sich in prekären Beschäftigungen einrichten. In der wachsenden Dienstleistungsbranche entstehen in Deutschland zunehmend Einfacharbeitsplätze, die dem Niedriglohnsektor zugeordnet werden können (ebd.: 1).

Die Tendenzen des gegenwärtigen Wandels der Arbeitswelt sind in den Kontext folgender Trends und gesellschaftlicher Kräfte zu setzen:

Megatrends: Digitalisierung und andere technologische Trends, Globalisierung, Wissensgesellschaft (vgl. Maier/Vogel 2013: 10);

Veränderungen am Arbeitsmarkt: Wandel der Produktionsweise, Vernetzung, Internationalisierung, Automatisierung, Kostendruck, Rationalisierung, Entgrenzung, neue Arbeitsformen und Arbeits(zeit)modelle, Ausdehnung des Dienstleistungssektors, Flexibilisierung, Rückgang normaler Arbeitsverhältnisse und Auseinanderdriften des Arbeitsmarktes, Dualisierung (vgl. DGB Bundesvorstand 2015: 1; Wolter et al. 2015);

Gesellschaftliche Entwicklungen: Anstieg sozialer Ungleichheiten, Polarisierung, kultureller Wertewandel, demografischer Wandel, Fachkräftemangel, quantitativer Anstieg formal gering qualifizierter Personen und Menschen in gesellschaftlichen Randlagen (vgl. BMAS 2015: 14–120; RBS 2013: 25–36).

Die Folgen des Wandels im Kontext der hier skizzierten Trends im Hinblick auf die Übergänge junger Menschen sind zwiespältig und nicht völlig absehbar. Sie eröffnen neue Erfahrungsräume, Bedürfnisse und Chancen, schaffen aber zugleich auch Gefährdungen, Unsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten (Vogel/Wéber 2016). Die Spaltung der Gesellschaft in Arme und Reiche, Arbeitsplatzbesitzer_innen und Arbeitslose, in Einheimische und Zugewanderte, in Informierte und von der Wissensgesellschaft Ausgeschlossene, in Gewinner_innen und Verlierer_innen der Modernisierung (Lessenich/Nullmeier 2006) stellt neue und weit höhere Ansprüche an die aktive und bewusste Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, und das heißt auch höhere Ansprüche an individuelle und institutionalisierte Bildungsprozesse und wohlfahrtsstaatlich gerahmte bildungspolitische Bemühungen.

Tätigkeit erfordern würde (bspw. wenn eine Altenpflegerin als angelernte Kraft in der Fertigung oder im Handel arbeitet) (vgl. DGB Bundesvorstand 2015: 2).

Risikoschwelle 7: Miteinander konkurrierende Rechtsbereiche der SGB II, III und VIII

Anhand der ersten Ergebnisse des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (2004 bis 2006) wurden folgenden fünf Gruppen von Jugendlichen⁴⁶ ein „besonderer Unterstützungsbedarf“ im Übergang zugesprochen:

- „1. Junge Frauen
 2. Jugendliche mit Migrationshintergrund
 3. Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten
 4. Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien
 5. Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive“
- (Gaupp/Reißig 2006: 38).

Im Falle einer nichtdeutschen Staatsbürgerschaft oder eines individuellen Unterstützungsbedarfs können unterschiedliche Rechtskreise involviert sein, was ein schnelles Handeln und eine Kooperation verschiedener Träger erheblich erschweren kann. Die rechtlichen Bestimmungen, die sich mit im Übergang Schule–Beruf befindlichen und förderungsbedürftigen jungen Menschen befassen, befinden sich nicht geordnet in einem (einheitlichen) Sozialgesetzbuch, sondern in den Gesetzbüchern der SGB II, III und VIII (vgl. Schmid 2015: 83). Auch orientieren sich die rechtlichen Bestimmungen nicht an einheitlichen und klaren Definitionen. Das Grundverständnis der genannten Gesetzbücher bezüglich Eigenverantwortung, Hilfe und Sanktionierung unter anderem fällt sehr unterschiedlich aus (vgl. Paritätischer Wohlfahrtsverband 2005: 10). Je nach Zielsetzung werden Leistungen unterschiedlicher Rechtskreise vorgesehen. Je nach individuellem Fallverlauf sind Kombinationen der Leistungen aus SGB II (Grundsicherung für Arbeitssuchende), III (Arbeitsförderung) und VIII (Kinder- und Jugendhilfe), Kombinationen von Leistungen aus einem Gesetzbuch wie auch der Bezug auf nur eine einzelne Leistung dieser Gesetzbücher möglich. Eine Abgrenzung der unterschiedlichen Rechtsbereiche im Fall der rechtlichen Betreuung von jungen Menschen ist in dem gegenseitigen Abschluss der Rechtsbereiche bei bestimmten Konstellationen begründet. Bestimmte Förderleistungen einzelner Gesetze können sich aber auch ergänzen. Die Vielzahl von Förderleistungen mit ihren je unterschiedlichen Ansätzen lässt eine transparente Übersicht kaum zu. Dementsprechend finden sich in den Eingliederungsberichten der Jobcenter sehr verschiedene Darstellungen der Rechtsbereiche (vgl. Schmid 2015: 84f.; zur Leistungskonkurrenz der einzelnen Rechtsbereiche s. auch Schruth 2005).

46 Die hier als „Gruppe“ festgelegten Personenkreise bilden keine festen Gruppen, sondern weisen vielfach verschiedene Untergruppen auf bzw. sie bestehen aus Personen mit sehr heterogenen Lebenslagen und Herausforderungen.

Die Unterstützung junger Menschen hinsichtlich rechtlicher Fragestellungen und Bedarfe erfolgt in der Kinder- und Jugendhilfe an Beratungs- und Schlichtungsstellen. Im April 2014 gab es bundesweit insgesamt vierzehn Ombudsstellen (vgl. Ombudsstelle für Kinder- und Jugendrechte in Hessen 2014: 5ff.), die höchst unterschiedlich ausgestattet sind. Viele Träger sind auf Spenden und Ehrenamt angewiesen, obwohl sie sich einer Leerstelle im Übergang widmen, die in Bezug auf existentielle Gefährdungsprozesse höchste Relevanz zeigt.⁴⁷

2.4 Soziale Arbeit in institutionellen Hilfesystemen des Übergangs

Die institutionelle Versorgung derjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht in reguläre Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden können, findet nicht im Zuständigkeitsbereich der beruflichen Bildung, sondern im Kontext von Arbeitsmarktpolitik und Jugendhilfe statt, wobei das Gros der finanziellen Förderung die Bundesagentur für Arbeit stellt. Ausschlaggebend für die vorliegende Untersuchung sind diejenigen Bereiche, wo im Rahmen von Sozialer Arbeit mit dem oben genannten Personenkreis gearbeitet wird. Dazu zählen die sogenannte Benachteiligtenförderung, das (berufliche) Übergangssystem, das Übergangsmanagement, die Jugendsozialarbeit und ihr zentrales Handlungsfeld und die Jugendberufshilfe (vgl. Zöllner 2015: 20). Diese Förderbereiche, die jeweils unterschiedliche sozial(pädagogische) Implikationen beinhalten, werden nachfolgend kritisch beleuchtet.

47 Wie im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD 2013 festgelegt, sollen „(f)lächendeckend einzurichtende Jugendberufsagenturen (...) die Leistungen nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII für unter 25-Jährige bündeln. Datenschutzrechtliche Klarstellungen sollen den notwendigen Informationsaustausch erleichtern. Junge Menschen, deren Eltern seit Jahren von Grundsicherung leben, sollen gezielt Unterstützung bekommen“ (Böllert 2014a: o. S.). Durch den bundesweiten Ausbau von Jugendberufsagenturen sollen die verteilten Aufgaben und Ressourcen für die Arbeit mit Jugendlichen verknüpft und gemeinsame Anlaufstellen geschaffen werden. Letztlich ist vorgesehen, „die Leistungen für die Jugendlichen wirksamer zu bündeln“ (ebd.) Obwohl die Zahl der Jugendberufsagenturen in ganz Deutschland wächst, ist für eine flächendeckende Versorgung die Einrichtung vieler weiterer Anlaufstellen notwendig.

2.4.1 *Benachteiligtenförderung*

Angesiedelt beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) startete das Benachteiligtenprogramm 1980 als Modellprogramm mit 600 Ausbildungsplätzen in außerbetrieblichen Einrichtungen. Die ausbildungsbegleitenden Hilfen wurden als zusätzliches Förderinstrument 1982 eingeführt. Die gesetzliche Grundlage des Programms wurde 1988 im Arbeitsförderungsgesetz (AFG, § 40c) verankert. Seitdem hat die Bundesagentur für Arbeit die förderungsrechtliche Zuständigkeit. 1998 wurde das Programm unter dem Namen Benachteiligtenförderung in das Sozialgesetzbuch III (SGB III, §§ 235 und 240 bis 246) übernommen (vgl. BMBF 2005: 7).

Im Sinne eines erweiterten Verständnisses des Begriffs der Benachteiligtenförderung über die sozialpädagogisch orientierte, außerbetriebliche Berufsausbildung hinaus (BIBB 2008: 246) steht dieser Bereich für ein breites Spektrum von Angeboten, die sich an „Jugendliche mit Förderbedarf“ richten, d. h. an Jugendliche, die angesichts fehlender Integration in den Ausbildungsmarkt als marktbenachteiligt gelten.⁴⁸ Das schulische und außerschulische Maßnahmen nach den Sozialgesetzbüchern II, III und VIII anbietende Fördersystem betreibt darüber hinaus eine Vielzahl von Programmen und Förderinitiativen auf europäischer, bundes-, landes- und kommunaler Ebene. Diese sind im Schnittbereich von Arbeitsmarkt, Bildung und Jugendhilfe zu verorten und umfassen etwa Berufsorientierung, -vorbereitung, -ausbildung und berufliche Nachqualifizierung (vgl. Zöllner 2015: 20f.).

Das System steht aufgrund von hoher Intransparenz sowie struktureller und inhaltlicher Unübersichtlichkeit in der Kritik. Angesichts der unbefriedigenden Systemeigenschaften lässt sich fragen, inwieweit der Förderbereich seiner Zielsetzung gerecht werden und Selektion sowie Benachteiligung entgegenwirken kann oder ob er eher Stigmatisierungen von Jugendlichen, die sich im Fördersystem befinden, reproduziert (vgl. ebd.).

2.4.2 *Das berufliche Übergangssystem*

Das berufliche Übergangssystem, der „dritte Sektor des beruflichen Bildungssystems“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79), umfasst folgende Angebote und Personengruppen:

„Das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), soweit es nicht als erstes Ausbildungsjahr anerkannt wird, die Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss

48 In wissenschaftlichen und bildungspolitischen Beiträgen wird der Begriff der Marktbenachteiligung nicht eindeutig definiert. Eine inhaltlichen Klärung des Begriffs bietet Wirth 2011.

vermitteln, die Berufsschulen-Schüler ohne Ausbildungsvertrag, die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und sonstige Bildungsgänge, wie zum Beispiel Lehrgänge der Arbeitsverwaltung sowie Fördermaßnahmen der in der Berufsausbildung Benachteiligten, sofern sie nicht im Rahmen des dualen Systems stattfinden und das bis 2003 durchgeführte Jugendsofortprogramm“ (BIBB o. J.: o. S. Good Practice Center/Glossar).

Aufgrund einer Engführung des Begriffes in den letzten nationalen Bildungsberichten übernimmt das System nur eine Zuständigkeit für unter 25-Jährige, denen der Einstieg in Ausbildung oder Arbeitsmarkt verwehrt bleibt und bezieht sich nicht mehr wie noch bis vor einem Jahrzehnt auf die anderen gesellschaftlichen Akteur_innen, die sich mit jungen Frauen und Männern im Erwerbsleben beschäftigen (vgl. Zöllner 2015: 21f.; vgl. auch Stauber/Walther 2011: 1704).

Das Übergangssystem, das seit seinem Bestehen die Bildungsbiographien hunderttausender benachteiligter Jugendlicher in Deutschland maßgeblich beeinflusst hat, wird verschiedenartig kritisiert, unter anderem hinsichtlich mangelnder Transparenz über Bewegungen junger Menschen im System oder die genauen Wirkungen der Maßnahmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). In der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion wird die Sinnhaftigkeit des Übergangssystems als „Black Box“ (Bojanowski/Eckert 2012) und „Parallelsystem“ (Baethge 2008: 568) vielfältig kontrovers diskutiert. Viele Expert_innen und Jugendliche deuten die Maßnahmen und Bildungsgänge als Warteschleifen und Zeitverlust, auch ist die Kosten-Nutzen-Effizienz von Übergangsmaßnahmen fragwürdig⁴⁹ (vgl. Autorengruppe BIBB 2011: 4).

2.4.3 *Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe*

Die Jugendberufshilfe ist an der sogenannten ersten und zweiten Schwelle des Übergangs in ihren unterschiedlichen Handlungsformen tätig und versteht sich

49 Eine Diskussion des Übergangs kann nicht auf die Berücksichtigung der Kosten der Ausbildungslosigkeit für die Gesellschaft verzichten. Das Institut der deutschen Wirtschaft bezifferte in einer Studie für die Bertelsmann-Stiftung die Einspar- und Wertschöpfungspotenziale, die bei einer besseren beruflichen Integration der Jugendlichen erzielt werden könnten, für den Zeitraum von 2007 bis 2015 auf über 50 Milliarden Euro (Werner/Neumann/Schmidt 2008). „Darunter entfallen gut 29 Mrd. Euro auf die Einsparung von direkten und indirekten Kosten im Zuge einer effizienteren Hinführung zu einer vollqualifizierenden Berufsausbildung und gut 21 Mrd. Euro auf das Einspar- und Wertschöpfungspotenzial durch Nachqualifizierung“ (Krekel/Ulrich 2009: 9).

im Sinne einer umfassenden „Sozialisationshilfe“ als „Brücke zur Arbeitswelt“, wobei eine zeitnahe Arbeitsintegration im Sinne von „Work first“ im Vordergrund steht (Zöllner 2015: 25).

Die im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Jugendsozialarbeit übernimmt in ihren Arbeitsfeldern – Eingliederungshilfe, Soziale Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationserfahrung, geschlechtsspezifische Sozialarbeit, aufsuchende Sozialarbeit, Schulsozialarbeit, Soziale Arbeit in Jugendwohnheimen und Jugendberufshilfe – für diejenigen Jugendlichen Zuständigkeiten, die nach Berufsberatung und schulischer Berufsvorbereitung nicht in Arbeit vermittelt werden können (vgl. Walter/Walther 2007: 74; Zöllner 2015: 24). Die Jugendberufshilfe als sozialpädagogisches Handlungsfeld (Stauber/Walther 2011: 1705) zielt im Sinne des § 13 SGB VIII in einer weit gefassten Formulierung auf soziale oder Markt-Benachteiligung und individuelle Beeinträchtigung (vgl. Zöllner 2015: 24). So richten sich ihre Angebote an Jugendliche und junge Erwachsene bis zum 25., unter Umständen auch 27. Lebensjahr, die aufgrund verschiedener Merkmale und Lebenslagen bei der Vermittlung in Erwerbsarbeit „einer besonderen pädagogischen Betreuung bedürfen“ (ebd.: 24f.): Förderschüler_innen ohne Schulabschluss, Absolvent_innen eines Berufsvorbereitungsjahres, Abbrecher_innen von Maßnahmen des Jobcenters und schulischer wie beruflicher Bildungsgänge, Langzeitarbeitslose, junge Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen, junge Menschen mit Sozialisationsdefiziten, mit individuellen Beeinträchtigungen, mit psychosozialen Problemen, ausländische junge Menschen und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Aussiedler_innen mit Sprachproblemen. Als markteteiligt werden junge Menschen mit einem Ausbildungspotenzial eingestuft, wenn sie aufgrund sozialräumlicher Voraussetzungen keine Ausbildungsstelle finden können und somit in die Zielgruppe der Jugendberufshilfe fallen (vgl. ebd.).

Die Praxis der Jugendsozialarbeit ist mit der bereits beschriebenen Problematik unterschiedlicher zur Anwendung kommender Rechtsbereiche nach SGB II, III und VIII konfrontiert (vgl. ebd.: 26). Auch muss jede staatliche Maßnahme mit dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit vereinbar sein, im Sinne einer zielgerichteten, notwendigen und verhältnismäßigen Zweck-Mittel-Relation (vgl. Schmid 2015: 129). Dazu besteht ein Ungleichgewicht zwischen den Maßnahmen der Jugendsozialarbeit im Sinne des SGB II, die größtenteils von der Bundesagentur für Arbeit finanziert werden, und den eher als nachrangig geltenden sozialpädagogischen Hilfen nach dem KJHG (SGB VIII) (vgl. Walter/Walther 2007: 75). Strukturlogisch erschwerend kommt hinzu, dass die Elemente des Übergangssystems aufgrund der föderalen Struktur auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind: die Jugendhilfe auf der lokalen kommunalen Ebene, die Bildungspolitik auf der regionalen Ebene der Bundesländer und die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik auf der nationalen Ebene. Zunehmend gewinnt die europäische Ebene an Bedeutung, auch weist die Agenda

2010 deutliche Bezüge zur Lissabon-Strategie auf (vgl. ebd.: 80f.) Der Europäische Sozialfonds (ESF), der bedeutendste europäische Fördertopf, dient allgemein der Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten im Binnenmarkt, einer Förderung der beruflichen Verwendbarkeit und der örtlichen und beruflichen Mobilität der Arbeitskräfte, wie der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an die Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung (vgl. Schmid 2015: 119).

Die Unterschiede hinsichtlich der (sozial-)pädagogischen Blickrichtungen der hier vorgestellten drei Bereiche und die damit einhergehenden Herausforderungen an Professionelle sollen im Hinblick auf das gleiche Ziel, die Inklusion junger Menschen in den Arbeitsmarkt, zusammengefasst werden: Während die Jugendberufshilfe ein klassisches Feld der Jugendsozialarbeit darstellt, die sich in der deutlichen Professionsgebundenheit zeigt, zeichnet die Benachteiligtenförderung und das Übergangssystem eine Multiprofessionalität aus pädagogischen, verwaltungs- und wirtschaftsnahen Berufen aus. Diese Vielfalt birgt im Hinblick auf Koordination, Kooperation und Transparenz im Rahmen des Übergangsmangements vielerlei Herausforderungen. Auch gibt es keine eindeutigen Faktoren oder anwendungsorientierten Erfassungsmethoden, die die Merkmale, Schwierigkeiten und Bedarfslagen der heterogenen Teilnehmer_innengruppen in unterschiedlichen Lebenslagen verlässlich ermitteln oder erklären. Die verschieden ausfallende Gewichtung einer zeitnahen Arbeitsmarktintegration impliziert vielerlei Konflikte und Probleme, da hier von materielle Fördermöglichkeiten wie Bildungsentscheidungen abhängig sind. Einschlägige Beratung kann wiederum bei den Fachkräften zu Diskrepanzerfahrungen und Parteilichkeit führen. Ein Spannungsverhältnis zwischen wohlfahrtsstaatlichen und individuellen Interessen der jungen Menschen fordert die professionelle Haltung heraus. Die Anforderungen an die Arbeitsbeziehung zwischen den persönlichen Ansprechpartner_innen und Kund_innen sind ambivalent: Es soll eine Vertrauensbasis entstehen, die jedoch „durch die permanente Möglichkeit von Sanktionierungen seitens der Institution und ihrer Vertreter gefährdet ist“ (ebd.: 115). Zudem steht Soziale Arbeit angesichts der sich aufweichenden normativen Orientierungen und Denkmuster auch vor der Herausforderung, tragfähige neuartige Konzepte zu entwickeln, die an der Lebenswelt der Adressat_innen und an ihren eigensinnigen, subjektiven und biografisch geprägten Sichtweisen und Relevanzstrukturen orientiert sind, die ggf. jenseits einer vorrangigen Orientierung an einer zeitnahen Erwerbsintegration liegen.

2.5 Institutionell geprägte Beziehungsarbeit in sozial- und arbeitsmarktpolitischen Arrangements

Aufgrund ihrer hohen Relevanz im professionellen Alltag werden institutionell geprägten Betreuungsbeziehungen in aktuellen Professionalisierungsdiskursen in Sozialer Arbeit und Pädagogik zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. In der Wirkungsforschung aktivierender Maßnahmen interessiert es, wie Angebote und Leistungen – die teilweise intensive Beziehungsarbeit voraussetzen – ihr Ziel erreichen und welche Wirkfaktoren sich in Förder- und Hilfemaßnahmen wie entfalten (AGJ 2014; Bitzan/Bolay/Thiersch 2006; Tiefel/Zeller 2012; Polutta 2014). Des Weiteren gilt das Interesse institutionellen Betreuungsbeziehungen in verwaltungsnahen Interaktionen der Arbeitsförderung, mit einem besonderen Schwerpunkt auf die Aushandlungen des Förderns und Forderns.

Allerdings sind die Wirkfaktoren und -mechanismen sozialpädagogischer Hilfen und arbeitsmarktpolitischer Leistungen im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle sowie Nähe und Distanz schwer mess- und kontrollierbar. Als Konsens hinsichtlich der Wirkungsforschung in der Sozialen Arbeit gilt, dass die Wirksamkeit und das Ende von Hilfe sich nur aus Adressat_innensicht rekonstruieren und bestimmen lassen (Kratz 2015). Dieser Blackbox in Bezug auf Wirkfaktoren steht einerseits das Bestreben der professionellen Fachkräfte gegenüber, eine abgesicherte Entscheidung für eine bestimmte Hilfe beim Vorliegen einer bestimmten Problemstellung zu treffen, und andererseits der Bedarf der Adressat_innen. Erfolgversprechende respektive erfolgreiche pädagogische Maßnahmen zu individuellen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen sind kaum standardisierbar, da der Faktor Beziehungsarbeit in jeder professionellen Arbeitskonstellation einzigartig ist und nie gleich wirkt.

Die Klärung der Indikationsfrage wird sowohl durch die Unbestimmbarkeit der Wirkfaktoren als auch durch die geringe Erforschung der Hilfen zur Erziehung erschwert (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003: 14ff.). Das verhältnismäßig begrenzte Wissen über die Wirkungen von europa- wie deutschlandweiten Aktivierungsprogrammen steht in deutlicher Diskrepanz zur politischen Bedeutung und den Konsequenzen von Aktivierungsmaßnahmen für die Teilnehmer_innen (vgl. Fromm/Sproß 2008: 4).

Als zentrale Ziele der Jugendhilfe formuliert § 1 SGB VIII die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung eines jeden jungen Menschen, die Erziehung zu „einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ und die Vermeidung wie den Abbau von Benachteiligungen. Die hinter diesen Förderzielen liegende Erkenntnis der Adoleszenz-Forschung verortet die Individuierung aller Adoleszenten in einem Dialog zwischen Individuum und Bezugspersonen (vgl. King 2004: 84–89). Aus erziehungswissen-

schaftlicher Perspektive werden Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung als vorrangige Thematiken der Jugendphase herausgestellt (Hurrelmann/Quenzel 2012: 57–100), die einen dialogischen Kontext voraussetzen.

Die das Konzept des Wohlbefindens heranziehende Expertise des bildungspolitischen Zentrums „Eigenständige Jugendpolitik“⁵⁰ stellt von sechs Dimensionen, die hinsichtlich des Wohlbefindens Jugendlicher in und durch schulische(n) und außerschulische(n) Lern- und Bildungsorte(n) als von besonderer Bedeutung erachtet werden, die „Qualität von Beziehungen“ (Andresen/Böhm-Kasper 2014: 122) an dritter Stelle heraus.⁵¹ Im 14. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2013), der sich im Hinblick auf die Lebensphase Kindheit (im Alter von 0 bis 10 Jahren) ebenso auf das Well-Being-Konzept beruft, wurde die Dimension „Qualität von Beziehungen“ nach der Dimension der „materielle(n) Lage und Betroffenheit von Armut“ auf dem zweiten Rang eingestuft (vgl. Andresen/Böhm-Kasper 2014: 123). Diese Einstufungen verweisen im Sinne des im Kapitel 1 angedeuteten erweiterten Bildungsverständnisses auf die Bedeutung institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen im Kontext von Schule, Jugendhilfe, Arbeitsvermittlung und Übergangmanagement vor dem Hintergrund der vorhandenen Beziehungsnetze im nahen sozialen Umfeld.

Verlässliche Betreuungsbeziehungen werden im Rahmen aller Handlungsfelder Sozialer Arbeit seit dem Bestehen der Profession im Hinblick auf eine erfolgreiche Hilfestellung immer als zentral erachtet (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006; Nohl 1970 (1933); Hiller 1997). Die Bedeutung von förderlichen, dauerhaften und verlässlichen Beziehungen werden als elementar „für das Aufwachsen und emotionale Überleben von Menschen“ (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006: 274) herausgestellt, ebenso wie die Erfahrung von Vertrauen in Beziehungen im Jugendhilfekontext (ebd.: 275). Aufgezeigt wird, dass Adressat_innen bei der Entscheidung für eine Maßnahme sich eher an Vertrauenspersonen als an den Qualitäten der Maßnahme oder an deren Passgenauigkeit für die eigene Problemlage orientierten (ebd.).⁵²

50 Die Internetseite des Zentrums „Eigenständige Jugendpolitik“ mit Sitz in Berlin ist unter <http://www.allianz-fuer-jugend.de> einsehbar. Das Zentrum ist Mitglied der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ).

51 An erster Stelle steht die Dimension zur materiellen Lage, die nach einer potenziellen Betroffenheit von Armut fragt. Die weiteren Dimensionen sind: „Partizipation und Mitbestimmung, Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote und ihre Nutzung, Erziehung, Betreuung und Befähigung, Mediennutzung und Medienkompetenz, Subjektives Wohlbefinden und Elterliche Erwerbstätigkeit und Wohlbefinden“ (Andresen/Böhm-Kasper 2014: 122).

52 Die förderlichen Merkmale institutioneller Betreuungsbeziehungen werden auf der Basis der vorliegenden Untersuchung und in Anlehnung an die Kategorien von Fröhlich-Gildhoff (2003) und Polutta (2014: 177ff.) in Weßer (2015: 155) vorgestellt.

Die Wirkmächtigkeit der Beziehungsarbeit ist wesentlich durch vorhandene strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen bestimmt:

„Grundlegende Bedeutung kommt (...) den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu, die das Feld hinsichtlich der Etablierung eines ausgeglichenen Beziehungsverhältnisses restriktiv vorstrukturieren.“ (Figlestahler/Zahradnik 2012: 256).

Angesichts der deutlichen Machtasymmetrie zwischen den jungen Menschen und den sie verwaltenden Fachkräften in der Arbeitsvermittlung erscheint die Frage berechtigt, wie junge Menschen ihre institutionellen Betreuungsbeziehungen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Neujustierung von Wechselverhältnissen zwischen Markt, Staat und Subjekten deuten. Dabei gilt es zu fragen, wie die Interaktionen zwischen Klient_innen und Fachkräften in den Jobcentern und den Arbeitsagenturen als „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 2001 (1969)) stattfinden und wie sich daran Reziprozität, Anerkennung oder Vertrauen festmachen lassen.

Lessenich macht auf die „Herstellung eines veränderten Beziehungsverhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Lessenich 2008: 87) aufmerksam, das sich im Zuge der neueren arbeitsmarktpolitischen Reformen der letzten Jahre etabliert (vgl. Bereswill et al. 2012: 9). Er beschreibt den Wohlfahrtsstaat als einen „soziale(n) Relationierungsmodus“ mit einer „Triebkraft eines Vergesellschaftungsprozesses, der sich als beständig fortschreitendes Wechselspiel der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Beziehungen und Beziehungsmuster darstellt“ (Lessenich 2008: 35f.). Die staatlichen Verwaltungsagenturen erweisen sich dabei als „zentrale Bühne für zwischenmenschliche Interaktionen im Spannungsfeld von Wohlfahrtsstaat und Erwerbsarbeitsgesellschaft“ (Bereswill et al. 2011: o. S.).

Die praktische Umsetzung der Hartz-Gesetze wird durch empirische Untersuchungen begleitet (Bartelheimer 2005; Baethge-Kinsky et al. 2007; Betzelt/Lange/Rust 2009; Hielscher/Ochs 2009). Die qualitative Interaktionsforschung zielt vorrangig auf die Verhandlung von „Dienstleistungen“⁵³ und fokussiert „die Ebene konkreter Interaktionen der institutionellen Bearbeitung“ von Erwerbslosigkeit in Gesprächen zwischen Arbeitsvermittler_innen/Fallbearbeiter_innen und Arbeitssuchenden (exemplarisch: Ludwig-Mayerhofer/

53 Die offiziellen Gesetzestitel lauten: Erstes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 (Deutscher Bundestag 2002a); Zweites Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 (Deutscher Bundestag 2002b); Drittes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Hartz III) vom 23.12.2003 (Deutscher Bundestag 2003a); Viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 24.12.2003 (Deutscher Bundestag 2003b). Die Gesetze zielen darauf, „Arbeitsuchenden wie Arbeitgeberern Zugang zu ‚modernen Dienstleistungen am Arbeitsmarkt‘ zu schaffen“ (Bartelheimer 2005: 55). Der Entwurf der o.g. Gesetze wurde von Hartz et al. (2002) vorgelegt.

Behrend/Sondermann 2009; Sowa et al. 2013: 1; zur Kontinuität von Betreuungsbeziehungen s. Böhringer 2011). Im Sinne einer Evaluationsforschung wird die Qualität der Arbeit der institutionellen Fachkräfte anhand von Zielindikatoren, die sich wiederum an den Vorgaben des Gesetzgebers orientieren, beurteilt. Aber Vorstellungen und Modelle zu einer guten Beratungspraxis im Interesse der Klient_innen fließen seitens der Forscher_innen ebenfalls in die Untersuchungen ein (vgl. Böhringer et al. 2012: 14f.).

Angesichts aktueller ernüchternder Befunde hinsichtlich der Effizienz von Beratungsgesprächen der Arbeitsvermittlung, ist weiterhin die Frage virulent, ob und wie unter den vorhandenen Rahmenbedingungen sozialer Dienste am Arbeitsmarkt, die „zum Teil gegensätzliche Ansprüche“ (ebd.: 15) hervorbringen, eine „gute Beratungspraxis“ (ebd.) und sogar „professionelle sozialpädagogische Arbeit überhaupt möglich“ sei (ebd.: 16).

2.6 Resümee: Der Übergang als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist „ein Ausschnitt sozialer Wirklichkeit“, der die Normen und Mythen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse unserer Gesellschaft in besonderer Weise widerspiegelt (Lehmkuhl/Schmidt/Schöler 2013: 115). Die Funktion des Übergangs kann im Sinne des Aktivierungsparadigmas darin zusammengefasst werden, dass junge Menschen in bestehende Rationalitäten und Machtstrukturen geführt werden, ohne dass dabei systemimmanente Widersprüche und blinde Flecken wie schichtspezifische Zuweisungen im Bildungs- und Berufssystem oder die unzureichende Professionalität der Berufsberatung (Lehmkuhl/Schmidt/Schöler 2013: 126) offengelegt und thematisiert werden. Dementsprechend werden scheiternde Übergänge in Ausbildung und Beruf als individuelles Versagen gedeutet, wobei oft verkannt wird, dass Maßnahmen des Übergangssystems, die Bildungs- und Sozialisationsdefizite kompensieren sollen, in Warteschleifen und prekäre Positionen führen und damit nicht zu einer realen Perspektiverweiterung junger Menschen beitragen (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007: 26).

Übergangsspezifische Unterstützungen für ein „erfolgreiches Durchlaufen des Übergangsraumes zum Zwecke der perspektivischen beruflichen Integration“ (Lorenzen/Zifonun/Hörning 2013: 148) sind in die Erwerbszentriertheit als zentrale Vergesellschaftungsinstanz eingelassen: Die formale Bildungsphase und die Maßnahmen des Übergangssystems, vorrangig der berufsvorbereitenden Kompetenzerwerb, werden der Logik der ökonomischen Verwertbarkeit unterworfen. Die Gefahr besteht, dass Bildung zu einer arbeits-

marktrelevanten Ressource verkürzt wird und ihre Dimension als Voraussetzung von Lebenschancen und gesellschaftlicher Teilhabe nicht entfalten kann (vgl. Becker/Lauterbach 2010a: 13).

Institutionelle Bildungsprozesse werden im Übergang weniger als Lernprozesse mit offenem Ausgang angenommen und betrachtet. Vielmehr fungieren sie als Voraussetzungen wie Produkte vorherrschender Marktlogiken. „Dabei materialisiert sich gerade an dieser biografischen Weichenstellung die Allokationsfunktion des Bildungssystems“ (Lehmkuhl/Schmidt/Schöler 2013: 115), da die berufliche Stellung ein Produkt vorangegangener Bildungsprozesse ist und die gesellschaftliche Stellung entscheidend mitbestimmt. Der zentral durch Beruf erlangte soziale Status ist multifunktional: Er bestimmt über das Ansehen, das Einkommen und die Gesundheit und somit die Grundlagen der (zukünftigen) Lebensqualität (vgl. ebd.; vgl. auch Arnold/Gonon 2006: 75).

Die vielfältige Kritik an der bestehenden Übergangspraxis (exemplarisch Bojanowski/Eckert 2012; Müller et al. 2015) kann darin auf den Punkt gebracht werden, dass bereits der Begriff „Übergang“ ein Durchlaufen vorstrukturierter gesellschaftlicher Pfade nahelegt.

Übergänge von der Schule in Ausbildung bzw. Beruf werden maßgeblich vom Arbeitsmarkt als Ziel her definiert und strukturiert. Zielsetzung und Erfolge der institutionellen beruflichen Integrationsförderung sind in hohem Maße sowohl von der Integrationsbereitschaft gesellschaftlicher Institutionen als auch von der Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft der Ausbildungsstellen und des Arbeitsmarktes abhängig (vgl. Walter/Walther 2007: 65).

Die vorberufliche Qualifizierung junger Menschen mit Unterstützungsbedarf bewegt sich dementsprechend in einem ständigen Spannungsfeld zwischen individueller Förderung und den allgemeinen wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen. Hier zeigen sich die Grenzen institutioneller Interventionen, die die allgemeinen wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Probleme des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarktes nicht beeinflussen können (vgl. BMBF 2005: 285). Ihr Ziel, die individuellen Teilhabe- und Entwicklungschancen junger Menschen zu verbessern, bleibt anspruchsvoll: Angesichts der hohen Anzahl junger Erwachsener, denen seit Jahrzehnten eine stabile und langfristige Arbeitsmarktintegration verwehrt bleibt, zeigt sich der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt als eine der größten gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen an der Schnittstelle von Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

Durch die Innensicht einer Gruppe von jungen Frauen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen werden der Leserin und dem Leser in Kapitel 7 der vorliegenden Untersuchung subjektive Deutungen und Relevanzsetzungen auf Übergänge in Erwerbsarbeit mit ihren Herausforderungen und Bewältigungsstrategien vor Augen geführt. An dieser Stelle möchte ich jedoch bereits auf einen hier wichtigen Befund aufmerksam machen: Junge Frauen begreifen sich auch dann im Übergang, wenn sie eine abgeschlossene Ausbildung haben oder

in einer Erwerbstätigkeit stehen. Die Suche nach einer sinnstiftenden und auch in materieller Hinsicht zufriedenstellenden Erwerbsposition wird als Verlängerung des erwerbsbezogenen Übergangs angesehen. In diesem Sinne ist die Frage nach dem Prozess der sozialen Positionierung mit seinen vielfältigen Teilprozessen, dem Berufsentscheidungsprozess, der Phase formaler Bildung und dem Erwerb von weiteren Qualifikationen und Kenntnissen und schließlich der Einnahme einer beruflichen Position oder eben die Erfahrung der Erwerbslosigkeit, auch eine Konsequenz des Übergangsverlaufs. Wie aufgezeigt, sind die Mechanismen sozialer Ungleichheit strukturell an der Gestaltung von Übergängen und damit auch an der Verteilung von Teilhabe- und Teilnahmechancen maßgeblich beteiligt. Diese gilt es, als Teil der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bei der Betrachtung von Übergangsverläufen junger Menschen stets mit im Blick zu behalten.

3. Adoleszenztheoretische Überlegungen

Die lebensweltorientierte Betrachtung von erwerbsbezogenen Übergangsprozessen junger Frauen und ihrer subjektiven Relevanzsetzungen setzt das Verständnis ihrer spezifischen Lebenssituation und damit Kenntnisse darüber voraus, was Mädchen und Frauen während der Phase des Übergangs im Dialog mit gesellschaftlichen Akteur_innen psychisch und körperlich beschäftigt. Adoleszenztheoretische Ansätze liefern hier brauchbare Erkenntnisse, weil sie die Veränderungen und Entwicklungen der Adoleszenten aus soziologischer Perspektive, d. h. in Wechselwirkung mit der Gesellschaft betrachten.

In diesem Kapitel möchte ich ausgewählte Beiträge der Adoleszenzforschung vorstellen und im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung fruchtbar machen. Nachdem die Relevanz von Adoleszenz für die Diskussion des Übergangs Schule-Beruf einleitend herausgestellt wird (3.1), wird Adoleszenz als ungleich ausgestatteter psychosozialer Möglichkeitsraum aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive betrachtet (3.2). Aufgrund der Bedeutung der Qualität von intersubjektiven intergenerativen Beziehungen im Hinblick auf Verfestigung und Überwindung sozialer Ungleichheiten im Übergang wird nachfolgend Adoleszenz in der Dialektik von Individuation und Generativität (3.3) sowie unter Bezugnahme von Bildungsprozessen (3.4) und Anerkennungsverhältnissen (3.5) besprochen. Abschließend findet eine zusammenfassende Diskussion gewonnener Erkenntnisse statt, in der die Qualität des psychosozialen Möglichkeitsraumes als zentral für die Betrachtung von bildungsbezogenen Übergangserfahrungen herausgestellt wird (3.6).

3.1 Die Relevanz von Adoleszenz im Übergang

Während die Begriffe Jugend und Adoleszenz im Hinblick auf die Ausgestaltung von Geschlechterverhältnissen mitunter synonym gebraucht werden (vgl. King 2004: 14; King/Koller 2006b: 9–13), rekurriert die vorliegende Untersuchung auf das Konzept der Adoleszenz. Dies liegt in der Zielsetzung der vorgelegten Fallanalysen begründet, die in Anlehnung an King beinhaltet, „die Dimensionen des Psychischen in die soziologische Analyse einzubeziehen und die soziale Konstituiertheit des Psychischen zu analysieren“, ohne dabei entwicklungspsychologisch vorzugehen (King 2004: 22). Eine Abgrenzung zum sozial konstruierten Begriff Jugend wird des Weiteren angestrebt, um den Blick auf „(w)eibliche Adoleszenz“ (Flaake/King 1992) und damit auf die konstituierende Funktion von Geschlecht zu lenken sowie dem eher männlich konnotierten Verständnis von Jugend (vgl. King 2004: 24) entgegenzuwirken.

Durch diese Vorgehensweise soll die Bedeutung von Geschlecht als Strukturkategorie sozialer Ungleichheit hervorgehoben werden.

Zur Erforschung von Reproduktion von Geschlechterungleichheiten und insbesondere bezogen auf die Frage, wie Geschlechterentwürfe reproduziert und transformiert werden, kommt der Untersuchung von Adoleszenz eine besondere Bedeutung zu (vgl. King 2011: 22; vgl. auch Becker-Schmidt 1995; King/Koller 2006a). Im Hinblick auf die soziale Positionierung, die vorrangig in die Phase des erwerbsbezogenen Übergangs fällt und den Berufswahlprozess beinhaltet, ist die Erforschung von Adoleszenz von besonderem Interesse, da hier eine „Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen und der geschlechtstypischen sozialen Bahnung in besonderem Maße“ stattfindet (vgl. King 2011: 23). Auch lässt sich eine in der Adoleszenz besonders wirksame geschlechtsspezifische Verteilung biografischer Chancen und Risiken beobachten (vgl. King 2004: 96). Dies lässt Fragen nach den individuellen Chancenstrukturen im Übergang Schule–Beruf zu, die wiederum in gesellschaftlich geprägte Ungleichheitsstrukturen eingebettet sind. Adoleszenztheoretische Ansätze erweisen sich somit kompatibel mit Ansätzen subjektorientierter Übergangsforschung.

In der vorliegenden Untersuchung, die mit dem Blick auf junge Frauen einen geschlechtsspezifischen Fokus setzt, wird von einer geschlechterspezifischen adoleszenten Sozialisation ausgegangen (Bilden/Diezinger 1988; Bilden 2006; Böhnisch 2012: 148–152, 308–310; Ehlert 2012: 28–32, 60–65; Flaake/King 1992; King 1997, 2000). Die individuelle psychosexuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit, der Geschlechtsidentität und den vorhandenen wie zu vollziehenden Geschlechterrollen und -mustern findet in einem Dialog mit den vorhandenen Sozialisationsinstanzen statt, die als institutionelle Vermittler_innen gesellschaftlicher Normen und Erwartungen Bilder und Muster von Adoleszenten prägen. Im Übergang können als wichtigste institutionelle Dialogpartner Familie⁵⁴, Schule/Übergangssystem und Betrieb bzw. Ausbildungsträger ausgemacht werden.

54 Über die Abfolge der Eltern-Kind-Generationen der Kleinfamilie im idealtypischen Sinne (verheiratetes Elternpaar mit leiblichem/n Kind(ern)) hinaus werden in dieser Untersuchung alle Lebensformen unter Generativität gefasst, in denen Adoleszente mit älteren Bezugspersonen vorangegangener Generationen wie Großeltern, Partner_innen von Eltern, Stief- und Pflegeeltern zusammenleben, wenn die betreffenden Erwachsenen von den jungen Frauen als Bezugspersonen beschrieben werden.

3.2 Adoleszenz als psychosozialer Möglichkeitsraum

Mit dem Konzept der Adoleszenz wird im Gegensatz zum Jugend-Begriff nicht eine Lebensphase in den Fokus gerückt (z.B. Hurrelmann 1995; Hurrelmann/Quenzel 2012). Mit der Fassung von Adoleszenz als „psychosoziale(m) Möglichkeitsraum“ (King 2004: 28) wird vielmehr die gesellschaftliche Funktion von Adoleszenz in den Blick gerückt: Jene „psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen Individuierung im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen“ (King 2013: 39).⁵⁵ Auch ist die mit dem Adoleszenz-Begriff in den Vordergrund gerückte intersubjektive Dimension zentral für die vorliegende Untersuchung: Zugehörigkeitskonstruktionen entstehen mitten im „intersubjektive(n) Prozess der Konstitution des Selbst“ (King 2004: 115), der nur im Dialog mit Anderen in der (Um-)Welt respektive dem sozialen Umfeld erfolgen kann (vgl. Wischmann 2010: 37). Die Einbeziehung des sozialen Umfeldes und der institutionellen Ansprechpartner_innen von Adoleszenten in die Betrachtung ist in der Absicht begründet, der „unterschiedliche(n) Verteilung adoleszenter Möglichkeitsräume und damit unterschiedlich verteilte(n) Risiken und Chancen adoleszenter Individuation“ (King 2004: 36) auf die Spur zu kommen. Das Gelingen adoleszenten Probehandelns, des Wandels der kindlichen zur erwachsenen Identität, der Erkundung der äußeren Welt und der Selbsterforschung und ob lebensgeschichtliche Konflikte schöpferisch transformiert werden können oder nicht, hängt neben individuellen Faktoren wie

55 Die aus der Psychologie stammenden Begriffe der Individuierung und Individuation werden synonym verwendet. Der Begriff der Individuation geht auf C. G. Jung zurück, der damit den Prozess der Selbstwerdung des Menschen bezeichnete, in dessen Verlauf sich das Bewusstsein der eigenen Individualität im Dialog mit der sozialen Welt immer mehr verfestigt. Während King (2004) bei der Diskussion von Individuierung den Prozess der Selbsterkenntnis und die Abgrenzung der eigenen Persönlichkeit von anderen eher in den Vordergrund stellt, rückt der Begriff der Individuation die Entwicklung zur Individualität und der individuellen Autonomie im Sinne von Selbstverwirklichung in den Fokus. In diesem Sinne zielt Kings normativistisch nicht verengter, sondern relationalistischer Begriff von Individuierung „auf die im Verlauf des adoleszenten Bildungsprozesses erarbeiteten und sich herauschälenden Fähigkeiten, für die jeweiligen Herausforderungen und strukturellen Probleme die im Verhältnis zu den vorliegenden Möglichkeiten und (immer auch) vorhandenen Mangel- und Konfliktlagen produktivste, das heißt am wenigsten sich selbst oder andere einschränkende Lösung zu finden“ (King 2004: 35). Auf „immanente Widersprüche im Individualisierungsprozess“ (Beck 1986: 211) weist Ulrich Beck angesichts der zunehmenden Institutionalisierung und damit „politische(n) Gestaltbarkeit von Lebensläufen und Lebenslagen“ (ebd.: 212, Hervorh. i. O.) hin.

den psychischen Ressourcen der Adoleszenten auch von sozialen Bedingungen und Hilfestellung von außen ab (vgl. ebd.: 93). Die je nach Ressourcen und Kapitalien der Anderen, d. h. der Ansprechpartner_innen der Adoleszenten wie Familie, Schule, Peergroups, Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung, unterschiedlich ausgestatteten Chancenstrukturen des adoleszenten Möglichkeitsraumes sind im Hinblick auf berufliche Möglichkeiten und spätere soziale Platzierungen im Erwachsenenleben zentral prägend und wirkungsmächtig (vgl. King/Koller 2006b: 9).

Adoleszenz in der Postmoderne als Privileg besteht insofern im Vergleich zu traditionellen Gesellschaften weniger darin, eine (mehr oder weniger unbeeinträchtigte) Phase eines Bildungsmoratoriums durchlaufen zu können. Soziale Ungleichheiten entfalten sich in diesem Möglichkeitsraum, wo beschleunigte gesellschaftliche Differenzierungs- und Modernisierungsprozesse jedes Subjekt vor individualisierte und selbstregulativ zu bewältigende Anforderungen stellen (vgl. ebd.: 15).

3.3 Dialektik von Individuation und Generativität

Adoleszenz kann insofern „als eine Bedingung der Möglichkeit der Individuierung“ (King 2004: 47) beschrieben werden, weil Individuierung sich immer in einem Spannungsverhältnis zu bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen und zu der normativen gesellschaftlichen Ordnung vollzieht. Diese Verhältnisse sind im Hinblick auf die Herausbildung und Verfestigung sozialer Ungleichheiten ausschlaggebend und bilden einen genuinen Teil des Untersuchungsgegenstandes.

Wie gesellschaftliche Bedingungen im Allgemeinen und die generationalen und geschlechtlichen Bedingungen im Besonderen für adoleszente Entwicklungen wirkungsmächtig sind, wird anschaulich anhand der Dialektik von Individuation und Generativität geschildert (King 2010: 15f.). In der Adoleszenz als sozialem „Raum der generativen Transition“ entfaltet sich die Generationenspannung oder die strukturelle Ambivalenz zwischen den Generationen mit größter Wirkmächtigkeit (King 2004: 14). Im Zuge der Geschlechtsreife kommt es in der menschlichen Entwicklung zu einer Destabilisierung und Entstrukturierung im sozialen (Herkunfts-)Umfeld. Es findet eine Umgestaltung der primären kindlichen, insbesondere familialen Bindungen statt. Die Dynamiken der hier typischerweise stattfindenden ‚Ablösung‘ von der Herkunftsfamilie geben potenziell Raum für Veränderung, Kompensation und Neuschöpfung (vgl. King 2004: 35) und führen zur Notwendigkeit der Neuorientierung der Adoleszenten, die wiederum maßgeblich in den Peergroups stattfindet.

Dabei sind die möglichen oder offenen Entwicklungsrichtungen weder vorbestimmt, eindeutig, noch unilinear, sondern bergen „die Potenzialität der Verhinderung“ (ebd.: 40). Die Unwägbarkeiten von adoleszenten Transformationsprozessen, die durch Machtstrukturen, generative Strukturen und Geschlechterverhältnisse miterzeugt und reproduziert werden (vgl. ebd.: 43), können als „allgemeines, ambivalentes Merkmal modernisierter Gesellschaften“ (ebd.: 40) auf den unterschiedlichsten Ebenen des Sozialen ausgemacht werden.

Die Ausgestaltung des Generationenverhältnisses, indem einerseits Weitergabe und Tradierung erfolgt, andererseits Innovation entsteht, führt dazu, dass „Adoleszenz in modernen oder modernisierten Gesellschaften der Vorbereitung – wie zugleich auch dem Aufschub! – der Ablösung der vorausgehenden Generation (dient)“ (ebd.: 36). Die Ablösung der nachkommenden Generationen setzt in diesem Sinne immer auch die Ablösung der vorausgehenden Generation voraus bzw. beinhaltet diese: Neues in der Adoleszenz geht immer aus einer generativen und zugleich vielfältig ambivalenten intergenerationalen Struktur hervor (ebd.: 38). Die Ambivalenz des Generationenwechsels besteht darin, dass dieser sowohl Aneignung als auch Transformation von Kulturgütern, sozialen Praktiken oder Werten beinhaltet. Diese Aneignungs- und Transformationsprozesse der Adoleszenz zeigen angesichts der Normalitätsannahmen der Elterngeneration und derjenigen der institutionellen Gelenkstellen des Bildungssystems und der Institutionen des aktivierenden Wohlfahrtsstaates (Walther 2012b) vielfältige Dynamiken. In dieser mehrfachen strukturellen Ambivalenz liegt es begründet, dass Adoleszenz für Adoleszente und deren Elterngeneration Herausforderungen wie soziale oder psychische Gratifikationen bereithält (vgl. King 2004: 50f.).

Die Bewältigung von adoleszenten Anforderungen geschieht „im Rahmen eines intergenerational hergestellten Möglichkeitsraums“ (vgl. King/Koller 2006b: 17), d. h. das Generationenverhältnis repräsentiert eine entscheidende Figur der Machtregulation. Die „Qualität der intersubjektiven, familialen wie außerfamilialen intergenerativen Beziehungen“ wird dabei als „eine der maßgeblichen Ressourcen der adoleszenten Individuation“ (King 2004: 36) beschrieben: Ob junge Menschen die Möglichkeit erhalten, sich zukunftsgerichtet mit ihrem Ursprung und ihrer Geschichte auseinanderzusetzen, lässt sich nur unter Einbeziehung des soziokulturellen Umfeldes beantworten: Stellt dies

„keine Angebote und keinen Zeitraum bereit, um Verarbeitungskapazitäten zu entwickeln, und sind Adoleszente zugleich durch ein Übermaß an inneren Konflikt- oder Mangellagen überfordert, so wird die adoleszente Potenzialität der Neugestaltung stillgestellt. In äußerlich veränderter Form können sich dann Konflikte von

Vater oder Mutter, der Elternbeziehung oder der Elterngeneration im Allgemeinen wiederholen“ (ebd.).⁵⁶

Mit der Berücksichtigung institutioneller Bezugspersonen im Hinblick auf adoleszente Lebenslagen wird Generativität in Anlehnung an Beck (1986) in einem erweiterten Sinne diskutiert.

Insbesondere das Ende der Adoleszenz und der Eintritt in das Erwachsenenalter stellt eine zwischen den Generationen umkämpfte Schwelle dar (vgl. King 2004: 94; vgl. auch Bourdieu 1980). Hier werden jungen Menschen Chancenstrukturen zugänglich oder verwehrt, „die den Übergang vom Kind zum Erwachsenen kanalisieren und begrenzen“ (Bereswill 2009: 3). Adoleszenztypische intra- und intersubjektive Entwicklungsdynamiken werden durch institutionelle Übergänge im Bildungs- und Beschäftigungssystem, durch Loslösungsprozesse in der Familie und durch Betreuungs- und Beratungsarrangements der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung gerahmt (vgl. ebd.).

Die intersubjektiven generativen Aspekte als Bedingungen umfassen die Generativität der Erwachsenen zum einen und die der Adoleszenten zum anderen. Unter Generativität wird erstens die Gesamtheit der für die Individuation „notwendig zur Verfügung stehenden oder gestellten Haltungen und Ressourcen seitens der jeweils sorgenden Generation“ (King 2004: 11) beschrieben: Die Generativität der Erwachsenen umfasst die für die „Individuationsprozesse der Adoleszenten auf Seiten der Erwachsenengeneration notwendigen Haltungen, Ressourcen, Kompetenzen und bereitgestellten Rahmenbedingungen“ (ebd.: 37, Herv. i. Orig.). Damit wird der Beitrag der Erwachsenengeneration und insbesondere der Eltern bzw. anderer primärer Bezugspersonen hervorgehoben, die für Adoleszente Sorge tragen und sie begleiten.

Zweitens beinhaltet Generativität „die im Prozess der Individuation zu *erringende* (...) Produktivität oder Kreativität im übergreifenden Sinne“ (ebd.) seitens der Adoleszenten sowie „eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, Fürsorgefähigkeit und Produktivität“ (ebd.). Dieses Verständnis knüpft an die Diskussion der Qualität des adoleszenten Möglichkeitsraums an, der vielfältig intergenerativ strukturiert ist und in dem „Wandlungen der Geschlechterbeziehungen mit Transformationen der Generationenbeziehungen verknüpft sind“ (ebd.: 17).

56 In der Vielfalt vorhandener Familienformen werden vielfältige Entwicklungsbedingungen für Jugendliche begründet (Hurrelmann/Quenzel 2012: 143f.). Die je spezifischen Bedingungen, die eheliche und nichteheliche Gemeinschaften, getrenntlebende, alleinerziehende und wiederverheiratete oder -verpartnerte Eltern mit eigenen und Stiefkindern, Patchwork-Familien und Eltern in homosexueller Partnerschaft sowie familienähnliche Konstellationen wie Co-Parenting bereitstellen, sind bei der lebensweltlichen Betrachtung adoleszenter Möglichkeitsräume zwingend zu berücksichtigen.

3.4 Adoleszenz und Bildungsprozesse

Formale wie non-formale und informelle Bildungsprozesse weisen in der Adoleszenz eine hohe Relevanz im Hinblick auf Teilhabechancen auf: Ob und wie die transformativen Potenziale der Adoleszenz im Sinne von Bildungsprozessen genutzt werden können, hängt wesentlich von den sozialen Bedingungen ab, die den adoleszenten Möglichkeitsraum konstituieren (vgl. King/Koller 2006b: 11). Für die Betrachtung bildungsbezogener Übergangserfahrungen junger Frauen erweisen sich einerseits die ungleichen Chancenstrukturen im Bildungssystem als ausschlaggebend (vgl. ebd.: 15), da die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen an einer (eher lückenlosen) linearen Abfolge von Bildungs- und Erwerbsphasen orientiert sind. Andererseits können während des „soziale(n) Experimentieren(s) der Adoleszenz“ Lernprozesse stattfinden, „die für den Prozess der Individuation und Generativität konstitutiv sind“ (Mecheril/Hoffahrt 2006: 224). Diese Prozesse sind in der Migrationsgesellschaft in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen eingelassen, die von den Einzelnen eine „zugehörigkeitskontextuelle Positionierung“ (ebd.: 233) im Hinblick auf emotionale Bindung, moralische Verpflichtung, kognitiv-praktische Vertrautheit und materielle Gebundenheit verlangen.

3.5 Adoleszenz und Anerkennung

Die mit Trennung und Neuorientierung einhergehende adoleszente Suche nach dem Neuen und Eigenen im Kontext der „adoleszenten Triade“ Familie, Adoleszente und Gleichaltrige (King 2004: 115) lenkt den forschenden Blick auf intersubjektive Prozesse. Diese verdeutlichen, dass adoleszente Individuation a priori auf soziale Anerkennung angewiesen ist: Im Zuge der Herauslösung aus kindlichen Anerkennungsverhältnissen stellt Individuation das Subjekt vor die unumgängliche Herausforderung, sich einem Anerkennungsvakuum zu stellen. Individuation gelingt in dem Maße, wie es Adoleszente aushalten können, die mit diesem Vakuum verbundenen Schmerz-, Einsamkeits- und Verlustempfindungen auszuhalten und diese Erfahrung produktiv zu wenden (vgl. ebd.: 54). Bei der Entstehung eines neuen Welt- und Selbstverhältnisses und damit einer eigenen Generativität stellt sich der „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 1994) als „konstitutives Moment des adoleszenten Möglichkeitsraums und somit auch der Bildung des Subjekts“ (Wischmann 2010: 40) heraus.

Solidarische Anerkennungsverhältnisse (Honneth 1994) implizieren im Übergang nicht nur eine Gleichberechtigung und Gleichbehandlung in Bezug auf die Verteilung von Ressourcen und Macht, sondern auch die Anerkennung

der unterschiedlichen Formen der Selbstverwirklichung und der individuellen Lebensführung. Soziale Arbeit agiert immer in bestehenden Anerkennungsverhältnissen, die ein reflexives Professionsverständnis erfordern.

In der Perspektive der vorliegenden Untersuchung werden die Anerkennungsverhältnisse sowohl zwischen den jungen Frauen und ihren Familienmitgliedern und Peers als auch zwischen ihnen und den professionellen Praktiker_innen in Schule, Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung mit in die Betrachtung einbezogen. Schließlich werden Letztere in den subjektiven Narrationen mitunter als wichtige Bezugs- oder Begleitpersonen im Hinblick auf die Aneignung institutioneller Interventionen gedeutet. Auf der einen Seite erlangen neue Anerkennungsverhältnisse in der Matrix von Beziehungen und Verhältnissen zu Gleichaltrigen in der Adoleszenz eine prominente Bedeutung. Im Kontext experimentellen adoleszenten Lernens stellen soziale Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit analytische Grundmomente der Subjektwerdung dar, deren Voraussetzung es ist, „sozial erkannt und anerkannt handeln zu dürfen“ (Mecheril/Hoffahrt 2006: 233). Auf der anderen Seite sind adolesten Ablösungs- und Neuorientierungsprozesse im Hinblick auf die Ausgestaltung institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen im Übergang von hoher Relevanz: Wo psychosoziale Unsicherheit Orientierungsbedarf junger Erwachsener hervorruft, erscheinen die Rolle und die Handlungsmöglichkeiten von Fachkräften als Vermittlende und Beratende in wohlfahrtsstaatlichen Interventionen als wirkungsmächtig.

3.6 Resümee: Adoleszenz als ungleich ausgestatteter Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse

Die weitreichenden sozialen wie psychischen Implikationen von adoleszenten Dynamiken können zusammenfassend einerseits von den Adoleszenten her, andererseits von der Strukturlogik der Generationenabfolge her betrachtet werden. Drittens besteht die Möglichkeit, die intersubjektiven bzw. intergenerationalen Bedingungen adoleszenter Individuation in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen (vgl. King 2004: 36).

Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz ist an bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen gebunden, die sich in individuellen (Selbst-)Bildungsprozessen in der Adoleszenz niederschlagen. Während junge Menschen sich ihre Adoleszenz, die in die Phase des prozesshaften erwerbsbezogenen Übergangs fällt, aktiv aneignen, unterliegen ihre adoleszenten Entscheidungen gesellschaftlichen Normalitätserwartungen. Diesen institutionell vermittelten Erwartungen widersetzen sie sich aber auch und setzen dabei Impulse, die sozialen Wandel – im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse oder die Aneignung entstandardisierter Übergänge – anstoßen und bekräftigen (können) (Pohl/

Stauber/Walther 2011). Angesichts vermehrter Individualisierungsprozesse, des Rückzugs wohlfahrtsstaatlicher Absicherungen und der Forderung erhöhter Selbstorganisation wie selbstgesteuerter Lebensplanung lassen sich adoleszente Praktiken als prinzipielle Möglichkeiten zu eigenwilligem Handeln als wichtige Dimension jugendlicher Handlungsfähigkeit deuten (vgl. Stauber/Walther/Pohl 2011: 36).

In Abgrenzung zur Jugend als Lebensphase wird in der vorliegenden Untersuchung Adoleszenz in modernen Gesellschaften als ein ungleich strukturierter psychosozialer Möglichkeitsraum gefasst, in dem die psychische Aneignung der körperlichen Veränderungen, die Ausgestaltung einer eigenen Geschlechtsidentität und einer persönlichen wie beruflichen Zukunftsperspektive im Generationsverhältnis als zentrale Herausforderungen ausgemacht werden können (vgl. King/Koller 2006b: 9). Dabei ist die raumsoziologisch fruchtbar gemachte Ungleichheitsperspektive auf Adoleszenz bedeutend, die Adoleszenz als „Erfahrungs- und Möglichkeitsraum der individuierenden Verhältnisse“ spezifiziert (Mecheril/Hoffahrt 2006: 222), in dem potenziell Selbstbildungs- und Lernprozesse aktiviert werden können. Je nach Ressourcen und Kapitalien stehen den Adoleszenten ungleich viel Zeit und Raum für das Experimentieren, die Neuorientierung, die Herausbildung neuer Beziehungsverhältnisse, überhaupt Zeit und Muße für die eigene Adoleszenz zur Verfügung. Daher scheint es im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse von Bedeutung, nach den Voraussetzungen bzw. Ressourcen junger Frauen in der Adoleszenz zu fragen: Wie lässt sich die Qualität ihres psychosozialen Möglichkeitsraumes jeweils rekonstruieren?

Das im ungleich ausgestatteten Möglichkeitsraum der Adoleszenz entstehende Neue bezieht sich im Sinne der Fragestellung der Untersuchung zentral auf einen neu erarbeiteten Selbstentwurf im adoleszenten Raum, der (potenzielle) Möglichkeiten zur Verselbstständigung gegenüber dem Herkunftsmilieu sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit den dortigen sozialen Regeln beinhaltet. Die hochgradig ambivalenten Prozesse der Aneignung von Adoleszenz wie Wiederholung, Zerstörung, Ablehnung und Neugestaltung im sozialen Umfeld (vgl. King 2004: 40f.) werden dabei im Hinblick darauf untersucht, wie junge Frauen soziale Ungleichheiten bewältigen oder gar überwinden.

Aus dieser Perspektive wird in den Falldarstellungen danach gefragt, ob und wie die adoleszente Individuation im Vergleich zu der Herkunftsfamilie, den konventionellen Bestimmungen des sozialen Geschlechts und der kulturellen Umgebung divergierende, neue Möglichkeiten eines Selbstentwurfs hervorbringt oder potenziell hervorbringen kann. Zusammenhänge zwischen Herkunft, Geschlecht und Biographie werden subtil und vermittelt entfaltet, daher werden auch psychische Entwicklungen mit in die Analysen einbezogen und aus soziologischer Perspektive untersucht. Indem verschiedene individuierungsfördernde oder -behindernde Aspekte des adoleszenten Möglichkeits-

raums analysiert werden, können adoleszente Thematiken ungleichheitstheoretisch fundiert untersucht werden (vgl. ebd.: 40): Mithilfe adoleszenztheoretischer Ansätze gilt es, im Kapitel 7 danach zu fragen, wie die biografisch verteilten und institutionell gerahmten Ressourcen, die die Chancen und Risiken junger Frauen ungleich strukturieren, sich auf die Qualität des adoleszenten Möglichkeitsraumes und damit auf ihre Übergänge strukturierend auswirken.

Die intersubjektive Relevanz adoleszenter Individuierung bietet Anknüpfungsmöglichkeiten zu einer anerkennungstheoretisch geleiteten Perspektive. Der Relevanz anerkennungstheoretischer Fragestellungen im Hinblick auf Zugehörigkeits- und Teilhabeerfahrungen junger Frauen widmet sich das nächste Kapitel.

4. Anerkennungstheoretische Überlegungen

Spätestens seit der Thematisierung von Kindheit als eine eigene Lebensphase im 18. Jahrhundert – die Entdeckung der Kindheit wird Rousseau zugesprochen (Benner 1999) – stellt sich die Frage nach Anerkennung(sverhältnissen) in pädagogischen Prozessen und Beziehungen (vgl. Geisler 2015: 71). Das Revolutionäre an Rousseaus Anthropologie im Hinblick auf Anerkennung besteht nicht zuletzt darin, dass er mit der damaligen Tradition brach, das Streben nach Lob, Beachtung oder Beifall pejorativ zu deuten resp. als zu verbannende Selbstgefälligkeit zu verleumden (vgl. Balzer/Ricken 2010: 44). Stattdessen stellte er „das Bedürfnis nach Anerkennung (...) als konstitutiven Bestandteil der menschlichen Natur“ heraus (ebd.: 43f.). Rousseaus Überlegungen zu Anerkennung führte Georg Wilhelm Friedrich Hegel insbesondere in seinem Werk „Phänomenologie des Geistes“ weiter, dessen geflügeltes Diktum „sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend“ (Hegel; zit. n. Balzer/Ricken 2010: 44) die intersubjektive Konstitution von (Subjekt-)Bildung und Menschwerdung bis heute prägnant auf den Punkt bringt. Hegel formuliert seine Überlegungen, die an die Paradoxien menschlicher Autonomie und Heteronomie rühren – „in der eigenen Unabhängigkeit von anderen abhängig zu sein“ (ebd.) – als „Kampf des Anerkennens (Hegel; zit. n. Balzer/Ricken 2010: 45).

Der Begriff der Anerkennung hat seit seiner Verwendung im 16. Jahrhundert mehrere Bedeutungswandel erfahren und sich als vielseitig verwendbarer wissenschaftlicher Begriff etabliert, der unterschiedliche Verständnisse und Auslegungsmöglichkeiten umfasst (vgl. Balzer/Ricken 2010: 41f.). Der heute prominente Programmbegriff Anerkennung enthält vielfältige Bezugspunkte zu gesellschaftlicher Deutungsmacht und Sozialität (zu einer normativen Theorie der Anerkennung s. Bandelin 2015; zu Subjektwerdung als Antwort auf vorgreifende Anerkennung s. Werschkuhl 2007; zu Anerkennung als soziale Praxis in geschlechtlich konnotierten Berufen aus machtkritischer Perspektive s. Fischer 2014; zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen im Schulalltag s. Duemmler 2014). Ob in Bezug auf intersubjektive Verhältnisse und Beziehungen, gesellschaftliche Zugangsmöglichkeiten und Ausgrenzungsprozesse oder institutionelle (Re-)Produktionsmechanismen von Macht oder Differenz: Die Allgegenwärtigkeit von Anerkennung(skonflikten) legt es nahe, das Konzept der Anerkennung für die Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheitsprozessen im erwerbsbezogenen Übergang zu berücksichtigen und als theoretischen Rahmen fruchtbar zu machen.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Verwirklichung von Teilhabechancen trotz prinzipieller Gleichheit aller Gesellschaftsmitglieder rekur-

riere ich auf den Anerkennungsansatz, weil ich davon ausgehe, dass Anerkennungsverhältnisse und -mechanismen die Zugangschancen zu gesellschaftlich als wertvoll erachteten Gütern nicht nur auf offensichtliche, sondern auch auf höchst subtile Weise prägen. Der ungleichheitstheoretisch geschärfte Blick erscheint hier deshalb gewinnbringend, weil Anerkennung keine mitgebrachte resp. mitzubringende Ressource darstellt, sondern jedes Subjekt als „Homo socius“ (Berger/Luckmann 2001 (1969): 56) auf Anerkennung aus seiner Umwelt angewiesen ist. Die anerkennungstheoretisch fundierte Betrachtung von Ungleichheitsmechanismen im sozialen Raum erfolgt mit dem Ziel der Schärfung des Blickes auf die Verwobenheit von Chancenstrukturen und Anerkennungsverhältnissen in den empirischen Fallanalysen.

Nachfolgend möchte ich ausgehend von Axel Honneths anerkennungstheoretischem Ansatz, dessen Einfluss sich in breitgefächerten erziehungs- wie sozialwissenschaftlichen Diskurssträngen als prominent erweist, die Perspektive auf Anerkennungsverhältnisse um die Diskussion jenseits erwerbszentrierter Solidarität erweitern (4.1). Wie Anerkennung, (Subjekt-)Bildung und Teilhabe aufeinander verweisen, werde ich insbesondere unter Bezugnahme auf die Anerkennungsdilemmata im Hinblick auf Bildung und Bildungsgerechtigkeit (Stojanov 2006, 2011), erweiterte Arbeitsformen als Vergesellschaftungsinstanz jenseits von Erwerbsförmigkeit (Nierling 2011, 2012, 2013), Wohlfahrtsproduktion (Heite 2009: 65.; Böllert 2011; Böllert/Heite 2011a, b) sowie Zugehörigkeitskonflikte in der Migrationsgesellschaft (Castro Varela/Mecheril 2010; Mecheril 2003; Rommelspacher 2002) erörtern (4.2). In Richtung einer diskursiven Dekonstruktion von Anerkennung möchte ich anschließend die Relevanz von Anerkennung als mehrdimensionalem Programmbegriff und analytischer Kategorie für die Betrachtung von Ungleichheitsverhältnissen herausstellen, vor allem im Hinblick auf Differenzverhältnisse in der Migrationsgesellschaft und an der Schwelle der Arbeitswelt (4.3). Im Resümee erfolgt eine zusammenfassende Diskussion bisher gewonnener Erkenntnisse von Anerkennung mit besonderem Fokus auf Teilhabe (4.4).

4.1 Anerkennung als Teilhabedimension

Für die Betrachtung von (übergangsspezifischen) Bildungsprozessen aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive wurde vielfach auf den Anerkennungsansatz von Honneth (1994) rekurriert, da er die „Sozialreferenzialität des Subjekts“ explizit aufgreift (vgl. Wischmann 2010: 54). Mit Honneth lässt sich „auf das Primat der Intersubjektivität“ (ebd.: 21) hinweisen und damit auf die Konstituiertheit wie Abhängigkeit der Subjekte von den sie umgebenden (gesellschaftlichen) Rahmenbedingungen, wie dies auch für den gesamten For-

schungsprozess von grundlegender Bedeutung ist: „(D)ie Erfahrung von wechselseitiger Anerkennung“ (ebd.: 51) ist von Anfang an konstitutiv für das Aufwachen, in dem „der Einzelne eine Welt ‚übernimmt‘, in der andere schon leben“ (Berger/Luckmann 2001 (1969): 140).

Wenn in den rekonstruktiven Einzelfalldarstellungen dem „Aufbau jener Erlebnisse (...) welche den Sinn eines Handelns konstituieren“ (Schütz 2004 (1932): 126) Aufmerksamkeit geschenkt wird, dann müssen auch Anerkennungserfahrungen und -verhältnisse als sinnkonstituierende Dimensionen von Handeln im Erkenntnisprozess mitberücksichtigt werden.

Honneth unterscheidet in Anlehnung an Georg Wilhelm Friedrich Hegel und George Herbert Mead zwischen drei Anerkennungsformen, derer es bedarf, um sich auf die eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten positiv beziehen zu können: Die affektive Zuwendung – in Vertrauensbeziehungen wie Liebe, Freundschaft gegründet –, die kognitive Anerkennungsform – die durch gesicherte Rechtsverhältnisse zum Ausdruck kommt –, sowie die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung, die Subjekten durch eine solidarische – und nicht unbedingt reziproke! – Wertegemeinschaft zugesichert werden kann (vgl. Honneth 1994: 148–211). Wie er herausstellt, erlangen Subjekte hierdurch physische und soziale Integrität sowie Würde (ebd.: 211). „Erst Bedingungen der Anerkennung ermöglichen es den Einzelnen, sich in Verhältnissen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und der Selbstschätzung (zu) erfahren“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 91). Nach Honneths Darlegung eines bipolaren Anerkennungsmodus in der Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse führen soziale Wertschätzung, eine bejahende Anerkennungsform und bestärkende Anerkennungserfahrung auf Subjektebene zur Selbstschätzung, die mit einer „moralische(n) Zurechnungsfähigkeit“ (Honneth 1994: 211) einhergeht, während die Negation sozialer Wertschätzung Entwürdigung und Beleidigung verursacht (vgl. ebd.: 211–225). Persönliche Integrität lässt sich somit nur durch eine umfassende Anerkennung und Zustimmung anderer – an die Alltagssprache angelehnt formuliert: in einem stabilen und abgesicherten Anerkennungsnetzwerk – entwickeln (vgl. ebd.: 211f.).

Solidarität sieht Honneth in modernen Gesellschaften „an die Voraussetzung von sozialen Verhältnissen der symmetrischen Wertschätzung zwischen individualisierten (und autonomen) Subjekten gebunden“ (Honneth 1994: 210). Das Kennzeichen solidarischer Beziehungen sei eine über Toleranz hinausgehende „affektive Teilnahme an dem individuell Besonderen der anderen Person“ (ebd.). Wo die Entfaltung der Eigenschaften aller das Verwirklichen gemeinsamer Ziele wie eigener Erweiterungen garantiert, verändert sich das Feld „individuelle(r) Konkurrenz um soziale Wertschätzung“ (ebd.) grundlegend und verwandelt sich zu einem Raum frei von Erfahrungen der Missachtung. Dieses Konzept von Solidarität bringt eine neue gesellschaftliche Qualität eines „symmetrischen“ Beziehungsgeflechts hervor. Als eine zentrale Voraussetzung von Teilhabe verstehe ich die von Honneth beschriebene Chance,

„sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren“ (ebd.).

Angesichts zunehmend ungünstiger Rahmenbedingungen für Anerkennungserfahrungen in gegenwärtigen postmodernen Gesellschaftsmodellen, deren gesellschaftlicher Zusammenhalt prekär ist (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 90; s. auch Honneth/Lindemann/Voswinkel 2013) und geleitet durch die Einsicht, dass eine Vollbeschäftigung nie vollständig verwirklicht werden kann (Astheimer/Plickert 2013; Oberhuber 2015), werde ich nachfolgend die Frage nach Anerkennungserfahrungen und -verhältnissen jenseits einer in Erwerbszentriertheit begründeten Solidarität stellen.

4.2 Anerkennung – (Subjekt-)Bildung – Teilhabe

Trotz völkerrechtlich verankerten Menschenrechten, die die Gleichwertigkeit aller Menschen bestätigen und anerkennen, existieren in jeder Gesellschaft Mechanismen, wodurch manche Individuen und Gruppen bessere Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlich wertgeschätzten Gütern wie Bildung, Gesundheit, Erwerbsarbeit oder eine selbstverständliche Zugehörigkeitserfahrung ungeachtet der Herkunft in der Migrationsgesellschaft erhalten oder erlangen (Burzan 2012; Hradil 2001; Kreckel 1983, 2004). Es bestehen Chancenunterschiede beim Zugang sowie beim Erhalt dieser Güter, wobei die Steuerung von Chancenstrukturen zu einem hohen Maße durch wohlfahrtsstaatliche Arrangements erfolgt (Heite 2009). Gesellschaftliche Konflikte – wie die Frage der Bildungsgerechtigkeit oder der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben jenseits eines in Erwerbstätigkeit begründeten Status – können insofern als Kämpfe um Anerkennung gedeutet werden, als durch die Kategorie Anerkennung die Abhängigkeit individueller Autonomie und Handlungsfähigkeit von intersubjektiver Zustimmung herausgestellt wird (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 91; Voswinkel/Linemann 2013: 7).

Anerkennung bzw. ihre Verweigerung im Übergang in die Arbeitswelt wird aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive auf Bildungsprozesse besonders brisant, da hier „den Fähigkeiten, Kompetenzen und Praktiken des Einzelnen – seiner Leistungsfähigkeit also – Bedeutung beigemessen oder abgesprochen wird“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 22). Die institutionellen und intersubjektiven Anerkennungsmechanismen des selektiven Bildungssystems werden dabei zentral durch die Deutungshoheit gesellschaftlicher Eliten durchgesetzt und reproduziert (vgl. Overwien 2010: 34). Dies führt dazu, dass für breite Bevölkerungsanteile trotz ihres anerkannten Rechts auf Bildung gewisse Bildungschancen verwehrt bleiben. „Bildungsbenachteiligung wird auf diese Weise zu einer Frage (der Umsetzung (jw)) von Menschenrechten“ (ebd.: 33),

die sich darauf richtet, welche Personen(gruppen) durch welche Anerkennungsmechanismen getragen oder ausgebremst werden. Anhand der Problematisierung von Anerkennung in den für die vorliegende Untersuchung relevanten Bereichen Bildung, Beschäftigung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft möchte ich nachfolgend die Vielschichtigkeit der Anerkennungsverhältnisse und die Verwobenheit unterschiedlicher Anerkennungsdimensionen auch innerhalb dieser Bereiche aufzeigen.

Bildung

Nicht nur in der Bundesrepublik Deutschland gehört daher die Frage nach Bildungsbeteiligung und Gestaltung von Bildungsprozessen zu den elementaren sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts (Deißner 2013; Klingholz/Lutz 2016; OECD 2014; Overwien/Rathenow 2009). Dabei steht in aktuellen Debatten in Deutschland angesichts der zumindest rechtlich garantierten gleichen Teilhabemöglichkeiten an Bildung die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit im Vordergrund, die, auf die konkrete Umsetzung des Rechts auf Bildung gerichtet, insbesondere herkunftsbedingte und institutionell reproduzierte Bildungsungleichheiten in den Blick rückt (z. B. Dietrich/Heinrich/Thieme 2013; Gomolla/Radtke 2007; Otto 2005; Stojanov 2011, 2013).

Um die Begründetheit von Bildungsprozessen in Anerkennungsverhältnissen herauszustellen, knüpft Stojanov an Honneths Ansatz an. Im Unterschied zu Honneths Position bezieht Stojanov die Anerkennungsform der Wertschätzung „nicht nur und nicht primär auf den jeweiligen Arbeitsverdienst, sondern auf die Fähigkeit des Individuums, seine persönlichen und unverwechselbaren, biografisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potentieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (Stojanov 2006: 42). Dabei rückt er die anerkennende Struktur der Gesellschaft in den Fokus der Aufmerksamkeit, deren jeweilige Normiertheit sich entscheidend bei der Beurteilung der individuellen Fähigkeiten der Subjekte und dadurch auf deren Anerkennungserfahrungen auswirkt.

Sein für die vorliegende Untersuchung relevantes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ist deshalb hervorzuheben, weil er mit der allgemein verbreiteten und selektiven Auffassung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilung gleicher Bildungschancen an Schüler_innen mit gleicher Leistung, worin die Selektivität des deutschen Bildungssystems begründet liegt, bricht.

Orientiert an den normativen Leitprinzipien von Bildung, nämlich individueller Autonomie und sozialer Partizipation, diskutiert Stojanov den universalistischen Gehalt des Bildungsbegriffs und dessen pädagogische Implikationen unter posttraditionellen Bedingungen. Als Gegenstandsbereich von Bildungsgerechtigkeit, die er als eigenständige Kategorie zwischen Philosophie,

Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft ausweist, benennt er die Betrachtung „der spezifischen normativen Problematiken der institutionellen Behandlung von Heranwachsenden“ (Stojanov 2011: 16). Er stellt zentral heraus, dass „individuelle Bildungsprozesse, verstanden als Parallelvorgänge von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung“ (ebd.: 223), kontinuierliche Erfahrungen mit bildungsstiftenden sozialen Verhältnissen voraussetzen, die die drei Formen intersubjektiver Anerkennung – Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung – enthalten.

Somit bestimmt er Bildungsgerechtigkeit als Institutionalisierung dieser drei Anerkennungsformen, „welche die Überschreitung der Herkunftslimitierungen aller daran beteiligten Kinder und Jugendlichen ermöglichen“ (ebd.: 44), im Bildungswesen.⁵⁷ Dabei erachtet er die durch Lehrkräfte zu sichernde „kulturell-biografische Anerkennung“ als ausschlaggebende Synthese der Formen der Empathie und des moralischen Respekts (Stojanov 2006).

Als Gegenstandsbereich von Anerkennungsverhältnissen rückt Stojanov die ungleichen sprachlichen Artikulationsmöglichkeiten von Schüler_innen als eine zentrale ungleichheitsfördernde Herkunftslimitierung in den Blick: Die Möglichkeit, sich angemessen auszudrücken, stellt ihm zufolge eine wesentliche Voraussetzung für die Partizipation an der heute gegebenen „universalistisch entgrenzten Diskurs- und Argumentationsgemeinschaft“ dar (ebd.: 223). Mit seiner anerkennungstheoretischen Begründung einer adäquaten Sprachvermittlung für alle in der Schule fokussiert er auf ein Medium, das im „Kampf um Anerkennung“ unentbehrlich sei (vgl. ebd.).

Als zentralen schulischen Bildungsauftrag stellt Stojanov die Vorbereitung der Schülerschaft auf eine „aktive Partizipation an der demokratischen Willensbildung und Gestaltung der Gesellschaft“ heraus und räumt diesem gegenüber der „Vermittlung partikularer beruflicher Fertigkeiten“ (ebd.: 43) höchste Priorität ein. Als notwendige Voraussetzung für partizipatorische Aktivität erachtet er die Fähigkeit, „die Grenzen der privaten ‚ansozialisierten‘ Perspektive“ überschreiten und Fremdperspektiven einnehmen zu können (ebd.). Dabei kommt es ihm auf die „propositional-transformierende Artikulation der eigenen Anliegen und Wertevorstellungen“ an, die die Wahrnehmung der sozialen Teilnahmemöglichkeiten der Einzelnen im Sinne von politisch-partizipatorischer Gleichheit voraussetzt (ebd.: 44).

In Auseinandersetzung mit dem Capability Approach (Nussbaum 2006; Sen 2009) hebt Stojanov hervor, dass die Fähigkeit zur Artikulation eigener, potenziell die Allgemeinheit bereichernder und anerkennungswürdiger Beiträge voraussetzungsvoll ist und einer kontinuierlichen, schulisch institutiona-

57 Mit herkunftsbedingten Limitierungen sind sozialisatorische Einflüsse gemeint, die sich negativ auf schulische Leistung auswirken. In meinem Verständnis können Limitierungen prinzipiell bei allen Kindern und Jugendlichen auftreten, ungeachtet einer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe.

lisierten Erfahrung mit den genannten Anerkennungsformen bedarf (vgl. Stojanov 2011: 44). Durch (institutionell gesicherte) Anerkennungserfahrungen können die Einzelnen zu der Person werden, die sie potenziell sind (vgl. ebd.). Entsprechenden schulischen Strukturen und Qualitäten sozialer Interaktionen misst er dabei weitaus mehr Bedeutung zu als sonstigen Faktoren wie materielle Ausstattung oder Vermittlung kanonisierter Bildungsinhalte (vgl. ebd.: 42).

Anhand des hier nur skizzenhaft angedeuteten nicht-distributiven Anerkennungskonzeptes, in dem Stojanov eine „Überwindung von Herkunftsbenachteiligungen“ zu einem „Prinzip der Überschreitung von Herkunftslimitierungen“ (ebd.: 44) generalisiert, wird deutlich: Bildung entzieht sich einer Verteilungslogik, sie stellt weder ein zu verteilendes Gut dar noch können Bildungsprozesse durch Verteilen materieller Güter (Bedingungen, Material, Finanzierung unter anderem) grundsätzlich verändert werden, da das Wesen schulischer Anerkennungsstrukturen in den dort stattfindenden Interaktionen begründet ist.

Indem Stojanov das Kerngeschäft von Bildung in der Befähigung zur Überschreitung eigener sozialisationsbedingter Positionierungen und in der Fähigkeit zur Einnahme anderer, jenseits der eigenen Begrenzungen liegender Perspektiven ausmacht, stellt er Bildungsgerechtigkeit als „eine Grundvoraussetzung für die Aufrechterhaltung und die Reproduktion des demokratischen Prozesses der Herstellung von partizipatorischer sozialer Integration“ (ebd.: 45) heraus. Die bildungspolitische Relevanz und die normativen Implikationen dieser Aussage sind insbesondere vor dem Hintergrund der bisher skizzierten Debatten der Bildungspolitik deshalb von höchster Bedeutung: Bildung wird als wichtigste Ressource für Partizipation an der Gestaltung der Gesellschaft sowie an demokratischer Willensbildung sichtbar gemacht.

Was praxisrelevante Empfehlungen angeht, argumentiert Stojanov in erster Linie gegen die frühe Selektion der Schülerschaft im dreigliedrigen deutschen Bildungssystem am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Im Sinne einer universellen Bildungsgerechtigkeit, die sozialen Aufstieg und politische Partizipation ermöglichen soll, fordert er eine längere Beibehaltung leistungsbezogener Heterogenität der Schulklassen und eine Neuverhandlung bzw. Neugestaltung der tragenden Strukturen des Bildungssystems (vgl. ebd.).

Beschäftigung

Wie bereits angedeutet, zeichnet sich Wohlfahrtsproduktion durch institutionell vermittelte (oder verweigerte) Anerkennung für erbrachte Erwerbs- und Arbeitsleistungen aus und ist somit mit Erwerbszentriertheit als zentralem In-

tegrationsmodus aufs Engste verwoben. Der Kampf um Anerkennung in Bezug auf (berufliche) Gelegenheitsräume und Gestaltungsmöglichkeiten zeigt sich anhand der Ungleichheitsphänomene des vielfältig horizontal wie vertikal vergeschlechtlichten Arbeitsmarkts (Dressel/Wanger 2008) und noch grundsätzlicher an der Koppelung von Geschlecht und Beruflichkeit resp. Vergeschlechtlichung von Berufen und der geschlechtlichen Zuweisung beruflicher Sphären und sozialer Sicherheitslagen (vgl. Teubner 2010: 499ff.; s. auch Becker-Schmidt 2002; Wetterer 2002). So wird ein Großteil der Frauenberufe als beschäftigungsförmig angesehen, während Männerberufe als existenzsichernd gelten (Krüger 1992). Spannend zeigt sich aktuell die berufsförmig fassbare Geschlechterdifferenz (vgl. Teubner 2010: 503) angesichts des Wandels des sogenannten Normalarbeitsverhältnisses (das für westdeutsche Frauen kaum jemals galt), wobei der Ausgang der hier in Bewegung geratenen Verschiebungen angesichts der umfassenden Prekarisierung der Arbeitswelt wie bisheriger Stabilitäten nicht eindeutig abzusehen ist (HBS 2011, 2014).

Die bei der Betrachtung ungleicher sozialer Verhältnisse durch die soziologische Frauen- und Geschlechterforschung in den Fokus gerückte „sozialpolitische Regulation von Arbeitsmarktlagen“ (Gottschall 2010: 201) lässt vielseitige Anerkennungsmechanismen erkennen, die Beteiligungschancen bestimmter Personen(gruppen) konstitutiv regulieren. Dabei geht es einerseits darum, *welchen* Formen von gesellschaftlich notwendiger Arbeit dies- und jenseits von Erwerbsförmigkeit welche gesellschaftliche Anerkennung zu Teil wird. Ferner ist es von Bedeutung, wer die unterschiedlichen Arbeiten ausführt. Die Teilhabe an (Erwerbs-)Arbeit bedarf demnach einer Anerkennung der potenziellen Arbeitskraft aller. Mit Blick auf normative Zweigeschlechtlichkeit geht es darum, welche Formen von Arbeit, welche Arbeitsmöglichkeiten und erwerbsbezogene Teilhabebelegenheiten (eher) Männer oder (eher) Frauen erhalten.

Die Verhandlung und Gestaltung gesellschaftlicher Arbeits- und Reproduktionssphären, in denen sich erwerbsförmige Tätigkeiten und nicht-erwerbsförmige Reproduktionsaufgaben ergänzen (müssen), wird vor dem Hintergrund des horizontal wie vertikal geschlechtersegregierten Arbeitsmarktes (Dressel/Wanger 2008) kontrovers diskutiert: Care-Theoretiker_innen geht es angesichts der Männer bevorzugenden Marktmechanismen hinsichtlich der Arbeitsteilung und der Zugänge zu Erwerbsarbeit um die „Aufwertung und bspw. sozialrechtliche Anerkennung von als ‚typisch weiblich‘ betrachteten Eigenschaften und Kompetenzen wie Fürsorglichkeit, Aufmerksamkeit und Empathie“ (Böllert/Heite 2011b: 7f.). Poststrukturalistische, dekonstruktivistische und queertheoretische Ansätze wenden sich auf der anderen Seite gegen eine differenzreproduzierende Perspektive und entsprechende Gleichstellungspolitik und fordern bei der Diskussion von Erwerbschancen eine Überwindung binärer Geschlechterdifferenz (vgl. ebd.: 8). Im Hinblick auf eine anerkennungstheoretisch relevante Dekonstruktion von Geschlechterdifferenz

schlagen sie „symbolische, performative und parodistische Handlungen“ als zielführend vor (ebd.).

Trotz vorhandener und vielschichtiger Kontroversen in der Sozialen Arbeit „hinsichtlich gendersensibler professioneller Methoden und Handlungskonzepte, der Bedeutung von Gender in einzelnen Handlungsfeldern, der Relevanz von Geschlechterverhältnissen und geschlechterhierarchischen Organisationsstrukturen (...) sowie der Institutionalisierung der Gendermainstreaming-Strategie in Organisationen Sozialer Arbeit“ (ebd.) lässt sich als Konsens formulieren: Geschlechterpolitiken, als vorrangig entlang der kognitiven Anerkennungsform operierende institutionelle Anerkennungsmechanismen, beziehen sich stets auf das Soziale, wie auch Sozialpolitiken als anerkannte und Anerkennung verteilende institutionell reproduzierte Formen von Wohlfahrtsproduktion stets eine geschlechterpolitische Dimension besitzen. Es ist demnach ein durch Anerkennung konstituiertes Wechselverhältnis von Sozialpolitik als Geschlechterpolitik und von Geschlechterpolitik als Sozialpolitik erkennbar (Böllert/Heite 2011a).

Erweiterter Arbeitsbegriff – Anerkennungschancen jenseits von Erwerbsteilhabe

Der aktuell diskutierte Anerkennungsstrang bezieht sich darauf, inwiefern Tätigkeiten jenseits von Erwerbsförmigkeit, wie Familien-, Gemeinschafts- oder Sorgearbeit, Mischformen aus Erwerb, Versorgung, Engagement und sonstigen Tätigkeitsfeldern, die nicht (nur) erwerbsförmig organisiert sind, Anerkennung zukommt (Nierling 2011, 2013). Insbesondere stellt sich die Frage von erfahrbarer Anerkennung für junge Menschen, die sich (ggf. jahrelang) im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht etablieren können und im Übergangssystem Tätigkeiten ausüben, die (zum Teil) jenseits einer Erwerbsförmigkeit liegen. Somit sind für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung Anerkennungsbezüge von Tätigkeiten dies- und jenseits von Erwerbsarbeit von gleichem Interesse. Ich beziehe mich im Folgenden deshalb auf Linda Nierling, weil Honneth (2003) zwar die geringe Wertschätzung von unbezahlten Tätigkeiten grundsätzlich kritisiert, jedoch bezüglich Anerkennungschancen nicht erwerbsförmiger Tätigkeiten im Unklaren bleibt (vgl. Nierling 2011: 65) und den Arbeitsbegriff letztlich auf Erwerb verengt (vgl. ebd.: 61). Nierling überwindet diese „ideologische Verengung“ (Voß 2010: 46) und bezieht sich auf den Modus der Solidarität jenseits von Anerkennungschancen, „die sich aus Erwerbsarbeit ergeben“ (Nierling 2011: 65). Anhand der Untersuchung von Anerkennungsverhältnissen und -chancen in erweiterten Arbeitsformen

und der Rekonstruktion der Sichtweise von in Bildungsmaßnahmen tätigen Jugendlichen und von Fächkräften, die mit den jungen Menschen arbeiten,⁵⁸ schlussfolgert Nierling, dass erweiterte (zumeist unentgeltliche) Arbeitsformen eher „weiche“ Anerkennungserfahrungen bieten, die auf individueller Ebene in gesellschaftlichen Nischen je nach biografischer Prägung und sonstiger materieller Absicherung konstituierend sein können (vgl. Nierling 2013: 70). Trotz Vorhandensein von Möglichkeitsräumen in Bezug auf die Herausbildung aller drei Anerkennungsformen im Sinne von Honneth in den untersuchten, erweiterten Arbeitsformen erweisen sich die rechtlichen Rahmenbedingungen und die hierarchische, an die Arbeitswelt angelehnte Struktur der Träger-Hierarchien als kontraproduktiv für die Herausbildung von tragenden Anerkennungsstrukturen jenseits einer Integration durch Erwerbsarbeit: „Ein erweitertes Modell von Arbeit vermag nicht die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Teilhabe an der Gesellschaft zu kompensieren, die zentral über die Zugehörigkeit am Erwerbssystem vergeben wird“ (Nierling 2012: 289). Im Vergleich zur Magnetkraft der Anerkennungsstrukturen des ersten Arbeitsmarktes, die an vielfältige Anerkennungsbezüge des gesellschaftlichen Lebens gekoppelt sind, bietet „ein erweitertes Modell von Arbeit keine Alternative zum wohlfahrtsstaatlichen Modell der Erwerbsarbeit“ (ebd.).

Angesichts der gegenwärtigen „Paradoxien sozialer Integration“, die mit der Anerkennungsfrage dies- und jenseits von Erwerbsarbeit aufs Engste verknüpft sind, wird in Anlehnung an Talcott Parsons die Diagnose eines „Strukturwandel(s) der Anerkennung“ aufgestellt (Honneth/Lindemann/Voswinkel 2013). Dieser lässt sich an der „Anomie“ oder aber „soziale(n) Pathologie“ im Sinne von Durkheim festmachen, dass „die institutionalisierten Moralprinzipien immer stärker ihre Funktion einbüßen, den Gesellschaftsmitgliedern legitime Möglichkeiten der wechselseitigen Anerkennung zu bieten“ (Honneth 2013: 35f.). Von gesellschaftlich etablierten Anerkennungssphären abgeschnitten zu sein, bedeutet „über keine Wege mehr zu verfügen, um Selbstachtung aus der Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu schöpfen“ (ebd.: 36).

Das Neue an dieser gesamtgesellschaftlich problematischen Situation lässt sich anhand der „Tendenzen einer Verwilderung, einer Entnormativierung“ (ebd.: 36) im Vergleich zum bisherigen „moralisch kanalisiertem Kampf (...)

58 Die von Nierling untersuchten Tätigkeiten wie auch viele erweiterte Arbeitsformen im Bereich Gesundheit und Soziales wie der Pflege oder der Kinder- und Jugendhilfe, im Natur- und Umweltschutz oder im kulturellen Bereich sind auf vielfältige Weise von gesellschaftspolitischer Relevanz. Die Tätigkeiten zeichnen sich im Vergleich zur gesellschaftlichen Anerkennung von Erwerbsarbeitsformen durch geringe materielle wie ideelle Anerkennung aus. Eine Beschreibung und Diskussion neuer Arbeitskonzepte aus der Frauen- und Geschlechterforschung, der arbeits- und industriesoziologischen Debatte und dem Nachhaltigkeitsdiskurs s. Littig/Spitzer 2011.

um Achtung und Anerkennung“ (ebd.: 37) ausmachen. Der Bedeutungsverlust institutionalisierter Sphären ist daran festzumachen, dass wechselseitigen Anerkennungsbezügen ihr allgemeines, achtungssicherndes Prinzip verloren gegangen ist (vgl. ebd.).

Das Schwinden von Anerkennung bietenden Rahmenbedingungen (Castro Varela/Mecheril 2010: 92) wird daran sichtbar, dass die zentralen rechtlichen und wirtschaftlichen Standards nur noch auf die Erwerbchancen einzelner Subjekte verweisen (vgl. Honneth 2013: 37): „Das Prinzip der subjektiven Rechte hat auf diesem Weg seinen einbeziehenden, reziproke Anerkennung gewährenden Sinn verloren und ist weitgehend zu einem Instrument der Abwehr von statusbedrohenden Ansprüchen geworden“ (ebd.). Der Wandel des Leistungsprinzips, dieser weiterhin wirkungsmächtigen „normative(n) Grundlage für die Achtungs- und Statuskonkurrenz“ (ebd.) kann daran festgemacht werden, dass es „nicht mehr Fähigkeiten und tatsächlichen Aufwand, sondern nur noch den monetären Berufserfolg und die faktische Einkommenshöhe zu honorieren scheint“ (ebd.).

Für diejenigen, denen zwar alle Bürgerrechte zugesichert sind, deren Erwerbspositionen aber der Sphäre des Prekären zugeordnet werden können, lässt sich der Wandel folgendermaßen auf den Punkt bringen: Während „unter den Bedingungen eines wohlgeordneten Gefüges aus Sphären der wechselseitigen Anerkennung“ die Chance bestand, „Statusansprüche unter Rückgriff auf gemeinsam akzeptierte Normen geltend zu machen, sind sie (die prekär Beschäftigten, jw) heute einer solchen Möglichkeit der moralischen Rechtfertigung ihrer Forderungen weitgehend beraubt“ (ebd.: 37f.).

Migrationsgesellschaft

Anhand der Tatsache, dass es in der deutschen Alltagssprache scheinbar keine adäquate, wertneutrale Bezeichnung für die Menschen gibt, die als Migrant innen bezeichnet werden (respektive eine mit positiven Anerkennungsbezügen), zeigt sich ein brisanter Anerkennungskonflikt zwischen der sogenannten Mehrheitsgesellschaft und Migrationsanderen (Rose 2012). Jegliche Begrifflichkeiten, die Personen mit einer (familiären) Migrationsbiografie bezeichnen, auch die aktuell politisch korrekte Bezeichnung „Person mit Migrationshintergrund“, eine Neutralität intendierende Differenzbezeichnung, erhielten bisher in den öffentlichen Diskursen eine – anerkennungstheoretisch zu problematisierende – (negative) Konnotation. So erfolgt oftmals eine vorschnelle Verknüpfung von „Migrationshintergrund“ mit Defiziten und Problemen (vgl. Foroutan 2010a: 10; mehr zur Problematik der Bezeichnung der Adressatinnen im Forschungsfeld s. Kapitel 6).

Die symbolische Wirkung der Sprache zeigt sich somit als „das konstitutive Element sowohl für Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse als auch

die (temporäre) Stabilisierung dieser Verhältnisse“, das, verwoben mit subtilen Anerkennungspraxen die Funktionen entfaltet, „Transformationen und Stabilisierungen des Sozialen zu vollziehen“ (Müller 2011: o. S.). Sprache fixiert, legt fest, aber zeigt auch „ein genuin emanzipatorisches und kritisches Potential“ (ebd.; zu machtanalytischen Anerkennungsverhältnissen in sprachlichen Praxen s. Butler 2001, 2006, und zur machttheoretischen Diskursanalyse s. Foucault 2003).

Das Problem der Selbst- und Adressat_innen-Bestimmung (im öffentlichen Raum s. Bota/Pham/Topçu 2012; zur forschungspraktischen Relevanz s. Mecheril 2003; in der Sozialen Arbeit s. Graßhoff 2013) spielt sich entlang von Begrifflichkeiten ab, die mit (höchst) unterschiedlichen Anerkennungsgehalten konnotiert sind. Somit wird Subjekten bereits bei der Subjektkonstruktion, vor einer Ansprache, durch die verwendeten Begriffe, ungleiche Anerkennung entgegengebracht. Auf diese Weise prägen bestimmte – Anerkennung transportierende – Begrifflichkeiten das öffentliche Bewusstsein auf subtile Art und entfalten mitunter immensen Einfluss auf subjektives und institutionelles Handeln.

So zeigt der erste statistische Nachweis diskriminierender Rekrutierungspraxen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit in deutschen Betrieben des dualen Systems beim Zugang zur Ausbildung (SVR 2014)⁵⁹ die gesellschaftsformende Relevanz von Anerkennung auf alarmierende Weise auf. Die Befunde der Studie des Sachverständigenrates Deutscher Stiftungen weisen über die ethnisch motivierte Diskriminierung am Ausbildungsmarkt hinaus die negative Konnotation der semantischen Einheit „Junge Männer mit Migrationshintergrund“ nach, die aktuell breiter medialer Problematisierung unterliegt. Das Phänomen, dass gesellschaftliche und institutionell reproduzierte (hier betriebliche) Anerkennungsmechanismen stark normiert sind und dadurch *bestimmten* Personen, die aufgrund von *bestimmten* Merkmalen (wie Geschlecht, Herkunft, Physiognomie, Sexualität oder religiöser Zugehörigkeit) diesen Normierungen nicht entsprechen, Anerkennung verwehrt bleiben kann und de facto auch verwehrt bleibt, verweist auf die höchst subtilen Wirkmechanismen symbolischer Anerkennung.

Die bisher (kursorisch) versammelten Aspekte und Befunde stützen die anerkennungstheoretisch fundierte Diskussion des Übergangs als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen. Anhand der Betrachtung

59 Die Studie „Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven“ berichtet über sorgfältig vorbereitete und durchgeführte Korrespondenztests, in deren Rahmen 3.588 fiktive Bewerbungen, mit jeweils ca. zur Hälfte mit einem deutschen und einem türkischen männlichen Namen versehen, an insgesamt 1.794 Unternehmen verschickt wurden. Weitere Studienbefunde bestätigen auch das Vorhandensein ethnischer arbeitsmarktbezogener Diskriminierung (Kaas/Manger 2010; Weichselbaumer 2013) und ethnischer Diskriminierung am Wohnungsmarkt (Auspurg/Hinz/Schmid 2011).

von Anerkennungsverhältnissen in diesen drei für die Untersuchung konstitutiven Bereichen Bildung – Beschäftigung (dies- und jenseits von Erwerbsfähigkeit) – Migrationsgesellschaft werden in Anlehnung an Honneth Anerkennungsmodi als Gegensatz von Teilhabe und Partizipation sichtbar. Diese lassen sich als ein Zustand der Anerkennungsnegation beschreiben, wo den Subjekten die Erfahrung, sich als zugehöriges und wertvolles Gesellschaftsmitglied einzubringen und zu erfahren, verwehrt bleibt. Chancenlosigkeit von Subjekten in Bildungs-, Arbeits- oder Zugehörigkeitskontexten kann demnach zentral als fehlendes Interesse einer wertschätzenden Gemeinschaft bzw. als durch die Gesellschaft nicht angebotene Möglichkeiten und Rahmenbedingungen formuliert werden, die Subjektwerdung und -erfahrungen nicht ermöglichen (vgl. Honneth 1994: 210). Somit lässt sich die Anzahl der im vorherigen Kapitel aufgezeigten Risikoschwellen um eine weitere Schwelle ergänzen: Diese bezieht sich auf die subtile Macht der Anerkennungsverhältnisse, die für die Entstehung und Ausgestaltung sozialer Positionen konstitutiv sind.

4.3 Resümee: Anerkennung als Medium und Programmbezug für die Soziale Arbeit

Anhand des Konzeptes von Anerkennung konnte die Allgegenwart von Anerkennungsverhältnissen als Grundmerkmal menschlicher Gesellschaften und Handlungen ausgewiesen werden. Dabei wurde verdeutlicht, dass die jeweilige Deutungshoheit sich neutral präsentierender, der öffentlichen Sphäre angehörender Instanzen (wie des (Aus-)Bildungssystems) stets in Dominanzverhältnissen gründet, die von komplexen und historisch wie hierarchisch miteinander verwobenen Anerkennungsstrukturen getragen werden.

Anerkennung bezieht sich nicht nur auf Gleichberechtigung und Gleichbehandlung in Bezug auf die Verteilung von Ressourcen und Macht, sondern auch auf die unterschiedlichen Formen der Selbstverwirklichung. Das Konzept der Anerkennung zeigt sich mit der sozialen Ungleichheitsforschung kompatibel: Der Zugang zu wertgeschätzten gesellschaftlichen Gütern ist immer in vorhandenen Anerkennungsverhältnissen begründet, die es sichtbar zu machen gilt.

Angesichts der „bleibende(n) Vision gleich verteilter Chancen“ (Overwien 2010: 32) bieten die hier aufgegriffenen Ansätze Anknüpfungspunkte für die Konzeptualisierung von Teilhabe im Übergang. Wie anhand der in Kapitel 2 aufgezeigten Ausschlussmechanismen des Bildungs- und Beschäftigungssystems, das das „Parallelsystem“ des Übergangs entwirft und versorgt, deutlich wird, beinhaltet das Konzept der Anerkennung die Vision einer gesellschaftlichen Sozialität, die es ermöglicht, die existenzielle Erfahrung gegenseitiger

Wertschätzung als gemeinsamen Erfahrungshorizont eines jeden Subjekts zu etablieren.

Im gesellschaftskritischen Sinn der Kritischen Theorie, aus deren Perspektive auch Honneth Gesellschaft konzeptualisiert, ermöglicht der Anerkennungsansatz, Fragen und Themen Sozialer Arbeit wie soziale Gerechtigkeit, individuelle und kollektive Statuspositionierungen, Autonomie und Handlungsfähigkeit, als Kämpfe gegen Ungleichheiten und Ungerechtigkeit zu verstehen und diesen zu begegnen (vgl. Heite 2011b). Professionstheoretisch heißt das nicht weniger, als dass Soziale Arbeit, die dem rechtlich verankerten Leitbild der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet ist, gesellschaftliche Vielfalt nicht als grundsätzlich gegeben hinnehmen kann. Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, „gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen zum Thema zu machen“ (Schröder 2007: o. S.). Versteht man Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession (Schrödter 2009), die im Sinne von Stojanov (2006, 2011) an einer „Gewährleistung von Verwirklichungschancen“ mitwirkt (Schrödter 2007: 20), zeigt sich die Notwendigkeit, bestehende gesellschaftliche Verhältnisse (selbst-)reflexiv zu analysieren und sich zu ihnen kritisch zu positionieren (Dewe/Otto 2005; Dewe 2013). Dies erfolgt mit dem Ziel der Bewusstmachung, dass „intersubjektive Anerkennung und Identitätsbildung Teil jener Unterwerfungsmechanismen sind, die Subjekte als Effekte hegemonialer (Anerkennungs-)Diskurse innerhalb normativer Strukturen konstituieren“ (Heite 2011b: 51).

Die aufgezeigten Dimensionen von Anerkennung lassen verschiedene Facetten jenseits der normativ aufgeladenen Bedeutung von Anerkennung als „ein positives Werturteil ausdrückende Bestätigung“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 42) erkennen: Anerkennung ist weitaus mehr als ein (sozial)pädagogisches Leitmotiv. Sie erfordert nicht nur eine kontextsensible Wahrnehmung von Machtdimensionen und Herrschaftseffekten, sondern auch eine ungleichheitsanalytische und umverteilungspolitische Relationierung. In diesem Sinne kann Anerkennung dazu beitragen, die Zielperspektive sozialarbeiterischen Handelns, nämlich die (Wieder-)Herstellung von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Adressat_innen im Rahmen eines struktur-, macht- und statussensiblen Feldbezugs, nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Heite 2011b: 51).

Das Konzept der Anerkennung zeigt sich als mit den zentralen Bestrebungen der sozialen Ungleichheitsforschung kompatibel: Wer Anerkennung erlangt, wessen Position als anerkennungswürdig gedeutet wird, liegt in bestehenden Anerkennungsverhältnissen begründet (Castro Varela/Dhawan 2011; Hamburger/Badawia/Humrich 2005; Heite 2009; Rommelspacher 2002; Schäfer/Thompson 2010; Riegel 2004; Wischmann 2010). Bei aller Prominenz des auf Axel Honneth zurückgehenden Anerkennungsansatzes – der unter anderem auf Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Hegel 1986 (1830), 1970 (1807)) zurückgeht, zum Teil mit Nancy Fraser ausgearbeitet wurde (Fraser/Honneth 2003) – in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen, erhält dieser

Kritik aus postkolonialer Perspektive (z. B. Castro Varela/Mecheril 2010: 96–116). Die Tendenz, „gegebene Verhältnisse zu fixieren und zu bejahren“ (ebd.: 89) steht im Mittelpunkt der an Honneth gerichteten Kritik: Eine ungleichheitsblinde Anerkennungspraxis wird angesichts der Brisanz vorhandener sozialen Ungleichheitsverhältnissen abgelehnt.

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung, die sich auf Teilhabechancen und -konzeptionen junger Frauen unter den Bedingungen von Differenz richtet, sind zwei Grundprinzipien von Anerkennung von Relevanz: Der Gleichheitsgrundsatz und der Grundsatz der Anerkennung unterschiedlicher Identitätsentwürfe und Selbstrepräsentationen (vgl. Auernheimer 2001: 45). Die Durchsetzung des Gleichheitsgrundsatzes kann zu einer „Beschränkung auf Gleichheit“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 92) für diejenigen führen, deren Normalitätsannahmen jenseits der mit Deutungshoheit verbundenen Dominanz stehen und daher als abweichend und damit als minderwertig gelten (können). Dies birgt wiederum die Gefahr einer „Benachteiligung durch Gleichbehandlung“ (ebd.). Hier wird die Forderung nach einem sowohl die autonome Subjektposition als auch Differenzen akzeptierenden, aber wenn notwendig, nicht bejahenden Anerkennungsansatz erkennbar, der eine differenzsensible „Achtsamkeit für Unterschiede“ (ebd.) beinhaltet.

Anerkennung in diesem Sinne zielt auf die Herstellung und Etablierung von Strukturen, in denen subjektives „Handlungsvermögen und -macht als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickeln kann“ (ebd.: 94). Die Erfahrung der Anerkennung ist daran geknüpft, dass dem „Menschen (...) idealerweise der volle Status als Subjekt zu(kommt), wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialen Verortung als politisch, sozial und individuell handlungsmächtiges Subjekt anerkannt werden und sich vermittelt von diesen Anerkennungserfahrungen selbst als Subjekte identifizieren und achten können“ (ebd.). Dabei kann Handlungsmacht sich erst entfalten, wenn die sozial-kulturelle Eingebundenheit und die Kontexte der und des Einzelnen anerkannt werden. Somit lassen sich anhand des Anerkennungsansatzes die Handlungsmacht und der Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen, deren Praxis monolingual, monokulturell und mononational ausgerichtet ist, als eingeschränkt bis gefährdet einstufen (vgl. ebd.: 94ff.).

Anerkennungshandlungen sind tendenziell problematisch, weil sowohl die Anerkennung von Differenzen als auch die Nicht-Anerkennung derselben zu Diskriminierung führen kann. Wertschätzungs-, Solidaritäts- und Anerkennungshandlungen zeigen sich als kontextgebunden und erfordern eine je kontextgebundene Achtsamkeit. In der Lesart von Maria do Mar Castro Varela und Paul Mecheril zielt Anerkennung „unter Bedingungen von Differenz auf Verhältnisse, in denen einander Fremde für Bedingungen der Möglichkeit der Selbstdarstellung der je anderen eintreten. Bei diesen Verhältnissen handelt es sich um solche, die den Status der je anderen als Subjekt ernst nehmen“ (ebd.:

93). Hier wird über die Forderung einer unerlässlichen (Selbst-)Reflexion und Dekonstruktion von Differenzkonstruktionen hinaus, die Handlungen und Denken durchdringen, angesichts eines permanenten Hinterfragens bestehender Macht- und Hegemoniegefüge „die Notwendigkeit einer Solidarität (zwischen Unvertrauten) als auch ihre Unmöglichkeit herausgestellt“ (ebd.).

5. Theoretische Zusammenführung: Forschungsperspektive und Fragestellung

In diesem Kapitel wird die forschungsleitende Perspektive geschärft und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst, indem relevante Untersuchungsdimensionen hervorgehoben und begründet werden. Die Untersuchungsperspektive stützt sich einerseits auf die bisher erörterten, theoretisch einggenommenen Perspektiven der Adoleszenz- und der Anerkennungsforschung, die im Kontext von formalen Bildungsprozessen verhandelt und unter Fokus auf soziale Ungleichheitsphänomene zusammengeführt werden, andererseits knüpft sie an die theoretischen Annahmen und methodologischen Konsequenzen der subjektorientierten Übergangsforschung an. Die hier eingennommene Perspektive auf Bildungsungleichheiten nimmt „Zuschreibungs- und Platzierungslogiken (...) im Kontext sozialer Ungleichheit“ (Wiezorek/Grundmann 2013: 17) mit in den Blick, die eine Verwobenheit mit vorhandenen, als legitim geltenden Anerkennungsverhältnissen aufweisen.

Der analytische Fokus auf Zugehörigkeits- und Teilhabeerfahrungen junger Frauen als Adressatinnen wohlfahrtsstaatlicher Interventionen in vulnerablen Lebenslagen wird von zwei empirisch begründeten Annahmen geleitet. Wie im Kapitel 3 dargestellt, wird von einer geschlechterspezifischen adoleszenten Sozialisation ausgegangen, die im Übergang in erster Linie über Familie, Schule/Übergangssystem, Betrieb bzw. Ausbildungsträger, Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung institutionell vollzogen wird. Ferner wird auf die ebenso bereits diskutierte geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes sowie des Schulberufssystems Bezug genommen.

Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt wird als prozesshafte Phase gefasst, deren genaue Anfangs- und Endzeitpunkte sich individuell nicht festlegen lassen, denn der erwerbsbezogene Übergang wird biografisch angeeignet und bewältigt. Die maßgebliche Strukturierung von (biografischen) Übergängen von der Schule in Ausbildung bzw. Beruf durch den Arbeitsmarkt zeigt sich sowohl als Voraussetzung als auch Resultat dessen, dass Erwerbsteilhabe als zentrale Vergesellschaftungsinstanz fungiert.

Nachfolgend möchte ich die Gleichzeitigkeit folgender übergangsspezifischer Anforderungen an junge Menschen in den Fokus der Betrachtung rücken:

Erbringung formaler Bildungsleistungen

Einerseits fungieren die im frühen Übergang relevanten schulischen Noten (je nach Schulform und Klassenstufe in den Klassen 4–6) im Hinblick auf den

Übergang in weiterführende Schulen als Voraussetzungen von Schulempfehlungen, andererseits wird der Schulabschluss an der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in Ausbildung als zentrale Voraussetzung einer Erwerbsintegration gesehen.

Adoleszente Aneignung des Selbst und der eigenen sozialen Rollen

Hier sind die Anforderung wie die Ablösung von der Herkunftsfamilie, die Neuorientierung der Adoleszenten in der sogenannten Adoleszenten-Triade und die Aneignung einer eigenen geschlechtlichen Identität hervorzuheben. Diese gehen im Übergang in die Arbeitswelt mit psychosozialen und biophysischen Konfliktodynamiken einher, deren Tragweite existenziell werden kann.

Bewerkstelligen von Erwerbsintegration

Die an junge Menschen gerichtete Normalitätserwartung, einen erwerbsförmigen Status zu erreichen und sich am Erwerbsleben aktiv zu beteiligen, wird durch den gesellschaftlichen Konsens getragen, der Erwerbsarbeit als zentrale Vergesellschaftungsinstanz anerkennt.

Die hier beschriebenen Anforderungen sind in gesellschaftlich gültigen Anerkennungsverhältnissen eingebettet, die sich in institutionell reproduzierten Anerkennungsmechanismen widerspiegeln.⁶⁰ Ihre Relevanz wird als essenziell im Hinblick auf formalen Bildungserfolg und Teilhabe dies- und jenseits des Übergangs betrachtet.

In Anlehnung an ausgewählte Ansätze der subjektorientierten Übergangsforschung, die die Risiken im deutschen Übergangssystem beschreiben (insbes. Walter/Walther 2007: 65-96), fasse ich die hier beschriebenen Anforderungen als übergangstypische Mehrfachanforderungen. Aufgrund der hier kurzorisch zusammengeführten und in den vorangegangenen Kapiteln des Theorieteils detaillierter erläuterten Mehrfachanforderungen wird der Übergang von der Schule in den Beruf als Risikoschwelle sozialer Ausgrenzung betrachtet (s. Abbildung 4) (vgl. Stauber/Walther 2007; Walter/Walther 2007):

Der gesellschaftliche Auftrag wohlfahrtsstaatlicher Leistungen im Übergang, soziale Integration durch eine Vermittlung in Arbeit zu ermöglichen, korrespondiert mit dem zentralen Auftrag Sozialer Arbeit, durch institutionalisierte Hilfen gegen Ungleichheiten und soziale Ausgrenzung vorzugehen (vgl. Walter/Walther 2007: 75). Der Abbau von sozialer Ausgrenzung als Ziel

60 So gelten beispielsweise Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII gegenüber den Programmen der Bundesagentur für Arbeit als nachrangig (vgl. Walter/Walther 2007: 89).

wird im Rahmen wohlfahrtsstaatlicher Angebote und Unterstützungsleistungen realisiert.



Abbildung 4: Übergangstypische Mehrfachanforderungen, unter Einbeziehung von Anerkennungsverhältnissen (eigene Darstellung).

Abbildung 5 verdeutlicht die Verwobenheit der oben dargestellten übergangsspezifischen Mehrfachanforderungen mit den wirkungsmächtigen Strukturgrößen sozialer Ungleichheit, Herkunft, Geschlecht, Ethnizität und formalem Bildungserfolg. Somit zeigt sich der erwerbsbezogene Übergang nicht nur als eine zentrale Herausforderung für die Soziale Arbeit, sondern auch als gesamtgesellschaftliche Herausforderung:



Abbildung 5: Übergang als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen, eingebettet in Aktivierungs- und Prekarisierungsprozesse (vgl. Walter/Walther 2007: 65–96; eigene Darstellung)

Die Einbeziehung der Strukturgrößen sozialer Ungleichheit in die Forschungsperspektive erweist sich insofern als essentiell, als diese maßgeblich am Prozess der sozialen Positionierung im Übergang beteiligt sind. Ihr Verhältnis und ihre Verwobenheit im Kontext biografischer Übergänge werden im Anschluss an die exemplarischen rekonstruktiven Falldarstellungen im Kapitel 7 ausgelotet und näher diskutiert.

Geleitet von der Annahme, dass Migration ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften ist und „bei gleichem sozioökonomischen Hintergrund die Unterschiede in den Bildungs- und Erwerbschancen von Deutschen und MigrantenInnen kaum noch relevant sind“ (Walter/Walther 2007: 91; Mecheril 2004; Otto/Schrödter 2006), wird neben den drei zentralen Strukturkategorien sozialer Ungleichheit – Herkunft, Geschlecht und Ethnizität - die migrationsgesellschaftliche Realität abgebildet. Dadurch wird die an die Soziale Arbeit gerichtete Herausforderung in den Fokus gerückt, einen konstruktiven Umgang mit ethnisch begründeten Differenzen jenseits kulturalisierender, ethnisierender und rassistischer Diskurse voranzutreiben.

In der Darstellung wird formaler Bildungserfolg mitberücksichtigt, da dieser sich, wie bereits ausgeführt, in der gegenwärtigen meritokratisch organisierten Bildungsgesellschaft als wirkungsmächtige chancenzuweisende Strukturgröße sozialer Ungleichheit im Hinblick auf Teilhabechancen im Lebensverlauf erweist.⁶¹

Der in der Untersuchung verwendete Institutionen-Begriff bezieht sich sowohl auf Sozialisationsinstanzen wie die Familie und das soziale Umfeld sowie auf gesellschaftlich legitimierte Sozialisationsinstanzen wie Schule, Ausbildungsbetrieb, Arbeitsstelle als auch auf Institutionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung wie Jugendhilfeträger, Beratungsstellen, Jobcenter und die Agenturen für Arbeit.

Die in der Untersuchung ausgelotete postmigrantische Perspektive auf die Migrationsgesellschaft bedarf einer zusammenfassenden Erläuterung. Diese Perspektive strebt eine Berücksichtigung der unterschiedlich ausgestatteten Möglichkeitsräume von Individuen mit und ohne Migrationsbiografie nach rechtlichem Status, sozialer Lage, dominierenden Zuschreibungen sowie „entlang von biografischen Erfahrungen und Interpretationsressourcen“ an (Mecheril 2014: 12). Entgegen der in empirischen Studien vielfach eingenommenen Differenzperspektive, wobei Gruppen von Menschen entlang ethnischer Differenzen miteinander verglichen werden, wird in der vorliegenden Untersuchung der Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre übergangsspezifischen Orientierungsmuster herzustellen und die Ähnlichkeiten ihrer Deutungsmuster

61 Allerdings ist formaler Bildungserfolg durch Herkunft, Geschlecht und Ethnizität geprägt, somit befinden sich diese vier Kategorien nicht auf der gleichen analytischen Ebene.

im Kontext von Teilhabebestrebungen aufzuzeigen. Im dritten Teil der Untersuchung wird zu zeigen sein, dass ethnische Zugehörigkeit soziale Zugehörigkeit kaum ausreichend begründen kann: Auch herkunftsdeutsche junge Frauen verorten sich (in Berlin) als „nicht Dazugehörige“, indem sie ihre jeweils aktuellen Übergangspeditionen und Zukunftspeditionen als unzureichend oder nicht wunschgemäß deuten. Anhand der jeweils rekonstruierten Subjektspedition vermittelt die Untersuchung einen Einblick in sich wandelnde Zugehörigkeitskonstruktionen, entlang der sich junge Frauen unabhängig von ethnischer Herkunft positionieren und nach einem Mehr an Teilhabe streben.

6. Methodologische Überlegungen, Forschungsdesign und methodische Herangehensweise

Als qualitativ angelegte Untersuchung wird an den Anspruch angeknüpft, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘, aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 14). Im Folgenden wird detailliert dargelegt, wie ich mich der Zielsetzung der Untersuchung methodisch-methodologisch angenähert habe: D. h. es geht um die Planung und Durchführung der Datengewinnung und darum, wie aus den Daten, den biografisch begründeten Deutungen aus Adressatinnen-Perspektive ein plastisches und komplexes Bild über den Übergang in die Arbeitswelt entstanden ist. Einführend wird auf das interpretative Paradigma qualitativer Sozialforschung eingegangen (6.1), an dem das Vorgehen ausgerichtet war. Danach werden ausgewählte Prinzipien qualitativer Forschung und ihre konkrete Handhabung im Forschungsprozess erläutert (6.2). Anschließend wird der Methodenmix der Untersuchung vorgestellt (6.3) und über den Feldzugang, die Teilnehmer_innen der Untersuchung und den institutionellen Kontext der Erhebung berichtet.

6.1 Das interpretative Paradigma

Das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung und ihre methodologische Umsetzung sind am interpretativen Paradigma (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976: 31–44) ausgerichtet. Mit diesem Begriff werden Ansätze bezeichnet, in denen die Fähigkeiten und Notwendigkeiten des Menschen, sich die Welt deutend und handelnd zu erschließen, zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht werden. Menschliches Handeln und soziale Interaktionen finden immer im Kontext von „Definitionen der Situation“ statt, an denen die Beteiligten ihr Tun oder Lassen im Rahmen intersubjektiver Aushandlungen bzw. kommunikativer Situationen intentional ausrichten (Keller 2012).

Im Gegensatz zur Erklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen steht das Verstehen von komplexen Zusammenhängen im Sinne des ‚methodisch kontrollierten Fremdverstehens‘ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1976) im Erkenntnisinteresse. Damit ist der Nachvollzug der Perspektive anderer intendiert (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 23). Die daraus abgeleitete methodische Konsequenz ist, die Interviewsituation als besonderen Kommunikationsprozess aufzufassen, der maßgeblich von der prozesshaften

Interaktion zwischen den Gesprächspartnerinnen gespeist wird. Diese intersubjektive Aushandlung der Gesprächssituation wird mit Blick auf die Forscherin-Subjektivität weiter unten einer Kurzreflexion unterzogen (6.2).

Der den Fallanalysen zugrundeliegende subjektive Sinn wird in der vorliegenden Studie durch das rekonstruktive Vorgehen gemäß dem interpretativen Paradigma freigelegt. Da sie in den Blick nimmt, wie die jungen Frauen im Übergang ihre eigene Übergangsposition entwickeln, diese zu zwei Zeitpunkten im Rückblick deuten und ihre Deutungen jeweils vor dem Hintergrund ihrer aktuellen sozialen Rollen in Bezug auf Geschlecht, Mutterschaft, Ausbildungs- und Berufsstand unter anderem neu aushandeln, erschien es ertragreich, an geeigneten Stellen auch sequenzanalytisch vorzugehen. Ausschnitte einzelner Interviewtranskripte wurden dementsprechend nach und nach in verschiedenen Forschungszusammenhängen wie Interpretationsgruppen und Kolloquium einer hermeneutischen und – ergänzend, d. h. punktuell und in einem geringeren Maße – einer sequenziellen Interpretation unterzogen.

6.2 Untersuchungsrelevante Prinzipien qualitativer Forschung

Anhand folgender ausgewählter Prinzipien qualitativer empirischer Forschung möchte ich deutlich machen, welche theoretischen Grundannahmen das Forschungsdesign dieser Untersuchung maßgeblich prägten und welche methodischen Konsequenzen in ihnen begründet liegen.

Methodenmix statt Methode

Für die Rekonstruktion von Zugehörigkeitskonstruktionen und Teilhabeerfahrungen junger Frauen im erwerbsbezogenen Übergang vor dem Hintergrund formaler Bildungs- und Erwerbsverläufe und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Arrangements wurde ein spezieller Methodenmix entwickelt, der der Komplexität des Feldes angemessen begegnen und die im Forschungsprozess gewonnenen Daten wie die Datenmaterialien aus den Interviews und den teilnehmenden Beobachtungen, das Feldwissen sowie das theoretische Vorwissen der Forscherin, integrieren kann. Der Methodenmix, der maßgeblich auf Basis der Grounded Theory Methodology (GTM) und des biografischen Ansatzes im interpretativen Paradigma realisiert wurde, wird in Kapitel 6.3 näher erläutert.

Kontextualität und Orientierung am Alltagsgeschehen

Das Prinzip der Kontextualität bezieht sich sowohl auf die Erhebung von Daten als auch auf deren Auswertung. Einerseits entstammen die hier verwendeten empirischen Daten ihrem natürlichen Kontext: Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten schulischer und beruflicher Bildung und der Träger der Jugendhilfe durchgeführt, die aufgrund des Langzeitcharakters der Nutzung der dortigen Angebote zur institutionellen Alltagswelt der interviewten jungen Frauen gehören. Die Daten entstammen somit direkt dem institutionellen Kontext, welcher die Handlungen und Deutungen der jungen Frauen maßgeblich mitprägt. Andererseits wurden die aus den Interviews gewonnenen Daten im je spezifischen Kontext der Interviewverläufe und auch vor dem Hintergrund der biografischen Erzählstränge der einzelnen Interviewpartnerinnen analysiert und somit durch eine je subjektiv vorgenommenen Sinnsetzung kontextualisiert (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 23).

Offenheit der Datenerhebung

Das Prinzip der Offenheit der Datenerhebung bedeutete im Forschungsprozess, dass in den Interviewgesprächen Fragen offen formuliert und in den Träger-Räumlichkeiten Beobachtungen offengelegt wurden (vgl. ebd.). Eine Fokussierung auf die Forschungsfragen erwies sich zwar prinzipiell als richtig, jedoch war stets eine Offenheit und Bereitschaft seitens der Forscherin vonnöten, das eigene Anliegen den Relevanzstrukturen der Interviewten unterzuordnen. Damit wurde angestrebt, den Widersprüchlichkeiten des Feldes und den eigensinnigen Handlungen und Deutungen der Interviewten mit dem Anspruch des Verstehens ohne Wertung zu begegnen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 144f.). Der Anspruch der Forscherin, den Gesprächspartnerinnen und den Daten Offenheit und Verständnis entgegenzubringen, war als ständig zu reflektierendes konstantes Bemühen im gesamten Forschungsprozess gegenwärtig.

Umgang mit Kontextwissen der Forscherin aus dem Feld

Im laufenden Forschungsprozess kamen immer wieder methodologische Fragen auf, die einer Klärung bedurften. Während der ersten Monate der Felderkundungen drängte sich insbesondere die Frage auf, wie mit „Zusatzinformationen“ umzugehen sei, die nicht den Interviewtranskripten entstammen, sondern auf sonstigem Wege, z. B. im Rahmen zusätzlicher Gespräche mit den Interviewpartnerinnen bei Trägervorstellungen, bei der Begehung von Träger-

Räumlichkeiten im Vorfeld von Interviews oder beim Gespräch mit Expertinnen über den Verlauf von Interviews u.ä. übermittelt wurden.

Im Sinne der Prämisse der GTM „All is data“ (s. 6.3.1) haben alle Daten im Feld einen Einfluss auf das forschende Vorgehen und auf die Interpretation der Daten. Die Zusatzinformationen und das Hintergrundwissen der Forscherin prägten ihr Feldverständnis mit, weiteten ihre Sicht auf das Feld, das Komplexität, Widersprüchlichkeiten und Diskrepanzen miteinschließt. Die Fallanalysen entstanden unter dem Einfluss dieses Kontextwissens auf Basis der Interviewtranskripte.

Qualitative Forschung als textbasierte wissenschaftliche Tätigkeit

Dass die gewonnenen Daten verschriftlicht und in Textform bearbeitet werden, charakterisiert den Forschungsprozess grundlegend. Zwar erfolgt die Datenerhebung verbal, unterstützt durch in Textform vorliegende Interviewleitfäden und Beobachtung. Aber nicht nur die Audioaufnahmen der Interviews werden transkribiert und dadurch zu Texten gemacht, sondern alle Forschungsschritte wie Beobachtungen und Notizen, Memos sowie jeder weitere Schritt der Interpretation und der Auswertung erfolgt auf der Grundlage von Texten. Auch die Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung werden ausschließlich in Textform dargestellt und nur in Ausnahmefällen und ergänzend in schematischen Abbildungen visualisiert.⁶²

Die vorrangige Datenanalyse der Transkripte der Einzelinterviews wurde durch die Interpretationsprozesse der in Textform vorliegenden Feldinformationen stets befruchtet. Schließlich verkörperten sie den Kontext, aus dem die Daten entstammen und worauf implizit im Rahmen der Verschriftlichung der entstehenden Theorie immer wieder Bezug genommen wurde.

Konstruktion der Wirklichkeit

Da einerseits sprachliche Begriffe sozial konstruiert sind und andererseits die untersuchte Welt durch den Forschungsprozess und die sich verbreitenden Forschungsergebnisse mitbestimmt und mitkonstruiert wird (vgl. Flick 2010:

62 Insbesondere Poster-Präsentationen des Forschungsstandes und Teilnahmemöglichkeiten an wissenschaftlichen Tagungen boten während und nach der Promotionsphase die Möglichkeit einer schematischen und kreativen Visualisierung der bis dahin erfolgten Forschungsschritte und der jeweils aktuellen Befundlage.

158), stellt sich die Frage nach sozialem Konstruktivismus im Forschungsprozess.⁶³ Da qualitative Forschung und damit auch diese Untersuchung an spezifischen Wissensformen wie biografischem Wissen, Experten- und Alltagswissen empirisch ansetzt (vgl. ebd.: 152), erscheint es an dieser Stelle angebracht, einige Ausführungen über die Konstruktion von Wissen im Forschungsgeschehen zu machen.

Rekonstruktion von sozialem Sinn

Im Sinne konstruktivistischer Ansätze wird das Alltagshandeln sozialer Akteur_innen als mehr als lediglich Ausdruck persönlicher Absicht oder gar Persönlichkeit gedeutet. Bei jeder Person wird einerseits von einem Agieren in ständig miteinander verwobenen sozialen Rollen ausgegangen, „gleichzeitig als Frau oder Mann, als Angehörige einer sozialen Schicht, Bewohner eines Landes, Kind bestimmter Eltern mit bestimmten kulturellen und biografischen Erfahrungen unter anderem m.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 32; vgl. auch Goffman/Dahrendorf 2013). Sozialer Sinn verwirklicht sich teilweise unbewusst, die Handelnden sind nicht (immer) als Expert_innen über ihre Handlungen aussagefähig.⁶⁴ Demnach erschließt sich der Sinn einer Handlung nicht (ausschließlich oder unmittelbar) aus sich heraus: Er ist „keine individuelle, sondern eine soziale und oft eine kollektive Angelegenheit“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 32).

Andererseits gelten Konstruktionen im Alltagsdenken wie in der Wissenschaft in Anlehnung an Alfred Schütz als ein „Verband von Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen“ (Schütz 1971: 5). Für die vorliegende Untersuchung ist die Überlegung von Schütz ausschlaggebend, wonach jeder handelnde Mensch in eine „intersubjektive Kulturwelt“ (ebd.: 11) sozialisiert wird, deren aufgeschichtetem Sinn früheres, intersubjektives Handeln zugrunde liegt. Ebenso sind das auf den Sinn zielende Verstehen und Wissen der Forschenden „vergesellschaftlicht“ (ebd.: 12). Denn jegliches

63 In Anlehnung an Ralf Bohnsack reflektiert Nadine Rose die methodischen Schritte der Interviewführung bis zur Rekonstruktion anhand der Theatermetaphern Inszenierung, Effekte und Figuren. Dabei macht sie darauf aufmerksam, dass sowohl die Interviewführung als auch die Darstellung des Interviewmaterials mehrfache Konstruktionsprozesse von Interviewten und Interviewenden sind (Rose 2012: 268ff.).

64 An dieser Stelle soll ergänzend auf die soziale Konstruktion von Geschlecht hingewiesen werden. Seit geraumer Zeit wird unter anderem von Sozialwissenschaftler_innen auch im Bereich der Sozialen Arbeit eine Reflexionsbereitschaft über den Konstruktionsprozess des doing gender gefordert, die eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit der Wirkungsmacht des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit sowie mit expliziten und impliziten Genderannahmen beinhaltet (vgl. Ehlert 2012: 125).

Wissen ist immer Produkt sozialer Zusammenhänge und persönlicher Erfahrungen. Im Forschungsprozess gilt es dementsprechend zu reflektieren, wie die Interviewsituation als kommunikative Handlung hergestellt wird und in welchem Kontext der subjektive Sinnzusammenhang entsteht. Im Sinne der Grounded Theory sind diese „strukturellen Bedingungen eines Falles mit in die Interpretation einzubeziehen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 198).

Für die vorliegende Untersuchung galt es auch die teilweise unterschiedlichen sprachlichen Register der Forscherin und der Interviewten, im Forschungsverlauf zu reflektieren. Im Feld war es wichtig, sich sprachlich den Interviewpartner_innen (Jugendlichen wie Fachkräften) anzunähern, da diese sich nicht entlang wissenschaftlicher Begrifflichkeiten und Diskurse orientieren, sondern einen im (institutionell-professionellen) Alltag gewachsenen Wortschatz gebrauchen, der sich auf die subjektiv konstruierten Sinnzusammenhänge stützt. Da die Unterschiede der Alltagserfahrung der Interviewpartnerinnen und der Forscherin sich auch auf der Ebene sprachlichen Ausdrucks manifestierten, kann die Reflexion der sprachlichen Konstruktion der Wirklichkeit in der Interviewsituation als permanente Herausforderung im Forschungsprozess herausgestellt werden. Selbstverständlichkeiten aus Sicht der jungen Frauen mussten in jeder Interviewsituation von der Forscherin erfasst und einem Verstehensprozess unterzogen werden, der tiefergehend jedoch erst im Nachhinein mithilfe der Audioaufzeichnungen und der Interpretationsvorgänge möglich war. Dieser Ungleichzeitigkeit des Verständnisses des unmittelbar Gesagten waren die Interaktionen in der Interviewsituation unterlegen, wobei die Möglichkeit des Nachfragens genutzt wurde, den Sinn bestimmter Aussagen näher beschreiben zu lassen.

Konstruktion von Normalität

Jegliche sozialpädagogische Forschung nimmt ihren Ausgang bei der Diskussion der Normalität von Lebensverhältnissen und beinhaltet die Reflexion darüber (Thiersch 2014). Die Relevanz der Konstruktion von Normalität im Rahmen der Jugendhilfe sowie der Jugendhilfe-Forschung im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten liegt auf der Hand. Für eine Reflexion von Normalität als sozialer Konstruktion in Bezug auf Lebensverhältnisse, Bildungserfahrungen, Sozialisationsmuster, Kommunikationsmerkmale und vieles andere mehr. ist es essenziell, als Forschende einen Abstand zu den eigenen Normalitätsvorstellungen zu gewinnen und für das Verstehen der Forschungsteilnehmer_innen deren eigene Relevanzstrukturen aufzugreifen.

Seit jeher gilt das jugendhilfespezifische Konzept von Jugend als widersprüchlich, das Jugend als Problemgruppe verhandelt, die auf besondere pädagogische, disziplinierende, kultivierende, beaufsichtigende Arbeit von Fachkräften angewiesen ist (vgl. Thiersch 2014: 17f.; Walter/Walther 2007: 90f.).

Es wird gefordert, dieser Problematisierung der Jugend oder von Jugendkulturen mit einer „detaillierte(n) Darstellung von Lebensverhältnissen“ (Thiersch 2014: 18) zu begegnen. In der Praxis wie der Forschung von Sozialer Arbeit können das Beschreiben und das Rekonstruieren der Komplexität, Heterogenität und Widersprüchlichkeit jugendlicher bzw. adoleszenter Lebensrealitäten als ständige Herausforderungen für Professionelle und Forschende formuliert werden., die für das Verstehen junger Menschen von zentraler Bedeutung und somit in der (Forschungs-)Praxis unentbehrlich sind.

Forscherin-Subjektivität im Forschungsprozess

Die Forschende ist auf „bestes Material“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 21) im Sinne von aussagekräftigen und persönliche Betroffenheit widerspiegelnden Daten angewiesen, die es im Rahmen von „guten“ Interviewgesprächen zu gewinnen gilt. Auch wenn die Forschende nur beobachtet, wird sie Teil des Forschungsfeldes. Da sie im Rahmen von Interviewgesprächen und Felderkundungen Kommunikationsprozesse initiiert, ist ihre Person ausschlaggebend für den Verlauf dieser Prozesse. Daher scheint es in diesem Rahmen angemessen, danach zu fragen, was die Forscherin als Person ausmacht: Welche impliziten Annahmen und soziale Bindungen prägen sie, welche Eigenschaften, Ressourcen, welches theoretische Vorwissen bringt sie mit (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 58; s. auch Schatzmann/Strauss 1973)?

Eine methodisch kontrollierte subjektive Wahrnehmung der Forschenden bedeutet, sich als forschende Person nicht als Hindernis oder als „auszuschaltende Störquelle“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 23) zu betrachten, sondern als wesentlichen Bestandteil der Erkenntnisgewinnung im Forschungsprozess anzuerkennen (vgl. ebd.: 23f.). Hierbei gilt es, die eigene Person und das Handeln als Forschende zu reflektieren und nachzuvollziehen, wie durch das forschende Vorgehen das Feld beeinflusst wird und wie die initiierten Kommunikationsabläufe sich auf die Daten(gewinnung) auswirken. Den Einfluss der eigenen Person auf die gewonnenen Daten kann man anhand einer Analyse von Transkript-Passagen, Notizen und Memos nachvollziehbar machen. Darüber hinaus gilt es, die sozialwissenschaftliche Problemkonzeption im Feld und die Objektkonstruktion kritisch zu beleuchten und sie insbesondere in Bezug auf vorhandene Macht- und Ungleichheitsaspekte der Forschungssituation zum Teil des Erkenntnisprozesses zu machen. „(E)ine reflexive Auseinandersetzung mit der Konstruktion des Forschungsgegenstands“ verspricht Erkenntnisgewinn hinsichtlich „subtile(r) Reproduktionsmuster sozialer Ungleichheit“ (King 2008: 27).

Macht- und Privilegiengefälle

Das in dieser Untersuchung in Bezug auf formale Bildungserfolge bzw. Erwerbchancen vorhandene Macht- und Privilegiengefälle zwischen Forscherin und jungen Interviewpartnerinnen muss an erster Stelle als forschungsstrukturierende Achse erwähnt werden. Die materiell und immateriell geförderte Untersuchung wurde von einer Person initiiert, die als Forschende hohe Privilegien im Bildungsbereich erhielt – ein mehrjähriges Promotionsstipendium, vielfältige Forschungszusammenhänge, Teilhabe an einem Netzwerk hilfsbereiter und kollegialer Ansprechpartner_innen, ein hohes Maß an Netzwerkressourcen – und zu Anfang der Untersuchung im Besitz akademischer Abschlüsse war.

Die Interviews sind aus der Forscherin-Initiative heraus zu Forschungszwecken entstanden. Der Forschungsprozess lässt sich als ein, vorhandene Privilegien (formale Bildungsabschlüsse, Kapitalien) mobilisierender und kumulierender (Dokortitel, Mitgliedschaft in höheren Statusgruppen und privilegierten Arbeitsmarktsegmenten, meritokratische Vorteile u. ä.) im Wissensschaffsbetrieb etablierter Vorgang beschreiben. Je nach Forschungsgegenstand basiert dieser Vorgang auf dem bereits angesprochenen Macht- und Privilegien-Gefälle. Die Forschende war auf die Aussagen minder privilegierter Personen, in diesem Fall junge Frauen mit eher geringem formalen Bildungserfolg und brüchigen Erwerbskarrieren, angewiesen und konnte ihr Forschungsvorhaben erst aufgrund dieses vorhandenen Gefälles umsetzen. Somit bedeutete die Reflexion über die in Ungleichheiten begründete Forschungssituation eine permanente Herausforderung im Forschungsprozess, die die Frage nach sich zieht, inwiefern das Forschungsvorhaben an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten beteiligt ist.

Über den Sinn und Nutzen qualitativer Forschung

Der Nutzen der Forschung für die Forschende kann verhältnismäßig klar definiert werden: Sie ist unabdingbarer Teil des gewählten Bildungsweges, des wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses. An dieser Stelle scheint es umso mehr angebracht und sinnvoll, über den Sinn und Nutzen der Forschungssituation für die Interviewpartnerinnen nachzudenken: Lässt sich über Reziprozität im Forschungskontext sprechen oder ist Reziprozität angesichts des geschilderten Macht- und Kompetenzgefälles zwischen Forschenden und Interviewten nicht denkbar (vgl. Held 1994: 136; Riegel 2004: 144ff.)? Was kann in dieser ungleichen Situation „eine konstruktive Gegenleistung“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 91) der Forscherin an die Interviewpartner_innen darstellen?

Einige der jungen Frauen beschäftigten sich im Rahmen der Interviewgespräche mit familiären oder schulischen Konflikten, die teilweise geraume Zeit

zurücklagen. Die Offenheit und die empathische Haltung der Forscherin gegenüber den teilweise nahezu unbekanntem Gesprächspartnerinnen schienen eine Atmosphäre zu ermöglichen, in der biografisch geprägte Relevanzstrukturen zutage gefördert werden konnten. Dies beinhaltete das Aussprechen bestimmter persönlicher Einstellungen, Bewertungen und Betroffenheiten seitens der jungen Frauen. Manche Interviewpartnerinnen verdeckten ihre emotionale Betroffenheit nicht und begannen während der Erzählung mancher Details ihrer Biografie zu weinen oder zitterten am ganzen Körper. Die Konfrontation mit schmerzhaften Erinnerungen und unverarbeiteten Konfliktsträngen, z. B. mit der Erfahrung, ein ungewolltes Kind oder ein unerwünschtes Mitglied der Familie zu sein, war für manche der jungen Frauen sichtlich herausfordernd.

Die Forscherin ist ihren Gesprächspartnerinnen für die Offenheit und das Vertrauen zu großem Dank verpflichtet, insbesondere wenn sie sich in ihrer Beobachterposition herausgefordert fühlte. Als aktive Gegenleistungen können positives Feedback und Dankesworte genannt werden, womit die Forscherin ihre Wertschätzung für die Gesprächsbereitschaft und den Zeitaufwand auszudrücken versuchte. Auch wurde allen jugendlichen Interviewpartnerinnen im Vorfeld ein Honorar angeboten, das von einer Person beide Male abgelehnt wurde.

Im Gegenzug äußerten die jungen Frauen der Forscherin gegenüber auf vielerlei Weise Dank. Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass entsprechende Äußerungen tendenziell nach dem Ausschalten des Aufnahmeegeräts erfolgten. Das Abschalten des Geräts markierte für mehrere Untersuchungsteilnehmerinnen die imaginäre Grenze der „Teilnahme“. Als diese Situation vorbei war – das Aufnahmeegerät wurde ausgeschaltet und aus der Sichtweite entfernt – nutzten mehrere Gesprächspartnerinnen die Gelegenheit, die Metaebene des Gesprächs zu thematisieren. Mehrere Personen dankten beispielsweise für das ungeteilte Interesse der Forscherin während des Gesprächs. Andere dankten für die Möglichkeit, in einer zweckfreien und ungezwungenen Situation über Gefühle, Erinnerungen, Herausforderungen und Situationen erzählen zu können, die sie im Übergang bewegt haben. Dabei deuteten die jungen Frauen das in der Alltagskommunikation eher wenig erfahrene Gesprächsformat, in dem sie einer aktiv zuhörenden, und sich mit Kommentaren oder Wertungen zurückhaltenden Gesprächspartnerin begegneten, als angenehm.

Die Interviewsituation als geschützter Rahmen ohne Eingriffe des Gegenübers erwies sich mitunter als sozialer Ort der Konfliktbewältigung, die von den Erzählenden zur Reflexion der eigenen Position und Ist-Situation genutzt wurde. Hierfür war kein Dialog erforderlich, an manchen Stellen bedurfte es jedoch der ermutigenden Aufforderung der Forscherin zu freiwilligen Ergänzungen.

Als Gegenleistung für die interviewten Fachkräfte aus den Trägereinrichtungen wurden ausgewählte und den Übergang Schule–Beruf thematisierende

Publikationen aus der Herausgeberschaft der Hans-Böckler-Stiftung zur Verfügung gestellt. Diese wurden persönlich den interviewten Expert_innen mit der Bitte überreicht, die Publikationen auch anderen Kolleg_innen zugänglich zu machen. Die Fachkräfte nahmen diese Gegenleistungen wertschätzend an. Außerdem zeigten sie großes Interesse an den Ergebnissen der entstehenden Studie und baten um Exemplare nach Fertigstellung.

Hinsichtlich des Aspekts „Nutzen“ möchte ich auf eine bemerkenswerte Situation hinweisen, die sich am Ende des Erstgesprächs mit Lia Beimborn ereignet hat. Als ich mich für das Interview bei ihr bedankt habe, sagte sie im letzten aufgezeichneten Satz: „Bitte schön! Ich hoffe, das bringt irgendwas!“ Die Aussage spiegelt Lias Intention wieder, den gemeinsam hergestellten Sinn der Gesprächssituation zu erschließen. Ihr Satz machte auch deutlich, dass die Interviewsituation und die darin vorgekommenen Gesprächsinhalte bei ihr Fragen aufgeworfen haben, die sich im Gesprächsverlauf nicht klären ließen. Möglicherweise hat sie in der Interviewsituation Intentionen konstruiert, denen sie Deutungshoheit zuschrieb und an denen sie sich im Gespräch orientiert hat. Ihre Aussage drückt einerseits Hoffnung aus, für mich „brauchbare“ Aussagen geliefert zu haben. Andererseits schien sie verunsichert zu sein, ob das, was sie gesagt hat, irgendwelchen Nutzen für die Forschende oder die Untersuchung haben kann. Der Nutzen des Gesagten schien für sie nicht unbedingt nachvollziehbar zu sein. Dies kann an der ungewohnten Gesprächssituation liegen – keinerlei Erwartungen der Interviewpartnerin bzw. ein Interview ohne Ausfragecharakter – oder aber auch daran, dass für sie nicht deutlich geworden ist, worauf es ihrem Gegenüber ankommt und was diese mit ihren Aussagen anfangen wird.

Intentionen der Forscherin

Als ein zentrales Anliegen der Forscherin ist die Betrachtung und Thematisierung der Migrationsgesellschaft anzusehen, die das Zusammendenken aller in dieser lebenden Personen(gruppen) erfordert: auch der Mitglieder der sogenannten Mehrheitsgesellschaft. Die Befunde der Untersuchung zielen auf die Förderung eines Dialogprozesses mit Fachkräften und Adressat_innen Sozialer Arbeit mit und ohne Migrationsbiografie. Statt einer Vermehrung von (vermeintlichen) Differenzlinien zwischen ‚deutsch‘ und ‚migrantisch‘ soll durch Hervorhebung von Gemeinsamkeiten und Verbindungslinien ein vom öffentlichen Mainstream abweichender Umgang mit Differenz und Heterogenität angeboten und damit ein wertschätzender und konstruktiver gesellschaftlicher Umgang mit Differenzlinien angeregt werden. Die gesellschaftlichen Teilhabechancen von den in Deutschland lebenden ‚zugewanderten‘ und ‚einheimischen‘ Bevölkerungsgruppen hängen schließlich nicht zu einem unerheblichen

Teil vom Umgang mit dem (diskursiven und realen) Miteinander ab, das angesichts weit verbreiteter Misstrauens- und Missbrauchsphänomene immer wieder einer Revidierung bedarf.

Von den derzeit präsenten Diskursen soll an dieser Stelle lediglich an die Skandalisierung von „Migration als Belastung“ (Geier/Zaborowski 2016: 3) aus Sicht der Nationalstaats-Rhetoriker_innen hingewiesen werden, die die globale Mobilität und mit alltagspraktischen Konsequenzen einhergehenden migrationsgesellschaftliche Realitäten ausblenden oder skandalisieren. Dabei bleibt eine konstruktive öffentliche Diskussion der Zumutungen des Alltags sowie der auf die Globalisierung von Märkten, Wissen, Informationen, Umweltbelastungen und Erkrankungen zurückzuführenden Herausforderungen, der sich alle Länder stellen müssen, weitgehend aus (vgl. Roller 2012: 37). Angesichts dieser Problematisierungspraxis ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass die „historische Spannung zwischen einer eher mobilen und einer eher standorttreuen Denk-, Orientierungs-, Handlungs- und Lebensweise“ (Bukow 2010: 236) deshalb immer wieder aufs Neue Bedeutung in den lokalen Diskursen urbanen Zusammenlebens erhält, „weil die die Hegemonie beanspruchenden lokalen Diskursgemeinschaften ihre vorgebliche Standorttreue benutzen, um den lokalen Diskurs zu adaptieren“ (ebd.). Um sich von nationalstaatlichen Forderungen abzugrenzen, die sich des methodologischen Nationalismus bedienen, erscheint es gewinnbringend, statt (eine entlang von Differenzlinien und damit Machtdimensionen konzeptualisierende) Integration zu fördern, ein „Zusammenleben im Sinn eines Zusammenspiels innerhalb unterschiedlicher Situationen“ diskursiv zu thematisieren (ebd.: 25).

Als kritische Arbeit soll die Untersuchung darüber hinaus bestehende soziale Kategorien und Zuschreibungspraktiken infrage stellen und die Brisanz von ethnisierenden oder kulturalisierenden Zuschreibungsprozessen exemplarisch aufzeigen. Diese Vorgehensweise beinhaltet die Intention, auch diejenigen Diskrepanzen zu berücksichtigen, oder auf diese zumindest hinzuweisen, die auf verschiedenen Ebenen eine wertneutrale Thematisierung der einschlägigen Phänomene erschweren. Dazu gehört an erster Stelle, eine kritische Distanz zu der defizitorientierten Perspektive der Bildungs- und Migrationsforschung einzunehmen (Hamburger/Badawia/Hummrich 2005; Mecheril 2013b).

Wenn Menschen als „Mitglieder von Migrationsfolgegenerationen“ (Mecheril 2003: 9) entlang sozialer Kategorien beschrieben werden, entstehen immer wieder Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten, da eine eindeutige Klassifikation aller Personen einer Gesellschaft oder einer vermeintlich einheitlich gruppierten „Adressatengruppe“ kaum möglich ist: „Jede Bezeichnung ist in ihrer Art (un)angemessen, weil sie (nur) bestimmte Aspekte fokussiert und als Bezeichnung die phänomenale oder explanative Signifikanz des Gesichtspunktes suggeriert“ (ebd.).

Der folgende Interviewausschnitt soll exemplarisch ein Phänomen demonstrieren, das auf ein Kernproblem der Migrationsforschung verweist. Es

geht um den fortwährenden Klassifikationsprozess der nicht die Mehrheitsgesellschaft⁶⁵ repräsentierenden Gesellschaftsmitglieder, der als soziale Konstruktion entlang unterschiedlicher Merkmale erfolgt, je nach der aktuellen Intention von gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen. Die im Folgenden zu Wort kommende, in Erziehungswissenschaft promovierte Expertin eines Jugendhilfeträgers berät Kinder und Jugendliche mit und ohne sogenannte Migrationshintergrund im Übergang. Auf die Frage, welche Relevanz der Begriff Migrationshintergrund aus ihrer Sicht im Alltag der zu beratenden Kinder und Jugendlichen hat, gab sie 2010 folgende Antwort:

„Der Begriff Migrationshintergrund? Die (die jungen Menschen, die durch den Träger betreut werden, jw) kennen den gar nicht. Wenn ich ihnen sage, lies mal, was hier steht: nö. Dann fangen sie hier bei dem Wort natürlich ganz viele an zu stottern, ich frag dann meistens, weißt du was das ist, ein Migrationshintergrund? Nö. Das ist die Sprache der Erwachsenen, der Politik, öh die Kinder die fühlen sich als Berliner Kinder. Die sind hier geboren, die sind hier aufgewachsen, in Kindergarten gegangen, zur Schule, ja ihre Eltern haben hier schon teilweise die Schule besucht, ihre Schulabschlüsse gemacht, teilweise in der vierten Generation hier, die sind es leid, immer anders gemacht zu werden. Sie fragen sich: Warum kriegen wir jetzt, wieso kriegen wir ne extra Berufsberatung von Ihnen?“ (Fr. Shazal, Juni 2010, 212–219).

Die Reproduktion der Differenzierung qua Ethnizität sorgt in der Lesart der zu Wort kommenden Expertin für Kritik bei den jugendlichen Adressat_innen mit einer Migrationsbiografie der sogenannten zweiten oder dritten Generation. Daher appelliert sie an eine lebensweltliche Orientierung der Beratungspraxis, die die Lebenssituation und Bedürfnisse der zu beratenden Kinder und Jugendlichen ganzheitlicher berücksichtigt. Die Expertin bezweifelt die Relevanz der statistischen Kategorie Migrationshintergrund für ihre professionelle Alltagspraxis. Sie hebt hervor, dass eine beträchtliche Anzahl der Klient_innen ihrer Einrichtung, denen aufgrund gewisser Herkunftsmerkmale der Anspruch auf Förderung zugesprochen wird, die von außen an sie gelegten Differenzlinien nicht anerkennt. Vor dem Hintergrund gemeinsamer schulischer Erfahrungen und vergleichbarer (außer-)familiärer Sozialisation mit herkunftsdeutschen Peers deuten diese jungen Menschen die offizielle Markierung als ‚benachteiligt‘ und als ‚förderungswürdig‘ teilweise als problematische Stigmatisierung und somit Ungleichbehandlung. Frau Shazal weist dementsprechend im Interview kritisch auf Prozesse der ‚Andersmachung‘ im Rahmen institutioneller Interventionen, hier in der Beratungssituation, hin.

65 Herwig Birg wies bereits 2002 darauf hin, dass unsere Annahmen über die Verhältnisse der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft im Zuge des demographischen Wandels einer fortwährenden Revidierung bedürfen: „In den Großstädten kippt bei den unter 40-Jährigen schon ab 2010 das Mehrheitsverhältnis Deutscher zu Zugewanderten“ (Die Welt vom 2.1.2002: o. S.).

Diese Aussage des Experteninterviews adressiert eine Dimension sozialer Ungleichheit, die in der Praxis Sozialer Arbeit resp. der Jugendhilfe viel diskutiert wird (BJK 2013; Langsdorff 2014; Müller/Schulz/Thien 2010; Otto/Schrödter 2006). Die am Merkmal Herkunft festgemachte ‚Benachteiligung‘, die sich in der statistischen Begrifflichkeit Migrationshintergrund oder im sogenannte Migrant_innen-Status manifestiert, erzeugt im sozialen Bereich vielerlei Fördermechanismen: Kinder und Jugendliche mit einem sogenannten Migrationshintergrund haben qua Herkunft – zumindest zum Zeitpunkt der Untersuchung – das Anrecht auf gesonderte Förderung und Beratung im Gegensatz zu sogenannten herkunftsdeutschen Adressatengruppen. Diese auf Differenzlinien – z. B. hinsichtlich formalem Bildungserfolg (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Hamburger/Badawia/Hummrich 2005; Hummrich 2009; King/Koller 2006a; kritisch zu „Erklärungslogiken von Bildungsverläufen“ entlang ethnischer Differenzierung s. Karakaşoğlu/Kul 2014) – basierende Unterscheidung zwischen sich im Übergang Schule–Beruf befindenden Adressatengruppen erzeugt weitere Differenzlinien bezüglich Zugangskriterien zu institutionellen Förderungen und Leistungen, die das Aufrechterhalten bestehender Differenzen und sogar ihre Weiterdifferenzierung erst befördern. Ebenso entstehen entlang dieser Differenzierungen Stellen, Träger und ganze Förderstrukturen.

Das obige Zitat macht darüber hinaus auch deutlich, dass politisch und öffentlichkeitswirksam in den Debatten um die Einwanderungsgesellschaft und Migrationsgesellschaft entlang von Begrifflichkeiten argumentiert wird, die sich von der (sprachlichen) Alltagswirklichkeit der Adressatengruppen, um die es eigentlich geht, deutlich abheben (kritisch dazu s. Mecheril/Broden 2007a; Mecheril 2014). Eine aus dem Diversity-Ansatz der rassismuskritischen Bildungsarbeit sich verbreitende „politische (Selbst-)Bezeichnung von Menschen, die in einer Gesellschaft wegen ethnischer Zuschreibungen als anders gelten und sich alltäglichen, institutionellen und anderen Formen von Rassismus ausgesetzt fühlen“ (Yazar 2011: 159) ist *People of Color*. Allerdings hat sich diese Bezeichnung wie auch andere Begriffe wie Mensch mit Migrationshintergrund, Migrationsbiografie oder Migrationsgeschichte nicht in der Alltagssprache etabliert (zur kritischen Betrachtung von Diversity unter Heranziehung von Machtaspekten s. Mecheril/Broden 2007a).

Diese und weitere, hier nicht ausführbare Diskrepanzen struktureller und sprachlich-begrifflicher Art (z. B. hinsichtlich der sogenannten Integrationsdebatte; der Debatte um Bildungs- und Erwerbschancen mit „ausländisch“ klingenden Namen; der als Gewaltpräventionsprojekt geförderten ehrenamtlichen Stadtteilarbeit Jugendlicher mit einem sogenannten Migrationshintergrund unter anderem, s. Meier-Braun/Weber 2013) gehören zum Kontext der vorliegenden Arbeit. Als Feldwissen waren diese Diskrepanzen Gegenstand von Reflexionen im gesamten Forschungsprozess.

Schließlich möchte ich auf die Einbettung des Forschungsprozesses in lebensgeschichtlich besonders prägnante Phasen und den Alltag einer Familie hinweisen, die stets Herausforderungen mit hohen Lerneffekten über sich selbst, das Familienleben und das Potenzial familiärer Reziprozität bereithält. Die Entwicklung der Theorie und der Schreibprozess fanden in einer intensiven Familienphase statt, die mehrere Umzüge im transnationalen Raum mit zwei und bzw. drei Kindern beinhaltete. Der wissenschaftliche Qualifikationsprozess im familiären Kontext verdient deshalb eine Erwähnung, weil er durch eine konstante Aushandlung der Doppelkarrierebemühungen der Partner gekennzeichnet ist, was (mitunter gravierende) Auswirkungen für den Verlauf des Forschungsprozesses bedeutete. So stand ich einem Umzug nach Shanghai als Wunsch meines Mannes kurz nach den ersten Erhebungen 2010 eher kritisch gegenüber. Jedoch ist es mir gelungen, die Zweitinterviews in Berlin vor der Ausreise 2011 und während eines Deutschlandbesuchs 2012 zu erheben und an verschiedenen Forschungsformaten dank digitaler Technik aus der Ferne teilzunehmen. In den intensiven, durch Forschung und Familienmanagement durchkreuzten Jahren entstand der Wunsch nach einer gründlichen Reflexion und kollegialen Diskussion des Forschungsprozesses im Kontext von Elternschaft.

Empfehlungen und Wünsche der Interviewpartnerinnen

Den Rahmen der Interviewgespräche nutzten die Interviewpartnerinnen nicht zuletzt dafür, auf Basis der eigenen Lebensrealität, die von materiellen Engpässen und vielerlei Unsicherheiten geprägt ist, Kritik an bestehender politischer Praxis oder wirtschaftlichen Strukturen zu äußern. Auch äußerten sie Wunschvorstellungen, wie ein aus ihrer Sicht stärker subjektorientiertes Übergangssystem ausgestaltet werden könnte. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen zwei Ausschnitte aus diesem Materialbefund die systemkritischen bzw. politisch motivierten Aussagen der Interviewpartnerinnen illustrieren.

„Ähm, vom Staat an sich, was ich jetzt gut finde, ist eigentlich, die helfen mir schon so. Auch wegen (...) wenn du in eine, eine Wohnung ziehst, dass du zum Beispiel Erstaussstattungsgeld bekommst. Das finde ich alles gut. Ähmm, es wird aber alles irgendwie komisch berechnet, weil manche Sachen, das reicht eigentlich gar nicht aus, aber na ja. Ich möchte einfach, dass die Steuern gesun..., gesenkt werden, weil es ist einfach alles momentan viel zu teuer, es kann sich kaum einer was leisten. Weil das bringt gar nichts, irgendwie Mehrwertsteuer zu erhöhen, weil die wissen ganz genau, wir haben nicht so viel Geld und dann ... (...) Und die Leute, die, so wie wir, weiß nicht. Also, die Leute, die arbeiten, kriegen zu wenig. (...) Die Leute, die arbeiten, sollten auch mehr bekommen, weil das ist echt anstrengend, wenn man wirklich 40, also 8 Stunden am Tag arbeitet, manchmal sogar Überstunden, und dann kriegt man am Ende des Monats nur 1.200 EUR, vielleicht minus Steuern noch, und dann sind es 900 EUR. Davon zahlst du 450 vielleicht Miete, noch mal

50 für Strom und vielleicht noch GEZ, wenn du keine Befreiung hast oder keine Ahnung. Da bleibt nicht mehr viel übrig. Klamotten vielleicht noch, was zu Essen und dann das war's. Also, du kommst gar nicht mal dazu, vielleicht ein bisschen zu sparen. Ja.“ (Diana Fanten I, 658–670, 677–678, 680–687)

Diana Fanten spricht sich zunächst wertschätzend über Leistungen aus, die ihre Wohn- und Lebenssituation bzw. die ihrer Familienmitglieder (s. Erstausstattung bei der Geburt ihrer Nichten und Neffen) positiv beeinflusst haben. Bei der Darstellung ihrer finanziellen Lage spricht Diana Fanten nicht nur über sich, sondern auch für viele prekär Beschäftigte in ihrem Bekanntenkreis. Diese bezeichnet sie trotz einer Vollzeitbeschäftigung als unterbezahlt. Prekäre materielle Verhältnisse führt sie auf „zu wenig“ an Stundenlohn bzw. Gehalt zurück und verlangt nach mehr, nach einer Angleichung nach oben. Diana Fanten setzt sich in ihrer Erzählung mit dem materiellen Wert von menschlicher Arbeitskraft und den als unzureichend beschriebenen materiellen Möglichkeiten in bestimmten Berufen und Positionen unter den gegebenen (Abhängigkeits-)Verhältnissen im Arbeitsmarkt auseinander. Der Zugang zur materiellen Lebensgrundlage erscheint aus ihrer Sicht als eine Basisvoraussetzung von gesellschaftlicher Teilhabe. In ihrer Systemkritik verleiht Diana ihrer Unzufriedenheit hinsichtlich Not und Dürftigkeit prekärer Beschäftigung und Lebensführung Ausdruck.

In den folgenden Passagen charakterisiert sie die prekäre materielle Lage Vieler trotz Erwerbstätigkeit als politisch gewollte Tatsache, ein Ausbleiben materieller Anerkennung als Versäumnis der Politik. Sie übt damit Kritik an den Verhältnissen (hier exemplarisch: der steuerlichen Lastenverteilung) und an der Ausgestaltung politischer Machtstrukturen. Diana Fantens Aussagen zu gesellschaftlicher Kohärenz, zur Gestaltung von Erwerbslohn sowie zu dialektisch angelegten gesellschaftlichen Anerkennungsstrukturen sind bemerkenswerte Zeugnisse gesellschaftspolitisch engagierter Diskussionsbereitschaft.

Auch Nina Schuve kommt beim Rückblick auf ihre in materieller Hinsicht als nicht zufriedenstellend geschilderte Vergangenheit als alleinerziehende Mutter auf Reformvorschläge zu sprechen:

„Ja, naja finanziell könnte es halt besser sein, man muss ja doch jetzt momentan ganz schön gucken und rechnen und hm. Grad mit Kind, wenn sie so klein sind, wachsen sie ja so schnell, sie brauchen ja laufend halt neue Sachen, und es ist halt finanziell ein bisschen schon heftig, ja, dadurch, durch die finanzielle halt mit der Wohnungssuche, es ist grad ganz momentan ganz schlimm, also die Wohnungen sind halt so teuer, zum Teil, es ist Wahnsinn. Ja. (...) Dass es überhaupt halt eigentlich überhaupt eine finanzielle Unterstützung gibt für Leute die es halt brauchen, so wie BAföG und Jobcenter im Großen und Ganzen, schon ganz wichtig sowas eigentlich und ohne den hätt ich auch manchmal blöd dagestanden.“ (Nina Schuve I, 659–664, 672–675)

Auch Nina Schuve spricht nicht nur für sich, sondern im Namen von Personen, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Dabei hebt sie angesichts

herausfordernder Alltagsfinanzierung mit einem Kleinkind und steigender Mietpreise den Ausbau materieller Fördermöglichkeiten insbesondere für alleinerziehende Elternteile hervor. Die Passagen verdeutlichen die Verwundbarkeit der sozioökonomischen Position einer jungen, langjährig alleinerziehenden Mutter ohne Berufsausbildung und festes Einkommen; vor dem Hintergrund der seitdem stetig fortschreitenden Stadtteilsegregation (zu Gentrifizierung in Berlin s. Frenzel 2013) liegt diese schließlich nah an der Armutsgrenze. Ihre Wertschätzung gegenüber wohlfahrtsstaatlichen Leistungen sind in biografischen Erfahrungen begründet: Angesichts fehlender materieller Möglichkeiten schildert sie die existenzielle Notwendigkeit amtlicher Zuwendungen.

Zur Herstellung von Nähe und Distanz in der Interviewsituation

Im Rahmen meiner dem Dissertationsprojekt vorangegangenen Tätigkeit als Sozialpädagogin habe ich mich als Angestellte einer Wohlfahrtsorganisation mit meiner privilegierten sozialen Position ohne Fluchterfahrungen oder Kriegstraumata auseinandergesetzt.⁶⁶ Dagegen bestand im Forschungsprozess im Hinblick auf die soziale Position der Forscherin und der jungen Interviewpartnerinnen ein Privilegien-Gefälle, das die Forschungssituation als Forschungsachse entlang sozialer Ungleichheit wie bereits beschrieben vorstrukturiert hat. Somit war für den gesamten Forschungsprozess das Bemühen charakteristisch, die erwerbszentriert geprägte Distinktion in der Forschungssituation (als sozialem Raum) aufzuheben. Nähe zu den Interviewpartnerinnen trotz des vorhandenen Privilegien-Gefälles herzustellen, erschien für die Gewinnung aussagekräftiger Daten als ausschlaggebend. Während der teilnehmenden Beobachtung war ich daher in meiner Forscherin-Rolle bemüht, die Distanz zu den Akteurinnen im Feld abzubauen, um ihre Perspektiven und Handlungen besser zu verstehen, ein Feingefühl für ihre Handlungen, Ziele und die evtl. vorhandenen Spannungen und Widersprüchlichkeiten im Feld zu bekommen. Andererseits und gleichzeitig musste ich als Forscherin eine Distanz wahren, um meine Rolle sozialwissenschaftlich reflektieren zu können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2008: 60). Die während der teilnehmenden Beobachtung angesprochenen Jugendlichen zeigten sehr unterschiedliche Reaktionen auf die Einladung zum Interviewgespräch. Die Vermittlung der jungen

66 Als Koordinatorin eines Bezirksteils in Berlin-Neukölln habe ich 2009-2010 als Team- und Kursleiterin mit einer ethnisch-kulturell heterogenen Gruppe von Frauen gearbeitet, die im Rahmen einer Qualifizierung zur Familienberaterin für bildungs-, erziehungs- und gesundheitsbezogene Themenfelder zu Multiplikatorinnen ausgebildet wurden, um die in ihrem Bezirk lebenden, institutionell schwer erreichbaren Familien in ihrer jeweiligen Muttersprache zu beraten.

Frauen durch die mit ihnen zusammenarbeitenden Fachkräfte hat die Hemmschwelle für eine Teilnahme als Interviewee deutlich gesenkt. Umso wichtiger war es, auf den freiwilligen Charakter der Teilnahme hinzuweisen und darauf aufmerksam zu machen, dass die in den Interviews getroffenen Aussagen vertraulich behandelt und in keinen Zusammenhang mit den institutionellen Beratungen oder Case-Management-Abläufen gebracht werden.

Umgang mit der Forscherin-Rolle: Soziale Positionen im Forschungsprozess

In der anfänglichen Forschungsphase der Felderschließung und Kontaktaufnahme zu den allochthonen Interviewpartnerinnen unternahm ich den Versuch im Rahmen von Vorgesprächen oder gemeinsamen Aktivitäten bei den Trägern (Präsentationsübungen, Projektbesprechungen, Kennenlerngespräche) die für die Forschungssituation erforderliche Nähe entlang der Gemeinsamkeit der nichtdeutschen bzw. hybriden kulturellen Zugehörigkeit herzustellen. Diese Vorgehensweise erzeugte bereits im frühen Stadium bei der Reflexion der Forscherin-Rolle Konflikte und Spannungen, da es von Anfang an klar war, dass die individuelle Identitätskonstruktion der Gesprächspartnerinnen jeweils biografisch begründet und höchst subjektiv erfolgt.

Bemerkenswert empfand ich die wiederholte Einladung der ihre Einrichtung präsentierenden professionellen Fachkräfte, meinen ethnisch-kulturellen Hintergrund und formalen Bildungsweg, der anhand der „biografischen Identitätsphasen“ Ausländerin, studierende Bildungsinländerin und schließlich forschende Deutsche mit einer Migrationsbiografie als vermittlungswürdig erachtet wurde, den jungen Adressatinnen aufzuzeigen bzw. beim Kennenlernen hervorzuheben. Darin konnte ich die Intention erkennen, die im Raum stehende Migrationsbiografie als positives Beispiel in Bezug auf formalen Bildungserfolg zum Thema zu machen. Diese institutionell vorgeschlagene Setzung wirkte insofern spannend, aber auch verstörend, weil zu Anfang eines jeden Gesprächs mit Ausnahme deutlich wurde, dass ich einen Akzent im Deutschen habe und damit die Setzung ‚Person mit Migrationshintergrund‘ in der Interviewsituation jedes Mal auf mehrfache Weise wirksam wurde. Die Präsentation ausgewählter Identitätsausschnitte musste behutsam erfolgen. Die eigenen Erfahrungen mit etikettierten Zugehörigkeitsaspekten boten Erkenntnismöglichkeiten in Bezug darauf, dass jegliche Engführung des Zusammenhangs von formalem Bildungserfolg und Ethnizität die Gefahr einer diskriminierenden und kulturalisierenden Distinktionspraxis birgt. Meine Aussprache machte für die Interviewpartnerinnen bereits vor weiteren Ausführungen deutlich, dass ich nicht in Deutschland aufgewachsen bin. Ausgewählte Identitätskonstruktionen meinerseits – EU-Angehörige ohne deutschen Pass, in Köln

studierte Bildungsinländerin, Mitglied einer universitären Nachwuchsforscher_innengruppe in Kassel, seit April 2011 in Berlin Eingebürgerte usw. – wurden von den jungen Frauen interessiert aufgenommen, stellenweise auch kommentiert. Die meine Person betreffende Angaben erwiesen sich in der Forschungssituation als unerheblich, uninteressant. Die Interviewpartnerinnen waren an der Forscherin als Person interessiert, die Interesse zeigt und den Raum für ein Gespräch eröffnet. Den jungen Frauen lag es am Gegenüber, um die biografischen Erfahrungen dies- und jenseits des Übergangs thematisieren zu können. Sie waren gespannt auf die Interviewsituation und wollten wissen, was für Fragen auf sie zukamen. Sie kümmerten sich weniger um die Forschende, sondern zeigten ihre Intention, sich als Interviewpartnerinnen einzubringen.

Diese Erkenntnisse führten im Prozess zu einer Modifikation des forschenden Vorgehens: Im Dialog mit den Interviewpartnerinnen im Feld konnte die Forscherin-Rolle im Zeitverlauf zunehmend stabiler konstruiert und mit den dazugehörigen Interessenskonflikten der sozialen Rollen oder deren Diskrepanzen reflektiert werden.

Obwohl die Kontaktaufnahme zu Interviewpartnerinnen durch die Vermittlung der Fachkräfte als geglückt einzustufen ist, lag es mir daran, junge Frauen bei Trägern mit entsprechendem Schwerpunkt der Berufsorientierung oder Berufsberatung auch eigenständig, d. h. ohne Vermittlung anzusprechen. Bei der Kurzvorstellung⁶⁷ verzichtete ich mit der Zeit immer mehr auf die Klärung der eigenen Herkunft und rückte das Rollenverständnis der interessierten Forschenden in den Mittelpunkt. Mit der Klärung der eigenen Rolle war die Intention verbunden, meinen Interviewpartnerinnen deutlich zu machen, dass es mir auf ihre subjektive Sichtweise, ihre Erfahrungen, ihre Erlebnisse und authentische Erzählung ankommt. Der subtile Prozess im Prozess – die eigene Rolle als Forscherin jeder Untersuchungsteilnehmerin intersubjektiv aufs Neue zu vermitteln und zu thematisieren – war ein selbstreflexiver Vorgang. Das im Rahmen der Grounded Theory Methodology erforderliche Erstellen von Memos und Notizen nach jedem Forschungsschritt hat sich für die Reflexion der eigenen Rolle und den Umgang mit der Interviewführung im Forschungsprozess als sehr nützlich erwiesen. Diese Datenmaterialien beleuchten und illustrieren die unterschiedlichen Facetten der komplexen Rolle der Forscherin, die von jeder Interviewpartnerin und jedem Interviewpartner unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet werden konnten.

67 Die Kurzvorstellung in der Rolle der Forschenden erfolgte mit einer Visitenkarte, auf der neben der Dienstadresse und das Logo der Universität Kassel und die Bezeichnung der Nachwuchsforscher_innengruppe stand. Beim Überreichen der Karte erläuterte ich meinen Werdegang von der Sozialpädagogin zur forschenden Doktorandin. Die Mitteilung meiner Handynummer und E-Mail-Adresse markierte meinerseits die Intention einer perspektivischen Kooperation, woran ich insbesondere im Hinblick auf ein zukünftiges Zweitgespräch interessiert war.

Eine Möglichkeit für den Umgang mit der eigenen Rolle als Forscherin im Forschungsprozess ist das Aufschreiben der Dilemmata und Fragen, die dann mithilfe der Notizen im Nachgang in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen im kollegialen Dialog besprochen werden können. Diese Möglichkeit des Austausches zu nutzen, stellt einen zentralen Aspekt des Forschungsprozesses dar: Da das Material und die Reflexion von Forschungssituationen erst im intersubjektiven Dialog (Gedankenaustausch, Interpretationsprozesse) möglich ist, ist ein wesentlicher Bestandteil qualitativer Forschung im Alleingang kaum machbar. Ich bin sehr dankbar für die vielen Gesprächspartnerinnen und -partner während der letzten Jahre, die meine Denkprozesse, Interpretationsleistungen und Reflexionsversuche durch die Vernetzung erst ermöglicht, immer wieder angestoßen und den Raum des Denkbaren ständig erweitert haben.

Den Einfluss der eigenen Forscherperson anhand der Daten nachvollziehbar zu machen, bedeutet ein schwieriges Unterfangen. Als förderlich und hilfreich hat sich erwiesen, die Memos und Protokolle zu den Interviewgesprächen wie die Vor- und Nachbereitungsnotizen der Interviews oft und gründlich durchzulesen und mit dem Transkript der Gespräche abzugleichen. Es war auch erforderlich, über diese Erkenntnisse regelmäßig neue Memos zu erstellen.

Die Demonstration des Einflusses der Forscherperson auf den Interviewverlauf soll anhand eines Ausschnitts aus dem Erstinterview mit Ela Indefrey (April 2010) nachvollziehbar gemacht werden.⁶⁸ Der Ausschnitt soll beispielhaft aufzeigen, wie die Identitätskonstruktion der Interviewee nach einer Konfrontation mit einem Impuls durch die Forscherin – im letzten Abschnitt bezieht sich diese auf den Begriff Migrationshintergrund – ihren Verlauf nimmt. Auf die Frage der Forscherin nach Zugehörigkeit gibt Ela Indefrey folgende Antwort:

„E: Also, es ist so, ich habe einen deutschen Pass. Ich habe keinen türkischen Pass mehr. Und es ist so: Wenn mich ein Deutscher sieht, dann sagt er: Du bist Ausländer, nö? Ich bin ja schließlich türkisch. Ich kann ja die Sprache und sehe auch so aus. Aber wenn ich dann in der Türkei meinen deutschen Pass zeige sozusagen, dann bin ich ein Deutscher. Und genauso ist es in der Türkei. Wenn ich in die Türkei gehe, dann wissen die, ok, sie kommt aus Deutschland, also sie ist ne Türkin. In Deutschland sagt man ja: Du bist eine Deutsche mit türkischen Migrationshintergründen, und hier sagen die ja du bist Türke mit deutschen ((...)) nicht genau Migrationshintergründen, aber eben du kommst aus Deutschland, du lebst immer dort, für immer und ewig-mäßig, sozusagen, dann sagen die almancilar⁶⁹ also d. h. dann

68 Ela Indefrey hat in den Vorgesprächen sich für ein gegenseitiges Duzen ausgesprochen. Das Gespräch mit ihr diente als Probeinterview, das Transkript wurde nicht zum weiteren Gegenstand einer Fallanalyse.

69 Von Türk_innen in der Türkei in Bezug auf Deutsch-Türken gebrauchte Bezeichnung mit einer eher abwertenden Konnotation.

so ähnlich deutsch-türkisch aber mehr deutsch ebend. Ja und wenn du eben deinen Pass zeigst, dann bist du deutsch. Also, Art nicht landlos, sondern, es ist aber so: da bist du so, und da bist du genauso sozusagen.

I: Und was bist du für dich? Was würdest du so zu mir sagen, wenn ich dich so frage dazu?

E: Mich? Es kommt darauf an, wie Sie mich sehen würden.

I: Und wie siehst du dich selber?

E: Keine Ahnung. Eine Türke und Deutsche oder Deutsche und Türke, beides. (...) Man kann nicht sagen, ja, mehr des oder weniger des. Ebend.

I: Und was hältst du von dieser Bezeichnung Migrationshintergrund, wie findest du es?

E: Das Wort?

I: Ühüm.

E: Öhm, ich weiß nicht. Dass ich da so, ich weiß nicht, öh, keine Ahnung. Ich weiß nicht, ehrlich gesagt weiß ich nicht, was ich dazu sagen kann. Also, auf jeden Fall weiß ich dann, dass ich einen Hintergrund habe. Dass man weiß, sie ist Deutsche, aber durch ihr Aussehen und durch öh die andere Sprache, die sie auch spricht, ist sie auch anders sozusagen. Ja.“ (Ela Indefrey, 576–613)

Ihre Identitätskonstruktion erläutert Ela Indefrey anhand von zwei Hauptmerkmalen: An erster Stelle ist in ihrer Distinktion das offizielle Dokument der Identifikation, der deutsche Pass ausschlaggebend. Ihren türkischen Pass besitzt sie nicht mehr. Im zweiten Satz verweist sie darauf, dass sie diesen im Zuge ihrer Einbürgerung in Deutschland abgeben musste. Nach deutschem Recht ist Ela zweifelsohne Deutsche. Die Aussage, eine Deutsche zu sein, trifft sie allerdings nicht. Stattdessen führt sie in die Logik ihrer reflexiven Identitätskonstruktion weiter ein. Als zweites Distinktionsmerkmal scheint für sie das Aussehen zu fungieren: „Wenn mich ein Deutscher sieht“. Von ihrem Aussehen her, erzählt sie, wird sie von den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft als Türkin wahrgenommen. Die türkische Identität wird mit der türkischen Sprachkenntnis und dem nicht weiter ausgeführten, von den Deutschen als „türkisch“ wahrgenommenen Aussehen begründet. Diese Identitätszuschreibung nimmt Ela mit der Begründung an, der türkischen Sprache mächtig zu sein und sich diesem als „türkisch“ identifizierten Aussehen zuordnen zu können: „und sehe auch so aus“.

Ela Indefreys hybride türkisch-deutsche ethnisch-kulturelle Identität scheint keine feste, sondern eine flexible Konstruktion des Gegenübers zu sein. Je nachdem, wer, wo und mit welcher Intention sie zu klassifizieren versucht, scheint sie unterschiedliche, situations- und personenbedingte Konstrukte parat zu halten. Ela Indefrey verweist auf die lokale, länderspezifisch motivierte Auslegungspraxis, die darüber jeweils bestimmt, ob sie als Türkin (in Deutschland) oder Deutsche (in der Türkei) wahrgenommen wird. Die in Deutschland und der Türkei unterschiedlich stattfindende Identitätskonstruktion lässt sich als ein Zuschreibungsprozess beschreiben, der je nach lokaler Praxis der Mehr-

heitsbevölkerung anhand unterschiedlicher Merkmale zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. In der Türkei scheint der deutsche Pass für die zugeschriebene Identität ausschlaggebend zu sein. Dazu zieht Ela Indefrey noch das Merkmal des ständigen Wohnsitzes hinzu. Als aus Deutschland Kommende mit einem deutschen Pass und einem ständigen Wohnsitz dort wird sie in der Türkei als Deutsche angesehen.

Mit dem Satz „In Deutschland sagt man ja du bist eine Deutsche mit türkischen Migrationshintergründen“ nimmt Ela Indefrey Bezug auf die politisch-gesellschaftlich breit geführte Debatte um die entlang ethnisch-kultureller Differenzlinien stattfindende Kategorisierung des Bevölkerungsanteils mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Den offiziellen Begriff modifiziert sie im Gebrauch eigensinnig mit der Pluralendung. Durch das unbestimmte Personalpronomen „man“ scheint sie diese Bezeichnung kaum als eigene zu betrachten, sie bedient sich des Begriffes aus der Distanz.

Die länderspezifisch unterschiedliche Zuschreibungspraxis scheint die Forscherin an dieser Stelle nicht zufriedenzustellen. Sie versucht, die subjektive Perspektive auf die eigene Deutungspraxis mit der Frage hervorzulocken: „I: Und was bist du für dich? Was würdest du so zu mir sagen, wenn ich dich so frage dazu?“

Diese Frage kann im Nachhinein, fünf Jahre später, im Licht der Auseinandersetzungen mit der Fachliteratur und den gesellschaftlichen Diskursen über die Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft als eine Differenzlinien hervorhebende Frage eingestuft werden. Zur Reflexion der Forscherin-Subjektivität gehört es, diese Konfrontation mit der eigenen Forschungspraxis methodologisch kontrolliert durchzuführen, auszuhalten und als Teil der Erkenntnisgewinnung zu reflektieren.

Die hybride Identitätskonstruktion bzw. die längst zur Normalität gehörende Vorstellung von Identität als eine hochgradig inhomogene Konstruktion entzieht sich solchen Fragen, es ergibt kaum Sinn, nach einem Mehr oder Weniger oder nach einer Identitätskonstruktion mit proportionierten kulturellen Zugehörigkeitsteilen zu fragen (vgl. Gorelik 2012: 11 f.): Migration ist seit Generationen ein gesellschaftliches Faktum, das Anerkennung finden muss (vgl. Yildiz/Hill 2014a: 11). Auch (qualitative) Forschung kann dazu beitragen, Migration Anerkennung zu verleihen oder zu entziehen, indem die Forscher_innen gewissen Inhalten und Phänomenen Anerkennung erweisen oder auch verweigern. Auch sie wirken dabei an der Reproduktion gewisser gesellschaftlicher Positionen mit.

Ela Indefrey weicht der ihre Identität festzunageln beabsichtigenden Frage aus: „Mich? Es kommt darauf an, wie Sie mich sehen würden.“ Sie bleibt bei ihrer vorangegangenen Stellungnahme, wonach ihre Identität als Fremdschreibung entlang der Präferenzen und Kategorienmerkmale des Gegenübers

immer in der aktuellen Kommunikationssituation neu konstruiert wird.⁷⁰ Die Sichtweise auf ihre Identität in der Jetzt-Situation wird entsprechend ihrer Logik von der Forscherin bestimmt. Aber die Forschende fragt erneut nach Ela Indefreys Sichtweise auf sich, die von ihr benutzte Begrifflichkeit des Sehens aufgreifend: „Und wie siehst du dich selber?“

Nun weicht Ela Indefrey nicht aus, sondern gibt ihrer Ratlosigkeit in der festgefahrenen Situation Raum: „Keine Ahnung.“ Sie bestätigt ihre nicht näher kategorisier- und aufteilbare hybride Identitätskonstruktion mit einer Selbstverständlichkeit, die sich einer Festlegung auf *eine* Identität konsequent widersetzt: „Eine Türke und Deutsche oder Deutsche und Türke, beides.“ Beim Sich-Festlegen-Lassen auf bestimmte ethnisch-kulturelle Kategorien scheint Ela Indefrey ein Unbehagen auszudrücken; in den nächsten Passagen beschreibt sie mehrfach durch das Hilfsverb müssen eine von außen aufgetragene Handlung, die emotional nicht von ihr mitgetragen wird.

Nach weiteren Fragen nach einer näheren Bestimmung dieser hybriden Identitätskonstruktion versucht die Forscherin Ela Indefrey eine Stellungnahme zum offiziell gebräuchlichen Begriff Migrationshintergrund zu entlocken. Der offizielle Begriff scheint sich in Ela Indefreys aktivem Wortschatz nicht etabliert zu haben. Dies ist umso verständlicher, da sie ihn „nicht öfters“ hört, d. h. er ist kein Bestandteil ihrer Alltagserfahrung, ihrer sprachlichen Lebenswelt. Die Frage nach Erfahrungen mit dem Begriff Migrationshintergrund bezieht Ela Indefrey auf ihre konkreten Erfahrungen im Bewerbungsprozess und im Praktikum. So kommt sie darauf zu sprechen, wie sie aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeit Aufgaben im Praktikum übernehmen konnte, die über Pflege hinausgingen. Sie war bei türkischen Patienten mit Übersetzungstätigkeiten betraut worden. Aufgrund dieser Erfahrung deutet sie ihre Sprachkenntnisse als Vorteil für den Bewerbungsprozess in Bezug auf eine potenzielle Erwerbstätigkeit in Krankenhäusern in Berlin. In dieser Perspektive erhält der Begriff Migrationshintergrund eine positive Konnotation und die am ethnisch-kulturellen Hintergrund festgemachte, über das Deutsche hinausgehende Sprachkenntnis wird zum Potenzial im mehrsprachigen Alltagskontext.

Am Ende der Verhandlung von Migrationshintergrund kehrt Ela Indefrey zu ihrem zentralen Distinktionsmerkmal des Aussehens wieder zurück, was den „Hintergrund“ für sie maßgeblich zu begründen scheint. Nach einem nicht eingreifenden, sondern nur intentional motivierenden „Ühüm“ der Forscherin spricht sich Ela dafür aus, dass sie den Begriff nicht öfters hört, also sie mit dem Begriff kaum Alltagserfahrungen verbindet.

70 Auch Foroutan/Schäfer beschreiben Identitätsfindung als „stete(n) Prozess, der zwischen dem Selbstbild, das der Einzelne von sich entwirft, und dem Bild entsteht, das sich seine sozialen Handlungspartner in wechselnden Zusammenhängen von ihm machen“ (Foroutan/Schäfer 2009: 14).

Diese Aussage nimmt die Forscherin wiederum als hochgradig relevant auf, ist sie auch auf noch so holprigen Kommunikationswegen zustande gekommen. Der Feldbefund zu der bereits angesprochenen Diskrepanz der Nutzung der Begrifflichkeiten in öffentlichen Debatten um die Einwanderungsgesellschaft und die Eigenbezeichnungen von Personen(gruppen), um deren Zugehörigkeiten und Identitätskonstruktionen es in diesen Debatten geht, deutet darauf hin, dass die betreffenden Personen die Debatten kaum mitverfolgen, in die sie nicht einbezogen werden. Sie werden von außen beobachtet, beschrieben und kategorisiert, ohne dass *mit* ihnen ein Dialog bezüglich ihrer subjektiven Erfahrungen in der Alltagsrealität stattfindet. Es geht also auch um eine soziale Konstruktion der Migrationsgesellschaft, an der nicht alle Personen, die es betrifft, teilnehmen (können).

Diese Erkenntnis bestärkte mich wiederum darin, mich mit fremden Begrifflichkeiten und exmanenten Fragen zurückzuhalten und mich auf die Begrifflichkeiten und Gesprächsstränge der jungen Frauen stärker einzulassen. Ich versuchte, meine sprachliche Positionierung – sowohl als Forscherin als auch als Privatperson – in Bezug auf die Konstruktionen der interviewten jungen Menschen stärker zu machen und die ethnisierenden, kulturalisierenden Kategorisierungen bewusster wahrzunehmen, um diese in den Interviewsituationen nicht zu reproduzieren. Anhand der Transkripte lässt sich dies als ein fortdauernder Prozess nachzeichnen, der die Sicht schult und zu einer Sensibilisierung bezüglich der eigenen Konstruktionen, auch über die Forschungspraxis hinaus, führt.

6.3 Der Methodenmix

Im Folgenden wird dargestellt, wie der für die Untersuchung entwickelte Methodenmix, der als eine Verschränkung der Grounded Theory Methodology und des biografischen Ansatzes im interpretativen Paradigma zustande kam, der Komplexität der Fragestellung und der daraus abgeleiteten spezifischen Anforderungen in den verschiedenen Forschungsschritten gerecht wird.

Wie bereits dargelegt, wurde die vorliegende Untersuchung trotz der Einbettung der Interviewgespräche in monatelange Phasen der teilnehmenden Beobachtung zentral auf der Basis von wortwörtlich und vollständig transkribierten im Längsschnitt durchgeführten Interviewgesprächen mit einzelnen jungen Frauen realisiert. Die Langzeitperspektive ermöglichte die Gewinnung fundierter Aussagen über die Prozesshaftigkeit des Übergangs und erwies sich hilfreich für die Theorieentwicklung. Der Längsschnitt diente dazu, Bildungsentscheidungen, eingeschlagene Ausbildungswege, Maßnahmenenerfahrungen und andere institutionelle Interventionen zu zwei Zeitpunkten von den jungen

Untersuchungsteilnehmerinnen im Rückblick deuten zu lassen. Der Längsschnitt erlaubt es, den Ertrag bzw. Einfluss institutioneller Interventionen auf soziale Teilhabe sowie Potenziale, Hindernisse und Zugangsschwellen des prozesshaften Übergangsverlaufs im Kontext biografischer Ereignisse aus der Subjektperspektive detailliert zu rekonstruieren. Im Interviewvergleich lässt er insbesondere Verschiebungen von Relevanzsetzungen oder Verortungspraktiken deutlich werden.

6.3.1 *Grounded Theory Methodology*

Einleitung mit historischem Rückblick

Aus dem breiten methodischen Spektrum qualitativer Forschung stützt sich die vorliegende Untersuchung in erster Linie auf die Forschungspraxis der Grounded Theory Methodology (Glaser/Strauss 1967). Die Forschung zielt darauf, eine „in den Daten verankerte“ (Mey/Mruck 2011: 16) Theorie zu generieren, d. h. Theorie wird nicht „von oben her“ entfaltet, sondern soll in „eben dieser Forschung begründet sein“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 186). Mit dem Begriff der Forschungspraxis kommt die programmatische Intention des forschenden Vorgehens zum Ausdruck, wonach die „Forschung ihre theoretische Verortung in eine systematische Beziehung zum Forschungsfeld, den untersuchten Phänomenen und den gewählten Methoden setzen und explizieren sollte“ (Bereswill 2015: 211).

Die GTM kann als ein „Bündel von Konzepten und Vorgehensvorschlägen“ beschrieben werden, das „einerseits (als) Orientierungsrahmen“ (Mey/Mruck 2007: 114) der eigenen Untersuchung dient, andererseits und gleichzeitig „als Kriterienkatalog“ (ebd.: 108) fungiert, der die Nachvollziehbarkeit und Gültigkeit der Forschungsschritte überprüfen lässt. Die Faustregel „All is data“ (Glaser 2007): Alle Daten verschiedenen Ursprungs, die im Forschungsprozess gewonnen werden können, können für den Theoriegenerierungsprozess relevant sein und sind somit einzubeziehen. Dabei kommt es im Sinne des Symbolischen Interaktionismus auf die Berücksichtigung von Handlung und Veränderbarkeit an (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 198): Eine Handlung wird im gesamten Interpretations- und Verstehensprozess immer kontextualisiert in den Blick genommen, da ohne das Kontextverständnis der Sinn der Handlung nicht ermittelbar ist und die Handlung nicht erschlossen werden kann.

Die Entscheidung für die Grounded Theory Methodology – in Anlehnung an Strauss/Corbin 1996 (1990); Glaser/Strauss 1967; Strauss 1991 – liegt darin begründet, dass die diese die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven auf das Feld und der darin wirkenden Akteur_innen ermöglicht und dabei

gleichermaßen „für die Rekonstruktion von subjektiven Sinnwelten, die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus und für die Rekonstruktion von Deutungsarbeit taugt“ (Mey/Mruck 2007: 104).

Die auf die institutionelle Praxis in Krankenhäusern gerichtete, von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss in den 1960er Jahren am Sociology Department der University of Chicago gegründete Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodology hat im Zeitverlauf zahlreiche Differenzierungen, Ergänzungen und Modifizierungen erfahren (eine Übersicht über die Entwicklungen bieten Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 185). Aufgrund der Offenheit der Datenerhebung begleiten seit fünfzig Jahren kontroverse transnationale Debatten die konkrete Ausführung der Forschungspraxis, die zu vielerlei Revidierungen der ursprünglich vorgeschlagenen Vorgehensweise geführt haben (z. B. Strauss 1991 gegenüber Glaser/Strauss 1967; vgl. Mey/Mruck 2007: 101).⁷¹ Das Herantragen theoretischer Konzepte an die Forschung bzw. die Notwendigkeit theoretischen Vorwissens hinsichtlich der zu untersuchenden sozialen Phänomene können jedoch als relevante Bestandteile gelten, die auch in dieser Untersuchung von Bedeutung sind.

Die weltweite Ausdifferenzierung der Forschungspraxis der GTM wird im deutschsprachigen Raum in erster Linie durch Heiner Legewie – Übersetzung von „Basics of Qualitative Research“ (Strauss/Corbin 1996), Entwicklung der Analysesoftware ATLAS.ti an der TU Berlin –, Jörg Strübing (Strübing 2004, 2005, 2014; Strübing/Schnettler 2004), Franz Breuer – „Reflexive Grounded Theory“ (Breuer 2009) – und systematisierend durch Günter Mey und Katja Mruck (Mey/Mruck 2007, 2011) vertreten. Prominente Biografieforscher wie Fritz Schütze oder Gerhard Riemann haben in den 1980er Jahren die Grounded Theory Methodology im Kontext ihrer Forschungsarbeiten abgewandelt (Riemann 1987; Schütze 1983, 1989). Auch entstanden Modifikationen bei der Entwicklung computergestützter Kodierverfahren (z. B. Kelle 2004). Trotz der unterschiedlichen Ausführungen und Traditionslinien, die in der Anwendung dieser Forschungspraxis aufgekommen sind, ist es jedoch „nach wie vor zutreffend, von *der* GTM zu sprechen“ (Mey/Mruck 2007: 101; Hervorheb. im Original).⁷²

71 Die Anleitung zum Ausblenden theoretischer Konstrukte bzw. theoretischen Vorwissens (Glaser/Strauss 1967: 37) ist von Anfang Gegenstand vieler Debatten hinsichtlich der Ausführung der Forschungspraxis. Auch revidierten Strauss und Corbin 1994 das „induktivistische Mißverständnis“ in Bezug auf die Vorgehensweise bei der Erstellung einer GT und bezeichneten den induktiven Aspekt der von Glaser und Strauss im Klassiker *Discovery Grounded Theory* (Glaser/Strauss 1967) beschriebenen Vorgehensweise als „übertrieben“ (Strauss/Corbin 1994: 277).

72 An dieser Stelle gebührt dem letztgenannten Forscherpaar Dank für die Leitung einer Forschungswerkstatt im Rahmen des Berliner Methodentreffens 2010, wo ich anhand eines Interviewtranskript-Ausschnitts Fragen zu den Kodierungsvorgängen mit einem interessierten Kreis von Forschenden diskutieren durfte.

Methodische Umsetzung

Das Kernstück der Vorgehensweise in der Forschungspraxis besteht darin, die Daten mit dem Ziel „aufzubrechen“, den theoretischen Gehalt von empirischen Vorfällen zu bestimmen und zu erfassen. Dies geschieht mithilfe generativer Fragen an die Interviewtranskripte in Textform sowie vielfacher Kodierungsvorgänge der gewonnenen ausgewählten Textgrundlagen⁷³ solange, bis Kategorien gebildet und Schlüsselkategorien herausgearbeitet werden können. Dabei wird nach und nach die Theorie mithilfe von Theoriememos generiert und im Verlauf ausgebaut.

Im Forschungsprozess handelt es sich nicht um klar abgrenzbare Forschungsphasen von Felderschließung, Erhebung, Auswertung und Validitätsprüfung. Die einzelnen Forschungsschritte wie Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben, die „Triade der analytischen Operation“ (Strauss 2004: 440) greifen immer wieder ineinander und laufen stetig parallel mit fortdauernden Planungs- und Schreibphasen. Dabei bestimmt das Theoretical Sampling (zuerst beschrieben in: Glaser/Strauss 1968) die Materialauswahl. Demnach werden die Fälle anhand ihrer theoretischen Relevanz für eine Analyse ausgewählt oder gar erhoben (vgl. Mey/Mruck 2011: 28f.).

In der hier dargestellten Untersuchung lagen zwischen zwei Interviewgesprächen mit den gleichen Interviewpartnerinnen viereinhalb bis zweiundzwanzig Monate. Diese Vorgehensweise, die Erhebungs- und Auswertungsphasen und das begleitende Memoschreiben nicht als ein Nacheinander, sondern als einen Wechselprozess vorsah, hatte gemeinsam mit den Erhebungs- und Auswertungsschritten im Längsschnitt entscheidende forschungsökonomische Auswirkungen: Das erste Interview wurde im April 2010 erhoben, das letzte im August 2012 – der Forschungsprozess dauerte mehrere Jahre an.

Konzeptionelle Änderungen als Konsequenzen der offenen Vorgehensweise

An dieser Stelle ist anzuführen, dass die offene Vorgehensweise eine gravierende konzeptionelle Veränderung der Untersuchung mit sich brachte: Das 2009 konzipierte Exposé sah zunächst die Erforschung bildungsbezogener Übergangserfahrungen junger *Migrantinnen* vor. Entsprechend bestand das Sample der Interviewten in den ersten Monaten des Forschungsprozesses aus jungen Frauen der sogenannten zweiten Generation, d.h. aus Personen, deren Eltern nach Berlin migriert, wo sie selber schulisch sozialisiert waren.

73 Besonders aussagekräftige, ausdrucksstarke oder irritierende und bemerkenswerte Passagen wurden stets im Hinblick auf die Fragestellung für weitere Analysen ausgewählt.

Dieses Sample wurde im Zuge der Auseinandersetzungen mit dem Feld und den sich herauskristallisierenden Theoriebezügen um drei autochthone, herkunftstheoretische Interviewpartnerinnen erweitert. Die Relevanz ihrer Sichtweise für die entstehende Grounded Theory brachte eine Verschiebung der Fragestellung auf Zugehörigkeitskonstruktionen und Teilhabeerfahrungen junger Frauen mit und ohne eine Migrationsbiografie mit sich.

Mehrere Expert_inneninterviews sowie die in online-Medien, Fachbüchern und Zeitschriften geführten Debatten um die Migrationsgesellschaft und die adoleszenztheoretische Verhandlung von Bildung und Migration (King 2006) markieren die Ankerpunkte dieser Verschiebung. Die unter 6.2 bereits diskutierte Aussage einer Beratungsexpertin, die in Berlin sozialisierten und sich als Mitglied der deutschen Gesellschaft verstehenden jungen Adressatinnen der Jugendhilfe seien es leid, immer wieder „anders gemacht zu werden“, war ein zentraler Impuls von Trägerseite.⁷⁴

Die Auseinandersetzung mit den erhobenen Felddaten vor dem Hintergrund der theoretischen Fachliteratur lieferte einen weiteren maßgeblichen Impuls für die Modifizierung der Fragestellung. In einem Fallbeispiel der Fachliteratur wird beispielsweise die fehlende elterliche Unterstützung in schulischen Belangen als ein der Migration zugehöriges Phänomen markiert:

„Nachdem heftige Adoleszenzkrisen in der Familie durchgestanden waren, deren Themen in engem Zusammenhang mit der Migration standen – und zwar mit dem Leiden an der Migration und an den damit verbundenen Trennungen gerade seitens der Eltern, aber auch mit der Enttäuschung der Tochter darüber, dass die Eltern ihr in der Schule nicht helfen konnten – konnte ein eigensinniger und eigenständiger Lebens- und Bildungsweg eingeschlagen werden“ (King 2006: 42).

Anhand der Fälle der vorliegenden Untersuchung wurde mir bewusst, dass die fehlende Unterstützung des Elternhauses bei schulischen Themen kein Merkmal entlang ethnischer Kategorien darstellt. Mehrere Fallbeispiele, unter anderem der allochthonen Lia Beimborn und der autochthonen Nina Schuve, weisen die Enttäuschung der Töchter über die fehlende elterliche Unterstützung

74 Dabei muss auch die Tatsache reflektiert werden, dass diese Fachkraft selbst als Tochter eines aus dem Ausland nach Berlin eingewanderten Elternteils biculturell sozialisiert ist. Dadurch hat sie eine Innenperspektive auf Migrationsprozesse, die viele ihrer herkunftstheoretischen Kolleg_innen möglicherweise nicht teilen (können). Mehrere deutsche Fachkräfte betonen in den geführten Expert_inneninterviews herkunftsspezifisch begründete oder ethnisch-kulturell konstruierte Distinktionsmerkmale und schreiben ihren Adressat_innen nichtdeutscher Herkunft tendenziell Bildungsferne, eher frühe Heiratsmotivation und Familiengründung als Bewältigungsstrategie fehlender Bildungsaspirationen oder übergangsspezifischer Orientierungslosigkeit pauschalisierend und kulturalisierend zu (eine systematische Auswertung der Expert_inneninterviews erfolgte bisher noch nicht, detaillierte Befunde auf deren Basis liegen nicht vor).

bei schulischen Themen als eine Gemeinsamkeit jenseits herkunftsspezifischer Merkmale auf.

Dadurch fing ich bewusst an, nach weiteren Gemeinsamkeiten hinsichtlich biografischer Erfahrungen, Deutungsmuster und Bewältigungsstrategien zu suchen, die die bis dahin als getrennte soziale Gruppen konstruierten Interviewpartnerinnen jenseits ethnischer Differenzlinien verbinden. Dies wurde von der bereits erwähnten Intention geleitet, angesichts der Fülle von problem- und defizitorientierten Beschreibungen von Migrationsprozessen diejenigen Phänomene hervorzuheben, die nicht zu einer Vertiefung der Trennlinie zwischen den beiden sozialen Gruppen beitragen. Durch die Integration von herkunftsdeutschen Frauen in das Sample wurde der Fokus des Erkenntnisinteresses stärker darauf ausgerichtet, wie junge Frauen mit und ohne Migrationshintergrund institutionelle Unterstützungsangebote und -leistungen hinsichtlich Teilhabe deuten, welche Zugehörigkonstruktionen sie im Übergang als relevant erachten und welche gemeinsamen Bewältigungsstrategien oder Deutungsmuster im Kontext von Adoleszenz jenseits ethnisch-kultureller Herkunftsmerkmale ausgemacht werden können.⁷⁵

Das theoretische Kodieren trug dazu bei, von den interviewten Personen und ihren Einzelschicksalen Abschied nehmen zu können und zu den erzählten biografischen Erfahrungen auf Abstand zu gehen.

„Denn da es keinesfalls Ziel der Grounded Theory ist, subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren, sondern es sollen ihnen unterliegende (soziale) Phänomene sichtbar gemacht werden, muß der schriftlich niedergelegte Text „aufgebrochen“ und die „Geschichte in der Geschichte“ gesucht werden – ein was die Forschenden angeht ausgesprochen aktiver Deutungsprozeß, weit über das z. B. in einem Interview Genannte hinaus“ (Mey 1999: 188, Fn. 73).

Das Kodieren wurde durch mehrfache, ineinandergreifende Kodierungsprozesse bewerkstelligt. Von Anfang an wurden dabei die erhobenen Rohdaten in Konzepte überführt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 195). Mithilfe des Konzept-Indikator-Modells wurden zunächst die konkreten Äußerungen als Indikatoren formuliert und zu einem Konzept verdichtet (vgl. Strübing 2008: 28).⁷⁶

75 In dieser Perspektive geht es nicht darum, ethnische Differenzlinien zu leugnen oder Diskriminierungsprozesse in Frage zu stellen. Vielmehr geht es um „(e)ine Forschungshaltung, die mit den gängigen dargestellten Diskursen und Bebilderungen der Migration bricht – also jenseits ethnischer, nationaler Zuschreibungen sowie jenseits des Herkunftstalks argumentiert – und die stattdessen Migration als ‚condition humana‘, als eine totale soziale Tatsache und als gesellschaftsverändernde Kraft epistemologisch und methodologisch aufgreift“ (Hess 2015: 59).

76 Diese Überführung erfolgte in den ersten Phasen nicht am Bildschirm, sondern auf Papier: Die haptische und räumliche Freiheit empfand ich als förderlich für diese Abstraktionsleistung und die Interpretationssitzungen.

Im Sinne des Konzept-Indikator-Modells von Strauss (Strauss 1991: 54, erarbeitet auf Basis von Glaser 1978: 62) können mehrere Indikatoren auf ein Konzept verweisen und ein Indikator kann in seinem Bezug auf mehrere Konzepte gedeutet werden (vgl. Mey/Mruck 2007: 109; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 207). Die bei dem ersten, offenen Kodierungsvorgang gewonnenen Konzepte werden mit Hilfe des axialen und selektiven Kodierens in höherwertige Kategorien überführt. Die Kodierungsvorgänge, Konzept- und Kategoriebildungen legen die fallspezifischen Dimensionen und Schwerpunktphänomene ausgehend von Indikatoren offen. Die Kategorien sind „höherwertige, abstrakte Konzepte“, die als „Ecksteine der sich herausbildenden Theorie“ fungieren (Mey/Mruck 2007: 198).

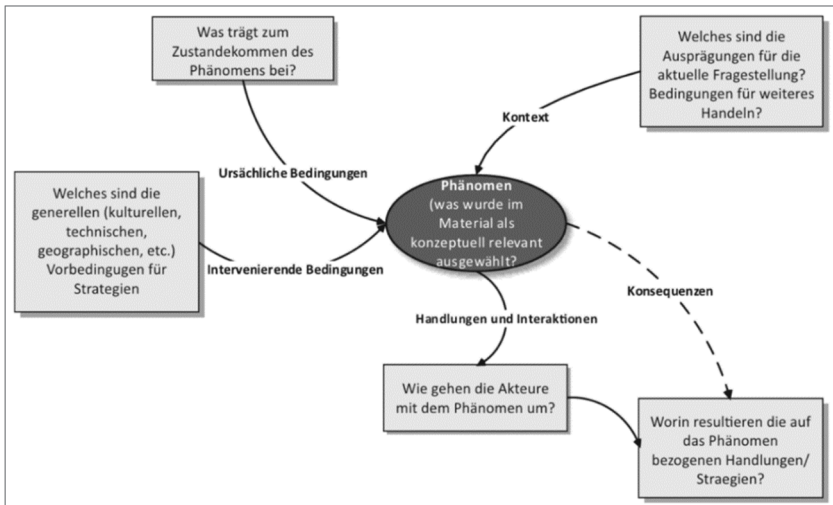


Abbildung 6: Kodierparadigma nach Strübing (Quelle: Strübing 2014: 25, ergänzend zu Strauss 1991)

Die Angaben zu Kontext, Konsequenzen, Strategien, ursächlichen und intervenierenden Bedingungen (s. Abb. 8) liegen bereits auf einer höheren Abstraktionsebene als die ursprüngliche Wortwahl der Interviewpartnerinnen. Es handelt sich nicht um zusammenfassende Paraphrasen oder eine deskriptive Wiedergabe des Gesagten, sondern um textbasierte, aber in ihrer Formulierung verdichtete Inhalte (vgl. Mey/Mruck 2007: 108f.).

Das Verdichten der Aussagen zu Indikatoren und Konzepten und die Bildung jeweils höherwertigerer Kategorien bis hin zu Schlüsselkategorien erwiesen sich als anspruchsvolle sprachliche Abstraktionsleistungen. Der Forschungsprozess war von gegenläufigen kommunikativen Handlungen durchzogen: Hochgradig kommunikative Akte des Austausches und der Interpretation mischten sich phasenweise mit der Textherstellung und -überarbeitung im

Alleingang. Ich bin dankbar für all die kreativen Impulse, die mir in Gesprächen und Interpretationssitzungen immer wieder entgegengebracht wurden.

Aus dem Sample von dreizehn Personen wurden nach den ersten Auswertungen der Fallanalysen nach vielen Interpretations- und Kodierungsschritten, die in unterschiedlichen kollegialen Forschungskontexten erfolgt sind, sieben Fälle für den Längsschnitt bestimmt. Mit den entsprechenden Personen fand ein Zweitinterview 2011 bzw. 2012 statt. Im Zuge der weiteren Auseinandersetzungen mit dem neu gewonnenen Material entstanden sechs detaillierte Einzelfallanalysen im Längsschnitt: die Fälle Lia Beimborn, Nina Schuve, Eva Burhann, Diana Fanten, Jenny Ahleke und Mara Tervoort.⁷⁷ Von diesen wurden vier Fälle, die einerseits kontrastreich sind, andererseits strukturelle Parallelen und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Bewältigungsstrategien im Übergang und biografisch begründete Deutungsmuster von Zugehörigkeits- und Teilhabeerfahrungen aufweisen, für die Endfassung bestimmt. Nach der Neuinterpretation der Fragestellung wurden für die Endfassung schließlich zwei Frauen mit und zwei Frauen ohne einen sogenannten Migrationshintergrund ausgewählt.

6.3.2 *Biografischer Ansatz*

Biografie als Thema und die biografische Untersuchungsperspektive als Methode

Die Biografieforschung umfasst im weitesten Sinne alle Forschungsansätze, die sich mit (auto-)biografischem Material beschäftigen. In engerem Sinne ist Biografieforschung, in der eine interpretative Analyse autobiografischer Erzählungen stattfindet, der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen (Jüttemann/Thomae 1998).

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist höchst interdisziplinär an der Schnittstelle von Adressatinnen-Forschung im Rahmen von Sozialer Arbeit, mikrosoziologischer Wohlfahrtsstaatsforschung, berufspädagogisch-

77 Bei der Vor- und Nachnamenwahl im Rahmen der Anonymisierung der Namen der Interviewpartnerinnen wurde der Versuch unternommen, ethnisierende oder kulturalisierende Zuschreibungsprozesse zu vermeiden. Die Vornamen wurden aus einer eigens für die Anonymisierung angefertigten Namensliste den Fällen zugeordnet. Die Nachnamen wurden aus einer online verfügbaren Liste der seltensten deutschen Nachnamen (<http://christoph.stoepel.net/geogen/v3/Default.aspx>) ausgewählt. Ich empfand diesen Vorgang als angebracht, da mit der altdeutschen Herkunft der Namen die Zugehörigkeit aller Interviewten zur deutschen Migrationsgesellschaft markiert werden konnte. An dieser Stelle gilt mein Dank den Forumnutzer_innen, die Nachnamen aus ihrer Ahnenliste unter <http://forum.ahnenforschung.net/archive/index.php/t-42035.html> veröffentlichten.

erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung, soziologischer Frauen-, Adoleszenz-, kritischer Migrations- und subjektorientierter Übergangsforschung anzusiedeln. Der Rückgriff auf den biografischen Ansatz ist auf dessen hohe Integrationskraft von Forschungsschwerpunkten und -richtungen zurückzuführen: Mit seiner Hilfe kann „sowohl die gesellschaftliche Vermitteltheit individuellen Handelns als auch deren subjektive Begründetheit adäquat“ erfasst und einer Analyse zugrunde gelegt werden (Riegel 2004: 161; vgl. auch Lutz 2000: 183). Die thematische und methodologische Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung lässt sich in ihrer wissenschaftshistorischen heterogenen Fundierung begründen:

„Pädagogischerseits sind es vor allem die Dilthey-Position und die Phänomenologie, die beispielsweise über die Alltagswende in den siebziger Jahren wirksam geworden sind. Soziologischerseits sind es die Positionen der Wissenssoziologie, Ethnomethodologie und Konversationsanalyse, die beispielsweise über die Konzeption des narrativen Interviews (Fritz Schütze) wirksam geworden sind. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist in dieser Sichtweise eine Methodologie *und* ein empirisches Forschungsprogramm“ (Marotzki 1999: 60).

Der bildungstheoretische Referenzrahmen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung umfasst die empirische Erforschung von Aufbau, Aufrechterhaltung und Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen und ist an empirische Anschlüsse des bildungstheoretischen Diskurses gerichtet.

Biografieforschung fasst menschliche Entwicklung als lebenslangen Lern- und Bildungsprozess auf, d. h. Erkenntnisprozesse über den Menschen verlaufen anhand von Analysen von „Lernmustern und Bildungsfiguren in lebensgeschichtlichen Horizonten“ (Marotzki 2010: 176). Dies gilt unter der „Prämisse von der Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen“ (Hoffmann-Riem 1980: 342) in der Traditionslinie des Symbolischen Interaktionismus. Demgemäß lernt der Mensch sich und die Welt „grundsätzlich in interaktionsvermittelten und -gebundenen Deutungen kennen“ (Marotzki 2010: 176). Somit zeigen sich biografische Methoden geeignet für die Betrachtung von übergangstypischen Adoleszenzdynamiken, da diese, wie bereits beschrieben, auf intersubjektive Aushandlungsprozesse angewiesen sind.

Die phänomenologisch orientierte Biografieforschung ist auf die alltägliche Lebenswelt ausgerichtet (vgl. Marotzki 2010: 185). Dabei wird keine normative Perspektive eingenommen, sondern das Prinzip der Flexibilität der Welt- und Selbstreferenzen in Bezug auf „die konkrete Erfahrungswelt der Menschen als eigenständiger Bedeutungs- und Sinneszusammenhang für Kreativitäts- und Problemlösungsprozesse“ angewendet (ebd.: 186). Dies bedarf allerdings „geeigneter Lern- und Bildungsszenarien“ (ebd.). Problemlösungspotenziale werden nicht ausschließlich als kognitive Kapazität begriffen: Vor allem biografische Ressourcen stellen Ordnungspotenziale dar. Qualitative Biografieforschung zielt daher auf die Exploration dieser Potenziale in ihrer subjektiven Verschiedenheit. Es geht um die Erforschung, „wie unterschiedlich

Menschen scheinbar eindeutige *facts* wahrnehmen, verarbeiten, welche Bedeutung sie ihnen zuschreiben“ (ebd., Hervorh. i. O.). Dieses Erkenntnisinteresse korrespondiert wiederum mit demjenigen subjektorientierter Übergangsforschung, das auf den Unterstützungsbedarf junger Erwachsener gerichtet ist. Die Einsatzmöglichkeiten der biografischen Methode im Rahmen kritischer Migrationsforschung ist in der methodischen Fokussierung auf die Innenperspektive der Betroffenen begründet, wodurch eine Idealisierung oder Stereotypenbildung vermeidbar wird (vgl. Lutz 2000: 179).

Eine zentrale Erkenntnisfolie der Biografieforschung bildet die zeitdiagnostische Kontextualität: Wie Menschen leben und lernen, wird unter Einbeziehung der aktuellen hegemonialen gesellschaftlichen Diskurse in Bezug auf Bildung(sprozesse) und die Ausrichtung von Lebensverläufen erforscht (vgl. Marotzki 1999: 60).

In dieser Untersuchung wird die Kontextualität von Bildungsprozessen durch institutionelle Interventionen einer aktivierenden Sozial- und Arbeitsmarktpolitik und die damit einhergehenden Prekarisierungsprozesse bestimmt. Der Wandel erwerbsbezogener Übergänge ist in den tiefgreifenden Wandel des sich ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes und der global ausgerichteten, jedoch nationalstaatlich organisierten Arbeitswelt eingebettet (Maier/Vogel 2013). Die Produktions- und Arbeitsprozesse, der Übergang in den Arbeitsmarkt und die Ausgestaltung der Erwerbs(losen)phasen finden unter den Bedingungen des flexiblen Kapitalismus und des Postfordismus statt (z. B. Aulenbacher et al. 2007; Beck/Gorz 1999; Füllsack 2009: 74–96; Hardering 2011; Honneth 2002; Lehmkuhl 1994; Schilcher/Will-Zocholl 2012). Die Betrachtung dieser Strukturebene, in die Übergänge junger Erwachsener eingebettet sind, ist essenziell für den Verstehensprozess:

„Individualisierung und Prekarisierung von Lebenslagen rücken als neue gesellschaftliche Ordnungsprozesse in den Mittelpunkt des Sozialen. Das Individuum muss seinen gesellschaftlichen Ort ständig finden oder auch erfinden, biografische Sicherheit wird immer wieder in Frage gestellt. Angesichts dieser veränderten gesellschaftlichen Lage verwundert es nicht, dass die Sozialwissenschaften in Methodologie und Methodenausrichtung darauf adäquat reagieren wollen und Biographieforschung angemessen erscheint, da sie sich eben diesen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen durch die Ausrichtung am Individuum annähern möchte“ (Bukow/Spindler 2006: 19).

Biografie wird als soziales Konstrukt begriffen, das in die Strukturebene eingebettet ist. Gleichzeitig wird aber auch auf individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrungen fokussiert, die nicht (immer) aus gesellschaftlichen oder sozialisatorischen Vorgaben abgeleitet werden können (vgl. Marotzki 2010: 176). Es wird ein Spannungsfeld der Individualgenese im Kontext von Emergenz (Entscheidungen sind nicht programmierbar) und Kontingenz (die existenzielle Erfahrung des Endlichen

und Zufälligen, durch die der Mensch auf sich zurückgeworfen wird) aufgezeigt. Gerade angesichts der Anforderungen an die Subjekte in der Postmoderne, fördert die Biografieforschung kritisch fundierte empirische Befunde nicht nur über die subjektiv relevanten Aspekte in Bezug auf die Vielfalt von Lebensformen, Pluralisierung von Lebenswelten und Differenzerfahrungen in der mobilen Städtegesellschaft (z. B. Bukow et al. 2006b) zutage, sondern über die Deutungsmuster von und Umgangsweisen mit Komplexität und Heterogenität im Kontext biografischer Ereignisse und Erfahrungen (z. B. Dausien/Caloni/Friese 2000; Breckner 2009).

Friedericke Hardering verweist auf die begrifflichen Mittel der jüngeren, von ethnografischer Forschung inspirierten Biografieforschung, die Biografie als „Ort des Verwiesenseins von Fremdanforderungen und Selbstansprüchen“ positionieren. Damit wird „die Anerkennungsdimension biografischer Austauschprozesse“ in den Blick gerückt (Hardering 2011: 14).⁷⁸ *Doing biography* ist also als „interaktiver Herstellungsprozess der Biographie“ zu verstehen, der „auf geteilte biografische Deutungsstrukturen und Muster, eben „biografische Formate“ oder „biografische Skripte“ (ebd.) zurückgreift. Die im Alltag verbreiteten biografischen Formate werden im Sinne von Skripten deshalb passend für den Forschungszusammenhang beschrieben, weil der Begriff Skript wiederum die Eigenschaft von „doing biography“ in den Vordergrund stellt, wie „ein soziales Drehbuch mit bestimmten Regelmechanismen und Deutungsstrukturen“ zu fungieren (Bukow et al. 2006a: 9, Fn. 1).

Gemäß der auf Dilthey zurückzuführenden „*Perspektive der individuellen Sinn- und Bedeutungserzeugung*“ (Marotzki 2010: 180; Hervorh. i. O.) lässt sich die menschliche Existenz als ein fortlaufender Konstruktionsprozess sinnhafter Bedeutungszusammenhänge über sich in der Welt charakterisieren:

„Jedes eben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat“ (Dilthey 1968: 199).

Anhand von Biografisierungsprozessen kann die Art und Weise von Sinn- und Bedeutungserzeugung unmittelbar nachvollzogen werden. Lern- und Bildungsprozesse können als „spezifische Arten von Selbst- und Weltinterpretation“ gedeutet werden (vgl. Marotzki 2010: 181), anhand derer Sinnsetzung bzw. Sinn- und Bedeutungsproduktion erschlossen werden kann. Der Interpretations- und Rekonstruktionsprozess subjektiver Sinn- und Bedeutungskonstruktionen wird im folgenden Unterkapitel näher beschrieben.

78 Vgl. auch die Titelseite des Wirtschaftsmagazins *brand eins*: „Treffen sich zwei Ameisen. Fragt die eine: ‚Und – was machen Sie so?‘ Sagt die andere: ‚Sie meinen – beruflich?‘“ (Fischer 2009: o. S.).

6.3.3 *Methodisches Vorgehen: Vom Feldzugang zur theoretischen Verallgemeinerung*

Feldzugang

Die während meiner bereits erwähnten Tätigkeit als Sozialpädagogin 2009-2010 in Berlin entstandenen Kontakte zu professionellen Fachkräften bei den Kooperationspartnern des Projektträgers erwiesen sich beim Einstieg in das Forschungsfeld als sehr förderlich. Einerseits erhielt ich Zugang zu Fachkräften verschiedener Institutionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung, die mit der Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung als Adressatinnen und Nutzerinnen arbeiteten. Andererseits konnte ich aus dem Kreis fachlich qualifizierter Personen Interviewpartner_innen für die ersten Expert_innen-Interviews gewinnen und die Sichtweise von Professionellen auf die jungen Erwachsenen bzw. die Arbeit mit ihnen von der ersten Feldphase an nachvollziehen.

Als Vorbereitung für die Herstellung weiterer Feldkontakte habe ich als Informationsmaterial für die Träger und Einrichtungen eine ca. zehnzeilige E-Mail zum forschungspraktischen Vorgehen mit dem Verweis auf die Internetseite der Nachwuchsforscherinnengruppe der Hans-Böckler-Stiftung an der Universität Kassel und ein einseitiges Kurzexposé über mein Vorhaben verfasst. Diese habe ich einerseits an die von Kolleg_innen empfohlenen Fachkräfte einschlägiger Träger (Jugendberufshilfe, Jugendberatungsstellen, Jugendmigrationsdienststellen, Jobcenter) geschickt. Andererseits recherchierte ich in weiteren Stadtteilen nach potenziell anzuschreibenden Trägern und schrieb weitere Berater_innen gezielt an, die nach den Angaben im Netz junge Frauen im Übergang Schule–Beruf begleiteten.

Nach vorheriger Absprache stellte ich mich bei mehreren Trägern vor und präsentierte mein Vorhaben. Generell kann ich über eine freundliche Offenheit gegenüber dem Forschungsvorhaben und ein großes Interesse am Thema bei den Institutionen berichten. In geringer Zahl lehnten die Fachkräfte die Anfragen souverän mit der Begründung ab, die von ihnen betreuten jungen Frauen hätten aus ihrer Sicht keinen erkennbaren Nutzen aus den geplanten Interviews. Abweisung war auch in fehlenden Kapazitäten für weitere Kommunikation begründet bzw. in wenigen Fällen blieb die Beantwortung meiner Kontaktanfrage aus.

Während des ersten Forschungsjahres nahm ich an zehn übergangsspezifischen Fachveranstaltungen teil, die von Nichtregierungsorganisationen, Wohlfahrtsverbänden oder politischen Institutionen organisiert wurden. Diese Veranstaltungen boten erstklassige Gelegenheiten, das Feld aus der Sicht der Praktiker_innen sowie der politischen Entscheidungsträger_innen kennenzulernen. Die Dokumentationen der Fachtagungen lieferten Erkenntnisse über die aktuellen zentralen Diskursstränge und die spannungsreichen Herausforderungen

und praxisrelevanten Diskrepanzen des beruflichen Übergangsmanagements aus Sicht von Politik und Sozialer Arbeit.

Darüber hinaus habe ich den regelmäßigen Austausch mit Fachkräften gesucht und nahm regelmäßig an Vernetzungstreffen einer etablierten Berliner Migrant*innenorganisation teil. In offenen und vorstrukturierten Fachgesprächen wurde 2010 die persönliche und strukturelle Ebene in der Beratungstätigkeit als Schwerpunktthema mit dem Ziel reflektiert, Qualitätsstandards für die Arbeit mit den Jugendlichen im Übergang zu definieren. Außerdem wurden die in der Praxis relevanten fachlichen Kompetenzen und der Empowermentansatz als Schwerpunktthema behandelt.

Im Folgenden sollen anhand zweier Beispiele der Feldzugang und die damit verbundenen Überlegungen zum Interviewort skizziert werden.

Einrichtung 1) Haus der Jugend, Stadtteil 1

Das *Haus der Jugend* habe ich durch Netzwerkkontakte am Anfang der ersten Feldphase kennengelernt. Es handelt sich um eine Einrichtung, die verschiedene Träger der Jugendsozialarbeit und der Jugendberufshilfe unter einem Dach vereint. Die kurzen Wege zwischen den vielfältigen Angeboten und Trägern sollten Synergien im Sinne effektiver Versorgung, Vermittlung der Adressat_innen und Effizienz organisatorischer Abläufe begünstigen. Die Einrichtung befindet sich im Stadtteil 1, einem sog. „Stadtteil mit besonderem Förderbedarf“ gemäß des berlinweit durchgeführten Projektes „Soziale Stadt“. Aufgrund der räumlichen Struktur und der damit einhergehenden vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten durch die jungen Adressat_innen habe ich das Haus als Erhebungsort ausgewählt.

Jungen Erwachsenen wird im Haus eine am Bedarf orientierte Förderung und Unterstützung von verschiedenen Trägern angeboten. Mehrere PCs stehen für freie Recherche, Bewerbungskurse oder auch zur Kompetenzvermittlung im Rahmen von Kursen zur Verfügung. Die Mehrfachbesetzung in den Büros ermöglicht den Jugendlichen die Wahl einer Vertrauensperson. Durch die Auslage von Flyern wird im Eingangsbereich auf aktuelle Angebote und Termine außerhalb des Hauses aufmerksam gemacht.

In diesem Haus habe ich zunächst fünf Monate lang ein- bis zweimal wöchentlich die Arbeitsabläufe und Angebote sowie deren Rezeption seitens junger Frauen – ohne an den Einzelgesprächen zwischen Jugendlichen und Fachkräften zu partizipieren – teilnehmend beobachtet. Neben direkten Kontakten zu Expert_innen wie zu potenziellen Teilnehmerinnen der Untersuchung konnte ich die breite Angebotspalette und Vielfalt der Ausgestaltung von ‚Beratung‘ als zentrales Feldangebot näher kennenlernen.

Von unterschiedlichen Standorten aus konnte im Rahmen teilnehmender Beobachtung nachvollzogen werden, welche Räumlichkeiten für welche Angebote mit welcher Intention genutzt wurden, wann und wo sich die Adressat_innen aufhalten und welche Abläufe mit welcher Art von Raumnutzung (Bewerbungstraining, Jobsuche, Beratung, klärendes Gespräch im Rahmen von Case Management etc.) einhergehen. Es konnte eine Gruppe von Stammklienten ausgemacht werden, die zumeist über einen längeren Zeitraum (in Einzelfällen über Jahre hinaus, wie ich erfahren habe) regelmäßig durch verschiedene Träger beraten werden, andere kommen sporadisch oder nur punktuell ins Haus. Bei der Erhebung der Interviews mit den jungen Adressatinnen musste aufgrund der aktuellen Raumnutzung ein geeigneter Raumteil immer mehr oder weniger spontan gefunden werden. Oft haben die laufenden Arbeitsprozesse einen Raum(teil) blockiert, der für ein Interviewgespräch vorgesehen war. Auch gab es zeitliche Verschiebungen, Verzögerungen je nach den zu erledigenden Aufgaben und den Privatterminen der jungen Menschen. Dementsprechend entstand ein Probeinterview in einem Raum, in dem Präsentationstechniken oder Bewerbungstrainings geübt wurden, ein anderes im Flur an einem Tisch im Wartebereich.

Einrichtung 2) Jugend für den Kiez, Stadtteil 4

Meine monatelange Präsenz an den Aktionstagen und bei thematisch ausgewählten Angeboten bei „*Jugend für den Kiez*“ kam durch Netzwerk-Kontakte als Sozialpädagogin zustande. Die Erfahrungen und Gespräche mit Kolleg_innen erwiesen als wertvolles Feld- und Kontextwissen.

In der Einrichtung *Jugend für den Kiez* sind die Angebote an der Intention der Gewaltprävention ausgerichtet. Neben vielfältigen partizipativen Projekten und jugendkultureller oder -politischer Bildungsarbeit entstehen im professionellen Alltag öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen und Aktionen, die auch in die Kategorie (ehrenamtliche) Gemeinwesenarbeit fallen.

Bei den Vorgesprächen stellte sich heraus, dass die Interviewpartnerinnen vom Projektträger Förderung und Unterstützung bei übergangsspezifischen Thematiken erhalten. Die Deutung der erhaltenen Angebote schien mit der Vertrautheit und der Qualität der Zusammenarbeit mit den Fachkräften zu korrespondieren. Somit strukturierte der Belegungsplan der Fachkräfte den Besuch der jungen Frauen beim Träger mit. Dies hatte ich bei der Planung und Durchführung der Interviews mit zu berücksichtigen.

Feldwissen

Mehrere der geführten Expert_innen-Interviews betonten die Relevanz des bundesweiten Städtebauförderprogramms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“ (BMVBS 2008) hinsichtlich der Arbeit der Förderinstitutionen übergangsspezifischer Ausrichtung. Das Programm Soziale Stadt wurde 1999 mit der Zielsetzung initiiert, „der gewachsenen sozialräumlichen Polarisierung in deutschen Städten entgegenzuwirken und benachteiligte Stadtteile aufzuwerten und zu stabilisieren“ (ebd.: 5). Wie bereits dieser Ausschnitt zeigt, erwies sich der Benachteiligten-Begriff bei der Planung und Etablierung der Institutionen, die ich teilnehmend beobachtete und die mit den Interviewpartnerinnen dieser Untersuchung arbeiteten, als konstituierend. Diese und weitere, den Kontext Sozialraum betreffende Erkenntnisse galt es als Feldwissen mit in die Untersuchung zu integrieren, schließlich zeigten sich diese im Hinblick auf die Konstruktion von Hilfeprozessen im Übergang als wirkungsmächtig.

Das in Berlin etablierte Quartiersmanagement dient zur „Stabilisierung und Weiterentwicklung von Stadtteilen, in denen das Leben durch die Gefahr sozialer Benachteiligung geprägt ist“ (SenStadtUm 2010: 6). An erster Stelle werden im zitierten Bericht „Arbeitslosigkeit, Abhängigkeit von Transfereinkommen und Probleme, die aus mangelnder sozialer und ethnischer Integration resultieren“ (ebd.) als benachteiligende Phänomene angeführt. Bei der Konzipierung und Gewährung von Hilfen wird die normative Wirkungsmacht von Erwerbszentriertheit deutlich. Als gravierende soziale Probleme werden die sozioökonomischen Zerwürfnisse und die ethnische Segregation genannt.⁷⁹

Die Interviewzeitpunkte in den Jahren 2010–2012 fielen in die Umbauphase der „Berliner Jugendhilfe nach den Prinzipien der Sozialraumorientierung“ (Brünjes 2006: 78), die konzeptionell auch im Rahmen des Förderprogramms Soziale Stadt zu verorten ist. In Interviews mit den Expert_innen begegnete ich der Sozialraumorientierung, die der Arbeit mit den jungen Menschen zugrunde gelegt wurde. Als methodisches Konzept zielt Sozialraumorientierung darauf, „Lebenswelten zu gestalten und Arrangements zu kreieren,

79 Die Einstufung der Quartiere in Kategorien von Prävention über mittlere bis starke Intervention erfolgt aufgrund soziodemografischer Daten. Je nach Bedarf werden die Quartiere personell und finanziell unterschiedlich ausgestattet. Die Einstufung wird regelmäßig im Rahmen eines laufend aktualisierten Gebietsmonitorings beobachtet und der Entwicklung in den Gebieten angepasst (vgl. ebd.). Die im Januar 2016 bestehenden 34 Quartiersmanagement-Gebiete lagen in acht Bezirken. In fünf Gebieten konnte die Förderung aufgrund erreichter Entwicklungen aufgehoben werden (weiterführende Informationen über das Berliner Quartiersmanagement s. SenStadtUm 2016).

die leistungsberechtigten Menschen helfen, auch in prekären Lebenssituationen zurechtzukommen“ (Hinte 2006: 9). Die Sozialraumorientierung lässt sich anhand folgender fünf Prinzipien charakterisieren:

1. Eine Mitarbeit findet auf der Basis von Wille bzw. von Interessen der leistungsberechtigten Menschen angesichts rechtlich feststellbarer Bedarfslagen, in Abgrenzung zu Wünschen oder „naiv“ definierten (d. h. nicht eindeutig den Förderkriterien zuzuordnenden) Bedarfen statt.
2. Im Gegensatz zu einer betreuenden Tätigkeit erhält aktivierende Arbeit grundsätzlich Vorrang.
3. Personelle und sozialräumliche Ressourcen spielen bei der Ausgestaltung von Hilfeprozessen eine wesentliche Rolle.
4. Aktivitäten werden immer zielgruppen- und bereichsübergreifend geplant und durchgeführt.
5. Als Grundlage funktionierender Einzelhilfen wird die Integration der verschiedenen sozialen Dienste angesehen (vgl. ebd.).

Im Sinne dieser Prinzipien ist die Jugendhilfe stärker aufgefordert, „mit ihren Angeboten, Diensten und Leistungen zukünftig konsequenter den Willen und die Interessen der Menschen aufzunehmen, die Leistungen in Anspruch nehmen wollen, gefördert und unterstützt werden sollen und denen geholfen bzw. Schutz gewährt werden muss“ (ebd.: 78). Dies bedeutet auch, dass die im „Lebensumfeld dieser Menschen vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen stärker mit den Leistungen der Jugendhilfe verknüpft werden“ sollen (ebd.). Der Appell an die agierenden institutionellen Träger zielt darauf, „die Menschen als Subjekte in ihren sozialen Bezügen“ wahrzunehmen (in ihren individuellen „Sozialräumen“ zu erkennen) „und dieses komplexe Gefüge aus individuellem Willen, persönlichen Interessen und Eigensinn einerseits und äußeren Einfluss- und Wirkungszusammenhängen andererseits zum Handlungsfeld“ (ebd.) zu machen. Die geforderte Sozialraumorientierung soll zu mehr „Subjektorientierung“ (ebd.) beitragen. Mein Dank gilt allen Expert_innen, die mir ihre Sichtweise auf die Verwirklichung der genannten Grundsätze und ihre Handlungspraxis dargelegt haben.

Teilnehmende Beobachtung

Parallel zu der Konzeptionsphase der Leitfäden und der Probeinterviews mit jungen Frauen habe ich in den Monaten März-Juli 2010 ein- bis zweimal wöchentlich in zwei ausgewählten Einrichtungen Arbeitsabläufe und Angebote sowie deren Rezeption seitens junger Frauen im institutionellen Kontext teilnehmend beobachtet. Bei Einzelgesprächen und -beratungen mit Jugendlichen bei den Trägern konnte ich nicht anwesend sein. Jedoch konnte ich in der Phase der teilnehmenden Beobachtung meine Rolle und mein Anliegen im Rahmen

neu entstandener Interaktionsmöglichkeiten Fachkräften und Jugendlichen gegenüber deutlich machen, reflektieren und die Ausgestaltung der Forschung gemäß den Erkenntnissen im Feld neu orientieren.

Die teilnehmende Beobachtung war in den Einrichtungen der Jugend(betriebs)hilfe aufgrund des offenen Zugangs zu den Angeboten nachmittags möglich, im Gegensatz zu den Arbeitsvermittlungen bzw. Jobcenter. Dabei entstanden auch direkte Kontakte zu weiteren Expert_innen und auch zu potenziellen Teilnehmerinnen der Untersuchung. Als Forscherin erhielt ich durch die Präsenzmöglichkeiten in Projektkontexten vor den Interviews vielfältige Einblicke in das Feld. Aussagen und Informationen der Akteur_innen ließen sich als wertvolles Feld- und Kontextwissen zusammentragen.

Mitten im Balanceakt der teilnehmenden Beobachtung zwischen Nähe und Distanz (s. 6.2) war ich stets bemüht, meine Rolle als Feldforscherin zu reflektieren. Am Anfang des Feldzugangs führte das Kennenlernen potenzieller Interviewpartnerinnen zu drei bis vier spontanen Nachhilfestunden, die immer auf den Wunsch und nach der initiativen Nachfrage der jungen Frauen vereinbart wurden. Während dieser Präsentationsübungen für den nächsten Bildungsabschluss oder auch Englischübungen habe ich einerseits wertvolle Informationen über die subjektive Bedeutung des Übergangs der Gesprächspartnerinnen erhalten und das vielseitige Rollenverständnis der Forscherin im Feld reflektieren können. Die teilnehmende Rolle der Forscherin wurde von den jungen Frauen als unterstützende Fachkraft gedeutet, die sich je nach Bedarf nützlich machen konnte. Ich habe die Mitarbeiter_innen der Einrichtung stets informiert, wenn Nachhilfestunden vereinbart wurden. Sie schienen teilweise erleichtert zu sein, ein zusätzliches Unterstützungsangebot für die Jugendlichen zu erhalten und gaben nach Möglichkeiten immer einen Raum für die Sitzungen. In keinem Fall stieß mein Angebot auf Misstrauen oder Gegenintervention seitens der Fachkräfte, was möglicherweise unter anderem in der hohen Arbeitsbelastung begründet lag.

Sampling

Gemäß der oben bereits erwähnten Vorgehensweise des Theoretical Sampling im Sinne der GTM (Glaser/Strauss 1967) war weder die Anzahl der Personen für die Stichprobe noch deren Merkmale oder Charakteristika (z.B. hinsichtlich einer bestimmten ethnischen Herkunft oder Hautfarbe) von Anfang an festgelegt. Ich war an möglichst verschiedenen Ausprägungen von ausgewählten Phänomenen bzw. Problemen interessiert (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 176). In ständiger Auseinandersetzung mit dem jeweils vorhandenen Material habe ich das Sample erweitert. Dabei waren inhaltliche und forschungsökonomische Fragen hinsichtlich der interessierenden Phänomene, der theoretischen Absicht und der Durchführbarkeit von Interviewgesprächen zu beantworten

(vgl. Strauss 1991: 70). Somit kann die gesamte Forschungsphase wie auch die Verschriftlichung der Arbeit als eine dichte Abfolge von Entscheidungsprozessen charakterisiert werden.

Als gemeinsames Merkmal für die Fallauswahl diente die schulische Sozialisation in Deutschland und insbesondere die für den Übergang besonders relevante Lebensspanne ab 15 Jahren. Als weiteres Kriterium war ein längerer Adressatin-Bezug ausschlaggebend, d. h. vorhandene Erfahrungen mit übergangsspezifischen institutionellen Interventionen wie Jugendhilfemaßnahmen und/oder Angeboten und Leistungen der Arbeitsvermittlung.

Die ersten Fälle (Ela, Lia, Alma) entstanden „noch nicht auf der Grundlage einer spezifischen gegenstandsbezogenen sozialwissenschaftlichen Theorie, sondern auf der Grundlage einer ersten vorläufigen Problemdefinition“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 177), nämlich eines brüchigen Übergangsverlaufs, der einen regelmäßigen Besuch entsprechender Jugendhilfeträger aufgrund des Bedarfs an Beratung, Begleitung und Orientierung o.ä. begründete. Als gemeinsames Merkmal erhielten alle jungen Frauen institutionelle Interventionen, die jedoch in ihrer Ausprägung in den Einzelfällen stark variierten.

Für die Untersuchung habe ich zu 23 Frauen Kontakt aufgenommen. Mit 13 Frauen wurde ein Erstinterview erhoben. Die Auswahl der vier Fälle der Untersuchung aus dem Sample von 13 Personen erfolgte schließlich anhand der Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung. Falltypische Unterschiede wurden auf bestimmte, als relevant erachtete, Phänomene betrachtet und untersucht und eine Kontrastierung angestrebt. Als Grundlage minimaler Kontrastierung wurde die Dauer und Intensität der erhaltenen institutionellen Interventionen genommen: Der Fall Jenny beleuchtet eher die Spezifika eines frühen Übergangsverlaufs mit Fokus auf die Intervention Berufseinstiegsbegleitung im schulischen Rahmen. Ninas Fall verdeutlicht demgegenüber die Komplexität eines langen Übergangsverlaufs, der vielerlei verschiedene institutionelle Interventionen beinhaltet. Ausschlaggebend ist, wie die wechselnden und brüchigen Ausbildungs- und Erwerbserfahrungen im Kontext von Mutterschaft gedeutet werden. Während im Fall Eva Burhann institutionelle Interventionen bereits nach einer verhältnismäßig kurzen Zeitspanne erste Erfolge zeigen, wird am Fall Diana exemplarisch verdeutlicht, dass aus Adressatinnen-Sicht der institutionelle Kontext auch nach jahrelangem Bemühen nicht immer zum Erfolg führt.

Im weiteren Verlauf, im Zuge der Auswertung der ersten Interviews, wurden theoretische Kategorien wie der Umgang mit adoleszenten Dynamiken, Anerkennungsverhältnisse, Zugehörigkeitsbestrebungen, Teilhabeerfahrungen unter anderem herausgestellt, die bei der Auswahl der weiteren Gesprächspartnerinnen als ausschlaggebende Merkmale herangezogen wurden.

Die maximale Kontrastierung erfolgte anhand der Bewältigungsstrategien bzw. Modi der Nutzerinnen sowie deren subjektiver Deutung hinsichtlich der

erhaltenen Interventionen. Hier wurde insbesondere geprüft, inwieweit institutionelle Interventionen als „soziale Orte der Kompetenzaneignung“ (Walther/Stauber 2007: 36) fungieren. Während Eva Burhann die psychosoziale Beratung als existenziellen Wendepunkt beschreibt, kann Nina Schuve mit den erhaltenen Interventionen lediglich materielle Vorteile und keinen weiteren Nutzen verbinden. Während Jenny Ahleke wertschätzend über die Verlängerung der Berufseinstiegsbegleitung seitens der Krankenkasse auf insgesamt drei Jahre berichtet, deutet Diana Fanten nach jahrelangem Verweilen im Übergangssystem die erhaltenen Interventionen gemischt und insbesondere im Zeitverlauf zunehmend kritisch.

Die Intervieworte als ausschlaggebende soziale Räume

Bei der Konzeption der Interviewleitfäden wurde vielfach die Frage diskutiert, ob es problematisch oder selbstverständlich sei, Interviews für die Untersuchung in den Einrichtungen der Jugendhilfe oder der Berufsausbildung durchzuführen. Anhand der Erkenntnisse lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, die die Adressat_innen in „ihren alltäglichen Lebensverhältnissen“ (Grunwald/Thiersch 2011: 854) verankert betrachtet, wurde die Entscheidung getroffen, die Interviews für die entstehende Untersuchung in Räumen durchzuführen, die den jungen Frauen im erwerbsbezogenen Übergang vertraut sind: an den Orten, die ihren Alltag und ihre institutionellen Beratungs- und Betreuungsbeziehungen in den verschiedenen Stadtteilen maßgeblich prägen. Die lebensweltorientierung schien sich an dieser Stelle mit dem Prinzip der Kontextualität qualitativer Forschung – Orientierung am Alltagsgeschehen (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2010: 23) – zu verschränken, die sich sowohl auf die Erhebung von Daten als auch ihre Auswertung bezieht. Der institutionelle Raum als Interviewort erscheint demnach als „natürlicher“ Kontext. Die Räumlichkeiten schulischer und beruflicher Bildung, Beratungseinrichtungen, der Jugend(berufs)hilfe und der Arbeitsvermittlung gehören zum Bereich der alltäglichen Lebenswelt der untersuchten Personen, da sie diese Institutionen über einen längeren Zeitraum hinweg teilweise jahrelang nutzen. Da die Fragestellung der Untersuchung die subjektiven Deutungen von institutionellen Interventionen in den Fokus rückt, wurde es als angemessen eingestuft, sich bei der Erhebung auf institutionelle Räumlichkeiten festzulegen. Jobcenter oder Räumlichkeiten der Arbeitsvermittlung wurden für Interviews ausgeschlossen, da sie als Orte der Sanktionierung fungieren (können) (z. B. Ludwig-Mayerhofer/Sondermann 2012; Zahradnik/Schreyer/Götz 2012). Die in der Erhebungssituation möglicherweise hervorgerufenen negativen Assoziationen zum gesamten Forschungsfeld sollten ausgeräumt, aber auch für die Materialgewinnung als ausschlaggebend erachtete Offenheit oder Vertrautheit sollten nicht gefährdet werden.

In der ersten Phase der Erhebungssituation (Small talk/Joining; vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 80) wurde stets Bezug auf den Raum des Interviews hergestellt, der gleichzeitig auch als Raum der Begegnung zwischen Forscherin und Interviewee subjektiv angeeignet werden musste. Es musste geklärt werden, ob beide Beteiligte sich auf ein einigermaßen vertrauliches Gespräch in diesem Raum einlassen können und wie die Eigenschaften des Raumes den Gesprächsverlauf mitstrukturieren würden. Es wurde nicht in aller Ausführlichkeit gefragt, seit wann und wie oft die Gesprächspartnerin die Einrichtung nutzt, und welche Intentionen, Erfahrungen und Erlebnisse daran anknüpfen. Jedoch wurde die „Raumfrage“ zu einem Bestandteil der anfänglichen Aushandlungen, die den Interviewführungen vorangestellt werden.

Die Untersuchungsgruppen im Feld

Die Expertinnen und Experten

Zu der Aneignung des komplexen Feldwissens gehörte es, nicht nur die Adressatinnen-Perspektive kennenzulernen, sondern auch die der anderen Akteursgruppen, die im Feld im alltäglichen Austausch mit den jungen Frauen stehen. In erster Linie schien dabei die Perspektive derjenigen Personengruppe ausschlaggebend, die die jungen Frauen im Rahmen institutioneller Settings berät, betreut, begleitet und die ihre Lebenslagen und Übergangsverläufe aus dem professionellen Alltag kennt. Im Sinne einer Erkenntnisgewinnung über die komplexen Zusammenhänge und Abläufe institutioneller Interventionen war es zu Anfang der Feldphase meine Intention, die institutionellen Strukturen und die Sichtweise der dort arbeitenden Expert_innen hinsichtlich alltäglicher Arbeitsabläufe und der jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf näher und aus erster Hand kennenzulernen. Dabei bin ich von der Prämisse ausgegangen, dass die institutionellen Kontexte und das Professionsverständnis der Expert_innen die Lebenswelten junger Frauen entscheidend mitprägen. Letztendlich ging es darum, nachvollziehen zu können, wie die institutionell konstruierte Aktivierungspraxis die subjektive Arbeitsweise beeinflusst und durch welche Relevanzstrukturen dabei die Professionalität der einzelnen Fachkräfte geleitet wird.

Diese oben bereits geschilderte Kontaktaufnahme zu Professionellen mündete in insgesamt dreizehn leitfadengestützten Experteninterviews, die als Zwischenschritt im Erkenntnisprozess zu betrachten sind. Zwar ist meine Untersuchung auf Basis einer anderen Datensorte, nämlich der leitfadengestützten offenen Interviews mit den jungen Frauen, entstanden, gleichwohl war es mir wichtig, die Erkenntnisse Expert_innen-Interviews als Feldwissen in die Untersuchung zu integrieren. Diese Interviews habe ich in den ersten sechs Mo-

naten der Erhebungsphase am Arbeitsplatz der Fachkräfte, in den Räumlichkeiten der verschiedenen Träger oder Institutionen der Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung durchgeführt.

Zu den Expert_innen zählten unter anderem hauptberuflich arbeitende Fachleute aus dem Bereich der Jugendberufshilfe, der offenen Jugendhilfe, des Jugendmigrationsdienstes, ein Berufsberater des Jobcenters sowie Mitarbeiter_innen von schulischen Bildungsträgern, die Jugendliche je nach Bedarf beraten und begleiten.

Für die Gespräche mit den verschiedenen Expert_innen habe ich einen variablen Leitfaden zu den Begrifflichkeiten und Tätigkeiten im Feld des Übergangs, der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, zu Fragen der Vermittlung und Klassifizierung von jungen Erwachsenen und persönlichen Einschätzungen, insbesondere zum Verständnis des Benachteiligungsbegriffs, erstellt. Im Vorgriff auf eine im Anschluss an diese Untersuchung zu leistende erfolgreiche tiefergehende Analyse ist es mein Anliegen, die zentralen Erkenntnisse, die mich aus diesen Interviews mit Expert_innen des Übergangs geprägt haben, hier ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zusammenzufassen:

1. Schulische Leistungen und formale Bildungsabschlüsse haben aus Expert_innen-Sicht eine grundlegende Bedeutung für die Bewältigung des Übergangs, sie prägen die spätere berufliche Laufbahn der Jugendlichen entscheidend.

2. Die allgemein beschriebene Orientierungslosigkeit der Jugendlichen im Übergang wird als eine zentrale Hemmschwelle gedeutet. Übereinstimmend wurde von den meisten Expert_innen dargelegt, dass im Rahmen schulischer Bildung junge Menschen die für den Übergang nötige Orientierung nicht erhalten. Ein bestimmter Teil der Jugendlichen kann sich im Bildungssystem resp. im Übergang, wo die schulische Verbindlichkeit und Struktur nicht mehr vorhanden ist, nicht orientieren und weiß nicht um die Möglichkeiten und Angebote, die für ihren Personenkreis konzipiert wurden bzw. bereits bestehen und worauf sie ggf. einen Anspruch haben.

3. Die teilweise temporäre Angebotspalette und die ständig wechselnde Landschaft der Bildungsträger beschreiben die Expert_innen als kaum überschaubar. Dies erschwert wiederum eine fundierte Beratung bzgl. vorhandener Angebote institutioneller Hilfe.

4. Die von Schule und Eltern gestellte Anforderung an junge Menschen, eine Orientierungskompetenz für den Umgang mit den verschiedenen Förderangeboten und Trägerinstitutionen zu erlangen, erscheint aus Praktiker_innen-Sicht angesichts der komplexen (Förder-)Strukturen und ihrer Veränderungen als irreal.

5. Des Weiteren ist deutlich geworden, dass die Expert_innen keinen einheitlichen Benachteiligungsbegriff verwenden. Genauso wenig lässt sich anhand ihrer Äußerungen die Gruppe der benachteiligten jungen Erwachsenen

eindeutig bestimmen und eingrenzen. In den Antragsschriften oder Konzeptionen der Institutionen, die eine Klassifizierung der Adressatengruppen vornehmen, bedient man sich keiner festen Definitionskriterien für „Benachteiligung“. Es werden häufig Merkmale der sozialen oder ethnischen Herkunft („Bildungsferne“, „Migranten“, „Unterschichtsphänomen“) genannt, ferner aber auch psychosoziale Problemlagen, Suchtproblematiken usw. Doch erscheinen diese Kriterien sehr bedeutungsunscharf. Es konnte nicht klargestellt werden, welche Konsequenzen die Bedeutungsdimensionen des Begriffs für das professionelle Alltagshandeln haben. Es zeigte sich aber auch, dass Jugendlichen „mit besonderem Förderbedarf“ vielerlei spezielle Angebote zur Verfügung gestellt werden. Obwohl dieser „Förderbedarf“ sich in den Gesprächen nicht eindeutig eingrenzen ließ, wurden das Vorhandensein von „Migrationshintergrund“, „fehlendem Schulabschluss“ und „Schuldistanziertheit“ gemäß der institutionellen Logik als Teile einer Konzipierung von Förderbedarf erläutert.

6. Zwar wird in den Expert_innen-Interviews darüber berichtet, dass die Familien der jungen Frauen unter 18 Jahren regelmäßig von den Trägern eingeladen und in die Arbeit mit den Jugendlichen einbezogen werden (sollen). Aus dem Sample der Untersuchung wurde jedoch lediglich in wenigen Fällen deutlich, dass im Rahmen von Case Management weitere Familienmitglieder tatsächlich einbezogen werden konnten (wie im Fall Jenny und Fall Eva). Vielerorts zeigte sich die Einbeziehung der nahen sozialen Bezugspersonen als Partner_innen bei der Bewältigung der komplexen Abläufe des Arbeitsalltags der jungen Frauen als Herausforderung für die Fachkräfte. Wie die Fälle zeigen, können junge Frauen unter Umständen nicht mit einer unterstützenden Haltung in ihrem nahen Umfeld rechnen: Problemlagen werden oftmals in Eigenregie gelöst, wobei ihnen die rechtlichen Rahmenbedingungen nicht ermöglichen, unabhängig von der ‚Familie‘ erfasst zu werden. Angesichts verschiedener Diskrepanzen zwischen familiären und außerfamiliären Erwartungen, aber auch aufgrund anhaltender Konfliktodynamiken wird unter Umständen (wie die Fälle Jenny und Diana zeigen) ein Auszug aus der Herkunftsfamilie als wünschenswert erstrebt. Finanzielle Engpässe der Frauen und der Institutionen wirken sich vielfach hinderlich dabei aus, diesen Wunsch bzw. die Notwendigkeit des Auszugs durchzusetzen.

Die jungen Frauen

Als Interviewpartnerinnen wurden junge Frauen ausgesucht, die aufgrund unterschiedlicher Bedarfslagen über einen längeren Zeitraum, das heißt mindestens ein Jahr lang, Erfahrungen im institutionellen Kontext der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung gesammelt haben. Der Übergangsverlauf der interviewten jungen Frauen wurde durch institutionelle Interventionen unterschied-

licher Art und Intensität wie Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Berufseinstiegsbegleitung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, psychosoziale Beratung, Berufsberatung, Schuldnerberatung, Jugendnotdienst, betreutes Einzelwohnen, Psychotherapie unter anderem flankiert. Phasenweise bezogen die Frauen Grundsicherung für Arbeitsuchende (ALG II).

Bei der Auswahl der Untersuchungsteilnehmerinnen war des Weiteren das Merkmal ausschlaggebend, über langjährige bildungsbezogene Übergangserfahrungen in Berlin zu verfügen. Die interviewten jungen Frauen, deren Perspektive es zu rekonstruieren gilt, leben von ihrer Geburt an in Berlin (Diana, Eva, Nina) bzw. verbrachten mindesten drei Oberschuljahre dort (Jenny). Aus den Fällen wird deutlich, dass die Frauen sich eindeutig in Deutschland verorten. Bemerkenswert ist, dass gerade die Person sich stärker mit einer deutschen (Wunsch-)Identität repräsentiert, die nicht im Besitz eines deutschen Passes ist: Diana Fanten. Nina Schuve ist eine herkunftsdeutsche Berlinerin aus einer Alt-Berliner Familie; Jenny Ahleke zog mit fünfzehn Jahren nach Berlin aus einer ostdeutschen Kleinstadt; Eva Burhanns Familienangehörige zogen aus der ehemaligen UdSSR in den 1980er Jahren nach Berlin und Diana Fantens Eltern sind auch in den 1980ern aus Ghana nach Berlin migriert.

Wohnsituation

Sowohl die Jugendlichen als auch die Fachkräfte betonten die zentrale Bedeutung der Wohnsituation hinsichtlich der Übergangsbewältigung. Umso bemerkenswerter war zu erfahren, dass die meisten Interviewpartnerinnen unzufrieden mit ihrer Wohnsituation waren, die sie als durch biografische Ereignisse und familiäre Dynamiken geprägt deuteten. Im Laufe des Forschungsverlaufs waren die Frauen auf Wohnungssuche, nahmen informelle oder institutionelle Hilfe in Anspruch und zogen (mehrfach) um. Angesichts steigender Mietkosten in Berlin und hoher bürokratischer Hürden im Leistungsbezug erschien eine konstruktive Lösung der Wohnungsfrage als komplexe Herausforderung.

Materielle Lage

Alle jungen Frauen berichteten über regelmäßige finanzielle Engpässe, manche lebten in finanzieller Not und waren armutsgefährdet. Um sich und die Familie über Wasser zu halten, waren einige Frauen in temporären und prekären Arbeitsverhältnissen erwerbstätig, meistens in Schwarzarbeit. Diese Arbeitsstrukturen und die Bezahlung führten unter Umständen zu Unzufriedenheit, Enttäuschung und Kränkung. In den allermeisten Fällen kann die materielle Lage der jungen Frauen als familiäres Erbe identifiziert und in den Kontext familiärer Ereignisse wie Scheidung, Tod oder Erwerbslosigkeit eines Elternteils gesetzt werden.

Psychische und physische Gesundheit in prekären Lebensverhältnissen

An das Thema Gesundheit haben alle Interviewpartnerinnen mehrfach angeknüpft. Die meisten jungen Frauen litten unter verschiedenen Krankheiten und brachten ihre Krankheit, ihre körperliche oder psychische Instabilität wie Kopf- und Rückenschmerzen oder depressive Verstimmung mit ihrer als erfolglos betrachteten Übergangssituation in Verbindung. Sie markierten (Dauer-)Belastungen als „Stress“ und/oder „Druck“. Fast alle Interviewten stellten eine enge Verknüpfung von psychosozialen Störfaktoren und körperlichen Symptomen her. Das einzelfallbezogene subjektive Aushandeln zwischen Kranksein und Gesundsein zeigte sich mit biografischen Ereignissen, familiären Konflikten, Strukturen der Alltagsführung, Bewältigungsstrategien sowie weiteren Phänomenen und Dimensionen, die in den Gesprächen nicht eingehend behandelt werden konnten, auf komplexe Weise verwoben.

Interviewtechnik, Interviewführung

Der biografische Ansatz begründete die Wahl der Interviewtechnik mit offenen leitfadengestützten Interviews, die Gelegenheit zum autobiografisch-narrativen Erzählen bieten (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 138ff.; Hopf 2010: 355–357). Die Entwicklung von Leitfäden ermöglicht die Aufschichtung der autobiografischen Erzählstränge um biografisch relevante fallspezifische Knotenpunkte bzw. erlaubt die Integration relevanter Aspekte wie der Bewältigung kindlicher und adoleszenter Konflikte oder Diskriminierungserfahrungen, Handlungsstrategien, Praktiken alltäglicher Lebensführung, Identitäts-, Zugehörigkeits- und Teilhabekonstruktionen, Orientierungsbestrebungen im Bildungssystem oder an der Schwelle des Arbeitsmarktes sowie die Deutung persönlicher und beruflicher Perspektiven (vgl. Riegel 2004: 167). Exemplarisch wird in den Einzelfallrekonstruktionen auf Knotenpunkte, die Brüche enthalten, Konfliktdynamiken entfalten und „die unter anderem durch die sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität mitgestaltet sind“ (ebd.: 162), sowie auf Scheidung der Eltern, Umzüge und Schulwechsel, die Geburt eines Kindes, das Sitzenbleiben, der Eintritt in die Drogenclique unter anderem näher eingegangen.

Erhebung

Die offenen leitfadengestützten Interviews zielten auf die biografisch begründeten Deutungs- und Orientierungsmuster der jungen Frauen im erwerbsbezogenen Übergang. In diesem Sinne wurde diese an die narrativ-biografische Erhebungsmethode (Schütze 1983) angelehnte Interviewform als „Darstellungsform der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft“ verstanden

(Rodríguez 1999: 35), die die biografisch begründeten Relevanzstrukturen zugänglich machen kann. Die biografischen Erzählungen der jungen Frauen, deren Phänomene von Anerkennung, Zugehörigkeit und Teilhabe besonders ausschlaggebend für die entstehende Grounded Theory waren, sollten vor dem Hintergrund sozialisatorischer Erfahrungen mit Vertrauen, Akzeptanz, Anerkennung und Erfolg im familiären und schulischen Umfeld rekonstruiert werden.

Im Rahmen der Vorgespräche unmittelbar vor den ersten Interviewgesprächen hat die Forscherin deutlich gemacht, dass alle Erlebnisse, die dem Gegenüber einfallen, von der frühen Kindheit bis zum aktuellen Zeitpunkt, für die Fragestellung von Bedeutung sind. Auch die nicht festgelegte Dauer des Gesprächs wurde zum Thema gemacht und es wurde darauf hingewiesen, dass die Interviewten sich soviel Zeit nehmen können, wie sie möchten. Auf das Vorhaben der Notizerstellung wurde eingegangen und die Nachfragephase wurde angekündigt. Zu Anfang der Interviews wurde ein narrativ orientierter Erzählstimulus gesetzt, mit einem Fokus auf die aktuelle Lebenssituation im Übergangsgeschehen. Die Gesprächsführung erfolgte je nach Präferenz der interviewten Personen in Du- oder Sie-Form.

Die Interviews fanden in vier Stadtbezirken von Berlin statt. Ursprünglich war ein Stadtbezirk für die Erhebung vorgesehen, um die institutionellen Zuständigkeiten der Fachkräfte in den Fällen und die erhaltenen (Unterstützungs-)Leistungen aus Sicht der Adressatinnen und Professionellen durch eine Rekonstruktion der Doppelperspektive nachvollziehbar zu machen. Die Entscheidung gegen diese Vorgehensweise rührt einerseits daher, dass kein Forschungskontakt zu persönlichen Ansprechpartner_innen in den Jobcentern zustande kam. Mit der Entscheidung gegen die Einbeziehung der Befunde der Expert_innen-Interviews in die Untersuchung bestand nicht mehr die Notwendigkeit, junge Frauen nur aus einem Bezirk anzusprechen. Somit erfolgte die Kontaktaufnahme zu potenziellen Interviewpartnerinnen auf verschiedenen Kanälen in unterschiedlichen Stadtteilen. Die in die Untersuchung einbezogenen Personen kamen letztendlich aus drei verschiedenen Stadtbezirken.

Die Vorbereitung und Erhebung der Interviews bzw. deren Transkription nahmen im ersten Jahr des forschenden Vorgehens den größten Zeitraum ein. Im Februar 2010 habe ich den Leitfaden der biografisch-narrativen Interviews im Rahmen des Kolloquiums von Prof. Dr. Mechthild Bereswill an der Universität Kassel zur Diskussion gestellt. Dabei habe ich konstruktive Anmerkungen erhalten, die Eingang in die überarbeitete Version gefunden haben. Die erste Fassung wurde nach weiteren Diskussionen in verschiedenen Forschungszusammenhängen und einer Erprobung überarbeitet.

Leitfaden

Der Leitfaden, der für die nach der biografischen Erzählung vorgesehene Nachfragephase vorbereitet wurde, beinhaltet offene Fragen zu den folgenden sieben Themenfeldern:

- I. Erfahrungen in und mit Schule, Schulzeit, bisheriger Bildungsweg, institutionelle und außerschulische Bildungserfahrungen;
- II. Außerschulische Aktivitäten: Freizeit, Spielverhalten, Peer-Groups, Hobbys;
- III. Bezugspersonen: Familie, Freunde, Nachbarschaft, Community-Angehörige, Vorbilder, Idole;
- IV. Bisherige Ausbildung, Arbeits- und Erwerbslosigkeitsfahrungen, Ausbildungswünsche, (berufliche) Ziele und Perspektiven, Interessensgebiete (erwerbtsförmige/nicht-erwerbtsförmige Aktivitäten);
- V. Hindernisse, Zugangsschwellen, Konflikterfahrungen, Potenziale;
- VI. Beratungserfahrung im Kontext von Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung und Teilnahmeerfahrung im institutionellen Kontext (Maßnahmen, Kurse, Bildungsgänge etc.);
- VII. Ausblick, Horizont, Lebensentwurf, nahe und fernere Zukunft.

Der Leitfaden wurde nicht systematisch abgearbeitet, sondern fungierte als Stütze hinsichtlich der zur Sprache zu bringenden Inhalte. Im Rahmen der konzeptionellen Planung der Interviewerhebungen wurden die potenziellen biografischen Relevanzstrukturen im Rückgriff auf die Forschungsfragen mitberücksichtigt.

Vor jedem Interview habe ich die Interviewpartner_innen per Unterschrift um eine Einverständniserklärung gebeten, am Forschungsprozess mitzuwirken. Im Gegenzug versicherte ich, ihre Anonymität zu wahren und die Daten vollständig zu anonymisieren. Nach dem Interview habe ich mich stets bedankt und es folgte eine Phase der Überleitung zurück in die Alltagswirklichkeit. Wie bereits erwähnt, sind hier des Öfteren spannende Personen- und Feldinformationen zutage getreten. Diese mussten im Nachgang zu Memos und Feldnotizen verschriftlicht werden.

Der Zeitraum der Erhebungen der ersten Welle dauerte von April bis Oktober 2010 an. Die zweite Erhebungswelle wurde im April 2011 und August 2012 realisiert. Das zeitnahe Transkribieren des Datenmaterials war notwendig, um anhand der Befunde Kontraste zu formulieren, nach weiteren Fällen Ausschau zu halten und neue Daten erheben zu können. Nach den Interviews habe ich ein Interviewprotokoll angefertigt, in dem ich Umstände, Räumlichkeiten und Besonderheiten der Gesprächsführung oder der thematischen Darstellung festgehalten habe.

Die Erzählungen der Interviewpartnerinnen folgten nicht den vorher dargestellten Themenfeldern, die in ihrer Reihenfolge den Interviewten auch nicht

vorgestellt wurden. Bereits am Anfang eines Gesprächs erhielten immer wieder bestimmte relevante Phänomene und Schwerpunkte eine stärkere Gewichtung durch die Interviewee. Wichtig für die Interviewführung war, den persönlichen Sinngebungsprozessen durch offene Nachfragen Raum und Gehör zu verschaffen.⁸⁰ Auf die Darstellung der Interviewpartnerinnen wurde im Rahmen spezifischerer immanenter und exmanenter Nachfragen Bezug genommen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 141).

Auf Basis der wortwörtlich und vollständig abgetippten Transkripte wurden die rekonstruktiven Einzelfallanalysen erstellt. Die Transkription der im Forschungsverlauf erhobenen Interviews wurde mithilfe des Computerprogramms f4 erstellt, welches über die Herstellerseite <http://www.audiotranskription.de> bezogen wurde.⁸¹

Generalisierung, Verallgemeinerung, theoretische Rückbindung

Der Rückgriff auf ein qualitatives Forschungsdesign in dieser Untersuchung wird in erster Linie darin begründet, dass eine „Einzelfallbezogenheit im Vordergrund steht“ (Mey/Mruck 2007: 3). Anhand der mehrfachen hermeneutischen Interpretation acht bis zehn ausgewählter, als zentral erachteter Interviewsequenzen pro Interview und ihrer an den theoretischen Konstrukten orientierten Auswertung unter Berücksichtigung des Fallverlaufs erfolgte zunächst eine Verschriftlichung der Einzelfallrekonstruktion.

Die entstehende Theorie basierte auf empirischen Daten, die zunächst gemäß der Einzelfalllogik kodiert und ausgewertet wurden. Dies bedeutete, dass die anhand ausgewählter Interviewstellen formulierten Kategorien und Konzepte nicht vorher festgelegt und mithilfe der Fälle verifiziert waren, sondern direkt aus dem empirischen Material gewonnen wurden. Die Schlüsselkategorien integrierten einen Großteil der gefundenen Konzepte (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 198).

In ständig aktualisierten tabellarischen Übersichten wurden die zentralen Phänomene, Konzepte und Schlüsselkategorien der Fälle anhand ausgewählter

80 Dabei kam der Zeit eine wichtige Rolle zu: Je nach Frage bzw. persönlichem Formulierungsvermögen oder Befangenheit dauerte es mitunter länger, eine Antwort zu erhalten. In diesen Augenblicken des Schweigens war ich bemüht, die Spannung trotz der Pause auszuhalten und wartete zuversichtlich auf eine Mitteilung oder Antwort. An manchen Interviewstellen ist im Nachgang deutlich geworden, dass die Wartezeit sich hätte verlängern lassen können, wobei meinem situativen Empfinden nach weitere Fragen oder Ermunterungen nötig erschienen.

81 Das Herunterladen des Programms war bis 2011 kostenlos, danach gegen einen günstigen Unkostenbeitrag möglich. An dieser Stelle gilt mein Dank den Entwicklern des Programms und für die hilfreichen Anwendungsmöglichkeiten. Die Software-Unterstützung hat den langwierigen Transkriptionsprozess optimal unterstützt und wesentlich zu dessen erfolgreicher Durchführung beigetragen.

Interview-Textpassagen zusammengefasst. Ausgewählte Phänomene, Schlüsselkategorien und Verläufe der Einzelfälle wurden in einem weiteren Schritt einander gegenübergestellt, d. h. kontrastiert. In einem nächsten Schritt wurden die zentralen Konzepte der zu Fallrekonstruktionen formulierten Einzelfälle miteinander verglichen, wobei das Auseinanderhalten der auf unterschiedlichen Ebenen liegenden Konzepte und Kategorien eine große Herausforderung bedeutete. Ziel des Vergleichens war, unterschiedliche Deutungsmuster und Handlungsstrategien im Übergang aufzuzeigen und dadurch aussagekräftige Fallspezifika herauszuarbeiten. Die zentralen Linien dieses Vergleichs wurden im Rückgriff auf die Forschungsfragen anhand folgender Fragen entwickelt:

1. Wie werden bildungsbezogene Übergangserfahrungen vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen gedeutet? Welche Relevanz wird dabei Entscheidungen und Ereignissen im Kontext von Familie, Schule, Ausbildung und Beruf beigemessen?
2. Welche adoleszenten Aushandlungsdynamiken, Konfliktlinien, Deutungsprozesse im Kontext von Familie, Peers und Berufswahl werden sichtbar gemacht?
3. Welche Formen institutioneller Hilfe werden in Anspruch genommen? Wie werden institutionell geprägte Übergangserfahrungen von den jungen Frauen gedeutet und verarbeitet?
4. Wie thematisieren die jungen Frauen Teilhabe im Übergang? Welche Teilhabedimensionen werden entlang welcher Relevanzstrukturen prominent hervorgehoben?
5. Wie tragen institutionelle Interventionen aus Sicht der jungen Frauen zu einem Mehr an Teilhabechancen bei?
6. Welche Zugehörigkeitskonstruktionen werden prominent hervorgehoben und welche Sinngebungsprozesse können hier ausgemacht werden?

Um den Lesefluss zu erleichtern, wurde ein einheitlicher Aufbau der Falldarstellungen angestrebt: Nach einem biografischen Kurzporträt erfolgt eine Beschreibung des formalen Bildungs- und des Erwerbsverlaufs. Darauf folgt eine fallspezifische Rekonstruktion ausgewählter Anerkennungs-, Zugehörigkeits- und Teilhabebezüge. Nachfolgend steht die Rekonstruktion der Aneignung und biografischen Deutung institutioneller Interventionen im Übergang unter besonderer Berücksichtigung institutioneller Betreuungsbeziehungen. Im Fazit werden die fallspezifischen Charakteristika zum jeweiligen Fokus auf einer höherliegenden Abstraktionsebene zusammengefasst. Die Diskussion der Befunde findet unter Berücksichtigung der Langzeitperspektive mit dem Ziel statt, prozesshafte Ereignisse und Verschiebungen von Relevanzstrukturen, die eine hohe Bedeutung im Hinblick auf die Gestaltung von wunschgemäßen Übergangsposition zeigen, im Verlauf zu erfassen. Dabei erfolgt eine Herausstellung subjektiv relevanter Teilhabedimensionen, die im Hinblick auf die

Übergangsbewältigung im Kontext institutioneller Interventionen als förderlich und unterstützend erachtet werden.

Die Fälle erheben nicht den Anspruch, bestimmte Adressatinnen(gruppen) oder den Umgang von Fachkräften mit Adressatinnen im Übergang(ssystem) zu repräsentieren. Sie sind auch nicht repräsentativ z. B. hinsichtlich ethnisch-kultureller Praktiken, geschlechtsspezifischer Berufswahl o.ä. Die Einzelfälle bieten vielmehr eine Einsicht in Teilhabekonstruktionen im Kontext institutioneller Interventionen im erwerbsbezogenen Übergang, deren biografische Relevanz und Begründetheit zu rekonstruieren im Fokus des Forschungsinteresses lag.

Im Sinne der methodisch angestrebten Theoriegewinnung mündete die Einzelfalllogik in einen Verallgemeinerungsprozess, der ausgehend von den Befunden der Einzelfälle generalisierbare Aussagen zum Umgang mit bildungsbezogenen Übergangserfahrungen junger Frauen liefert, die jenseits der konkreten Einzelfälle das Typische und Verallgemeinbare der jeweiligen Konstellation aufzeigen (vgl. Riegel 2004: 175). Die zentralen Thematiken der vier Einzelfallanalysen wurden an die im ersten Teil beschriebenen theoretischen Konstrukte zurückgebunden (Kap. 7.5).

7. „Also, wenn sie da ist, bin ich auch da“ – Befunde und Diskussion

Mit dem einleitenden Zitat, das dem aktuellen und zugleich wichtigsten Kapitel den Titel gibt, wird auf den zentralen Befund der Untersuchung aufmerksam gemacht, wonach Zugehörigkeitskonstruktionen und -bestrebungen eine hohe Relevanz in der übergangstypischen Orientierung und sozialen Positionierung junger Frauen zukommt. Im Zitat bezieht sich die Zehntklässlerin Jenny Ahleke mit dem Personalpronomen „sie“ auf ihre Berufseinstiegsbegleiterin Frau Möller, die regelmäßig an ihrer Schule arbeitet und ihr im Rahmen eines langfristigen, über mehrere Jahre konzipierten Arbeitsbündnisses als Ansprechpartnerin im Übergang an der Seite steht. Wie sich in dieser zitierten Passage andeutet, gehören Zugehörigkeitskonstruktionen zu den zentralen fallübergreifenden Befunden der Untersuchung, deren subjektive Relevanz in den Übergangsverläufen der jungen Frauen in den Einzelfallrekonstruktionen zu zeigen sein wird. Andererseits verweist das Zitat auf die hohe Relevanz institutionell geprägter Betreuungs- und Beratungsbeziehungen zwischen jungen Nutzerinnen von Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung und den mit ihnen arbeitenden Fachkräften. Dieser zweite fallübergreifende Befund wird vor dem Hintergrund familiärer, schulischer und peerbezogener Beziehungserfahrungen in den Einzelfallanalysen exemplarisch diskutiert.

Kapitel 7 ist in drei Teile gegliedert. Die zentralen Befunde der durchgeführten Längsschnittuntersuchung werden in den Kapiteln 7.1–7.4 in Form von Einzelfallrekonstruktionen präsentiert. Nachfolgend findet eine in thematische Blöcke unterteilte fallvergleichende Diskussion der Befunde statt. Während im Kapitel 7.5.1 die rekonstruierten bildungsbezogenen Übergangserfahrungen der interviewten jungen Frauen dies- und jenseits von Erwerbsintegration im Fokus stehen, gehe ich im Kapitel 7.5.2 auf die Deutung institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen aus Adressatinnen-Perspektive ein. In 7.6 werde ich abschließend das Verhältnis von Herkunft, Geschlecht und Bildungserfolg als Determinanten gesellschaftlicher Teilhabe im erwerbsbezogenen Übergang auf Basis der Befunde resümierend diskutieren.

Anhand der zentralen Ergebnisse erfolgt eine Annäherung an das genuin sozialpädagogische Feld komplexer Hilfestellungprozesse aus Nutzerinnensicht an der sogenannten ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung bzw. in das Übergangssystem. Die bildungsbezogenen Übergangserfahrungen der vier interviewten jungen Frauen mit brüchigen formalen Bildungs- und Erwerbsverläufen werden mit dem Ziel rekonstruiert, Sinnstiftungen und subjektive Sichtweisen auf institutionelle Interventionen im Kontext von Familie, Schule und Peergroup im erwerbsbezogenen Übergang auf-

zuzeigen. Dabei werden die Prozesshaftigkeit des erwerbsbezogenen Übergangs, Verschiebungen und Wandel der Subjektpositionen im Verlauf zwischen Erst- und Zweitgespräch sichtbar gemacht. Das sozialpädagogische Erkenntnisinteresse beleuchtet auf der einen Seite, wie die erhaltenen institutionellen Interventionen aus der Sicht von jungen Frauen vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse und adoleszenter (Konflikt-)Dynamiken im Kontext von Familie, Schule, Peers und Erwerbsphasen gedeutet werden. Das Erkenntnisinteresse im Sinne subjektorientierter Übergangsforschung orientiert sich auf der anderen Seite am Unterstützungsbedarf junger Erwachsener im Kontext der Gestaltung des erwerbsbezogenen Übergangs (vgl. Stauber/Walter 2007: 63). Die Fallanalysen rücken potenzielle soziale Orte der Ressourcen- und Kompetenzzaneignung in den Blick, „an denen sich die Subjekte die für die Bewältigung und Gestaltung ihrer Übergänge notwendigen Ressourcen genuin aneignen können“ (ebd.).

Die Fälle zeigen exemplarisch falltypische Handlungsorientierungen und Deutungsmuster angesichts der in Kapitel 5 beschriebenen übergangstypischen Mehrfachanforderungen auf. Die aus der Subjektperspektive rekonstruierten übergangsbezogenen Teilhabedimensionen und adoleszenten Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbestrebungen werden vor dem Hintergrund ausgewählter biografischer Ereignisse diskutiert. Es gilt zu rekonstruieren, welche Relevanzsetzungen aus Sicht der jungen Frauen hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe im Übergang vorgenommen und welche Aspekte und Dimensionen von Anerkennung und Zugehörigkeit dabei prominent hervorgehoben werden. Die eigensinnigen Deutungs- und Verarbeitungsmuster von Teilhabe oder fehlenden Teilhabemöglichkeiten werden anhand von Anerkennungs- und Zugehörigkeitserfahrungen oder aber von Anerkennungsnegation oder Ausgrenzungserfahrungen thematisiert.

Wie deuten und bewerten die jungen Frauen die institutionellen Interventionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erzählungen? Wie werden die institutionellen Interventionen mit gesellschaftlichen Teilhabechancen dies- und jenseits von Erwerbszentriertheit in Verbindung gebracht? Besonderes Augenmerk im Sinne subjektorientierter Übergangsforschung wird ferner daraufgelegt, welche sozialen Orte der Kompetenzzaneignung (vgl. Stauber/Walther 2007: 63) im Übergang sichtbar gemacht werden können.

Die subjektorientierte Perspektive ermöglicht eine Zusammenschau von Struktur, institutioneller Logik und eigensinnigen Subjektpositionen. Mit der theoretischen Perspektive auf den ‚Übergang als institutionelle Reproduktionsinstanz existenzieller Gefährdungen‘ wird im Rahmen der Einzelfallrekonstruktionen Phänomenen und Themenfeldern besondere Beachtung geschenkt, die anhand der erörterten Theoriestränge zugänglich gemacht werden konnten. In den vier Falldarstellungen werden eingangs die jungen Frauen Jenny

Ahleke, Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve anhand eines biografischen Kurzporträts vorgestellt. Gemäß dem Bestreben der sozialen Ungleichheitsforschung wird auf diejenigen Prozesse und Phänomene insbesondere Bezug genommen, die im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Übergang aufschlussreich sind. Aufgrund der Annahme, dass die soziale Positionierung im Übergang im Gefüge der adoleszenten Triade von Familie, Adoleszente und Gleichaltrige erfolgt, finden sich Angaben zu formalen Bildungsprozessen, -abschlüssen und erwerbsbezogenen Merkmalen der nahen Bezugspersonen der Interviewpartnerinnen. Es wird zu fragen sein, ob und wie im Übergang die Reproduktion von Lebensentwürfen bzw. eine Übernahme beruflicher und sozialer Positionen der nahen Bezugspersonen stattfindet. Die Portraits enthalten außerdem Angaben zum formalen Bildungsverlauf und zum Erwerbsverlauf der jungen Frauen sowie zu von ihnen erfahrenen wohlfahrtstaatlichen Interventionen. Sie sind trotz weitverzweigter Lebenslaufdetails weniger vollständige Viten der Untersuchungsteilnehmerinnen als vielmehr Rekonstruktionen fallbezogener biografischer Erzählungen, die Bewältigungszusammenhänge im Spannungsfeld von biografischen Ereignissen und strukturellen Merkmalen, Übergangsinstanzen und -dynamiken sichtbar machen.

Im Rahmen der leitfadengestützten Interviewgespräche wurde jeder Interviewpartnerin die Möglichkeit geboten, eigene thematische Schwerpunkte zu setzen und biografische Knotenpunkte hervorzuheben. Die einzelnen Foki der Einzelfallrekonstruktionen sind auf diese von den jungen Frauen angebotenen thematischen Schwerpunkte zurückzuführen, die sich zu einer Falllogik zusammenführen ließen.

7.1 **„Also die sagt nicht so, öh mach, was du willst, ist mir scheißegal, so, sondern sie lässt es schon einen spüren, dass man ihr nicht scheißegal ist“ – Zugehörigkeitskonstruktionen im Spannungsfeld von Abgrenzung und Zuwendung vor dem Hintergrund familiärer Abweisung: Jenny Ahleke**

„Also, mein Name ist Jenny Ahleke, bin siebzehn Jahre alt und bin seit anderthalb, naja fast also seit einem Jahr und acht Monaten in Berlin, hab vorher bei meiner Oma gewohnt, aus ziemlich unerklärlichen Gründen, also, ich weiß, dass meine Mutter mich früher nicht wollte, und jetzt hab ich, mit fünfzehn hab ich zu meiner Oma gesagt, so, das wars, du kannst mich mal praktisch und jetzt hab ich auch genug, ich will nach jetzt zu meiner Mutter und dann bin ich so zu meiner Mutter gekommen.“ (I, 4–10)

Wie die Eingangspassage aus dem Erstinterview 2010 bereits zeigt, bilden adoleszente Auseinandersetzungen mit familiären Sozialisationsinstanzen wie der Großmutter und der Mutter und die Versetzung des Lebensmittelpunktes nach Berlin zentrale Thematiken in Jenny Ahlekes Erzählung. Das gegen die bestehenden Strukturen des nahen sozialen Umfeldes gerichtete, rebellische Potenzial im frühen Übergang wird zur Basis der eigenen Handlungsorientierung, die zwischen Annäherungs- und Ablösungsprozessen ständig aufs Neue ausgelotet wird und den formalen Bildungsprozess entscheidend mitprägt.

Die Rekonstruktion von Zugehörigkeits- und Teilhabebestrebungen auf Basis der subjektiven Deutungen der biografischen Übergangserfahrungen erfolgt im vorliegenden Fall mit dem Fokus auf aufeinander verweisende Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbestrebungen im Übergang im Kontext von Familie und Schule. Während sich Jenny Ahlekes darum bemüht, den eigenen Status als Tochter zu erkämpfen und sich als wertgeschätztes Familienmitglied zu etablieren, steht sie am Ende der Schulzeit vor der Herausforderung, sich für einen Schulabschluss zu qualifizieren und sich beruflich zu orientieren. Vor dem Hintergrund familiärer Annäherungs- und Ablösungsprozesse wird im Folgenden die subjektive Relevanz institutioneller Unterstützungsangebote im Kontext von beruflicher Neuorientierung herausgearbeitet.

Nach einem biografischen Kurzporträt (1) wird Jennys formaler Bildungsweg im Kontext adoleszenter Konfliktodynamiken dargestellt (2). Anschließend werden ausgewählte institutionelle Interventionen mit einem Schwerpunkt auf der Betreuungsbeziehung zwischen Jenny Ahleke und ihrer Berufseinstiegsbegleiterin Franziska Möller rekonstruiert (3). Im Fazit erfolgt schließlich eine Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus (4). Das Erstinterview mit Jenny Ahleke fand im November 2010 (I), das Zweitinterview im April 2011 (II) statt.

7.1.1 *Biografisches Kurzporträt Jenny Ahleke*

Die herkunftsdeutsche Jenny Ahleke wird 1993 in einer ostdeutschen Kleinstadt geboren. Jennys Vater verlässt seine sechzehnjährige Partnerin vor der Geburt ihrer Tochter, die ihn bis 2011 nicht kennengelernt hat. Den formalen Bildungsstand der Mutter gibt Jenny mit einem Hauptschulabschluss an. Jenny erwähnt auch die bestehende Bedarfsgemeinschaft und kann keine Angaben über Erwerbsphasen der Mutter machen, zudem spricht sie über deren jahrelange Krankschreibung und eine nachfolgende Schulung, deren Inhalt sie nicht angeben kann. Jenny hat zwei jüngere Halbschwestern, die mit der Mutter und deren Partner leben. Jenny verbringt ihre Kindheit in verschiedenen ostdeutschen Kleinstädten, wo sie von den Großeltern mütterlicherseits erzogen wird. Der Großvater erscheint als die einzige positive Figur der Kindheit. Von ihm lässt sich Jennys Großmutter ca. 2002 scheiden und erzieht danach Jenny allein. Diese Phase charakterisiert sie durch die polarisierte Erfahrung von regelmäßiger körperlicher Gewalt und Desinteresse. Aufgrund mehrerer Umzüge wechselt Jenny fünfmal die Schule und wiederholt die zweite Klasse. Nach der siebten Klasse der Realschule wiederholt sie diese auf einem Gymnasium. Ihr Wunsch, zu ihrer Mutter nach Berlin zu ziehen, wird von der Großmutter nicht akzeptiert, dennoch zieht Jenny mit fünfzehn Jahren fluchtartig zur Mutter. Da ihre Noten sich in der achten Klasse auf dem Gymnasium verschlechtern und sie mit höheren Leistungserwartungen in der Hauptstadt rechnet, meldet sich Jenny 2008 in Berlin an einer Hauptschule an, die ab dem Schuljahr 2010/11 zu einer Integrierten Sekundarschule umgewandelt wird.

2008 bis 2010 lebt sie mit der Mutter, dem Stiefvater und ihren zwei jüngeren Schwestern.⁸² Zwei Monate muss Jenny am Anfang des Schuljahres 2008/2009 aufgrund von Platzmangel an der von ihr bevorzugten Schule im nahen Wohnumfeld auf einen Platz warten, den sie schließlich mithilfe anwaltlicher Klage erhält. Trotz der erfolgreichen Qualifizierung für den Bildungsgang Mittlerer Schulabschluss (MSA)⁸³ entscheidet sich Jenny im März 2011 für den erweiterten Hauptschulabschluss.

Jennys formaler Bildungsweg findet in drei verschiedenen Städten an den drei Schultypen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems in der Reihenfolge Realschule, Gymnasium und Hauptschule statt. Ihr früheres Berufsziel Erzieherin gibt Jenny 2010 auf, sie nennt beim Zweitinterview keine klaren beruflichen Prioritäten. Zum Zeitpunkt der Interviewgespräche lebt sie vom Kindergeld und wird durch ihre Mutter finanziell unterstützt.

82 Die ältere Schwester hat dieselben leiblichen Eltern wie Jenny, die jüngere ist ihre Halbschwester.

83 Dieser Schulabschluss wird am Ende der zehnten Klasse abgelegt und qualifiziert für den Antritt einer Berufsausbildung oder bei einem entsprechenden Notendurchschnitt nach weiteren drei Schuljahren für das Abitur.

In Berlin lassen sich drei langfristige institutionelle Bezüge in Jennys Übergangsalldag ausmachen: Zum einen erhält Jenny eine für drei Jahre angelegte Berufseinstiegsbegleitung an ihrer Schule mit Beginn in der achten Klasse; zum zweiten erhält sie Nachhilfe und Bewerbungshilfe in einem interkulturellen Mädchenladen, einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit, wo sie sich 2008 bis 2010 ehrenamtlich für jüngere Mädchen engagiert; zum dritten nimmt Jenny ab 2010 an einer für den Zeitraum von drei Jahren bewilligten Psychotherapie teil.

7.1.2 Jennys formaler Bildungsweg im Kontext adoleszenter Konfliktdynamiken

Neupositionierung im Kontext von Familie

In der Hauptstadt beginnt für die fünfzehnjährige Jenny in jeder Hinsicht ein neuer Lebensabschnitt. In für sie unbekanntem Strukturen geografischer und sozialer Räume muss sie ihre sozialen Rollen als Tochter und Schwester, Bekannte und Freundin neugestalten bzw. aushandeln. Dabei wird sie an der Hauptschule ihrer Wohngegend aufgrund von Platzmangel abgewiesen, erst mit anwaltlicher Hilfe erhält sie einen Platz an der Wunschschule – ca. zwei Monate lang besucht Jenny Ahleke also in Berlin zunächst keine Schule. Die anwaltliche Hilfe bei der Schulplatzvergabe erhält die Familie auf Vermittlung des Mädchenladens in Wohnortnähe, dessen Mitarbeiterinnen die Mutter im Elterncafé an der Schule der mittleren Tochter kurz nach Jennys Zuzug nach Berlin kennenlernt.

Die Findungsphase weitgehend einander unbekannter Personen in der für alle Familienmitglieder neuen Zusammensetzung zu einer „guten Patchwork-Familie“ beschreibt Jenny 2010 mit der Metapher „Sprung ins kalte Wasser“. Die unvorbereitete Familienerweiterung schildert sie als Wagnis, das Nebenwirkungen erzeugt – man verliert den Boden und landet in einem unbekanntem und teilweise auch unangenehmen Gebilde – und Risiken im Sinne von unvorhersehbaren negativen Konsequenzen mit sich bringen kann – Untergang, unsichtbare Hindernisse. Bei der Präsentation ihrer Familiengeschichte deutet Jenny bereits Anerkennungskonflikte zwischen sich und der Mutter an:

„Also die sind in meiner Familie alle ruhig so, mein Vater, meine Mutter, meine Schwester, und ich bin sooo n bisschen aufgeweckter halt, lebensfreudiger so ich glaub, ich halte alle n bisschen so auf Trab, wie so n kleines dreijähriges Kind, aber ((lächelt)) meine Mutter hats nicht anders gewollt. Und die ist manchmal auch ganz froh darüber, denk ich mal, auch wenn sies nicht so zeigt, aber sie ist schon froh darüber, dass sie mich hat. Weil sonst würde da gar nix gehen in der Familie so.“ (I, 196–198)

Bei der Präsentation ihrer familiären Verhältnisse scheint sich Jenny an der Mutter-Tochter-Beziehung festzuklammern. Angedeutete Unstimmigkeiten und Konfliktlinien sind bereits im Erstinterview – wie exemplarisch in diesen Passagen gezeigt – erkennbar. Jenny berichtet indirekt über das fehlende Interesse und die ausbleibende emotionale Wertschätzung der Mutter ihr gegenüber. Hier präsentiert sie sich als Familien-Entertainerin, ohne die in der eher ruhigen und weniger lebenslustigen Familienkonstellation weniger los wäre. Sie beschreibt sich dabei als Träger eines Mehrwertes, der ihr ein Quasi-Bleiberecht verschafft. Jenny scheint auf der Suche nach einer Berechtigung zu sein, auf die ihre neue Rolle als Tochter gründen kann. Deutlich wird, dass sie keine uneingeschränkte, bedingungslose Zuwendung erhält, sondern sich ihre familiäre Position zu erkämpfen und ergründen sucht.

Als hohe Herausforderung signalisiert Jenny die Erwartungshaltung der Mutter hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen:

„J: (...) ich hab hier mehr Freiheiten als bei meiner Oma, hab ich festgestellt, und das schätz ich sehr. Diese Freiheiten, das find ich sehr gut von meiner Mutter. Ja. I: Okay. Viel mehr Freiheit: Was bedeutet das für dich oder was bedeutet das konkret? J: Also ich kann, im Prinzip kann ich machen, was ich will, Hauptsache, meine Schule steht. Wenn meine Schule nicht stehen würde, dann würde meine Mutter auch sagen, um sechs bist du zu Hause oder so (...). Also, wie gesagt, halt, Hauptsache, dann wenn Schule steht. Wenn Schule nicht läuft, dann kann ich auch einiges vergessen so.“ (I, 29–36, 41–43)

Bei ihrer Verortung in Berlin spricht sich Jenny Ahleke wertschätzend über ihre Ist-Situation aus, die im Vergleich zu der vorangegangenen Zeit bei der Großmutter „mehr Freiheiten“ bietet. Ein Spannungsverhältnis deutet sie zwischen dem aktuell hohen Freiheitsgrad und den mütterlichen Erwartungen hinsichtlich eines formalen Bildungserfolgs an: Ein Mehr an Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und Erfahrungsräumen wird ihr von der Mutter zugestanden, solange die „Noten stimmen“, d. h. sie einen für die Mutter akzeptablen Notendurchschnitt erreicht. Diese mütterliche Erwartungshaltung wird bereits in den ersten Minuten des Erstinterviews als eine Hauptkonfliktlinie eingeführt, deren Relevanz für die Übergangsbewältigung in der Langzeitperspektive noch deutlicher wird.

Positiv deutet Jenny Ahleke die Beziehung zu ihrem Stiefvater: Mit seiner expliziten Benennung als „richtigen Papa“ in weiteren Passagen signalisiert Jenny ihre Bereitschaft, diesen als nahe Bezugsperson anzuerkennen.

Sie äußert sich trotz angedeuteter Konfliktlinien, auf die später noch eingegangen wird, im Erstinterview überwiegend zufrieden mit der auf ihre Initiative zurückgehenden familiären Neukonstellation, was exemplarisch anhand folgender Passage verdeutlicht werden kann:

„Weil früher war ich Einzelkind, wusst ich gar nicht, was es heißt, ne Schwester zu haben, oder auch ne richtige Mutter zu haben, und jetzt weiß ich das, jetzt kenn ich dieses Gefühl, so, das ist ein sehr schönes Gefühl.“ (I, 585–588)

Insbesondere hebt Jenny den Kontrast zu den Einzelkind-Jahren bei der Großmutter, die sie als gleichgültig charakterisiert – „(ich) war ihr immer schon so egal“, – als positiv hervor. Ihre neuen sozialen Rollen als Schwester und Tochter deutet sie als schön und bereichernd. In der Familie angekommen zu sein, erscheint als lang ersehntes Ziel, das sich Jenny Ahleke trotz verschiedener Hindernisse wie der Konflikte mit der Großmutter, Unstimmigkeiten bzgl. des Sorgerechts, Umzug nach Berlin und der Abweisung durch die Wunschschule erkämpft hat. Dieser Kampf ist von vielen Konfliktodynamiken flankiert. Im Hinblick auf die familiäre Zugehörigkeit hebt Jenny die Konflikte um das Sorgerecht hervor:

„(...) das Schlimmste, was ich fand, das war, wo wir rausgefunden haben, wo ich in Berlin war, hieß es, wer hat das Sorgerecht. Da meinte die ö Frau vom Jugendamt, von (Stadt C), das hat meine Mutter. Und nicht meine Oma. Meine Mutter ist in dem Moment glaub ich alles entfallen, sie hat die Sprache verschluckt in dem Moment, wo sie das mir erzählt hat, ehrlich gesagt, eh hätte die das vorher gewusst, hätte das Kind schon früher gesagt, ich will zu meiner Mutter, da meinte sie ja, aber es konnte keiner wissen. Es hat keiner gewusst, es haben alle immer gedacht, meine Oma hat das Sorgerecht und nicht meine Mutter.“ (I, 1102–1112)

Dass das Sorgerecht von Anfang an die Mutter und nicht die Großmutter besaß, scheint Jenny sehr zu beschäftigen. Diese Information des Jugendamtes verückt ihr bisheriges Familienbild. Sie fühlt sich um die Jahre betrogen, in denen sie bereits den Wunsch äußerte, bei der Mutter zu leben. Dieser wurde von der Großmutter durch den Hinweis auf das bei ihr liegende Sorgerecht immer zurückgewiesen. Die Sprachlosigkeit der Mutter deutet auf traumatische Familiengeschehnisse hin, die in ihrer Tragweite und Relevanz in der Falldarstellung nicht geklärt werden können.

Zu ihrem Leben in Berlin erzählt Jenny über zahlreiche Herausforderungen emotionaler, rechtlicher und organisatorischer Art. Die Konfliktodynamiken verlaufen auf mehreren Ebenen gleichzeitig im Kontext von Familie, Schule, institutioneller Hilfesysteme und Anwaltschaft. Der Übergang bietet kaum Zeit für Reflexion, Muße und Innehalten – die subjektive Handlungsmacht Jenny Ahlekes ist angesichts der hohen Komplexität der Alltagsbewältigung stark herausgefordert.

2010 erzählt Jenny Ahleke an mehreren Stellen stolz über ihr erstes Zeugnis in Berlin, wo ihre Leistungen sich „in einigen Fächern um drei Noten“ gebessert haben. Ihren neu gefundenen Lebenssinn macht sie zentral an der Zugehörigkeit zur Familie und den schulisch Erfolgreichen fest. Als Anwärtin eines Mittleren Schulabschlusses und mit dem biografisch motivierten Berufsziel der Erzieherin stellt Jenny Ahleke folgenden Lebensentwurf für die nächsten fünf Jahre auf:

„(...) hab ich meine Ausbildung fertig gemacht, hab nen Job gefunden und bin hofentlich immer noch mit meinem Freund zusammen, und hab dann auch so n bisschen meine eigene Familie gegründet. Hab dann vielleicht mindestens schon ein Kind so.“ (I, 1045–1049)

Durch die zukünftige Verortung in den sozialen Rollen als Arbeitnehmerin, Partnerin und Mutter zeigt sich die zentrale Relevanz dieser drei Zugehörigkeitskonstruktionen im Übergang. Der mittelfristige Lebensentwurf beinhaltet die Beendigung einer Berufsausbildung, das Ausführen einer wunschgemäßen Erwerbstätigkeit und eine Familiengründung mit Kinderwunsch. Mit dem an die Ausbildung anschließenden Berufseinstieg als Erzieherin und dem danach gesetzten Verweis auf die Mutterschaft bringt Jenny Ahleke zum Ausdruck, die materielle Lebensgrundlage für sich und ihre Familie in Zukunft als erwerbstätige Mutter erarbeiten zu wollen.

Das Mutter-Tochter-Verhältnis als zentraler Aushandlungsort familiärer Zugehörigkeit

Jenny expliziert im ersten Interviewgespräch an mehreren Stellen, sich gegenüber der Mutter in der Bringschuld zu fühlen:

„Wenn meine Mutter wüsste, dass ich kurz davorstehe, den MSA nicht anzutreten, die würde mir die Hölle heiß machen. Die würde mich köpfen.“ (I, 914–916)

Die übertriebene und eher absurde Imagination des Köpfens als mütterliche Sanktionierung im Falle des Nichtantritts des Mittleren Schulabschlusses (MSA) deutet die Relevanz der mütterlichen Ablehnung für die Übergangsbewältigung am Ende der Schulzeit an. Das Verfehlen des MSAs erscheint als größtmögliches schulisches Versagen, das eine besonders harte und absolute Sanktion seitens der Mutter nach sich zieht. Das brisante Potenzial des in Aussicht gestellten schulischen Rückschritts kommt zu Tage: Das Mutter-Tochter-Verhältnis hat demnach nur solange Zukunft, wie die „Schule läuft“. Sobald diese Bedingung nicht erfüllt ist, wird dem Verhältnis die Grundlage entzogen: Ein Bruch wird in Aussicht gestellt. Das bedingungsreiche Verhältnis scheint ein gewichtiger Teil des immer mehr als konfliktreich und verunsichernd geschilderten Familienalltags zu sein.

Im Vergleich zu 2010 mehren sich im zweiten Interviewgespräch 2011 die Hinweise auf ein konfliktreiches Zusammenleben bei der Mutter. Anhand eines Gesprächsausschnitts über das Halbjahreszeugnis in der zehnten Klasse wird dies exemplarisch deutlich:

„J: 2,8 Durchschnitt.

I: Ist doch eigentlich super.

J: Ja, aber wenn man von zu Hause unter Druck gesetzt wird, macht es auch alles keinen Spaß! Weil ich hab ne Zeitlang nur unter Druck gearbeitet (...). Weil meine

Mutter der Meinung war, ich schaff das alles und so und ich hab ihr schon von vornherein gesagt, ich schaff das nicht.“ (II, 1183–1185)

Jenny schildert erneut, sich von ihrer Mutter „unter Druck“ gesetzt zu fühlen und in diesem Zustand nicht mehr bereit zu sein, schulische Leistungen zu bringen. Als Hauptkonfliktlinie lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen der mütterlichen Erwartungshaltung an die Tochter in Bezug auf gute schulische Leistungen bei gleichzeitigem Desinteresse der Mutter an Jennys Person ausmachen. Somit scheinen die Zugehörigkeitsbestrebungen von Jenny Ahleke bei der Mutter immer mehr ins Leere zu laufen. Im Gegensatz zu Jennys mehrfach angedeuteter Sehnsucht nach einer innigen Mutter-Tochter-Beziehung avanciert die schulische Performanz in Jennys Darstellung zur wichtigsten Anerkennungsgrundlage in ihrem Verhältnis. Die Passage verdeutlicht Jennys Distanzierung zu einer Pflichterfüllung, die als Voraussetzung für die mütterliche Zuneigung und Anerkennung fungiert. Vor dem Hintergrund der mütterlichen Erwartungshaltung ohne positive Verstärkung spricht die Tochter sich die Handlungsmacht ab, formale Bildungsprozesse konstruktiv mitgestalten zu können. Jenny deutet dementsprechend kritisch an, nicht der mütterlichen Vorstellung zu entsprechen:

„Naja sie hat halt ne andere Vorstellung als wie ich wirklich bin. Sind andere Tatsachen halt“. (II, 1453–1454)

Jenny zeigt sich mehrfach überzeugt, von der Mutter aus der Erwartungshaltung heraus und nicht mit den eigenen realen Kompetenzen und Fähigkeiten wahrgenommen zu werden. Die Erwartungshaltung stellt Jenny Ahleke als belastend und verunsichernd dar. Sie bringt jedoch stets zum Ausdruck, die Beweggründe dieser Erwartungshaltung nachvollziehen zu wollen:

„Also sie (Jennys Mutter, jw) macht gar keinen Beruf, sie hat glaub ich auch nichts gelernt, jetzt hat sie irgend so ne Schulung gemacht, aber irgendwie hat die auch paar Knochenkrankheiten und ist nur krankgeschrieben, aber sie will, dass wir (Jenny und ihre Schwestern, jw) was Besseres haben als sie. Also sie will, dass wir nen besseren Job haben, n besseres Leben führen als sie weil ihre Kindheit war auch nicht so rosig, und hm ich kann die auch verstehen, so ist das nicht, aber es fällt einem schon schwer, so dem ganzen Druck standzuhalten.“ (I, 744–748)

Bemerkenswert ist, wie deutlich die 17-jährige Jenny Ahleke die von ihr vermuteten Motive der mütterlichen Erwartungshaltung zur Sprache bringt. Erkennbar wird aus der Toichtersicht eine von der Mutter projizierte erwerbszentrierte Erwartungshaltung, die aussichtsreiche Ausbildungschancen und ein geregelter Einkommen im Berufsleben mit höheren formalen Bildungsabschlüssen in Verbindung bringt. Wie diese Passage exemplarisch zeigt, setzt sich Jenny Ahleke dezidiert mit der Perspektive ihrer Mutter auseinander, die sie als strenge Richtungsweisung an zukünftige zufriedenstellende Teilhabechancen deutet. Jenny stellt den Erwerb des MSA als hohe Hürde, aber auch

als verlässliche Chance dar, sich eine im Vergleich zur Mutter erfolgreichere berufliche Perspektive erarbeiten zu können.

Die Passage verdeutlicht Jennys Mitwissen an der Unzufriedenheit der Mutter mit der eigenen sozialen Position. Die mütterlichen Erwartungen an sich deutet Jenny als Resultat biografischer Erfahrungen angesichts von Kranksein und beruflicher Perspektivlosigkeit ohne Bildungszertifikate und Berufserfahrungen. Jenny erkennt die mütterliche Bestrebung, den eigenen Lebensentwurf der ältesten Tochter nicht zu vererben. In dieser mütterlichen Intention sieht sie den an ihre Person gerichteten Appell begründet, sich dieser sozialen Zugehörigkeit nicht anzuschließen, sondern sich auf Basis von formalem und beruflichem Bildungserfolg sicherere und verlässlichere Zukunftsperspektiven zu erarbeiten.

Verunsicherung hinsichtlich einer Berufsorientierung

Jenny berichtet, zu Hause keinerlei Hilfestellungen bei schulischen Aufgaben oder Inhalten zu bekommen. Bei Unterstützungsbedarf für die Schule wendet sie sich an die Mitarbeiterinnen im Mädchenladen, dessen regelmäßige Besucherin sie seit der achten Klasse ist. Der Mädchenladen als Nachhilfeort, aber auch als Ort ihres ehrenamtlichen Engagements wird im Unterpunkt 3 dieser Falldarstellung näher beschrieben.

Die Abmeldung von den MSA-Prüfungen bringt Jenny 2011 folgendermaßen auf den Punkt:

„Also meine Mutter hat ne Menge darauf rumgepochert, dann die Schule, und irgendwann hab ich gesagt, dass, jetzt reicht es. So nicht.“ (II, 1274–1276)

Jenny verdeutlicht, dass sie sich im Alleingang gegen Familie und Schule gestellt und die Handlungsmacht an sich genommen hat. Anhand ihrer Aussagen lässt sich die Abmeldung vom MSA als rebellische Selbstbehauptung deuten, die dem Lauf der Geschehnisse zunächst ein Ende setzt. Mit der Abmeldung weicht Jenny Ahleke dem „Druck“ aus, dem sie sich durch die Mutter und die Schule ausgesetzt fühlt. Als gewichtiger Grund für den Abbruch des Bildungsgangs MSA wird das Bestreben deutlich, sich der mütterlichen Haltung des Bildungsimperativs und der Erwartungshaltung institutioneller Bezugspersonen zu entziehen. Im Rückblick über den Abbruch deutet sie außerdem ihre Motivation an, Zeit für eine berufliche Neuorientierung zu gewinnen und keine der insgesamt zwei Möglichkeiten der Prüfung ohne ernste Erfolgchancen zu verschwenden:

„Das hat keinen Sinn, wenn ich den jetzt schreibe, weiß, dass ich dann durchfalle, na, dann hats keinen Sinn“ (II, 1268–1269).

Während sich Jenny 2010 mit ihrem klaren Berufsziel auf die baldige Beendigung der Schulzeit freut – „also ich kanns kaum erwarten“ –, erklärt sie im

April 2011, wenige Wochen vor Beendigung der Hauptschule, keine berufliche Perspektive mehr zu besitzen:

„Ich weiß nicht was ich werden will. Ich weiß es überhaupt nicht. Ich weiß gar nichts.“ (II, 1610–1612)

Vor dem Hintergrund eines aktuellen adoleszenten Anerkennungs-vakuums, der Herabsetzung formaler Bildungsziele (Abtritt vom MSA, Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses) sowie des Verwerfens des früheren Berufsziels Erzieherin, verweist diese Passage auf Jennys hohen Orientierungsbedarf am Ende der Schulzeit. Das Spannungsverhältnis zwischen institutionell vermittelter Entscheidungspflicht und fehlender eigener Entscheidungsmacht erscheint als prägender Konflikt, dem sich Jenny kaum entziehen kann bzw. sich ausgeliefert fühlt: „Ich weiß gar nichts“. In diesem Satz ist das Lebensgefühl einer jungen Frau komprimiert, die in den letzten Jahren trotz vielerlei Beweise kompetenter und eigenständiger Lebensführung in einer höchst unsicheren Lebenssituation ohne feste Entscheidungen oder eine etablierte institutionalisierte Anschlussperspektive angelangt ist. Jenny Ahleke hält sich verschiedene Optionen für den weiteren Übergang offen, ohne sich dabei eindeutig für eine auszusprechen. Sie zieht das Absolvieren eines Freiwilligen Soziales Jahres, das Jobben im Kiezkiosk an der Kasse wie das Nachholen des MSAs im Rahmen eines Berufsvorbereitungsjahres (BVJ)⁸⁴ in Erwägung. Außerdem zeigt sich Jenny am Vorschlag ihrer Berufseinstiegsbegleiterin interessiert, eine Ausbildung zur Bürokauffrau anzufangen, wohingegen sie eine Tätigkeit im ebenso institutionell empfohlenen Bereich der Floristik ablehnt. Für das Nachholen des MSAs deutet Jenny Ahleke folgende Argumente an:

„Naja, so könnte ich halt mehr machen. Also verschiedene, also andere Jobs machen.“ (II, 1604–1605)

Jenny verweist auf eine institutionell vermittelte, aber auch durch Gleichaltrige verifizierte Sichtweise auf den Schulabschluss als Eintrittskarte in den Arbeitsmarkt, die an der Schwelle des Erwerbslebens an erster Stelle über berufliche Möglichkeiten entscheidet. Auf die Vermehrung potenzieller Möglichkeiten mit einem Mittleren Schulabschluss im Vergleich zum Hauptschulabschluss deutet Jenny durch das „viel mehr“ und die „anderen Jobs“ hin. In weiteren Passagen verweist sie auf Stellen und Arbeitssegmente, denen der MSA als erforderliche Zugangsvoraussetzung vorangestellt ist. Dementsprechend lässt sie sich die Option auf einen höherwertigen Schulabschluss (Mittlerer Schulabschluss gegenüber dem erweiterten Hauptschulabschluss) im Folgejahr noch offen. Aus Jennys weiteren Erwägungen wird allerdings ihre Präferenz zur Abwechslung zwischen schulischen Inhalten und praktischen Tätigkeiten im Rahmen einer dualen Ausbildung gegenüber einem rein theoretisch ausgerichteten

84 Über das BVJ informiert die Seite der Bundesagentur für Arbeit unter <http://www.planet-beruf.de/BVJAuf-nahmeformal.8429.0.html> (11.10.2012).

Schuljahr oder einer schulischen Ausbildung deutlich: „Halt noch mal die Schulbank drücken. (I: Ühüm) Worauf ich auch kein Bock hab“.

Emotionale und räumliche Distanzierung von der Herkunftsfamilie

Das Ausbleiben einer Gratulation zum achtzehnten Geburtstag seitens der Mutter präsentiert Jenny als Anlass für eine emotionale Distanzierung. „Meine Mutter weiß aber auch, dass ich ihr es sehr übelnehme, dass sie mir nicht gratuliert hat“. Sie verbirgt ihre Enttäuschung im Hinblick auf ein harmonisches Familienleben 2011 nicht. Zweieinhalb Jahre nach dem Auszug von der Großmutter findet auch die räumliche Distanzierung von der Mutter statt: Jenny berichtet, eine Woche vor ihrem 18. Geburtstag mit zwei Freundinnen in eine vom Jobcenter finanzierte Wohnung gezogen zu sein.

Anhand des Zweitgesprächs lässt sich im Gegensatz zu Jennys Aussagen knapp fünf Monate zuvor ein höchst verunsicherter Lebensentwurf rekonstruieren, in dem übergangstypische Mehrfachanforderungen mit bemerkenswerter Dynamik ineinandergreifen. Mit der Entscheidung gegen den MSA und damit gegen den Beruf Erzieherin steht Jenny ohne berufliche Perspektiven da. Gleichzeitig bricht ihr der familiäre Rückhalt weg. Bei der Distanzierung von ihrer Familie präsentiert sie sich jedoch nicht als Opfer, sondern behält die Rolle der aktiv Handelnden.

Im Spannungsfeld zwischen entschlossener Selbstbehauptung und existenzieller Verunsicherung

In der der Schulzeit sich anschließenden Phase des Übergangs ins Ungewisse, die im Hinblick auf die persönliche und berufliche Zukunft kaum Anhaltspunkte bietet, deutet Jenny die Ambivalenz ihrer Präferenzen nach mehr Eigenmächtigkeit und mehr Entlastung und Unbeschwertheit an:

„J: Also merken tue ich dass ich jetzt so ein bisschen in Richtung Erwachsenleben gehe. Weil die Lehrer, wenn jetzt in der Schule zum Beispiel was ist, die gehen jetzt nicht mehr als Erstes zu Hause hin, sondern die kommen erst mal zu mir und sagen so und so siehts aus. Erstaunlich.

I: Und wie fühlt sich das an?

J: Naja, ich will wieder fünf sein. Ist so, an manchen Tagen sag ich mir echt so, ich will wieder Kleinkind sein. In den Kindergarten spielen gehen, keine Probleme haben, mir über nichts Gedanken machen müssen. Aber an manchen Tagen sag ich mir auch, ja, bloß gut, dass ich schon so groß bin. Also es ist je nachdem. So schlimm find ich das jetzt aber auch nicht, dass ich Achtzehn bin.“ (II, 1465–1468)

Bei der Aushandlung ihrer Position an der Schwelle von Kindheit und Erwachsensein zeugen Jennys Worte von innerer Zerrissenheit angesichts der ambivalenten und miteinander konkurrierenden Erinnerungen und Perspektiven. Das Abwägen subjektiv relevanter Vor- und Nachteile von Kindheit, Jugend

und Erwachsensein findet entlang biografisch geprägter Präferenzstrukturen statt. Im spannungsvollen Adoleszenzkonflikt wird zwischen der altbekannten, verantwortungs- und sorgenfreien Ära einer – emotional nicht belastenden, sondern neutralisierten – Kindheit und dem neuen, pflichterfüllten Alltag des Erwachsenseins mit offenen Gestaltungsmöglichkeiten abgewogen. Durch diese kontrastreiche Gegenüberstellung der zwei Ären werden die eigenen Präferenzen gedanklich überprüft. In Momenten des Ausgeliefertseins wird ein Sehnen nach der Kindheit ohne Verantwortung (auch wenn ihre Kindheit aus dem bisher Dargelegten alles andere als problemlos erscheint), in Zeiten der Zuversicht und der Selbstbehauptung ein temporär begrenztes Einlassen auf das unberechenbare, komplizierte, aber aktiv gestaltbare Erwachsenenleben deutlich. Zentral wird eine Sehnsucht nach einem geregelten Alltag mit einem Mehr an Möglichkeitsräumen deutlich. In den Momenten der angenommenen Verantwortung deutet Jenny die Chancen von Selbstständigkeit und Gestaltungsspielräume als vorteilhaft. Sich in eigener Sache als handlungsfähig und -mächtig zu erfahren und nicht auf andere angewiesen zu sein, werden als zentrale Sehnsuchtsphänomene markiert. Zwar müssen dann mögliche Konflikte auch eigenständig geregelt werden, aber der Mehrwert der erlangten selbstverantwortlichen alltäglichen Lebensführung wird gegenüber der bisher den Eltern untergeordneten Position, in der nicht sie, sondern diese als schulische Ansprechpartnerin galten, als höherwertig gedeutet.

7.1.3 Rekonstruktion der subjektiven Deutung institutioneller Interventionen

Institutionelle Intervention 1: Berufseinstiegsbegleitung

Jenny berichtet 2011 wertschätzend über die Verlängerung ihrer ab der zweiten Hälfte der achten Klasse genehmigten Berufseinstiegsbegleitung über die 10. Klasse hinaus auf insgesamt drei Jahre. Die für Jenny zuständige Sozialpädagogin und an ihrer Schule als Berufseinstiegsbegleiterin tätige Frau Möller stellt Jenny als verlässliche Ansprechpartnerin nicht nur für berufliche Themen des Übergangs vor. Sie behauptet, von Frau Möller „in- und auswendig“ gekannt zu werden, dies kommentiert sie je nach Intention und Situation widersprüchlich mal als „erschreckend“, mal als „cool“. Jenny scheint die Rolle des „Problemkind(es)“ von Frau Möller an der Schule angenommen zu haben: „Ich kann damit leben“.

Eindeutig scheint sie sich auf die regelmäßige, mehrmals im Monat stattfindende Beratung durch Frau Möller zu verlassen. Im Rückblick erzählt Jenny, 2010 den Rat von Frau Möller erhalten zu haben, eine Ausbildung zur Sozialassistentin zu machen, nach deren Beendigung ein direkter Einstieg in

die Ausbildung zur Erzieherin als mögliche Perspektive aufgezeigt wird. Angesichts der fehlenden beruflichen Perspektive nach dem geplanten Schulabschluss beantragt Jenny im April 2011 mehr Beratungssitzungen.

„Ich bin da eigentlich so gut wie jeden Tag. Also, wenn sie da ist, bin ich auch da.“
(II, 1204–1205)

In dieser Passage deutet Jenny ihre Bereitschaft bzw. Absicht an, Kontakt zu ihrer Beraterin, sofern diese an der Schule ist, aufzunehmen. Die Gegenwart von Frau Möller, die regelmäßig in einem für die Beratung vorgesehenen Raum an Jennys Schule arbeitet, beschreibt Jenny als Einladung, „da“ zu sein. Jenny sucht das Gespräch auch dann mit ihr, wenn vorher kein Termin vereinbart wurde bzw. wenn kein bestimmter Gesprächsanlass im Raum steht.

Im Verlauf des Erstinterviews berichtet Jenny über eine immer engere institutionelle Zugehörigkeit zu der Beraterin, die sie anhand der Schilderung unterschiedlicher Beratungskomponenten folgendermaßen beschreibt:

„(...) also die (Berufseinstiegsbegleiterin, jw) sagt nicht so, öh mach, was du willst, ist mir scheißegal, so, sondern sie lässt es schon einen spüren, dass man ihr nicht scheißegal ist. (...) also, sie steht schon hinter einem, sie bewegt, also, sie bringt einen auch so auf die richtige Bahn, und nicht auf die schiefe Bahn, sie überlegt sich auch nen Plan von A bis Z so, wenn es mit der Ausbildung z. B. nicht funktioniert, dann hat sie noch nen anderen Plan, wenn das nicht funktioniert, hat sie wieder nen anderen Plan, also die Frau ist der Hammer. Die ist, Hut ab, die ist, eigentlich cool. (...) Wenn ich auf keinen höre, auf sie höre ich, das ist cool.“ (I, 141–150)

Vor dem Hintergrund der familiären Zugehörigkeitskrisen und der Verunsicherung hinsichtlich beruflicher Orientierung wird dieser institutionellen Betreuungszugang eine hohe Priorität eingeräumt. Angesichts der schulischen und familiären Dynamiken deutet Jenny die beständige Präsenz der ihrer Ansicht nach stets verlässlichen Expertin, die ihrem Bedarf nach Orientierung und Rat zuverlässig begegnet, als unterstützend und hilfreich. Jenny hebt an erster Stelle wertschätzend hervor, ihrem Gegenüber „nicht scheißegal“ zu sein. Das langfristig ausgelegte Bündnis zwischen Beraterin und Nutzerin scheint für Jenny eine sinngebende Konstellation zu sein, die sie nicht nur im Hinblick auf eine Übergangspositionierung als förderlich deutet. Auf dieser Beziehungsbasis scheint sich Jenny in ihrer Existenz bejaht und bestärkt zu sehen. Frau Möller wird außerdem durch das Interesse an dem Bildungsweg und den beruflichen Plänen ihrer Klientin charakterisiert. Die Metapher der „richtige(n)“ und der „schiefe(n) Bahn“ kann als ein Orientierungsmuster gelesen werden, das die existenzielle Bedeutung der Berufseinstiegsbegleitung andeutet: Jennys binär ausgerichtete Orientierung offenbart eine Entweder-Oder-Logik des Übergangs als Gefahrenzone. Jenny scheint angesichts der schwer planbaren und hürdenreichen Etappe bis zum Schulabschluss Frau Möller eine bedeutende

und aktive Rolle zuzuschreiben. Sie verlässt sich auf ihre Planungskompetenzen, die auch bei schwindenden Erfolgsaussichten und „nicht funktionier(enden)“ Plänen immer zu neuen Perspektiven führen. Damit stellt Jenny Ahleke Frau Möller als verlässliche Expertin des Systems dar.

Bemerkenswert ist, dass Jenny nicht über eine Aktivierung im Sinne einer prioritären Richtungsweisung in Richtung Arbeitsmarkt berichtet. Die berufliche Zukunftsplanung mit Frau Möller erscheint anhand Jennys Erzählung als ein gemeinsamer Aushandlungsprozess, in dem sie sich als aktive Entscheidungsträgerin präsentiert:

„Ja, also sie (Frau Möller, jw) gibt uns Ausweichmöglichkeiten, aber die Entscheidung müssen wir im Prinzip selber treffen. (...) Also ich lass mir da nicht einreden.“ (II, 1635–37, 1639)

Jenny betont stets ihre aktive Rolle bei der Auswahl aus einer Mehrzahl professioneller Vorschläge. Die eigene Entscheidungsmacht zu behalten, scheint zu Jennys Selbstbehauptung dazuzugehören, was eine unkritische Annahme von Vorschlägen oder Anregungen in Bezug auf die Berufswahl ausschließt. Jenny zeigt sich 2011 von den Vorschlägen ihrer Beraterin⁸⁵ nicht überzeugt und tendiert am ehesten zu einer Berufsausbildung zur Bürokauffrau. Allerdings räumt sie einen großen Aufholbedarf im Bereich der PC-Kenntnisse ein, deren Relevanz für beliebige berufliche Richtungen anerkennend.

Allerdings scheinen die Beratungseinheiten nicht fest im Stundenplan verankert zu sein, sondern finden laut Jenny meistens in den Hofpausen statt: „da haben wir auch ein bisschen mehr Zeit, um uns zu unterhalten“. Jenny berichtet darüber, dass nicht alle Lehrkräfte eine Befreiung von Unterrichtsstunden für die Berufseinstiegsbegleitung gewähren. Diese räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Beratungen schildert Jenny als nicht zufriedenstellend, die schulische Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Berufseinstiegsbegleiterin als nicht zuverlässig.

Institutionelle Intervention 2: der Mädchenladen

„Jetzt ist so so für mich so wie die zweite Familie geworden. Weil die Betreuer sind voll nett, die Mädels sind auch voll nett, wenn sie grade nicht herumzicken, aber sowas muss es auch geben. Es ist voll schön hier.“ (I, 455–458)

85 Als auf die Bildungseinstiegsbegleitung zurückgehende Vorschläge können 2010 die Berufsausbildung zur Sozialassistentin und eine daran anschließende Erzieherinnenausbildung, 2011 die Berufsausbildung zur Floristin und die Ausbildung zur Bürokauffrau ausgemacht werden. Das Freiwillige Soziale Jahr führt Jenny auf den Vorschlag einer an ihrer Schule beratenden Mitarbeiterin der Bundesagentur für Arbeit zurück.

Jenny erzählt 2010, wie der interkulturelle Mädchenladen ihres Stadtteils trotz anfänglicher Vorbehalte allmählich zu ihrem „zweite(n) Zuhause“ wird: Die Betonung der Aspekte der Entspannung und des Abschaltens „von der Schule, von zu Hause“ macht die biografische Relevanz ihrer Besuche besonders deutlich. Der Laden erscheint als geschützter Rahmen, der ihr eine alternative Zugehörigkeit jenseits der Herkunftsfamilie ermöglicht. Jenny stellt die persönliche Relevanz der sich im Laden eröffnenden Möglichkeiten intersubjektiven Austauschs mit Gleichaltrigen wie Professionellen heraus. Außerdem berichtet Jenny wertschätzend über die Möglichkeiten, bei Bedarf Hausaufgabenhilfe, Bewerbungshilfe und Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten zu erhalten. Ohne die Unterstützung des Mädchenladens, stellt Jenny in den Raum, wäre sie „längst aus der Schule“ heraus.

Jenny erzählt 2010 auch über ihr ehrenamtliches Engagement, das sie mit Verantwortungsübernahme für die Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung jüngerer Besucherinnen beschreibt. Dabei gibt sie als zentrale Motivation an, „anderen Menschen helfen“ zu können, und äußert sich zuversichtlich, ihre im Laden erworbenen Kompetenzen später auch als Erzieherin „im Kindergarten (...) anwenden (zu) können.“ Verschiedene Facetten von Sinnstiftung und Tätigkeitssinn werden anhand von Jennys Erzählung deutlich. Stolz berichtet sie von schulischen Erfolgen der betreuten Schülerinnen, denen sie Nachhilfe anbietet und mit denen sie Freizeitaktivitäten umsetzt.

Demgegenüber räumt Jenny 2011 mitten im Umzug ein, „viel Stress“ zu haben und keine Zeit zu finden, den Mädchenladen zu besuchen. Das Vorhaben, den Kontakt zu den Mitarbeiterinnen erneut zu suchen, äußert sie im Hinblick auf ein Engagement als Freiwillige in der Institution.

Die Frage, ob sie sich vorstellen könne, auch einen anderen Träger für das Freiwillige Soziale Jahr zu suchen, verneint sie mit folgender Begründung:

„J: Weil hier kenn ich auch die ganze Umgebung, hier kenn ich die Mitarbeiter alle. Und das ist soweit auch ganz gut für mich. Ab und zu kommen auch n paar Praktikanten dazu, die bleiben dann, weiß ich nicht, zwei-drei Monate, oder mal drei Wochen. Aber ansonsten kenn ich das ganze Team. Und so ist ganz gut so. (I: Ühüm.) Also ich komme mit den allen ganz gut klar.“ (II, 1818–1823)

Angesichts dieser Passage wird Jennys Bestreben deutlich, sich im gewohnten Bezugsrahmen verlässlicher Ansprechpartner_innen aufzuhalten und sich auf keine neuen Teamkonstellationen mit ungewissen Konsequenzen für den Arbeitsalltag einzulassen. Von der vertrauten Arbeitsumgebung und den altbekannten Mitarbeiterinnen scheint sich Jenny Sicherheit und Stabilität zu versprechen. Sich in neue Konstellationen einzufinden und einzuarbeiten, erscheint als Hürde, der sich Jenny momentan nicht stellen will. Eine Tätigkeit in bereits etablierten Teamzusammenhängen verheißt die Möglichkeit, sich auf frühere Erfahrungen und Verbindungen positiv beziehen zu können. Mit den stärkenden Arbeitserfahrungen in einer vertrauten Umgebung spricht sie sich

die nötige Kompetenz zu, sich auf ggf. neu eingestellte, temporäre Mitarbeiterinnen wie „Praktikanten“ einzulassen. In Bezug auf zukünftige Perspektiven stellt Jenny außerdem Bürotätigkeiten als Bestandteil des FSJ dar und deutet auf deren Verwertbarkeit in Bezug auf zukünftige Tätigkeiten hin.

Institutionelle Intervention 3: Erfahrungen mit der Arbeitsvermittlung und der Institution Jobcenter

Jenny berichtet von sporadischen Beratungen durch Frau Kempe von der Arbeitsagentur, die an schulischen Berufsorientierungstagen während der regulären Unterrichtszeit Einzelgespräche anbietet. Jenny hebt bei der Beschreibung des Beratungsangebots mit der Beraterin Folgendes hervor:

„Also wenn sie mich auf dem Flur sieht, das, glaube ich auch, ich bin so ziemlich die Einzige, oder mit die Einzige, die sie auch so kennt. Da braucht sie nicht in ihre Unterlagen gucken, die erkennt mich auch so. Die weiß auch so, wer ich bin.“ (II, 1803–1807)

Jenny betont, zu den wenigen Schüler_innen zu gehören, die die Beraterin ohne in die „Unterlagen“ schauen zu müssen persönlich erkennt und mit Namen ansprechen kann. Ihre im Vergleich zu den anderen Schüler_innen geschilderte Nähe zu der Beraterin, das Gewinnen von Vertrauen durch eine kontinuierliche Beratungsbeziehung und eine über die bürokratischen Abläufe hinausgehende Arbeitsbeziehung scheinen für Jenny eine hohe Relevanz im Hinblick auf die positive Deutung des institutionellen Angebots zu haben. Die Idee, nach der Schulzeit ein Freiwilliges Soziales Jahr anzufangen, führt Jenny Ahleke auf die Vorschläge von Frau Kempe zurück. Über weitere konkrete Impulse aus den Beratungen mit Frau Kempe berichtet sie nicht.

Aufgrund ihres Alters und ihres bis zu den Interviews andauernden Schulbesuchs blickt Jenny auf wenig Erfahrung im Jobcenter-Bezug zurück. Erst nach der Neuregelung ihres Leistungsbezugs nach dem Auszug aus der Bedarfsgemeinschaft der Mutter und der Beendigung der Schulzeit wird sie Nutzerin von Leistungen des Jobcenters. Über diese Phase des Übergangs liegen keine weiteren Informationen vor.

2010 erzählt Jenny kritisch und enttäuscht über Kommunikationsabläufe mit den Jobcentern an ihrem früheren Wohnort, der Kleinstadt S., und Berlin. An erster Stelle kritisiert sie die „chaotische“ Aktenführung der beiden Jobcenter. Sie berichtet über die Unterstellung des Jobcenters in S., sich zu Anfang des Schuljahres 2010/11 der Schulpflicht zu entziehen. In einem anderen Beispiel erzählt sie über die Bemühungen einer Berliner Jobcenter-Mitarbeiterin, sie trotz einer in der zehnten Klasse gültigen Schulbescheinigung in eine Ausbildung vermitteln zu wollen. Als zweifach zurückgestufte Schülerin berichtet Jenny unzufrieden über diese Vorfälle, auf die sie im Rahmen persönlicher Gespräche und schriftlicher Stellungnahmen zu reagieren hat. Aus ihrer Kritik

sind Irritationen herauszuhören: Die zeitaufwendigen Vorgänge hält sie nicht gerechtfertigt und sie vermisst eine präzisere und verlässlichere Bearbeitung ihres Falls. Exemplarisch hebt sie nach einem persönlichen Gespräch beispielsweise hervor: „Ein einfaches Telefonat hätte auch ausgereicht so“. Jedoch zeigt sich Jenny kooperativ und nachsichtig: „Aber, gut. Müssen die wissen. Ich reit nicht darauf.“

Institutionelle Intervention 4: Psychotherapie im Einzelgespräch-Setting

Psychotherapie gehört weder in den Bereich der sozialpädagogischen noch der übergangsspezifischen Maßnahmen. Aufgrund ihrer Bedeutung für Jennys Übergangspositionen 2010–2011 erscheint es jedoch unerlässlich, auf diese Art von therapeutischer Intervention hier kursorisch einzugehen.

Jenny berichtet darüber, wie Frau Möller sie auf die Möglichkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit ihren Kindheitserfahrungen im Rahmen einer Psychotherapie aufmerksam macht. Nach sechsmonatigem Widerstand – „ich mach keine Therapie, ich brauch keinen Seelenklempner“ – wird sie an eine Therapeutin vermittelt. Von dieser distanziert sich Jenny zeitnah, was sie mit der in Aussicht gestellten Klinikeinweisung mit achtzehn Jahren und der Einstufung als suizidgefährdet begründet.

Jenny deutet ihre psychosoziale Belastung in beiden Interviews auf vielfache Weise an, zentral im Kontext der Abmeldung vom Mittleren Schulabschluss: „Weil ich war, in den letzten paar Monaten, zu labil dafür, viel zu labil.“ Sie erzählt an mehreren Stellen von einem Aufarbeitungsbedarf ihrer Kindheit nach der jahrelang gewählten Strategie des Verschweigens. 2010 stellt sich Jenny der aktiven Aufarbeitung mithilfe eines Therapeuten, bei dem sie sich schließlich aufgehoben fühlt:

„(...) ich muss auch viel von der Vergangenheit aufarbeiten, und ist auch nicht gerade so prickelnd. Ich hab auch dazu keine Lust, aber ich muss das machen.“ (II, 1348–1349)

Sie erzählt, des Öfteren die Fragen des Therapeuten nicht beantworten zu können oder zu wollen, berichtet jedoch über einen heilsamen Prozess im Verlauf. Zu den Erfolgen des Therapieverlaufs berichtet sie:

„Ich hab gemerkt, vor der Therapie bin ich sehr oft traurig gewesen, und hab auch so Gedanken gemacht, so, die gar nicht gehen, und jetzt mit der Therapie da hab ich auch so gedacht, ich bin ruhiger geworden, ausgelassener, und denk nicht mehr über allzu viele Sachen nach. Ich denk zwar immer noch viel nach, aber nicht mehr so viel, wie früher.“ (II, 1056–1061)

Jenny deutet einen höheren Grad an emotionaler Stabilität und eine insgesamt stärkende Wirkung der Therapie mit einer hohen Alltagsrelevanz an. Vor dem

Hintergrund der biografischen Ereignisse scheint die Therapie eine wichtige institutionelle Maßnahme zu sein, was ihren Übergangsverlauf positiv beeinflusst. Im Hinblick auf die Dauer der Therapie formuliert Jenny:

„Solange bis ich der Meinung bin, ok, ich bin jetzt an dem Punkt, ich kann alleine mich n bisschen wehren, mit Worten. Solange geht die Therapie.“ (II, 1346–1347)

Anhand der Ziele einer höheren sprachlichen Gewandtheit in Konfliktsituationen und einer größeren psychischen Stabilität lässt Jenny einen Bedarf der Erweiterung der eigenen Handlungskompetenzen im Alltag erkennen. Sie zeigt sich als aktive Gestalterin eines ihr elementar wichtigen Bildungs- und Heilungsprozesses, woraus sie sich sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich Erträge erhofft. Im Zweitinterview berichtet sie wertschätzend über den Erhalt des schriftlichen Verlängerungsbescheides ihrer Krankenkasse, in dem eine Gesamtdauer der Therapie von bis zu drei Jahren bewilligt wurde.

7.1.4 Fazit: Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus

Die Rekonstruktion von Zugehörigkeits- und Teilhabebestrebungen aus der Subjektperspektive erfolgte im Fall Jenny Ahleke mit einem Fokus auf Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbestrebungen vorrangig in Familie und Schule, wobei eine deutliche wechselseitige Verwobenheit der beiden institutionellen Bereiche herausgestellt werden konnte. Mit der gegen die bestehenden Strukturen des nahen sozialen Umfeldes gerichteten Rebellion und in deren Zuge bewirkten Neugestaltung der Alltags- und Lebenssituation zeigt Jenny ein hohes Maß an Selbstbehauptung, die ihr vielerlei Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Eigeninitiative und strategisches Handeln abverlangt. In ihrem Bestreben, die eigene Übergangsposition zu verbessern, scheut Jenny keine risikoreichen Entscheidungen und behauptet sich durch Handlungsfähigkeit und Entscheidungsmacht. Die von ihr eingeräumte und in biografischen Erfahrungen begründete psychische Labilität erscheint als hohe Hürde formaler Bildungsprozesse im Übergang. Die biografische Relevanz formalen Bildungserfolgs entfaltet sich außerdem erst vor dem Hintergrund familiärer Anerkennungs- und Zugehörigkeitsprozesse.

Eine Thematisierung des Mutter-Tochter-Verhältnisses ist ohne eine Verknüpfung mit schulischen Bildungsprozessen kaum möglich. Die emotionale Abweisung der Mutter korrespondiert negativ mit ihren formalen Bildungsanforderungen. Die konfliktreiche Umsetzung vorhandener Bildungsaspirationen mündet in einen adoleszenten Generationenkonflikt, dem Jenny – zumindest 2011 – aus dem Weg geht.

Die zentralen adoleszenten Ziele der Tochter, Zugehörigkeit in ihrer Familie und ein auf gegenseitiger Anerkennung, Vertrauen und Respekt basierendes

Verhältnis zu der Mutter zu etablieren, werden nur vorübergehend erreicht. Nach der kurzen Phase des bemühten Familienglücks stellt sich Jenny der Anerkennungsnegation der Mutter und erfährt damit das übergangstypische „Anerkennungsvakuum“ (King 2004: 209, Fn. 141; 251). Mit ihrem Auszug entscheidet sie sich gegen eine weitere Individuation im Kontext von Familie. Nach den enttäuschten Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbestrebungen in der Familie verstärken sich die „Autonomisierungs- und Ablösungsprozesse“. Jenny wendet sich – adoleszenztypisch – ihren Peers zu, um „sich von der Anerkennung der generationell Anderen (in erster Linie der Mutter, jw) phasenweise unabhängig zu machen“ (ebd.) und neue Anerkennungsstrukturen zu etablieren.

Jennys Fall zeigt somit exemplarisch Potenziale und Handlungsorientierungen angesichts der übergangstypischen Gleichzeitigkeit adoleszenter Herausforderungen, formaler Bildungsanforderungen und des Positionierungszwanges an der Schwelle des Arbeitsmarktes auf. Der komplexen Herausforderung der Übergangsbewältigung vor dem Hintergrund der miteinander verwobenen Mehrfachanforderungen begegnet sie entlang situativ herausgeforderter Handlungs- und Deutungsmuster, die biografisch geprägte Relevanzstrukturen aufweisen.

Ebenso wird die Brisanz der Erfahrung familiärer Anerkennungs- und Zugehörigkeitsnegation im Kontext formaler Bildungsprozesse im Übergang deutlich. Jennys Fallgeschichte zeigt die ungleich verteilten Ressourcen in der Adoleszenz, die die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums strukturell bestimmen (vgl. King 2004: 259). Der Übergang findet in diesem Fall in wechselnden geografischen und instabilen sozialen Räumen statt, wo angesichts der erforderlichen Aufmerksamkeit für die alltägliche Lebensführung kaum Zeit bleibt, reflexive Distanz zur eigenen Situation zu gewinnen und sich dem Druck des permanenten Handlungsimperativs entziehen zu können.

Der Fall verdeutlicht auch die von der Tochter verinnerlichte erwerbszentrierte Perspektive als mütterliches Erbe anhand der Relevanz von formalen Bildungszielen und beruflichen Perspektiven für den persönlichen Zukunftsentwurf. Auch die mütterliche Bestrebung, die eigene soziale Position nicht zu vererben, scheint in dieser Erwerbszentriertheit begründet zu sein. Darüber hinaus findet sich eine Reproduktion der Logik der Zertifikatsgesellschaft, wonach der Schulabschluss als wichtigste Eintrittskarte im Übergang in Arbeit fungiert, die in erster Linie über individuelle Chancen und Risiken an der Schwelle der Arbeitswelt entscheidet.

Die Gleichzeitigkeit der Ablösung von der Herkunftsfamilie, der Entscheidung für den niedrigeren Schulabschluss und der beruflichen Umorientierung fügen sich zu einer Übergangssituation zusammen, die keine Sicherheiten und Perspektiven, keinen Halt, erkennen lassen. Die Befunde zur schulischen Be-

rufsorientierung belegen exemplarisch die fehlende Abstimmung der verschiedenen institutionellen Interventionen untereinander. Für eine Beratungssitzung sind lediglich zwanzig Minuten vorgesehen. Die Beratung findet parallel zum Unterricht statt, was darauf hindeutet, dass sie – zumindest an Jennys Schule – nicht als fester Bestandteil des schulischen Lehrplans anerkannt wird. Diese strukturelle Nichteinbindung von Berufsorientierung in schulische Abläufe deutet auf eine Nichtanerkennung der Relevanz einer fundierten Berufsorientierung bzw. auf eine institutionelle Blindstelle in der frühen Übergangsphase.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die auf drei Jahre angelegte, über den allgemeinbildenden Schulabschluss hinausgehende Berufseinstiegsbegleitung als wirkungsmächtige Intervention, die Jenny Ahlekes soziale Positionierung über die Schulzeit hinausgehend beeinflusst. Aus Adressatinnen-Sicht wird die institutionelle Betreuungsbeziehung aufgrund folgender zentraler Charakteristika als förderlich und unterstützend eingestuft: Die Zusammenarbeit findet auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung und gegenseitigen Respekts und Vertrauens statt, sie bietet eine Langzeitperspektive ohne Personenwechsel und sie findet in einer offenen Atmosphäre statt, wo der Nutzerin die Möglichkeiten offenstehen, sich für oder gegen Vorschläge der Fachkraft zu entscheiden. Jennys Erwartungen an ihre Berufseinstiegsbegleiterin – Kontinuität der persönlichen Betreuung, Planung und Strukturierung der notwendigen Schritte an der Schwelle des Erwerbslebens, Orientierung über berufliche Möglichkeiten und Aufbau einer Betreuungsbeziehung auf Vertrauensbasis – werden erfüllt. Die Relevanz der prioritären Erwartungen nach Rückmeldung, Dialog auf Augenhöhe und Respekt wird als Kontrast zu der abweisenden Kommunikation mit der Mutter deutlich. Die Beratungsbeziehung scheint in einem sozialen Raum stattzufinden, der im Gegensatz zu den familiären Erfahrungen als emotional entlastend beschrieben wird. Die Betreuungsbeziehung zwischen Adressatin und Berufseinstiegsbegleiterin wird für Erstere zu einer entscheidenden Anerkennungsressource im Übergang.

7.2 „Ich bin stolz, dass ich heute so stehe, wo ich bin, so dass ich schon von einem dumm-naiven Kind irgendwie jetzt doch selbstständig geworden bin, Arbeit hab und Freund hab, Familie hab“ – Existenzielle Vergewisserung als erfolgreiche Auszubildende vor dem Hintergrund biografischer Zugehörigkeitskrisen: Eva Burhann

Die Rekonstruktion bildungsbezogener Übergangserfahrungen aus subjektorientierter Perspektive erfolgt im Fall Eva Burhann mit Fokus auf Ausgrenzungserfahrungen und Zugehörigkeitsbestrebungen. In ihrer Narration thematisiert Eva einerseits Ausgrenzung als Mobbingopfer, Schulverweigernde und Migrantin. Andererseits hebt sie Zugehörigkeitsbestrebungen im Kontext von Schule, Familie, Peers, beruflichem Übergangssystem und Berufsausbildung hervor, die zunehmend von einer entschlossenen Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit getragen werden. Nach einem biografischen Kurzporträt (1) werden bildungsbezogene Ausgrenzungserfahrungen und adoleszente Zugehörigkeitsbestrebungen während der Schul- und Ausbildungszeit rekonstruiert (2). Anschließend wird Evas Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit nach einer mehrjährigen Drogencliquenmitgliedschaft im Kontext einer langfristigen psychosozialen Beratung als zentrale institutionelle Intervention dargestellt (3). Im Fazit erfolgt eine Diskussion zentraler Aspekte und Fallecharakteristika zum gewählten Fokus (4). Das Erstinterview mit Eva Burhann fand im Oktober 2010 (I), das Zweitinterview im August 2012 (II) statt.

7.2.1 Biografisches Kurzporträt Eva Burhann

Eva lebt seit ihrer Geburt 1992 in Berlin, auch zu den Zeitpunkten des Interviews. Ihre Mutter beschreibt Eva als kaukasusstämmige ausgebildete Schneiderin mit einer hybriden muslimisch-jüdischen Identität, die Russisch als Muttersprache spricht. Nach einer Umschulung im Anschluss an ihre Ankunft in Berlin in den 1980er Jahren arbeitet Evas Mutter jahrelang als Altenpflegerin, bevor sie krankheitsbedingt 2002 erwerbslos wird. 2012 übt sie als Bürokraft eines Pflegedienstes erneut eine Erwerbstätigkeit auf 400-Euro-Basis aus. Den aus Moskau stammenden Vater stellt Eva als erwerbstätigen Koch vor. Die Ehe zwischen ihren Eltern schildert sie als Zwangsheirat, die 1995 geschieden wird. Aus der Zeit danach berichtet Eva über sporadischen Kontakt zum Vater. Evas anderthalb Jahre älterer, chronisch kranker Bruder steht 2012 nach einer abgebrochenen Ausbildung als Immobilienmakler im zweiten Ausbildungsjahr zum Heilerzieher. Als beste langjährige Freundin seit dem dritten Lebensjahr stellt Eva die Deutschtürkin Yasmin vor. Ihre Cousinen Olga und Alina werden

ebenfalls als enge Freundinnen beschrieben. Im Rückblick erzählt Eva, dass sie sich beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule stärker an den Bildungszielen ihrer Cousinen als an denen von Yasmin orientiert habe. In der sechsten Klasse hat sie vor, das Abitur zu machen. Daher wechselt sie mit ihren Cousinen auf die Realschule, während Yasmin auf die Hauptschule geht. Cousine Olga erwirbt den erweiterten Hauptschulabschluss und wird 2011 Köchin, die jüngere Alina schließt 2010 ihr Abitur ab und studiert danach Wirtschaftsmathematik.

Eva verbringt ihre frühe Kindheit in einem wohlhabenden Berliner Stadtteil, wo sie bis zum Vorschulalter zu Hause betreut wird und ein Jahr den Kindergarten besucht. Nach dem ersten Grundschuljahr auf einer Privatschule zieht Eva mit ihrer Mutter und ihrem Bruder in eine Sozialwohnung in die Stadtmitte, wo sie auf die Regelschule in Wohnortnähe wechselt. Nach der siebten Klasse auf der Gesamtschule erhält Eva keine Versetzung in die achte Klasse. Am Anfang des Wiederholungsjahres bricht sie die Schule für dreieinhalb Jahre ab. Um diese Zeit herum festigt sich ihre Mitgliedschaft in der Drogengruppe von Yasmin. Dabei gibt Eva an, ihren Wohnsitz weitestgehend bei der Mutter behalten und den Kontakt zu ihr und zu den zwei Cousinen lediglich phasenweise abgebrochen zu haben.

Beim Ausstieg aus der Drogenszene wird Eva zu einer psychosozialen Jugendberatungsstelle in ihrem Wohnviertel vermittelt. Die dort tätige Beraterin Elsa Lazreda wird von Eva als verlässliche institutionelle Ansprechpartnerin im Übergang beschrieben. Nach einem erfolglosen Versuch, den Schulabschluss auf einer Hauptschule nachzuholen und einem Maßnahmeabbruch im beruflichen Übergangssystem nimmt Eva an einer Suchttherapie teil. Danach erwirbt sie an einem Oberstufenzentrum den erweiterten Hauptschulabschluss und beginnt im August 2010 eine Ausbildung zur Sozialassistentin mit dem Vorhaben einer Weiterqualifizierung für das Berufsziel Fachkrankenschwester für klinische Geriatrie. Die Ausbildung bricht sie im November 2010 ab, um nahtlos eine Berufsausbildung zur Altenpflegerin anzufangen. Als langfristiges Berufsziel gibt Eva Burhann 2012 Altenpflege-Ausbilderin im Hospiz an, wofür sie nach mehrjähriger Berufserfahrung Weiterbildungen zu absolvieren plant. Ihren mittelfristigen Lebensentwurf charakterisiert sie durch die synchrone Ausführung der sozialen Rollen der erwerbstätigen Ehefrau und Mutter und erzählt von ihrem Wunsch, in Hamburg zu leben.

7.2.2 *Gleichzeitigkeit bildungsbezogener Ausgrenzungserfahrungen und adoleszenter Zugehörigkeitsbestrebungen*

In diesem Kapitel werden die von Eva thematisierten Aspekte von Ausgrenzung rekonstruiert. Während sie Ausgrenzung auf mehrfache Weise als dominante Erfahrung im Kontext von Schule und Ausbildung sichtbar macht, werden Zugehörigkeitsbestrebungen als Gegenstrategien im Kontext von Peers und Ausbildung mit dem Ziel von Teilhabe und Integration deutlich. Die Gleichzeitigkeit dieser aufeinander verweisenden Prozesse wird in der Fallanalyse anhand nacheinander dargelegter Teilaspekte geschildert, die im Fazit zusammengeführt und in ihrer Verwobenheit aufgegriffen werden.

Die Verhandlung von Ausgrenzung im Kontext von Schule

Eva berichtet von einer brüchigen Schulkarriere mit durchgehenden Erfahrungen als Mobbingopfer und als Außenseiterin auf der Regelschule. Die Gründe des Mobblings gibt Eva in körperlichen Merkmalen und einem in den ersten Klassen vorhandenen Akzent im Deutschen an. Diesen Akzent führt sie darauf zurück, dass sie lediglich das Vorschuljahr eines deutschen Kindergartens besucht und davor kaum Deutschkenntnisse erworben hat. Als charakteristisch für die Belastung durch Mobbing schildert Eva Verletzungen und Instabilitäten emotionaler und körperlicher Art. Die Phasen des Schulschwänzens ab der Oberschulzeit begründet sie mit ihren Ausgrenzungserfahrungen. Als gewichtigen Grund, von der Schule fernzubleiben, gibt sie ihre Angst vor weiteren Gewalthandlungen und Bloßstellungen an, die sie als ausgrenzend und isolierend beschreibt.

Als besonders schmerzhaft schildert Eva ihre Erfahrung, in der Schule angesichts von Mobbing und Gewalt keine Unterstützung von den Lehrkräften erhalten zu haben: „Die haben da weggesehen.“ Im Rückblick unterstellt Eva dem pädagogischen Personal, Übergriffe absichtlich ignoriert zu haben. Das Ausbleiben von Eingriff und Aufklärung durch die Lehrer_innen angesichts der Mobbingverfahren wird als Verstärkung der Ausgrenzungsprozesse durch die Schülerschaft dargestellt.

Aus der Subjektposition einer eingeschränkt Handlungsmächtigen wird der Schulbesuch als eine nicht zufriedenstellende Alltagserfahrung beschrieben. Dabei berichtet Eva über die Schuljahre vor dem Schulabbruch vorrangig aus einer Opferperspektive, wobei sie ihre Rolle als Ausgegrenzte als durch andere – Schüler_innen wie Lehrer_innen – bestimmt charakterisiert und ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten nicht thematisiert.

2010 gibt Eva in Bezug auf die Oberschulzeit an, sich im Rückblick an „nichts Gutes“ erinnern zu können:

„Ja, dann (ab der Klassenwiederholung, jw) gings echt bergab. Also, Lehrer, die mich nicht mochten, weil ich ja sitzengeblieben bin und haben mir keine Chance gegeben, mich weiterzuentwickeln oder mich zu beweisen, ja. Ich hatte da keine Lust mehr. Dann hab ich nicht mitgemacht.“ (I, 25–29)

Die schulische Fördermaßnahme der Klassenwiederholung ist Eva zufolge fatal: Einerseits deutet sie diese als Grund für die Ablehnung durch die Lehrkräfte, andererseits stellt sie die Integrationspflicht in eine neue Klassengemeinschaft zu jenem Zeitpunkt als hohe Hürde dar. Die Anfangsphase nach der Wiederholung der siebten Klasse bezeichnet Eva in der ausgewählten Passage metaphorisch als einen „bergab“ führenden Weg. Dies weckt die Assoziation an eine zunehmend schwindende Aussicht auf einen Richtungswechsel nach oben. Eine erhoffte Aufwärtsbewegung scheint vorrangig im Sinne von einem Mehr an Teilhabemöglichkeiten am Schulgeschehen zu bestehen: sich als Angehörige der Gemeinschaft zu beweisen und zu etablieren und sich von der Außenseiterrolle verabschieden zu können. Angesprochen werden hier Teilhabewünsche, die auf intersubjektive Anerkennung zurückgeführt werden können. Die angesprochenen Aspekte der Weiterentwicklung und des Sich-Beweisens, deuten auf Evas Wunschvorstellung hin, sich sowohl im Klassengefüge als auch in den Interaktionen mit den Lehrer_innen als wirkmächtig und erfolgreich zu erleben. Um die erwünschten Veränderungen in der neuen Klassengemeinschaft herbeiführen zu können, ist sie – so deutet sie ihre Position – auf die Unterstützung der Lehrkräfte angewiesen. Sie argumentiert aus der Opferrolle heraus. Auswege im Sinne gelungener Dialoge oder Kommunikationsprozesse zwischen sich und den Lehrkräften (als potenzielle Unterstützende) oder der Schülerschaft (als Täter_innen bzw. Gegenüber) scheint es in dieser Phase nicht zu geben. Als zentrale Hindernisse schulischer Teilhabe werden verwehrt gebliebene Bildungsprozesse, Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen als Gründe der sich allmählich verstärkenden Schuldistanztheit bemüht.

Die Phrase „keine Lust mehr“ drückt die geschwundene Bereitschaft aus, an einem Schulalltag teilzunehmen, der keine bestätigenden oder bestärkenden Erfahrungen bietet. Diese enttäuschte Erwartungshaltung wird letztlich als Grund des Schulabbruchs angegeben, den Eva in erster Linie als Konsequenz der Verfestigung ihrer Außenseiterrolle deutet, die die Klassenwiederholung nur verstärkte. Als Klassenwiederholende scheint sie weder wunschgemäße Entwicklungschancen zu erkennen noch sich mit ihren Kompetenzen und Fähigkeiten vor den Lehrern und der Klasse „beweisen“ zu können. Angesichts der mangelnden Teilhabechancen wird der Schulabbruch zur rebellischen Antwort einer Selbstbehauptung, die risikoreiche Konsequenzen für Familie und Schule mit sich bringt. Eine Folge ist die vorrangige Peer-Orientierung, die als Ausweg aus dem adoleszenten Anerkennungsvakuum erscheint. Der Schulabbruch erfolgt wenige Wochen nach dem Beginn in der neuen Klasse. Im Rück-

blick scheint für Eva der genaue Zeitpunkt des Abbruchs nicht mehr exakt bestimmbar zu sein. Mit dem durch den Schulabbruch rückläufigen Kontakt zu den Cousinen wachsen der Einfluss und die Bedeutung von Yasmin. Ihre Mutter beschreibt sie als eine Ver zweifelte und Machtlose, die ihre Tochter mit allen Mitteln vergeblich zu einem weiteren Schulbesuch zu motivieren versucht. Ihren Beitritt in die Drogenclique bringt Eva folgendermaßen auf den Punkt:

„Na, in den ersten Monaten hab ich versucht, mich in die Klasse zu integrieren, als ich gemerkt habe, dass ich nicht angenommen werde, hab ich keine Lust mehr gehabt, hab dann angefangen zu blockieren, falsche Freunde treffen, und hab angefangen, Drogen zu nehmen.“ (I, 41–43)

Eva berichtet hier über zweierlei Ausgrenzungserfahrungen. Erstens benennt sie in dieser Passage ihre erfolglosen Integrationsbemühungen in der neuen Klasse. Nicht angenommen zu werden, scheint für Eva das dominante Deutungsmuster zu sein, welches an die bisher geschilderte Opferposition anknüpft. Die Konsequenz beschreibt sie wiederkehrend mit dem Verlust von „Lust“ am Schulalltag bis hin zur bewussten Blockade. Sie beschreibt ihr aktives Reagieren auf die fehlenden Erfolgs- und Zugehörigkeitserfahrungen in der neuen Klassengemeinschaft mit rebellischem Entgegensetzen, mit Abblocken, Passivität und Nichtteilnahme. Den Vollzug der Ausgrenzung von ihrer Seite – das Austreten aus dem Schulkontext – deutet sie als aktive Gegenreaktion.

Die Mitgliedschaft in einer Drogenclique erscheint in Evas Narration als eine alternative, positive Teilhabemöglichkeit angesichts der Ablehnungs- und Ausgrenzungserfahrungen im schulischen Kontext, die sich durch mütterliche Interventionen nicht aufhalten ließen. In ihrer Erzählung gibt Eva niemandem die Schuld, sie mit in die illegalen Praktiken der Gruppe gezogen zu haben, sondern erklärt sich für ihre aktive Partizipation als eigenverantwortlich. Im Zweitinterview wird die Beitrittsphase zur Clique der besten Freundin verstärkt als peerorientierte aktive Selbsthilfestrategie angesichts der geschilderten Ausgrenzungserfahrungen expliziert:

„Durch eine Freundin von damals hab ich die Leute kennengelernt, damals war das meine beste Freundin, sie ging auf ne Schule, hat sie da kennengelernt, und da ich auch dazugehören wollte, ich wollte sie nicht verlieren als beste Freundin, ja, dacht ich ich geh mal da mit, und das ist ja so cool und chic, ja.“ (II, 1382–1385)

Eva begründet ihren Beitritt zu der Drogenclique von Yasmin auf zweifache Weise: Einerseits will sie sich der Gruppe anschließen, um „dazu(zu)gehören“. Zugehörigkeit zu einer festen sozialen Gruppe mit einem identitätsstiftenden – wenn auch illegalen – Handlungszusammenhang wird im Rückblick als attraktiver Gegenpol zu der als unbefriedigend gedeuteten Situation in Schule und Familie geschildert. Die Mitgliedschaft in der Clique erscheint als ein sozialer

Ort, der die ersehnte positiv besetzte Gruppenzugehörigkeit zulässt. Andererseits äußert Eva die Absicht, Yasmin als „beste Freundin“ „nicht (zu) verlieren“. Vor dem Hintergrund prägender und verunsichernder Verlusterfahrungen nach dem Klassenwechsel scheint Eva keine Hürde zu hoch, die Nähe zu Yasmin aufrechtzuerhalten.

Eva unterscheidet in ihrer Erzählung zwischen zwei Arten von Freundschaft. Die eine basiert in ihrer Darstellung auf gemeinsamen sinnstiftenden, stärkenden und entwicklungsfördernden Erfahrungen und positiv konnotierten Erlebnissen. Der anderen Art von Freundschaft werden die Personen der ehemaligen Clique zugeordnet: „Wir waren keine Freunde, die Drogen haben uns zusammengehalten.“ Im Rückblick macht Eva die Drogen für den ehemaligen Gruppenzusammenhalt verantwortlich. Mit der Charakterisierung „falsche Freunde“ gesteht sich Eva ein, keine langfristigen Nahbeziehungen etabliert zu haben. Dies scheint für sie umso schmerzhafter, weil die Mitgliedschaft – im Zuge des dauerhaften Widerstandes gegen Familie und Schule – mit vielerlei dadurch provozierten Ausgrenzungserfahrungen einherging. Weder innerhalb noch außerhalb der Clique scheint eine zufriedenstellende Teilhabe als anerkanntes Mitglied einer Gemeinschaft möglich. Das Bild der „falschen Freunde“ erweckt die Assoziation einer Umkehrung unterstützender solidarischer Beziehungen: Während „Freunde“ als Verweis auf ein Netz unterstützender und förderlicher naher Bezugspersonen verstanden wird, verweist „falsche Freunde“ auf eine Diskrepanz angesichts vergangener sozialer Austauschprozesse, in denen eigene Erwartungen oder Hoffnungen von den anderen – der als Freunde gedachten, aber sich nicht als Freunde erweisenden Personen – womöglich nicht oder nicht wunschgemäß erfüllt wurden.

Verhandlung von Ausgrenzung im Kontext der Berufsausbildung

Die Erfahrung, in Deutschland als „Ausländerin“ und im Herkunftsland der Eltern als „Deutsche“ zu gelten, teilt Eva mit allen Untersuchungsteilnehmerinnen mit einer Migrationsbiografie der sogenannten zweiten Generation. Auch mit ihrer Erzählung zur Ausbildungssituation macht sie auf Ausgrenzungserfahrungen aufmerksam. Sie erzählt, dass sie sich als Teammitglied in der Ausbildungsstätte aufgrund ihrer nicht herkunftsdeutschen kulturellen Identität regelmäßig angegriffen fühlt. Sie berichtet von Fragen und Äußerungen von Teammitgliedern, die sie zu einer „Anderen“, einer Fremden machen, obwohl sie sich als in Berlin geborene und aufgewachsene junge Frau fühlt und ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft zunächst nicht hinterfragt. So werde sie von den Kolleg_innen aufgrund ihres Nachnamens als „Ausländerin“ bezeichnet. Eva beurteilt viele der Fragen, die sie existenziell in Frage

stellen und bedrohen als „respektlos“ und „dumm“. Sie erzählt, dass Antworten auf die Fragen nach ihrer ethnisch-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit schwer zu finden seien:

„Ich sag denn halt, wie ist es denn deutsch zu sein, für mich ist das normal, so zu sein wie ich bin, ich kenns nicht anders, ich bin so geboren, ich weiß nicht, ich hab halt diesen Hintergrund, was soll ich machen. (...) Normal! Ich weiß nicht. (...) Ich ich kenns ja nicht anders. Ja.“ (I, 1283–1284)

So zu sein wie sie – es erfolgen Verweise auf verschiedene, einander überlappende Zugehörigkeitsentitäten⁸⁶ –, ist aus ihrer Sicht selbstverständlich. Sie begreift sich als Teil einer Berliner Familie, die durch die Elterngeneration mit nichtdeutschen Zugehörigkeiten biografisch verbunden ist. Die Normalität ihrer familiär geprägten Zugehörigkeiten, in die ihre Existenz eingelassen ist, verteidigt sie vehement.

Wie Eva berichtet, können die Teammitglieder ihre ‚Hybridität‘ scheinbar nicht einordnen und mobilisieren die gängige Dichotomie ‚Deutsche‘ versus ‚Ausländerin‘, der sich Evas Zugehörigkeitskonstruktion konzeptionell entzieht. Der sogenannte Migrationshintergrund mit seinen inhomogenen Kontingenten, von Eva als „diesen Hintergrund“ thematisiert, wird im Team kulturalisierend problematisiert. Eva fühlt sich aufgrund der Nachfragen zu ihrer Herkunft und Identität zur ‚Anderen‘ gemacht und ausgegrenzt. Die Passage verdeutlicht die aus Evas Perspektive unterschiedlichen Herstellungsmöglichkeiten einer Teamzugehörigkeit. Aus ihrer Perspektive ist es bedeutsam, eine Zugehörigkeit weder auf Basis von Herkunft noch von ethnisch-kultureller Identität herzustellen. Stattdessen wird als Strategie des Umgangs mit – durch die anderen hergestellten – Differenzkonstruktionen sichtbar, dass sie statt einer Annäherung an die Kolleg_innen eher „Freundschaften“ zu Patient_innen aufzubauen sucht. Die Patient_innen nennt sie mehrfach „Freunde“, deren Nähe sie gern sucht. Über kollegiale Nähe und Austauschmöglichkeiten im Team berichtet sie nicht. Die professionelle Distanz zu den Teammitgliedern und die Befriedigung der Nähebedürfnisse durch die von ihr betreuten Menschen scheinen sich gegenseitig zu verstärken.

Die negativ konnotierte Differenzenerfahrung wird nicht als per se existent, sondern als kulturell hergestellte Zuschreibung sichtbar, die belastend für den Arbeitsalltag erscheint. Um dieser Belastung vorzubeugen, will sich Eva im späteren Erwerbsleben einem Team mit möglichst hohem Anteil an Kolleg_innen diverser kultureller Hintergründe anschließen. Der Arbeitsalltag in einem „multikulturell“ gemischten Kollegium wird als entspannter und unkompli-

86 Eva verweist auf prägende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsdimensionen wie die deutsche Staatsangehörigkeit, die russlandstämmigen Eltern, die Berliner Kindheit und Jugend, das Fehlen einer engen Verbindung ihrerseits zu Russland oder zu den Glaubenszugehörigkeiten der Eltern.

zierter als in einem Team mit ausschließlich (herkunfts-)deutschen Kolleg_innen vermutet. Hiervon verspricht sie sich, die Selbstverständlichkeit ihrer nichthomogenen ethnisch-kulturellen Identität mit anderen teilen zu können und nicht als „einzige Ausländerin“ eines Teams aufgrund bestimmter körperlicher oder anderer Merkmale wie Namen, Herkunft der Eltern o. ä. in eine Außenseiterrolle gedrängt werden zu können. „Gute Arbeit“ scheint für sie eine Akzeptanz als Kollegin zu beinhalten, als ‚eine unter vielen‘ arbeiten zu können, ohne die eigene kulturelle Identität und Familiengeschichte explizit erklären zu müssen. Außerdem verbindet Eva die Vorstellung einer ethnisch-kulturell heterogenen Teambesetzung mit Vorteilen und Bildungsbezügen im Berufsalltag:

„wenn es (das Team, jw) multikulturell ist, dann lernt man mehr, erfährt man mehr über andere Kulturen, kann man vielleicht auch besser mit den Bewohnern umgehen, wenn man sagt, ok, er kommt aus demselben Land, wie dem, da kann er mir erklären, wie ich auf den eingehen soll. Und nur rein zu lesen, bringt auch nicht viel. Ist ja nicht dasselbe.“ (1245–1248).

Durch potenzielle, kulturell diverse Kolleg_innen im Team zeichnet sie vielfältige Möglichkeiten, mehr über kulturelle Praktiken anderer Länder zu erfahren. Sie legt dar, auf dieses Wissen und Können auch im Berufsalltag beim Umgang mit Patient_innen und Angehörigen gern zurückgreifen zu wollen. Dabei legt sie auf Erkenntnisse aus intersubjektiv vermittelten Bildungsprozessen größeren Wert als auf Wissen, das sie sich aus Büchern aneignen könnte.

Adoleszente Neupositionierung im Kontext von Familie

Eva charakterisiert ihre Mutter in ihrer Narration je nach erzählerischer Intention und Bezugssetzung ambivalent: Einerseits erscheint diese als überarbeitete und mittellose Alleinerziehende, der neben dem Arbeitsalltag und den Haushaltspflichten kaum Zeit für sich und ihre Kinder bleibt; andererseits als hingebungsvolle Ansprechpartnerin, die trotz ihrer knappen zeitlichen und materiellen Ressourcen ihre Kinder „wie ein Engel“ umsorgt. Anhand der Interviewgespräche kann eine teilweise unbewusst verlaufende Reflexion sozialer Positionierung im Vergleich zu der beruflichen und sozialen Position der Mutter nachvollzogen werden. Eva unterscheidet dabei zwischen Elementen der Lebensplanung und -gestaltung, die sie von ihrer Mutter als Erbe erhalten bzw. zurückweisen will. Diese in der Adoleszenz prominent stattfindende Aushandlung der eigenen sozialen Bahnung (King 2011) beinhaltet Entscheidungen, die nur im intersubjektiven Vergleich entstehen können. Die eigene Position wird erst im Kontrast zu denen der engen Bezugspersonen sichtbar. Bemerkenswert ist Evas verbale Abgrenzung vom Lebensentwurf und der sozialen

Lage der Mutter bei der gleichzeitig stattfindenden Übernahme des mütterlichen Berufes als Altenpflegerin in die eigene Berufsbiografie. Letzteres geschieht trotz der von Eva geschilderten Versuche der Mutter, ihr mit dem Hinweis auf die Belastungen psychischer und physischer Art diesen Beruf auszureden. Während Eva auf den Prozess der mütterlichen Entkoppelung und Ausgrenzung mangels fehlender verlässlicher Deutschkenntnisse verweist – „ich hab gesehen, dass sie hier abwrackt“ –, behauptet sie an mehreren Stellen, sie in ihrer Rolle als Familienoberhaupt, Bezugsperson, Mutter und Erziehungsverantwortliche als „Vorbild, (...) das Größte, das es gibt“ anzuerkennen. Die Vorbildfunktion der Mutter („Engel“) wird insbesondere mit dem Verweis auf die konstante mütterliche Erziehungsleistung trotz kritischer biografischer Ereignisse wertschätzend bekräftigt. Die freiwillige Verantwortungsübernahme für das Wohlergehen der Mutter stellt sie als Gegengabe in zweierlei Hinsicht – einerseits materiell, andererseits moralisch-emotional – für den mütterlichen Beistand heraus.

2012 beschreibt Eva im Rückblick auf den adoleszenten Neuanfang nach den Drogenjahren die wiedergewonnene Nähe zu Mutter und Bruder folgendermaßen:

„Es ist für mich immer halt wichtigen Halt zu haben von der Familie, und ich weiß, ich hab ihn, egal was vorfällt, ich werd ihn immer haben, das hab ich früher nicht eingesehen. Heute weiß ichs, ich seh es, ich hab Leute da, die mich lieben.“ (II, 1537–1539)

„Halt“ durch die „Familie“ erscheint als alltagsrelevantes Ordnungsprinzip. Durch Halt und Liebe wird ein auf gegenseitiger Anerkennung basierender persönlicher Bezugsrahmen existenzieller Notwendigkeit angedeutet. Im Kontrast zu ihrer vorangegangenen gegenteiligen Einschätzung während der Jahre in der Drogenclique stellt Eva 2012 die Sicherheit durch die Familie als tragende Säule, als bedeutende Lebensgrundlage heraus. Bei der Beschreibung der umfassenden Anerkennungserfahrung kommt dem Aspekt der Gegenseitigkeit eine große Bedeutung zu, d. h. auch wenn der familiäre Halt als gegebener Bezugsrahmen stets existiert(e), kommt es auf die eigene Positionierung zur Familie an. Somit wird die Aneignung familiärer Anerkennung und Zugehörigkeit seitens der Adoleszenten als entscheidendes Element adoleszenter Aushandlungsdynamiken reflektiert: Erst eine aktive Mitgestaltung der reziproken Anerkennungsbezüge durch alle Beteiligten ermöglicht eine Basis familiärer Zusammenarbeit, wo alle Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungsmacht erlangen können. Die gegenseitige Akzeptanz und Unterstützung in einem tragfähigen familiären Beziehungsgeflecht stellt Eva als stärkend und unterstützend für den weiteren Übergang und für den Berufsstart heraus.

7.2.3 *Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit im Kontext psychosozialer Beratung*

Im Rückblick datiert Eva den Moment, in dem sie Zweifel an den eigenen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen erkennt, in das vierte Jahr ihrer Cliquenmitgliedschaft. Die Aussicht auf einen formalen Bildungserfolg und damit auf berufliche Chancen fungiert als zentrale Motivation für eine Neuorientierung jenseits der Drogenclique. Im Rahmen einer aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsweg und einem zukünftigen Lebensentwurf gewinnen für die 16-Jährige berufliche Perspektiven allmählich an Bedeutung:

„Ich hab gedacht ich ich hab nichts, ich mach nichts, ich bin faul, ich bin dumm, meine Cousinen kommen weiter (...), du kommst wieder raus oder du versinkst allgemein.“ (I, 589-590, 597)

Beim Vergleich ihrer Übergangsposition mit der ihrer Cousinen scheint deren bruchlose Schulkarriere für Eva eine zentrale Bedeutung zu haben, da diese dadurch „weiter“ kommen. Perspektiven durch eine selbstbestimmte Lebensführung erarbeiten zu können, zeichnet sich als neues Handlungsmuster ab. Im Vergleich zu den Cousinen charakterisiert sich Eva durch abwertende Zuschreibungen, die sie sich möglicherweise während ihrer Erfahrungen im Übergangssystem gemäß der Logik der Aktivierung angeeignet hat. Sich an einem Scheideweg verortend, scheinen für sie zwei radikal entgegengesetzte Lebensentwürfe mit existenziellen Konsequenzen möglich: Entweder gelingt ihr der Ausstieg aus der Clique oder sie „versink(t) allgemein“. Letzteres verweist auf einen nicht weiter definierten Zustand ohne schulische und berufliche Abschlüsse. Diese grundsätzliche Entweder-Oder-Entscheidung verlangt nach einer radikalen Antwort, da eine weiterbestehende Mitgliedschaft in der Drogenclique Bildungsabschlüsse und berufliche Möglichkeiten ins Unerreichbare rückt. Um gegen die potenziellen, dem Kontext der Erwerbslosigkeit zugeordneten langfristigen Ausgrenzungsrisiken vorzugehen, entschließt sich Eva zum Ausstieg aus der Clique.

Unmittelbar nach dem Ausstieg setzt Eva die Schule – dem Rat ihrer Cousine Olga folgend – in der neunten Klasse eines Oberstufenzentrums für Körperpflege fort. Beim Abbruch des Probehalbjahres sucht Eva auf Empfehlung eines Bekannten der Mutter eine psychosoziale Jugendberatungsstelle in ihrem Wohnumfeld auf.

Eva begründet ihre Offenheit für eine längerfristig konzipierte Beratung mit fehlenden Ansprechpartner_innen und ihrer Entschlossenheit für eine Veränderung und lässt sich mit Frau Meyer auf eine Beratungsbeziehung ein. Eva stellt ihre Beraterin als von institutioneller Seite hilfreichste Person in ihrer biografischen Erzählung heraus, über die sie mit großer Wertschätzung spricht. Sie beurteilt die Möglichkeit, mit jemandem über Fragen und Probleme der vergangenen Jahre in einer vertrauten Atmosphäre offen reden zu können als

erleichternd und klärend: „Mit Frau Müller konnt ich reden, weil ich nieman- den hatte, mit dem ich reden konnt“ oder „Weil ich hab ja früher nicht darüber geredet, das hab ich in mich hineingefressen, das macht einen schon kaputt“. Eva macht deutlich, keine professionellen Ansprechpartner_innen auf Vertrauensbasis gehabt zu haben, mit denen sie die Erfahrungen der Drogenphase und die teilweise daraus resultierenden familiären Konflikte hätte besprechen können.

Diese Passagen verdeutlichen Evas Selbstdiagnose, sich nach der Drogenphase ihren Familienmitgliedern, die sie im Kontext der zurückliegenden Beschaffungskriminalität vielfach beleidigt und belogen hatte, nicht öffnen zu können. Schamkonflikte und Angst vor weiteren Verletzungen treten dabei als Hindernisse hervor. Eva schildert die Erinnerungen an die Konflikte und Spannungen als belastend, deren Aufarbeitung als noch nicht abgeschlossen. Sie räumt Frau Meyer entsprechend eine entscheidende Rolle in ihrem Übergang, sogar in ihrer Biografie ein:

„Sie hat mir ziemlich ja geholfen damals. Ja. (...) Sie war die Erste, mit der ich darüber (Drogenerfahrungen, jw) geredet hab. Die, der ich mich einfach öffnen konnte als außenstehender Person.

I: Ok, dann war diese Frau die erste Person-

Eva: Ja, die mich geknackt hat. (...) Durch sie hab ich mich geöffnet anderen Menschen gegenüber. (...) Sie hilft da allen ja mit Bewerbungen, mit Ausbildungssuche, und redet mit denen, ja.“ (II, 1619–1622, 1628–1629)

Bemerkenswert ist die Metapher des Geknackt-Werdens, was in meiner Lesart das Sich-Öffnen als Gesprächspartnerin nahelegt, das wiederum eine verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit als Subjekt voraussetzt. Die Betreuungsbeziehung schildert Eva nicht nur als Medium, das ihr zu einem Vertrauen in ihre sozialen Bezugspersonen und in sich und dadurch zu einem bedeutenden Neuanfang verholfen hat. Aus Evas Sicht erscheint diese institutionelle Beziehung als Grundlage, sich eine neue Perspektive als Gesprächspartnerin in eigener Sache anzueignen. Die bildungs- und erwerbsbezogenen Ratschläge der Beraterin schildert Eva zwar als nicht immer zielführend und passgenau, aber die Beziehung deutet sie als tragfähig, förderlich und stärkend. Eva berichtet über regelmäßige Beratungen mit ihrer Vertrauensperson in einem Zeitverlauf von ca. einem halben Jahr. Sie hebt die abschließende Vereinbarung, jederzeit zu der Beraterin zurückkehren zu können, „egal was ist“, als positiv und entlastend hervor. Die Aussicht auf professionelle und vertraute Unterstützung bei Bedarf, und die Vergewisserung Frau Meyers, langfristig an Evas Lebensweg interessiert zu bleiben, empfindet sie als unterstützende und hilfreiche Bestätigung. Die Erfahrung von Akzeptanz und Vertrauen im Rahmen der institutionellen Betreuungsbeziehung scheint Eva nicht nur zu einem Neuanfang im sozialen Umfeld zu verhelfen, sondern sie auch zu befähigen, sich als zugehöriges und aktives Mitglied der Familiengemeinschaft zu erfahren.

Eva berichtet, über die Vermittlung durch Frau Meyer an einer Drogen- zugstherapie teilgenommen und anschließend eine Bildungsmaßnahme mit technisch-handwerklichen Inhalten angefangen zu haben. Trotz der nicht bevorzugten handwerklichen Tätigkeit entscheidet sich Eva für die Teilnahme an der Maßnahme mit der Begründung, den Schulabschluss zeitnah und ohne eine weitere „Lücke“ im Lebenslauf nachholen zu wollen. Als sie mit Olgas Hilfe einen regulären Schulplatz an deren ehemaliger Oberschule erhält, bricht sie die Maßnahme mit der Begründung ab: „Schule (ist) trotzdem besser als ne Maßnahme. Sieht immer besser aus im Lebenslauf“. Bildungslücken im Lebenslauf zu vermeiden, scheint eine Handlungsorientierung gemäß der Peer-Logik zu sein. Eva orientiert sich zu diesem Zeitpunkt vorrangig an den Anweisungen ihrer Cousine Olga, denen sie höhere Priorität einräumt als denen der Beraterinnen im Übergangssystem. So bevorzugt sie eine schulische Qualifizierung gegenüber einer Maßnahme des Übergangssystems mit der gleichen Zielsetzung. Die unterschiedliche Wertung der Zertifikate der zwei Bildungssegmente – Schule vs. Übergangssystem –, derzufolge die Maßnahme des Übergangssystems als minderwertiger gilt, scheint Eva trotz der relativ kurzen Phase von ca. sechs Monaten im Übergangssystem bereits internalisiert zu haben. Im Sinne ihrer Präferenz steuert sie zielgerichtet den regulären Schulabschluss an, um zeitnah aus dem mit „Maßnahmenkarrieren“ in Verbindung gebrachten Übergangssystem aussteigen zu können, da diese Etikettierung laut ihrer Freund_innen und Bekannten Nachteile für einen späteren Arbeitsmarkteintritt hervorrufen könne.

Im Gegensatz zu Olga, die eine Ausbildung zur Köchin absolviert, interessieren Eva die angebotenen Inhalte am Oberstufenzentrum Gastgewerbe kaum. Gemäß ihrer Priorität holt Eva jedoch 2010 dort den erweiterten Schulabschluss nach. Im Anschluss daran, im August 2010, fängt sie aufgrund der Empfehlung von Frau Meyer eine schulische, dualisierte Berufsausbildung zur Sozialassistentin an. Ihre Motivation für den Beruf Krankenschwester, wofür sie nach der Erstausbildung eine Weiterbildung zu absolvieren hätte, begründet Eva biografisch (Schulpraktikum in einem Altenheim, Langzeitpflege der Großmutter) und verbindet vielerlei Bildungsbezüge mit ihrem zukünftigen Beruf:

„Ich lern sehr viel von den alten Menschen, sehr viel. Ich bin schon geduldiger geworden auf jeden Fall, und selbstständiger und ich glaub ich bin noch reifer geworden durch die Arbeit.“ (II, 1028–1029)

Mehrmals betont Eva im Zweitinterview, von den alten Menschen, die sie „Respektpersonen“ nennt, viel zu lernen. Neben der vorbildhaften Lebensfreude älterer Personen hebt sie ihre Zufriedenheit darüber hervor, „durch die Arbeit“ „geduldiger“, „selbstständiger“ und „reifer“ geworden zu sein. Der Berufsalltag zeichnet sich durch erlebten Tätigkeitssinn aus: Die Arbeit, bei der

sie Hilfe zu leisten und Patient_innen Aufmerksamkeit zu schenken hat, beschreibt Eva als bereichernd, sinnstiftend und persönlichkeitsfördernd, wenn auch als körperlich und emotional anstrengend.

Aufgrund von aktuellen Informationen von einer Freundin über den Pflegebereich wechselt Eva die Ausbildung nach drei Monaten. Nach erfolgreichen Verhandlungen über die formale Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen bricht sie die Sozialassistentinnen-Ausbildung ab, um nahtlos eine Berufsausbildung zur Altenpflegerin anzufangen. Den Wechsel begründete sie damit, nach Ausbildungsabschluss direkt in den Wunschbereich Hospiz gelangen zu können. Für 2012 hat Eva vor, nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss Führungskraft zu werden und begründet dies einerseits mit ihren hohen Ansprüchen an das Personal und andererseits mit besseren Verdienstchancen nach einer Weiterqualifizierung. Sie berichtet von stärkenden Anerkennungserfahrungen aus dem dritten Jahr ihrer Berufsausbildung, die sie in erster Linie von den Patient_innen und ihrer Familie ausgehend schildert. Eva präsentiert sich als engagierte angehende Altenpflegerin mit vorrangig intrinsischer Motivation bei der Arbeit mit älteren Menschen: „eine Betreuerin, die das wirklich ernst meint, nicht fürs Geld nur“. Damit grenzt sie sich von vorrangig ökonomischen Interessen als Motivationsgrundlage für die Tätigkeit ab und zeigt ein entschlossenes und ethisch motiviertes Arbeitsethos.

Eva erwähnt auch wertschätzend die Kooperation zwischen ihrer Beraterin in der psychosozialen Beratungsstelle, Frau Meyer, und der für sie zuständigen Beraterin der Arbeitsagentur, Frau Schmidt. Eva räumt ein, in ihrem Freundeskreis viel Negatives über das Jobcenter gehört zu haben. Sie präsentiert sich demgegenüber als überzeugt, eine „positive Erfahrung“ mit dem Jobcenter gemacht und „Glück gehabt“ zu haben. Die Vorgehensweise von Frau Schmidt beschreibt sie als unterstützend, sie gehe auf ihre Fragen zufriedenstellend ein. Des Weiteren berichtet sie positiv über die Vermittlungsunterstützung bei der Ausbildungssuche, die sie als hilfreich in Bezug auf eine Orientierung beurteilt. Sie kann jedoch über keine greifbaren Ergebnisse dieser Unterstützung, über keine erfolgreiche Vermittlung in eine förderliche Maßnahme oder in eine wunschgemäße Ausbildung berichten. Ferner betont Eva gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz zwischen Jobcentermitarbeiter_innen und Klient_innen als Basis für einen Beratungserfolg: „Es kommt auf beide darauf an, man muss schon auch ein Stück aufeinander eingehen“. Diese Aussage zeugt von Evas Vorgehensweise, berufliche Präferenzen oder Wünsche zeitweise abzugeben, um dem Vermittlungsangebot gerecht zu werden.

Ihre Übergangsposition brachte Eva am Ende des Zweitinterviews folgendermaßen zum Ausdruck:

„Für mich ist wichtig einfach jetzt durchzuziehen. Also ich machs nicht für jemand, ich machs für mich, ich hab keine Lust, wieder bei Null zu sein, will ich nicht, (...) ich hab ne Arbeit, die ich liebe, ich liebe meine Arbeit sehr, es ist für mich wichtig einfach zu sagen, ok ich hab was, ich mach es.“ (II, 1536-1537, 1541-1542)

Die Metapher des Durchziehens steht für Evas Motivation und Willen, die Berufsausbildung erfolgreich zu beenden. Das Verb deutet darauf hin, dass Eva gebündelte Anforderungen des Übergangs wahrnimmt, die in ihrer Komplexität als Herausforderungen erscheinen. Eva scheint sehr daran zu liegen („wichtig“, „will ich“), einen zeitnahen Berufsstart zu bewerkstelligen. An die beruflichen Perspektiven sind erweiterte Teilhabechancen geknüpft, die den Gegenpol zum imaginären „Null“-Punkt der erwerbsbezogenen Perspektivlosigkeit in der Phase der Cliquesmitgliedschaft bilden. Eva präsentiert sich als bereit für den körperlich und seelisch herausfordernden Berufsalltag im Schichtbetrieb. Das mittelfristige Ziel der selbstbestimmten Lebensführung erscheint als Perspektive, die durch die berufsqualifizierende Ausbildung und die langjährige Praxiserfahrung erarbeitet werden muss. Mit dem „ich mach’s für mich“ wird dieser Handlungsorientierung, die eine zukünftige Handlungsmacht als Berufstätige und sich Versorgende implizit beinhaltet, Nachdruck verliehen.

Die Eigenaktivierung anhand der Berichte des spannenden Arbeitsalltags lässt eine Perspektive ohne Schul- und Berufsabschluss und Anschlussmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt nicht mehr zu. Die Bestrebung, die soziale Rolle der von institutionellen Unterstützungen Abhängigen endgültig hinter sich zu lassen, ist erkennbar. Die Überwindung dieser unsicheren und prekären Perspektive zeigt sich als eine zentrale Strategie der Übergangsbewältigung. Dabei stellt Eva ihren Tätigkeitssinn als zentrales Element heraus. Mit dem Beruf und einer zukünftigen Beschäftigung werden Status- und Rollenbezüge verknüpft, die in Bezug auf gesellschaftliche Stellung als ausschlaggebend erachtet werden. Eva erzählt außerdem, wie die im Alltag präsenten Bilder und Erinnerungen an die Vergangenheit in der Clique während der Tätigkeit im Altersheim verschwinden. Arbeit wird damit auch als Medium der Bewältigung verdeutlicht: „Arbeit hilft, lenkt ab, stärkt einen. Es ist viel besser mit Arbeit“.

Mit Stolz erwähnt Eva das Angebot einer Stelle als examinierte Altenpflegerin nach Ausbildungsabschluss in ihrem Ausbildungsbetrieb. Für deren Ablehnung werden zweierlei Gründe deutlich: Einerseits äußert Eva ihren langfristigen Wunsch, im Hospiz zu arbeiten, nicht im Seniorenheim. Andererseits kommuniziert sie Unzufriedenheit in Bezug auf die Arbeitsatmosphäre und hofft auf eine stärker „multikulturelle“ Teambesetzung bei einem zukünftigen Arbeitgeber. Aufgrund der Stellensituation in ihrem Arbeitsbereich äußert Eva sich zuversichtlich, ein zufriedenstellendes Angebot zeitnah nach Ausbildungsbeendigung zu erhalten.

7.2.4 *Fazit: Übergangsbewältigung im Spannungsfeld von Ausgrenzungserfahrungen und Zugehörigkeitsbestrebungen*

Der Fall Eva Burhann liefert Innenansichten auf den Arbeitsalltag während einer schulischen, dualisierten Ausbildung im Zuge einer umfassenden Neuorientierung nach einem Schulabbruch. Evas Subjektperspektive verdeutlicht die Diskrepanz zwischen der politisch offiziellen Stellungnahme zu der Normalität der Einwanderungsgesellschaft und den Alltagserfahrungen in der Migrationsgesellschaft.

Im Fall Eva konnten verschiedene Ausgrenzungserfahrungen sichtbar gemacht werden: Während in der Kindheit bis zur frühen Adoleszenz eine Ausgrenzung aufgrund körperlicher und sonstiger Merkmale wie auffällige Behaarung der Augenbrauen und ein Akzent im Deutschen als dominant rekonstruiert werden konnte (Mobbingopfer), wurde im Schulkontext Ausgrenzung im Hinblick auf Teilhabe am Klassenleben und auf formale Bildungsprozesse (Schuldistanzierte, Schulverweigerin) sichtbar. Schließlich konnten während der Ausbildungsjahre Ausgrenzungserfahrungen aufgrund von Othering-Prozessen im Kontext kultureller/ethnischer Identität rekonstruiert werden.

Ebenso konnten unterschiedliche Subjektpositionen im Hinblick auf Handlungsmächtigkeit ausgemacht werden: Eva charakterisiert in ihrer biografischen Erzählung ihre Rolle bis zum Beginn der Mitgliedschaft in der Drogenclique als Opfer und Außenseiterin, der Anerkennungs- und Zugehörigkeitserfahrungen in der Schule verwehrt bleiben. Dabei stellt sie die Schülerschaft und insbesondere die Klassenmitglieder als aktiv Handelnde heraus, von denen Ausgrenzung jahrelang ausgeht und reproduziert wird. Im Schulkontext lassen sich aus Subjektperspektive keine unterstützenden Lehrkräfte, Fachkräfte oder förderlichen Maßnahmen ausmachen, die dem Mobbing, der Schuldistanzierung und dem Schulabbruch entgegengewirkt hätten. Somit erscheint Schule als ein Bildungsort der Anerkennungsnegation. Die normativ vorausgesetzte unterstützende Rolle des Lehrkörpers stellt Eva mehrfach in Frage. Die Lehrpersonen erscheinen als aktive Mitproduzent_innen von Hindernissen, sowohl im Kontext von Mobbing als auch im Hinblick auf die (fehlende) Ausgestaltung von Anerkennungsverhältnissen in Bildungsprozessen.

Der Weg zur Schulverweigerin führt in der Falllogik über vielerlei, als langfristig gedeutete Ausgrenzungserfahrungen, gegen die eine familiäre Unterstützung (seitens der Mutter und der Cousinen) nicht ankommt. Eva beschreibt sich als machtlose, enttäuschte, in ihrer Entwicklung verhinderte und um Chancen beraubte Schülerin, deren bewusste Entscheidung es ist, die aktive Rebellion gleichzeitig gegen die Schule und die Familie anzutreten. Ein Wandel der vornehmlich als Opferrolle bemühten Subjektposition wird insbesondere ab dem Ausstieg aus der Drogenclique sichtbar. Die aktive Auseinandersetzung mit einem langfristigen Lebensentwurf im Dialog mit verlässlichen Bezugspersonen (der Beraterin, den Cousinen, später auch der Mutter) führt zu

einer Neuorientierung, die von Aktivität und Selbstwirksamkeit geprägt wird. Während die Erwerbsintegration im Wunschberuf nach dem Nachholen des Schulabschlusses mit vielerlei Bildungsprozessen verknüpft wird, wird in der Arbeit mit älteren Menschen die prägende förderliche Erfahrung von Sinnstiftung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung hervorgehoben.

Im Kontext von Ausbildung berichtet Eva von subtilen Ausgrenzungsmechanismen aus dem Teamalltag. Eva stellt die Teamkolleg_innen als aktiv sie Ausgrenzende heraus, wenngleich von diesen keine körperliche Gewalt ausgeht. Sie berichtet von der (Re-)Produktion von Ausgrenzungsprozessen mittels Fremdzuschreibungen und Othering-Prozessen, wobei Angehörige der Mehrheitsgesellschaft anhand ausschließender Identitätskonstruktionen Ausgrenzung vollziehen. Dabei erscheint sie, die fremdgemachte Kollegin, in einer weniger machtvollen sozialen Position. Somit geht es um die Aushandlung von Innen- und Außenpositionen im Team: Die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft scheinen laut Eva aus einer höheren Machtposition heraus zu handeln und sie als „Nichtdazugehörige“ zu deklassieren und an den Rand zu weisen. Die Herstellung der Nähe zu den Patient_innen erscheint als selbstwirksame Bewältigungsstrategie angesichts der Abgrenzung durch das kollegiale Team, das für die Ausgrenzungsprozesse am Arbeitsplatz verantwortlich gemacht wird.

Der soziale Ort Familie scheint während der Adoleszenz keine attraktiven Teilhabe- und Teilnahmekancen zu bieten, die aus Sicht der Tochter als entwicklungsfördernd erscheinen. Im adoleszenten Anerkennungsvakuum wendet sich Eva adoleszenztypisch verstärkt ihren Peers zu, wobei sie alte Freundschaften für die Zugehörigkeit in der Drogenclique im Kontext von Abenteuer, Extase und Rebellion aufgibt. Als ausschlaggebende Person bei der Entscheidung für die Drogenclique lässt sich die beste Freundin als prominenteste Peer-Bezugsperson ausmachen. Diese Bildungsentscheidung gegen die Schule charakterisiert exemplarisch, wie unter Umständen die aktuelle Relevanz psychosozialer Dynamiken in der Adoleszenz die erwerbsbiografische Bedeutung formaler Bildungsprozesse, deren Konsequenzen erst in einer langfristigen Perspektive deutlich werden, überschreiben kann. Die Clique erscheint als Ersatzgemeinschaft auf Zeit für die zwei bisherigen zentralen Strukturgrößen Familie und Klassengemeinschaft. Ohne tragfähige Freundschaften etablieren zu können, erweist sich die Zeit in der Drogenclique als eine prägende Grenzerfahrung, der Eva bei aller Kritik mehr Bildungsbezüge zuweist als ihrer Schulbildung. Diese jahrelange Überdehnung des adoleszenten Möglichkeitsraumes erscheint vor dem Hintergrund der in Schule und Familie erlittenen Ausgrenzungserfahrungen und Zugehörigkeitskrisen als integrativer Bestandteil der Identitäts- und Urteilsbildung.

Die Suche nach Ersatz und Bestätigung, nach Anerkennung und Zugehörigkeit in der Clique erweist sich nach dreieinhalb Jahren als nicht mehr zielführend und attraktiv. Im Rahmen der Ausstiegsphase findet eine zeitnahe

Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit statt, wobei das Nachholen des Schulabschlusses, eine Erwerbsintegration mittels einer Berufsausbildung neben dem Wiederaufbau der Beziehungen zu den Bezugspersonen des nahen sozialen Umfeldes als zentrale Entwicklungsaufgaben herausgestellt werden können. Diese berufliche und persönliche Neuorientierung wird durch eine professionelle sozialpädagogische Beratung unterstützt. Zwar erweisen sich die bildungs- und erwerbsbezogenen Ratschläge der Beraterin nicht immer als zielführend und passgenau, dennoch wird die langfristig angelegte Beratungsbeziehung aus Adressatinnen-Sicht als tragfähig, förderlich und stärkend und damit als zentral für die Ausgestaltung eines erfolgversprechenden Übergangsverlaufs gedeutet. Die institutionell geprägte Betreuungsbeziehung erweist sich demnach als eine entscheidende Anerkennungsressource im Übergang.

Der Fall zeigt exemplarisch Innenansichten einer Postmigrantin, deren Normalitätsvorstellungen entlang der Begrifflichkeiten kultureller Hybridität bzw. postmigrantisch beschrieben werden können, auf einen Teamalltag im Kontext der Migrationsgesellschaft. Von den bipolar ausgerichteten Zuschreibungsprozessen der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft entlang der Kategorien ‚deutsch‘ versus ‚nichtdeutsch‘ werden die postmigrantischen Identitätswürfe angegriffen. Evas rekonstruierte Erfahrungen von Respektlosigkeit, Ausgrenzungen und Othering-Prozessen stehen stellvertretend für einen Umgang mit Menschen, die sich nicht nur als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft definieren bzw. trotz ihrer nichtdeutschen Familien(teil)biografien als Deutsche ansehen, sondern sich langfristig auch in Deutschland verorten.

Laut Evas Angaben begleiten die zwei Cousinen ihre Drogenkarriere mitwissend, bieten ihr immer wieder Unterstützung für den Ausstieg an, bis sie diese schließlich annimmt. Olgas Unterstützung beim Ausstieg aus der Drogenclique, bei allen vorangegangenen und anschließenden Bildungsentscheidungen (Schulwahl, Ausbildungswahl) und ihre vertrauliche Begleitung während des gesamten Übergangs hebt Eva als prägend und entscheidend hervor, während sie Alinas Rolle eher in den Hintergrund rückt.

Die Ausgestaltung des erwerbsbezogenen Übergangs interpretiert Eva als Teilbereich individueller Lebensgestaltung, wofür sie sich die Alleinverantwortung zuschreibt. Gemäß der Logik des Adult-Worker-Modells scheint Eva eine Sichtweise auf den Übergang internalisiert zu haben, wonach sie für ihren beruflichen Erfolg, aber auch durchaus für ein Scheitern im Sinne einer Nichtintegration in den Arbeitsmarkt individuell verantwortlich gemacht werden kann. Teilhabe wird einerseits an der erfolgreichen Berufsausbildung mit positiven potenziellen Aussichten in Bezug auf den Arbeitsmarkteintritt, andererseits an den materiellen Möglichkeiten ausgemacht, die durch die Ausbildungsvergütung entstehen.

Der Fall zeichnet einen Bogen von Evas Rebellion bis hin zur Eingliederung in die Gesellschaft durch Erwerbstätigkeit nach. Deutlich wird die normative Kraft der Erwerbszentriertheit, die sich als familiär und institutionell

vermittelt zeigt. Die finale Form der Selbstbehauptung als angehende Altenpflegerin führt vielfach zu Anerkennung: Eva erlebt sich erfolgreich in ihrem Beruf und erfährt in der Familie Anerkennung für ihre berufliche Tätigkeit. Auch ist sie selber zufrieden mit ihrer Rolle und ihrer Übergangsposition und kann mit Stolz auf ihre Bildungs- und berufliche Leistung blicken.

7.3 „... irgendwann, war ja klar, ne, ich bleibe auch nicht lange in Betreuung“ – Herstellung utopischer Übergangspeditionen vor dem Hintergrund biografischer Ohnmachtserfahrungen: Diana Fanten

„Mein Name ist Diana Fanten. Ursprünglich komme ich aus Ghana, bin hier geboren in Berlin, bin zwanzig Jahre alt, werde einundzwanzig, hm, und mache ab September ein Freiwilliges Soziales Jahr zur operationstechnischen Assistentin und werd dann anschließend, äh, eine Ausbildung machen dazu, in die Richtung, in der (Klinik A) Berlin.“ (I, 2–5)

Als Antwort auf die Einstiegsfrage nach ihrer aktuellen Lebenssituation bietet Diana Fanten bereits am Anfang des Erstinterviews Themen mit mehrfachen Bezügen zu Anerkennung und Zugehörigkeit an. Während sie ihre familiäre Herkunft aus Ghana und ihre Zugehörigkeit als schwarze Berlinerin hervorhebt, präsentiert sie sich gleichzeitig als angehende Freiwillige, die im Anschluss an das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) eine Berufsausbildung absolvieren wird. Wie in dieser Eingangspassage stellen Zugehörigkeitskonstruktionen in Verknüpfung mit Herkunft, Beruflichkeit und zukünftigen Selbstentwürfen zentrale Themen im gesamten Fall dar.

Nach einem biografischen Kurzporträt (1) erfolgt die Rekonstruktion von Zugehörigkeitserfahrungen während formaler Bildungsprozesse und brüchiger Erwerbsphasen. Exemplarisch werden dabei Distanzierungsmomente von der Herkunftsfamilie im Prozess der sozialen Positionierung herausgearbeitet (2). Nach der Rekonstruktion der sich im Zeitverlauf verschiebenden Relevanz von Staatsangehörigkeit in Bezug auf Erwerbchancen (3) und der Deutung institutioneller Interventionen aus Adressatinnen-Perspektive (4) erfolgt im Fazit eine Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus (5). Das Erstinterview mit Diana Fanten fand im August 2010 (I), das Zweitinterview im April 2011 (II) statt.

7.3.1 *Biografisches Kurzporträt Diana Fanten*

Diana Fanten wird 1989 in Berlin als zweite Tochter ghanaischer Eltern geboren. Ihre Mutter schließt in Ghana eine Ausbildung als Fachkraft für Telekommunikation ab und arbeitet dort in diesem Beruf bis zur Einreise in die BRD 1982. An ihren im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschluss und ihre berufliche Qualifizierung kann sie laut Diana in Berlin nicht anknüpfen. Diana beschreibt die mütterliche Erwerbstätigkeit anhand von wechselnden prestige-armen Positionen im Pflegesektor, in der Gastronomie und in der Reinigungsbranche. Der aus Ghana stammende und ebenso in den 1980ern in Berlin ansässig gewordene Vater, von Beruf Musiklehrer und Chorleiter, stirbt 1995 bei

einem Verkehrsunfall. Dianas ältere Schwester erwirbt nach dem Hauptschulabschluss in Berlin keine weiteren Bildungsabschlüsse. Als mehrfache Mutter lebt sie 2010–2011 von staatlichen Grundleistungen und arbeitete auf 400-Euro-Basis als Reinigungskraft.

Während der Grundschulzeit lebt die Familie in einem bürgerlich geprägten Stadtteil, wo Diana über vielerlei alltägliche Differenzerfahrungen berichtet. Nach dem Tod des Familienernährers zieht Diana mit ihrer Mutter in eine günstigere Wohnung in einem durch ethnische Vielfalt geprägten, weniger wohlhabenden Stadtteil. Die Oberschulzeit dort beschreibt Diana aus einer aktiven und machtvollen Zugehörigkeitsposition heraus als schulisch erfolgreich. In vielen Konflikten mit der Mutter begründet Diana ihren Umzug mit sechzehn Jahren, nach dem Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (MSA), zu der alleinerziehenden Schwester. Zwei Jahre lang beteiligt sie sich dort an Kindererziehung und Haushaltsführung. Den Bildungsgang Fachabitur bricht sie zweimal ab, sie jobbt und nimmt abwechselnd an Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems teil. Mit zwanzig Jahren hat sie Schulden im fünfstelligen Bereich. Mit einundzwanzig Jahren erkämpft sie sich trotz eines Schufa-Eintrags eine vom Jobcenter finanzierte Mietwohnung. 2010 kündigt sie während der Probezeit ihres Freiwilligen Sozialen Jahres als operationstechnische Assistentin an einer namhaften Berliner Klinik. Nach jahrelangen erfolglosen Bewerbungen auf einen Berufsausbildungsplatz arbeitet sie im Frühjahr 2011 zwei Monate lang als MAE-Kraft⁸⁷ in einem Jugendclub. Als Bildungsziel gibt Diana 2011 den Abschluss einer zweijährigen Ausbildung zur Sozialassistentin,⁸⁸ den Erwerb des Fachabiturs und die Aufnahme eines Studiums an. Des Weiteren berichtet sie über ihren Plan der Selbstständigkeit im Veranstaltungsmanagement. Mehrfach hebt sie ihren Berufswunsch Gospelsängerin und Chorleiterin hervor.

Diana Fanten besitzt eine unbefristete Niederlassungserlaubnis.⁸⁹ Die 2007 und 2009 gestellten Anträge auf Einbürgerung werden ihrer Darstellung nach

87 MAE steht für Arbeitsgelegenheiten (AGH) mit Mehraufwandsentschädigung (MAE), auch „Ein-Euro-Jobs“ genannt. Arbeitsgelegenheiten können seit der Einführung des SGB II Beziehern des ALG II zugewiesen werden, wenn es sich um eine im öffentlichen Interesse liegende, zusätzliche und wettbewerbsneutrale Arbeit handelt (vgl. DGB 2016).

88 Der relativ junge Ausbildungsberuf Sozialassistent/in kann im Rahmen einer landesrechtlich geregelten zweijährigen schulischen Ausbildung an Berufsfachschulen erlernt werden. Voraussetzung der Ausbildung ist i.d.R. ein Hauptschulabschluss, aber je nach Bundesland wird eine Berufsreife, Berufsbildungsreife, ein erster allgemeinbildender Schulabschluss, ein erfolgreicher Abschluss der Mittelschule oder ein mittlerer Bildungsabschluss vorausgesetzt. Die Bewerber_innenauswahl der Berufsfachschulen erfolgt nach eigenen Kriterien (vgl. BA 2016).

89 „Die Niederlassungserlaubnis wurde mit dem Zuwanderungsgesetz als Aufenthaltstitel neben der Aufenthaltserlaubnis eingeführt. (...) Sie berechtigt zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit, ist räumlich unbeschränkt und darf außer in durch

aufgrund fehlender Ratenzahlung eingestellt. Im Übergang ist Diana Fanten langjährige Nutzerin verschiedener institutioneller Angebote: einer Schuldnerberatung, einer Beratungsstelle für Wohnungsangelegenheiten, einer psychosozialen Beratungsstelle für Jugendliche sowie einer offenen Beratungsstelle für die Thematiken des Übergangs Schule–Beruf. Ab 2011 gilt sie als Langzeiterwerbslose.

7.3.2 *Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schule, Familie und Erwerbsphasen*

Im Folgenden werden die von Diana Fanten angebotenen Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext formaler Bildungsprozesse und prekärer Erwerbstätigkeit thematisiert und anhand der Rekonstruktion von exemplarischen Alltagserfahrungen beleuchtet.

Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schule

Aus der Grundschulzeit in ihrem als ethnisch weitestgehend homogen beschriebenen Stadtteil berichtet sie aus der Perspektive der „einzige(n) Afrikanerin“. Mit dieser Selbstbeschreibung übernimmt Diana die dominante Normalitätsannahme der Mehrheitsgesellschaft und betont die Besonderheit ihrer Person, die am körperlichen Merkmal der Hautfarbe festgemacht wird. Die Verweise auf an ihre Person gerichtete, auf körperliche Merkmale anspielende und mitunter diskriminierend motivierte Äußerungen (z. B. „Schokolade genannt“, „so ne Sachen“) werden im Rückblick als prägende Differenzenerfahrungen gedeutet. Der biografische Erzählstrang über Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Grundschulzeit wird aus einer aktiven Subjektposition heraus gestaltet: Mit der Behauptung, sich „nie unterkriegen“ zu lassen, deutet Diana bereits am Anfang des Interviews ihre kämpferische Grundeinstellung an, aufgrund derer sie sich gegen die Handlungen des nicht explizierten Gegenübers – Teile der Schulgemeinschaft – aufgelehnt habe. In ihrer Selbstbehauptung werden die intentionale Hervorhebung von Handlungsmächtigkeit und eine Distanzierung von einer Opferperspektive betont.

Die Oberschulzeit in einem Stadtteil, der im Vergleich zum Stadtteil der Grundschulzeit durch die Präsenz ethnischer Vielfalt charakterisiert wird, markiert eine Wende in Bezug auf Zugehörigkeitskonstruktionen:

das Aufenthaltsgesetz zugelassenen Fällen nicht mit einer Nebenbestimmung versehen werden. Die Voraussetzungen für die Erteilung der Niederlassungserlaubnis sind in § 9 AufenthG festgelegt“ (BMI 2016). Weitere Informationen zur Niederlassungserlaubnis sind unter <http://www.bamf.de> einzusehen (16.06.2015).

„In (Stadtteil 1) waren ja mehr Deutsche und in (Stadtteil 2) sind dann plötzlich die ganzen Türken und Araber, total anders. Und dann fühlt man sich auch wohler, weil man dann nicht irgendwie angeguckt wird, oh, da ist eine Schwarze, sondern das ist für die ganz normal. Die sind alle Ausländer. Man hält ja auch zusammen und (...) dann, dann ist es irgendwie umgekehrt, da sind nämlich dann die Deutschen so wie Ausländer und werden immer gehänselt und gemobbt oder keine Ahnung. Das ist natürlich jetzt nicht so lustig, aber das war einfach total anders... Da ist man nicht immer Außenseiter, sondern man ist dann total drinne.“ (I, 107–113)

Die Erfahrung, unter den verschiedenen, anhand von ethnischen Zugehörigkeiten markierten Angehörigen von Minderheiten ‚eine unter Vielen‘ zu sein, wird im Vergleich zum bisherigen Schulalltag aus einer stark kontrastierenden, machtvollen Position heraus beschrieben. Die Erfahrung, als „ganz normal“ angesehen zu werden, wird positiv hervorgehoben. Da Schwarzsein als Teil der lokalen Normalitätsannahmen gedeutet wird, wird die Erfahrung einer selbstverständlichen Zugehörigkeit kommuniziert, die es ermöglicht, die aufgezwungene Rolle der zur Anderen Gemachten abzulegen. Die verbindende Zugehörigkeitsdimension wird durch die juristische Kategorie „Ausländer“ im Kontrast zu der Gruppe der „Deutschen“ zum Ausdruck gebracht. Diese auf Basis von rechtlicher Ausgrenzung gebildete Zugehörigkeitskonstruktion fungiert vor dem Hintergrund der geschilderten kämpferischen Grundschulerfahrungen als Begründung einer positiv konnotierten gruppenspezifischen Solidarität: „Man hält ja auch zusammen.“ Diese Solidarität erscheint nicht nur als ausschlaggebende Dimension der gemeinsamen Zugehörigkeit zu der lokalen Mehrheitsgesellschaft (der Ausländer), sondern fungiert als Grundlage einer räumlich verorteten Bestimmung von Innen und Außen unter im Vergleich zum ersten Stadtteil umgekehrten Machtverhältnissen.⁹⁰ Bei der Verknüpfung von Zugehörigkeit und Macht argumentiert Diana aus einer machtvoll-aktiven Subjektposition heraus, sich als „total drinne“ stehend, als vollwertiges Mitglied einer hochdiversen, jedoch vereinten ethnischen Gemeinschaft beschreibend. Bemerkenswert ist das unbestimmte Pronomen „man“ in der Passage, was auf eine Distanzierung zum wunschgemäß markierten Teilhabezustand hindeutet. Diese Distanzierung vom Zentrum mag in der zum Interviewzeitpunkt kommunizierten Unzufriedenheit mit der eigenen Übergangsposition begründet sein.

Zusammenfassend summiert Diana Fanten die Oberschulzeit als „tolle Zeit“, die im Nachhinein als „immer lustig“ in Erinnerung bleibt. Weder schulische Ausgrenzungserfahrungen noch sonstige Hindernisse werden zum Thema: „Ne gute Schülerin war ich vor allem auch, ich hatte, ich glaub, drei

90 Dianas Aussagen zu den Machtverhältnissen zwischen den als ‚Deutsche‘ und ‚Ausländer‘ markierten Gruppen deuten darauf hin, dass gewaltsame Ressentiments und diskriminierende Ansprachen an der Grundschule zu ihrer Alltagserfahrung gehörten.

oder vier FE-Kurse“.⁹¹ Diana präsentiert sich im Rückblick als leistungsstarke und engagierte Schülerin mit vielseitigen Interessen und Begabungen, zu deren Bildungszielen das Abitur und ein Studium gehören.⁹² An die Ressource Mehrsprachigkeit wird während der Oberschulzeit im Falle von Englisch angeknüpft: Geschichte und Erdkunde belegt Diana bilingual. Diese Ressource wird im späteren Verlauf nicht zum Ausgangspunkt formaler Bildungs- oder beruflicher Qualifizierungsprozesse gemacht.

Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Familie

Im Hinblick auf übergangsspezifische Zugehörigkeitskonstruktionen im familiären Kontext ist folgende Passage aufschlussreich:

„D: „(...) also, ich hab immer alles selber gemacht an Hausaufgaben, weil ich wusste, meine Mutter kann mir eh nicht helfen, kein Mathe, kein Deutsch und...

I: Kann sie Deutsch?

D: Bhö... Ja, aber sehr schlecht. Auch wenn sie so lange hier ist.

I: Und wie kam deine Motivation, es für dich so zu machen, weiterzumachen?

D: Von alleine einfach. Ich weiß nicht, von alleine ... also, ich will nicht so enden wie meine Schwester oder wie meine Mutter. Außerdem bin ich ja auch hier geboren, das ist bestimmt was anderes.“ (I, 365–373)

Bei der Erörterung ihrer Motivation, das Übergangssystem zu verlassen, setzt Diana 2010 einen starken Marker: Sie distanziert sich vom Lebensentwurf der weiblichen Familienmitglieder, den sie andernorts insbesondere mit dem Fehlen einer stabilen beruflichen Perspektive charakterisiert. Demgegenüber strebt Diana den Beruf ihres verstorbenen Vaters an. Die Übernahme väterlicher Rollen oder Interessen oder eine familiär hervorgebrachte Orientierung werden in beiden Interviews nicht zum Thema gemacht.

Während Diana ihre Mutter und Schwester in der obigen Passage als im Ausland Geborene markiert, vollzieht sie eine für sie signifikante Differenzsetzung: An die biografische Tatsache, in Deutschland geboren zu sein, werden im Vergleich zur Statusgruppe der Eingewanderten verbesserte Teilhabechancen geknüpft. Die Intention, anders bewertet zu werden als die älteren Familienangehörigen, wird durch die Hoffnung auf Anerkennung als durch Geburt Zugehörige genährt, der mehr Chancen zugesprochen werden. In der Herstel-

91 In den Klassenstufen 9 und 10 erfolgt in ausgewählten Fächern eine leistungsdifferenzierte Teilung von Lerngruppen in GA- und FE-Kurse, wobei die FE-Kurse auf fortgeschrittene Lernniveaus und Erweiterungskurse im Sinne von Leistungskursen verweisen. Um einen FE-Kurs ab der 9. Klasse belegen zu können, muss am Ende der 8. Kl. die Zeugnisnote zwei erreicht worden sein.

92 Diana berichtet, dass sie neben Ghanaisch einen lokalen Dialekt aus der Herkunftsregion der Mutter fließend spricht.

lung eines Sonderstatus, der darauf beruht, dass sie sich über ihren in Deutschland gültigen Rechtsstatus⁹³ hinwegsetzt und das „ius soli“ gegenüber dem „ius sanguinis“ zur Geltung bringt, zeigt sich exemplarisch in der als Fallüberschrift betonten Konstruktion utopischer Zufluchtsorte. Mit dem Verweis auf ihre jüngere Verwandtschaft – „Meine Neffen haben alle den deutschen Pass gleich nach der Geburt bekommen“ – ist Diana Fanten bemüht, ihre als negativ gedeutete Chancenlage als Nichtdeutsche im Vergleich zur statusreicheren Gruppe der jüngsten Familienangehörigen hervorzuheben. Die 2000 erfolgte Gesetzesänderung deutet sie als verspätet: Aufgrund ihres Alters bleibt sie trotz der mit ihren Neffen geteilten Abstammung vom Rechtsstatus der Deutschen ausgeschlossen, da sie bereits als Erwachsene und nicht mehr als Kind gilt.⁹⁴ Diana Fanten verdeutlicht anhand folgender Merkmale, welche formalen Kriterien aus ihrer Sicht für das „Deutschsein“ konstitutiv sind: Geburt und/oder jahrelange schulische Erfahrung in Deutschland, einwandfreies polizeiliches Führungszeugnis ohne Einträge im Strafregister und vor allem Erwerbsarbeitserfahrung und Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit in Deutschland. Somit sind für die Kategorie „deutsch“ Zugehörigkeitskonstruktionen in mehrfacher Hinsicht ausschlaggebend: als nationale Zugehörigkeit qua Geburt, als Zugehörigkeit zu den sozialen Gruppen der Nicht-Kriminellen und der Erwerbstätigen. Die Brisanz der Dilemmata in Bezug auf die Staatsangehörigkeit wird erst bei der Verknüpfung von Zugehörigkeitskonstruktionen mit Erwerbchancen in ihrer biografischen Relevanz deutlich (s. Punkt 3).

Auch die Fachabitur-Abbrüche während der letzten zwei Schuljahre werden vor allem im familiären Kontext verhandelt:

„Und, ehm, dadurch, dass meine Schwester so nen unzuverlässigen Mann hatte, der manchmal die Kinder nicht abgeholt hatte, dann, hatte mich manchmal da der Kindergarten angerufen wirklich und dann musst ich wirklich aufspringen, und die Kinder abholen, bevor irgendwie das Jugendamt da antanzt oder so. Und deswegen zu

93 Diana verweist auf die in jüngster Zeit geänderte Regelung der Staatsangehörigkeit der Kinder von Einwanderern mit einer Niederlassungserlaubnis. Im Gegensatz zu Diana Fanten ist der rechtliche Status ihrer Nichten und Neffen ihrer Darstellung nach als deutsch registriert.

94 Seit 2000 gelten Kinder von Einwanderern unter bestimmten Voraussetzungen als Deutsche: „Das ius soli (wörtlich: Recht des Bodens) verknüpft den Erwerb der Staatsangehörigkeit mit dem Geburtsort und wird auch als Geburtsprinzip oder Geburtsortprinzip bezeichnet. Seit dem 1. Januar 2000 gilt es in Deutschland neben dem Abstammungsprinzip. Voraussetzungen des ius soli sind: Geburt des Kindes in Deutschland, ein Elternteil hält sich seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland auf und ist freizügigkeitsberechtigter Unionsbürger oder gleichgestellter Staatsangehöriger eines EWR-Staates oder besitzt eine Aufenthaltserlaubnis-EU oder Niederlassungserlaubnis. Das Kind muss sich bei Erreichen der Volljährigkeit zwischen der deutschen Staatsangehörigkeit und der ausländischen Staatsangehörigkeit entscheiden“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016).

viel Fehltag, manchmal war ich zu müde, bin zu spät zur Schule gekommen. Das alles.“ (II, 206–210)

Diana charakterisiert sich bei der Erzählung über die als zeitaufwendig, „anstrengend und kompliziert“ beschriebene Sorge- und Haushaltsarbeit in der Familie der Schwester weniger als Opfer der Familie, sondern als engagierte und zuverlässige Mitverantwortliche für Kindererziehung und -betreuung. Eine kämpferische Grundhaltung deutet Diana diesmal einerseits gegenüber ihrem „unzuverlässigen“ Schwager, andererseits gegenüber den Behörden wie dem Jugendamt an. Unklar bleibt allerdings in beiden Interviews, inwieweit diese Sorgearbeit freiwillig erfolgte oder ggf. als Gegenleistung für Unterkunft und Verpflegung erbracht wurde.

„(...) dann war ich einfach immer kaputt, dann musste ich denen Essen machen, Haushalt helfen, das war schon stressig. Und dann erst spät abends, wenn die dann im Bett überhaupt waren, konnte ich dann die Hausaufgaben machen, weil anders geht's ja nicht. Die (Kinder von Dianas Schwester, jw) hätten sonst meine Papiere und Blätter da alles genommen. Na, deshalb. Irgendwann ging's nicht mehr, dann hab ich einfach aufgegeben.“ (I, 304–308)

Diana macht anhand der vielfältigen Aufgaben im Kontext von Kinderbetreuung und Hausarbeiten abermals deutlich, „keine Ruhe“ und auch keinen Platz für die schulischen Aufgaben in den beengten räumlichen Verhältnissen bei der Schwester gefunden zu haben. Den zweiten Abbruch des Fachabiturs deutet sie mit „einfach aufgegeben“ an. Einerseits präsentiert sie sich als aktiv Handelnde, die angesichts der Verhältnisse keinen anderen Weg als den des Aufgebens einschlagen kann, andererseits spielt sie diese Bildungsentscheidung gegen das Fachabitur durch das „einfach“ herunter – ein bemerkenswerter Moment der Einsicht in die Unmöglichkeit, die eigene Handlungsmacht unter den gegebenen strukturellen Bedingungen durchzusetzen. Die intensive Care-Phase erscheint zusammenfassend als eine kritische Periode im Hinblick auf Teilhabechancen, da der bis zum Mittleren Schulabschluss geführte erfolgreiche formale Bildungsprozess brüchig wird und an den bereits erreichten Bildungserfolg keine weiteren Bildungs- oder beruflichen Perspektiven angeschlossen werden (können).

Die schmerzhaft Konfrontation mit den Geschehnissen durch den Rückblick wird durch eine neue, positiv angedeutete Perspektive aufgelöst:

„Und jetzt hab ich ja das Problem nicht mehr, Gott sei Dank, seit fast einem Jahr und deswegen ... werd ich die Ausbildung auch durchziehen können. Ich wohn jetzt alleine.“ (I, 309–311)

Diana gibt hier ihrer Überzeugung Raum, die angekündigte Ausbildung nur als allein Wohnende „durchziehen“ zu können. Nach der inneren Distanzierung vom Lebensentwurf der Familienangehörigen und der Distinktion anhand des Geburtsortes kommt hier eine räumliche Distanzierungslogik zum Tragen. Die Zugehörigkeit zur Familie wird damit als mehrfaches Dilemma durchleuchtet;

erst durch Distanzierung und Trennung öffnet sich die Perspektive auf einen positiv besetzten weiteren Bildungsweg. Diana scheint eine Wahl zwischen Berufsausbildung und Familie auszuhandeln und dabei ihre familiäre Zugehörigkeit zumindest teilweise hinter sich zu lassen, um an ein Mehr an Teilhabechancen durch eine Bildungsperspektive zu gelangen. Der familiäre Kontext wird als nicht förderlich im Hinblick auf Bildungschancen dargestellt – eine Distanzierung verspricht Erfolg, wird allerdings nur im Alleingang als durchsetzbar präsentiert.

Zugehörigkeitskonstruktionen im Freundeskreis

Auf die Frage, wie sie ihren Freundeskreis beschreiben würde und was sie an ihren Freunden fasziniert, gibt Diana 2010 folgende Antwort:

„Was fasziniert mich an meinen Freunden? Äähm. Ja, sie sind lustig und jeder hat was erreicht. Also, eine hat ihr Abi jetzt gemacht, macht jetzt eine schulische Ausbildung zur Sprachsekretärin. Die andere hat auch Abi gemacht, arbeitet u. und, ja, hat eine Ausbildung sogar gemacht und arbeitet jetzt als, ähm, Finanzbuchhalterin. Und die andere macht jetzt auch ab September ne Ausbildung als öh Biolaborant...laboratorin oder so, irgendwas mit Bio-, Bio und Labor oder so was. Jeder macht was und das finde ich gut. Jetzt bin ich jetzt noch als Letzte dran, die was macht. Und dann ist es komplett.“ (I, 398–405)

Diana beschreibt ihren engeren Freundeskreis an erster Stelle anhand der Eigenschaft humorvoll, an zweiter Stelle als eine Clique von Bildungserfolgreichen. Die Distinktion der Cliquenzugehörigkeit erfolgt zentral anhand der Kategorien formaler Bildungserfolg und Erwerbsintegration: Die Freundinnen werden als Abiturientinnen an der Schwelle oder in einer Berufsausbildung stehend präsentiert. Die Zugehörigkeit zu dieser erwerbstätigen Gruppe wird insbesondere dadurch verdeutlicht, dass die eigene, zum Zeitpunkt des Interviews aktuelle und die zentrale Kategorie nicht erfüllende Übergangsposition als vorübergehend gedeutet wird, ein erfolgreicher Ausbildungsbeginn wird in die nahe Zukunft projiziert. „(K)omplett“ erfolgreich wird die Clique erst dann, wenn auch die „Letzte“, das noch nicht in Ausbildung oder Arbeit integrierte Mitglied, also Diana, sich als Tätige erweist.

Diese letztgenannte Zugehörigkeitskonstruktion wird lediglich im Erstinterview thematisiert. Mit zunehmendem Alter und nach dem abgebrochenen Freiwilligen Sozialen Jahr, das zu einem Verfehlen der ausgesuchten Berufsausbildung führt, wird die Zugehörigkeit zu der 2010 als positiv herausgestellten Bezugsgröße der Clique im Zweitinterview 2011 nicht mehr hervorgehoben.

Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext diskontinuierlicher beruflicher Suchbewegungen: von der Schule ins Übergangssystem

Bildungsmaßnahme zum Thema Veranstaltungsmanagement und Jugendmediation

In ihrer Bekanntschaft zu einem Tanztrainer und in ihrem Interesse an der Thematik begründet Diana die Teilnahme an einer zehnmonatigen Maßnahme nach dem zweiten Abbruch des Fachabiturs. Als inhaltlichen Schwerpunkt benennt sie Möglichkeiten der Jugendmediation, die auf der Vermittlung jugendkultureller Praxen (Hip-Hop, Filmproduktion, Tanzen) sowie von Projekt- und Eventmanagement basieren. Bemerkenswert ist der Zuwachs der Bedeutung dieser Maßnahme im Hinblick auf Erwerbchancen in den zwei Interviewgesprächen: Während Diana die zehnmonatige Maßnahme im Erstinterview als „Fortbildung“ mit spannenden Inhalten wie „Projektmanagement“, „Aufnahmen, Perspektiven, Kameras“, wertschätzend lobt, kündigt sie im Zweitinterview an, im Anschluss an ihre geplante zweijährige Sozialassistentin-Ausbildung an die in der Maßnahme vermittelten Qualifikationen stärker anknüpfen zu wollen:

„Ich hab was übers Projektmanagement gelernt, also wie man Konzepte aufstellt (...). Ehm, ja, und Sozialassistent, ich mein, ich könnte dann meine eigenen Projekte auf aufstellen, ich weiß woher, ich, sozusagen, Sponsoren kriege und wie ich das mache, öh so ne Sachen, oder För- ehm dass es gefördert wird, wie man es beantragt und so ne Sachen, das habe ich gelernt. Und ich denke, ich könnte das auch schaffen. Wenn ich die Ausbildung habe, warum nicht? Mach ich mich selbständig.“ (II, 942–946)

In den Interviewgesprächen betont Diana wiederkehrend ihr hier zum Ausdruck gebrachtes langfristiges Interesse für den künstlerischen Bereich. Als berufliche Präferenz hebt sie die Verknüpfung der Berufe Sängerin und Veranstaltungsmanagerin hervor. Auf der Grundlage einer Sozialassistentin-Ausbildung wird weniger die Qualifizierung, sondern der formale Abschluss als Voraussetzung einer Selbstständigkeit angestrebt. Die Selbstständigkeit im Bereich von Projektarbeit und Veranstaltungsmanagement wird stets als genauso wichtig wie eine Karriere als Sängerin beschrieben. Diana strebt ein komplexes Berufsfeld an, das multiple berufliche Rollen erfordert bzw. ermöglicht. Die Relevanz von Tätigkeitssinn im Beruf kann anhand folgender Passage deutlich gemacht werden:

„I: Was fasziniert dich daran?

D: Haa, wie glücklich deine Kinder so und wie die dann auch abgelenkt sind statt irgendwelchen Mist auf der Straße zu bauen, haben die dann eine andere Beschäftigung, was ihnen dann Spaß macht. Jeder kann dann zeigen, wie kreativ er ist, jeder kann seine Berufung finden, wahrscheinlich dadurch und, genau, oder S(s?)tärken

auch. Manche denken, die können nicht tanzen und dann können sie es plötzlich doch oder, genau. Das will ich in ihnen erwecken.“ (I, 471–477)

Events und Bühnenprojekte als Präventions- und Empowerment-Angebote: Diana formuliert berufliche Ziele, die sowohl biografisch als möglicherweise auch spirituell motiviert sind. Kinder und Jugendliche „stärken“ und ihnen den Weg zu einer „Berufung“ erwecken zu wollen, lässt sich als Ermächtigung deuten. Dabei argumentiert Diana aus der machtvollen Position der Hauptfigur auf der Bühne heraus, die Personen mit Unterstützungsbedarf befähigt, einen Weg der Selbstwirksamkeit zu finden: Die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft wirkt in ihrem Entwurf ‚Wunder‘. Jeder kann seinen Weg, seine Begabung, seine Berufung finden und die Hindernisse im eigenen Lebensweg als Mitglied einer (solidarischen) Gemeinschaft überwinden. Diese Passage verdeutlicht Dianas Wunsch, an den eigenen Vorlieben und Begabungen anzunüpfen und diese für eine sinnhafte Tätigkeit einzusetzen, die über die eigene Existenzsicherung hinaus eine existenzielle Bejahung anderer ermöglicht.

Die für den Beruf nötigen Begabungen und Stärken, vor allem die Qualität der Stimme, sind mit der körperlichen Konstitution aufs Engste verbunden. Somit kann Dianas Berufswunsch, sich als Sängerin zu etablieren, auch mit der Anerkennung der Herkunftsdimension verbunden sein. Dies setzt ebenso eine rechtliche Anerkennung ihrer Person voraus wie auch die der Hautfarbe. Die eigene Stimme als göttliches Geschenk deutend, nennt Diana die Sängerin und Schauspielerin Lauryn Hill als größtes Vorbild.⁹⁵

Aufgrund fehlender höherer Abschlüsse oder formaler Zertifikate räumt sich Diana allerdings wenig realistische Chancen für eine solide musikalische Berufskarriere ein, trotz ihres laut eigenen Angaben von vielen institutionellen Bezugspersonen als überdurchschnittlich eingestuften Gesangstalents. Die Mängel der eigenen musikalischen Ausbildung – in den Bereichen Klavier- und Gitarrenkenntnis sowie Musiktheorie – werden als Versäumnisse der mütterlichen Erziehung und als Konsequenz der familiären Situation ohne ausreichende finanzielle Mittel gedeutet, die eine wunschgemäße Verwirklichung beruflicher Teilhabe verhindern.

95 Die R&B- und Soul-Sängerin, Rapperin, Songwriterin und Schauspielerin Lauryn Hill, geb. 1975 in South Orange, NJ, USA, wurde als erste fünffache Grammy-Gewinnerin (1999) bekannt. Der Titel ihres einzigen Soloalbums „The Miseducation of Lauryn Hill“ (1998) geht auf das Buch „The Mis-Education of the Negro“ des afro-amerikanischen Historikers und Journalisten Carter Godwin Woodson (1875–1950) zurück (vgl. (wikipedia_laurn_2015); <http://www.woodsonmuseum.org/about-us>; (wikipedia_black_2014); (20.07.2015).

Temporäre Perspektive: FSJ als Einblick in den Berufsalltag einer operationstechnischen Assistentin

2010 bewirbt sich Diana Fanten um einen Platz als operationstechnische Assistentin für ein FSJ an einer Klinik in Berlin. Sie berichtet, dass sie die Empfehlung dazu von Frau Gerber von der Jugendberatungsstelle, die sie im Bewerbungsprozess als unterstützende Ansprechpartnerin beschreibt (mehr zu dieser Intervention s. Punkt 3), erhalten habe. Im Erstinterview präsentiert sich Diana als motivierte angehende Auszubildende, die nach den Abbrüchen des Fachabiturs nun „startbereit“ ist. Mit Stolz erzählt sie über den Erfolg, sich im Bewerbungsprozess gegen männliche Bewerber durchgesetzt zu haben. Auf die Frage, welche Erwartungen sie mit dem FSJ verbindet, antwortet Diana folgendermaßen:

„Also dass ich viel lerne vor allem und dass es mir auch hilft, so, äh, also einen guten Start gibt für die Ausbildung. Das ist ja eigentlich so gut wie die Ausbildung, äh, nur, dass man halt nicht genauso bezahlt wird. ((lacht)) @Genau, das ist der einzige Unterschied@.“ (I, 72–75)

Das FSJ wird als Einstiegsmöglichkeit in die spätere dreijährige Berufsausbildung zur Operationstechnischen Assistentin (OTA) gedeutet, wodurch sich die Ausbildung um ein halbes Jahr verkürzen lässt. Zwar bekundet Diana Interesse am Gesundheitssektor – „ich wollte schon immer so in den medizinischen Bereich“ –, lässt jedoch auch ihre Strategie erkennen, nach einem (eher beliebigen) beruflichen Abschluss, einer Weiterbildung und einem Studium eine wunschgemäße berufliche Position anzustreben. Das FSJ erscheint aus Dianas Sicht als spontan eingeschlagener Ausweg aus der Ausbildungslosigkeit und als eine kaum an den eigenen Interessen anknüpfende Alternative zum künstlerischen Bereich. Als Hindernis wird immer wieder die fehlende musikalische Grundbildung betont, die sich nicht innerhalb kurzer Zeit nachholen lässt.

Die obige Passage verdeutlicht einen zentralen wunden Punkt in Dianas Lebenslage, die Geldnot, die vielfältige Auswirkungen auf die alltägliche Lebensführung zeigt: Schulden, die komplexe Korrespondenz mit Gläubigern nach sich ziehen und deren Regelung langfristige institutionelle Beratung benötigt. Außerdem ist Dianas Schufa-Eintrag ein Hindernis auf dem angespannten Wohnungsmarkt, wo sie sich angesichts ihrer Mittellosigkeit bereits am äußersten Rand bewegt. Insgesamt lassen sich Konturen einer existenziellen Bedrohung rekonstruieren, die Diana bestrebt ist mittels formaler Bildung abzuwenden. Vor dem Hintergrund ihrer prekären Lebenslage verbirgt Diana nicht ihre Enttäuschung darüber, während des FSJ bei vergleichbarer Arbeitsbelastung weniger als in der Ausbildung zur operationstechnischen Assistentin verdienen zu können. Insofern lässt sich die Entscheidung für das FSJ in einem zwiespältigen Licht erscheinen: Weder scheint Diana mit den organisatori-

schen Rahmenbedingungen dieser Bildungsoption zufrieden zu sein und verweist auf die fehlende materielle Anerkennung der zu verrichtenden Arbeit, noch scheint sie langfristiges Interesse am kurzfristig gewählten Beruf mitzubringen, da sie bereits im Vorfeld des FSJ ein Studium als Bildungsziel formuliert. Dianas Dilemmata zeigen, dass höhere Bildungsaspirationen und die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Studierenden nach den zwei Abbrüchen des Fachabiturs lediglich über formale Umwege möglich sind, die von ihr als zur Statusgruppe der Langzeiterwerbslosen Zugehörigen viel Durchsetzungsvermögen und starke Anpassungsleistungen erfordern.

Im Zweitinterview berichtet Diana Fanten aus einer enttäuschten und verwundeten Subjektposition über die FSJ-Erfahrungen:

„Weil es ist ja so, da sind ja viele, in der Klinik sind ja viele alte Patienten. Also, wirklich Alte. Und wenn da jetzt bei dem Empfang, beim Empfang von den Patienten jetzt dann plötzlich ne Farbige steht und sagt Guten Tag, öh, mein Name ist Schwester so und so und dann die kriegen immer mal so n Schreck und also manche haben dann mal komisches Verhalten und das ist nicht gut für die Patienten irgendwie. Also die (Teammitglieder, jw) wollten jetzt mich da nicht angreifen, aber, ja .. und das hat mich dann immer demotiviert.“ (II, 6–15)

Die seit Anfang der Probezeit wahrgenommenen Reaktionen der älteren Patient_innen gibt sie hier als von den Teammitgliedern vermittelt wieder: Der Anblick einer schwarzen Empfangsdame auf der Station würde alte Patient_innen erschrecken oder sogar herausfordern. Diana Fanten deutet die Erfahrung demotivierend, von den Teammitgliedern aufgrund der Reaktionen älterer Patient_innen abgewiesen zu werden. Dies verleitet sie zu Fehltagen, die in der Probezeit negative Konsequenzen im Hinblick auf eine Verlängerung nach sich ziehen.

Die Erfahrung, nicht erwünscht zu sein, macht Diana Fanten laut ihrer Deutung nicht durch direkte Kommunikation mit den Patient_innen, sondern durch die Ablehnung der Kolleg_innen, die als Sprachrohr der Patient_innen zu wirken scheinen: „man hats versucht, das nicht hart so rüberzubringen“. In dieser als Interessenskonflikt präsentierten Aushandlung unterstellt Diana ihrem Team, den Patient_innen eine stärkere Loyalität als ihr, einem angehenden Teammitglied, entgegenzubringen. Sie beschreibt sich als Opfer von Exklusions- und Diskriminierungsprozessen am Arbeitsplatz, an dem sie sowohl von den Patient_innen als auch von den Kolleg_innen abgewiesen wird: „(D)ie hatten das Gefühl, dass ich nicht so ins Team passe so“.

Ihre Deutung der nicht bestandenen Probezeit in der Klinik erweckt den Eindruck, dass sie den FSJ-Vertrag aufgrund fehlender Zugehörigkeitserfahrungen gekündigt habe. Eine Abweisung aus dem Kreis der Mitarbeiter_innen zeigt sich in doppelter Hinsicht: entlang der Hautfarbe und der habituellen Passung. Die FSJ-Phase lässt Diana als eine zeitverschobene Fortsetzung der Othering-Prozesse der Grundschulzeit deutlich werden. Im Gegensatz zur ehe-

maligen kämpferischen Attitüde entscheidet sie sich hier jedoch für den Rückzug: Dass sie kein klärendes Gespräch im Team einfordert, scheint darauf hinzuweisen, dass sie sich nicht gegen die Patient_innen-Ansicht und die Beurteilung des Teams behaupten will. Stattdessen reißt sie kurz vor Ablauf der Probezeit, als ihr eine Übernahme nicht möglich erscheint, die Handlungsmacht an sich und lässt sich nicht passiv abweisen: „Also wurde ich gekündigt. Beziehungsweise ich habe gekündigt.“ Sie beugt einer weiteren potenziellen Erfahrung als Abgewiesene durch die selbstbewusste Handlung der Kündigung vor, ohne im direkten Anschluss daran an eine neue berufliche Perspektive anknüpfen zu können.

Option Berufsausbildung zur Sozialassistentin

Nach dem Abbruch des FSJ in der Probezeit erhält Diana nach eigenen Angaben von Frau Gerber die Empfehlung, eine zweijährige Ausbildung zur Sozialassistentin anzutreten. Diana Fanten knüpft bei der Begründung der Entscheidung für diese Ausbildung erneut an die Bildungsperspektive Fachabitur an, dessen Relevanz sie mit chancenreicheren beruflichen Perspektiven nach einem anschließenden Studium „auf einer Fachhochschule“ begründet. Ein Nachholen des Fachabiturs schätzt Diana vor dem Hintergrund der zwei Abbrüche und der Altersbegrenzung nur noch mit einem erfolgreich absolvierten beruflichen Abschluss als möglich ein.

„Und da wird man immer angenommen eigentlich. Deswegen zwei Jahre durchziehen und danach einjähriges Fachabi dahinter und danach mal gucken wie es weitergeht.“ (II, 772–774)

Diana präsentiert sich weniger an den beruflichen Möglichkeiten der Sozialassistentin interessiert. Vielmehr äußert sie sich angesichts der Zugangsvoraussetzungen und der erfolgreichen Bewerbungserfahrungen von Bekannten zuversichtlich hinsichtlich eines erfolgreichen Berufsbildungsabschlusses. Somit zeugt die Passage von Dianas allmählich sich verändernder Bewerbungslogik angesichts der jahrelangen Erfahrung, an den erfolgreichen Mittleren Schulabschluss beruflich nicht anschließen zu können. Während ihre berufliche Wunschvorstellung von der wirkungsvollen Gospelsängerin und Chorleiterin dominiert wird, wird ihr die eigene Chancenlage bezüglich einer Erwerbsintegration ohne Ausbildungsabschluss immer bewusster. Die Bereitschaft, ihr vorrangiges Interesse an Musik und Singen beiseite zu schieben und die Ausbildung zur Sozialassistentin anzufangen, wird durch die Erfüllung der Voraussetzung für das Fachabitur begründet. Die Ausbildung wirkt somit eher als Mittel zum Zweck. Sie liefert die Befähigung zum höheren Bildungsabschluss, der in der Falllogik berufliche Perspektiven potenziell erweitern kann.

Kurz vor dem Zweitgespräch erfährt eine Anleiterin Dianas, Frau Schmidt,⁹⁶ von ihrer Singpraxis und tritt nach Dianas Darstellung für die Förderung ihres Talents ein. Sie verweist Diana an eine Musikschule, um sich dort bei einer bestimmten Mitarbeiterin, einer Bekannten von ihr, vorzustellen. Diana zeigt sich begeistert von den Vorschlägen Frau Schmidts:

„Und da (Musikschule in Dianas Stadtteil, jw) kann man sogar gefördert werden vom Jobcenter, weil ich ja Hartz-IV-Empfängerin bin, da müsst ich mich erkundigen. Das wäre sehr gut für mich, wenn ich ne Gesangsausbildung hätte. Weil dann wäre ich an meinem Ziel nämlich schneller. Sozialassistentin würd ich immer noch machen, aber wenn ich die Ausbildung zu Sängerin habe, dann es ist ja perfekt!“ (II, 980–984)

Diana Fanten stellt hierin Aussicht, trotz der geförderten Gesangsausbildung erst einmal die Ausbildung zur Sozialassistentin abzuschließen. Die formale Voraussetzung dafür, später mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu können, wird durch diesen Ausbildungsabschluss angestrebt, die inhaltliche Präferenz, die die Berufswahl als perfekt komplettieren würde, käme von der Gesangsausbildung. Im Anschluss an den Erzählstrang über die als motivierend gedeutete Unterstützung von Frau Schmidt entwirft Diana enthusiastisch ein erfolgversprechendes berufliches Terrain:

„Also wenn ich auf diese Kunsthochschule gehen dürfte, das wäre echt der Burner. Das wäre alles bei mir um die Ecke, ich würde nie zu spät kommen, ich wäre immer die Erste da. Ich wäre ja so motiviert, weil es um Musik geht. Ich würde alles lernen wollen, also wenn es um Musik geht, bin ich echt konzentriert. Das wäre echt, das Beste, was passieren könnte.“ (II, 1106–1110)

Beim Ausloten der Möglichkeiten zum vorrangigen Berufsziel im Bereich Gesang/Musik – Sinnbild für soziales Engagement und persönliche Verwirklichung – benennt Diana als vorwiegenden Hinderungsgrund einer offiziellen Musikkarriere, nicht Klavier spielen zu können. Zuversichtlich äußert sie sich, Gitarren- und Schlagzeugkenntnisse zu haben, die sie auch für die Ausbildung zur Sozialassistentin als hilfreich einstuft. Damit lässt sie sich die Möglichkeit auf ein berufliches Erfolgserlebnis offen, für den Fall, dass die Option Gesangsstudium weiterhin unrealisierbar bleiben sollte.

7.3.3 *Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Citizenship*

In ihren Erzählungen bleibt Diana Fanten nicht ausschließlich bei einer eingenommenen Zugehörigkeitskonstruktion, sondern bedient sich je nach Intention

96 Die pädagogische Fachkraft im Rahmen der AGH-Maßnahme wird als Angehörige einer „Kunsthochschule“ vorgestellt, eine genauere berufliche oder institutionelle Zugehörigkeit von Frau Schmidt lässt sich nicht rekonstruieren.

unterschiedlicher Identitätskonstrukte wie der ‚Afrikanerin‘, ‚schwarzen Deutschen‘ oder ‚Ausländerin‘. Während stellenweise eine rechtliche Zugehörigkeit zur BRD qua Geburt – „Ich bin Deutsche. Ich bin hier geboren“ –, Berliner Schulbildung und perfekter deutscher Sprachkenntnisse begründet und als Wunschvorstellung nahegelegt wird, findet sich eine wiederkehrende Identifikation mit weiteren Zugehörigkeitskontingenten. Die unterschiedlichen Zugehörigkeitskonstruktionen spiegeln das konstante, jedoch situativ sich modifizierende Bestreben nach einem Mehr an Anerkennung und Teilhabechancen wider.

Citizenship wird als relevantes Thema in Bezug auf Herkunft und Bewerbungs- und Erwerbschancen in beiden Interviews angeboten. Der rechtliche Status wird in den zwei Gesprächen mit widersprüchlichen Intentionen bemüht, bemerkenswert ist dabei der Wandel in Dianas Deutungsprozess in Bezug auf die Relevanz des rechtlichen Status im Übergang. 2010 beantwortet Diana die Frage, ob sie den Erwerb des deutschen Passes anstrebt, folgendermaßen:

„Mir ist es ehrlich gesagt egal. Also, ich hab einen unbefristeten Aufenthaltstitel, darum besorge ich auch keinen deutschen Pass. Und das Geld zum Rumreisen habe ich so oder so nicht. Also, daher brauche ich auch keinen deutschen Pass.“ (I, 760–762)

Diana Fanten bringt hier eine Gleichgültigkeit in Bezug auf den Besitz des deutschen Passes zum Ausdruck: Dessen Nichtvorhandensein wird als nebensächlich abgetan und der eigene rechtliche Status anhand der unbefristeten Niederlassungserlaubnis als zufriedenstellend beschrieben. Anhand des Themas der Staatsangehörigkeit wird vordergründig die finanzielle Lage verhandelt. Auf Reisen mit einem deutschen Pass wird lediglich als nicht finanzierbarer Kostenfaktor hingewiesen. Gegenüber der auf diese Weise vermittelten Distanzierung von der Thematik wird im Zweitinterview dem Vorhandensein des deutschen Passes eine grundlegende Relevanz im Hinblick auf eine Verbesserung der Übergangssposition beigemessen:

„(...) wegen der Bewerbungen, wenn manche fordern wegen irgendwas immer die deutsche Staatsangehörigkeit, steht meistens. Steht meistens bei dem Profil, was die immer suchen, deutsche Staatsangehörigkeit. Ja. Führerschein. So was. Ja. Also alles geht immer nur ums Geld. Führerschein braucht man Geld, deutschen Pass braucht man Geld, Schulden ... Ja. Wenn ich keine Schulden hätte, dann könnte ich noch jede Wohnung nehmen, die auch Jobcenter akzeptiert und ja. Da wäre ich auch viel zufriedener, viel glücklicher. Aber woher soll ich die zehntausend Euro bekommen, da müsst ich im Lotto gewinnen. Und Lotto, die Wahrscheinlichkeit ist sehr gering. ((Seufzer)).“ (II, 1502–1509)

Die fehlende formale Voraussetzung der deutschen Staatsangehörigkeit wird im Bewerbungsprozess als zentraler Hindernisgrund einer wunschgemäßen

Erwerbsintegration bemüht. Mit dem Nichterfüllen dieser Voraussetzung⁹⁷ wird eine erfolgreiche Bewerbung und ein Arbeitsmarkteintritt ins Unerreichbare gerückt: Reale Chancen auf eine berufliche Integration werden ähnlich wie ein Lottogewinn nur noch als Utopie kenntlich gemacht.

Vor dem Hintergrund der geschilderten Zugehörigkeitserfahrungen in Schule, FSJ und Übergangssystem verknüpft Diana Fanten 2012 mit der deutschen Staatsangehörigkeit eine Besserung ihrer Chancenlage auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt. In diesem Zusammenhang verweist sie erneut auf ihre größte alltägliche Belastung, die Schuldenlast: Die Mittellosigkeit scheint gemäß der Fallogik alle beruflichen und privaten Handlungsspielräume zu blockieren, da jeder Schritt in Richtung berufliche Weiterentwicklung – Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit, Erwerb des Führerscheins oder eine solide musikalische Qualifizierung – Geld kostet, das nicht aufzubringen ist. Die materielle Notlage wird als Hindernis positiv besetzter Zugehörigkeitskonstruktionen angeführt, die langfristig die Zugehörigkeit zu den privilegierten Gruppen der Arbeitnehmer_innen und der rechtlich anerkannten deutschen Bürger_innen versperrt.

7.3.4 *Rekonstruktion der Deutung institutioneller Interventionen*

Diana Fanten nimmt im Übergang zum Zeitpunkt der Interviewgespräche von mehreren verschiedenen Beratungsstellen professionelle Unterstützung in Anspruch, außerdem wird sie von sich abwechselnden Fallmanagerinnen im Jobcenter betreut. Im Folgenden wird ihre rückblickende Sicht als Nutzerin ausgewählter institutioneller Interventionen dargestellt.

Erfahrungen mit dem Jobcenter

Diana lebt seit ihrem Umzug in die eigene Wohnung von wohlfahrtsstaatlichen Grundleistungen. Sie deutet 2010 mit folgender Begründungslogik an, das Abhängigkeitsverhältnis vom Jobcenter so bald wie möglich hinter sich lassen zu können:

97 Im Zweitinterview erzählt Diana, das Einbürgerungsverfahren in Berlin mit achtzehn Jahren eingeleitet zu haben. Aufgrund ausbleibender Ratenzahlung wurde das Verfahren eingestellt: „(M)eine Mutter konnte nicht weiterzahlen, ich auch nicht, und dann ist es sozusagen, das Verfahren abgelaufen“. Die Einbürgerung verjährte, im Falle eines neuen Antrags auf Einbürgerung müsste nach Dianas Angaben der volle Betrag aufs Neue gezahlt werden. Diana gibt an, diese Gebühr in Höhe von ungefähr vierhundert Euro nicht aufbringen zu können, weder in einer Summe noch in Form von Ratenzahlungen.

„Und wenn ich dann meine richtige Ausbildung haben werd, flieg ich da ja eh raus, weil ich ja sozusagen weil ich ja genug verdiene um meine Wohnung selbst zu zahlen. Weil mit Jobcenter will ich ja nicht unbedingt viel zu tun haben, also bin ich dann auch schon froh, wenn ich denn da raus bin.

I: Warum bist du froh?

D: Ach, weil die da manchmal immer nerven mit ihren Briefen und ach es ist schon anstrengend. Die erwarten auch immer zu viel, dass, was weiß ich, ich soll Bewerbungen schreiben, obwohl du vielleicht grad in der Ausbildung bist, sollst trotzdem dann immer Bewerbungen nachweisen. Oder die wollen immer alles kontrollieren, was du machst. Ich mag das nicht. Überhaupt nicht.“ (I, 502–511)

In ihrem Wunsch nach einer Distanzierung vom Leistungsbezug dominiert der Aspekt der Befreiung von den als übertrieben beschriebenen Kontrollmechanismen seitens des Jobcenters. Die Anforderungen sowie Erwartungen des Jobcenters an sich und andere Kund_innen – möglicherweise an ihre Bekannten – werden als unangemessen gedeutet: „da raus zu sein“, die Zugehörigkeit zum Kreis der Jobcenter-Klientel durchbrechen zu können, wird durch einen baldigen Ausbildungsantritt angestrebt, der eine eigenständige Lebensführung ohne staatlichen Leistungsbezug in erreichbare Nähe rückt.

Die Betreuungsbeziehungen zu ihren persönlichen Ansprechpartner_innen deutet Diana kritisch: Sie vermisst Aufmerksamkeit und engagiertes Interesse an ihrer Bildungskarriere und kritisiert das Überhandnehmen von Kontrolle. Diana berichtet über wechselndes Personal und darüber, in den letzten neun Monaten die „dritte oder vierte Person“ als „personellen Fallmanager“ zu haben. Als klare Erwartung kommuniziert sie weniger Forderungen nachkommen zu müssen, „in Ruhe gelassen zu werden“.

„Na, ich muss mich ja dran halten, sonst gibt es ja Kürzungen oder Sperrungen und das ist das Einzige. Um das zu vermeiden, muss man ja da immer hingehen.“ (I, 552–554)

Das zentrale Motiv für die Zusammenarbeit mit dem Jobcenter scheint darin begründet zu sein, finanziellen Sanktionen vorzubeugen. Die Vermeidungsstrategie deutet auf eine Unzufriedenheit mit den erhaltenen Angeboten hin, die Diana für kaum erwähnenswert erachtet. Stattdessen wird die wahrgenommene institutionelle Sanktionslogik mehrfach hervorgehoben und der Wunsch, dieser asymmetrischen Abhängigkeit entkommen zu können, bleibt als dominierendes Deutungsmuster.

Erfahrungen mit „4 Wände 4 You“, der Beratungsstelle für Wohnungsangelegenheiten

Diana Fanten berichtet 2010 zufrieden über die Bewilligung einer Mietwohnung seitens des Jobcenters. Im Antragsprozess, insbesondere bei der Verfassung der Argumente stellt sie die Unterstützung ihrer Betreuerin Frau Graf von der Beratungsstelle „4Wände 4You e. V.“ heraus:

„D: Ich habe meine eigene Wohnung bekommen durch 4Wände 4You e. V. Die haben mir echt geholfen und ja.

I: Ok. Wie haben sie dir weitergeholfen?

D: Ähm, die haben mir erst mal geholfen überhaupt die ganzen Anträge zu stellen, dass ich aus Zuhause rausdarf und trallalla. Ja, weil normalerweise, das Gesetz will ja, dass man bis 25 zu Hause bleibt. Ja. Das lag einfach daran, dass ich Probleme mit meiner Mutter hatte, und ich habe auch da kein Zimmer und da hat meine Betreuerin das so gesehen, dass es eigentlich besser ist, wenn ich dann meine eigenen vier Wände habe, vor allem, wenn ich eine Ausbildung anfangende.

I: Seit wann bist du bei dieser Betreuerin?

D: Seit, ähm, November 2009, also letztes Jahr.

I: Ühüm, und wie ist deine Erfahrung mit ihr?

D: Sehr gut, also sie ist total nett, lieb, zieht aber leider jetzt nach München, weil sie da einen anderen Job-Angebot hat bei einem anderen Hilfeträger. Ja. Schade eigentlich, aber irgendwann, war ja klar, ne, ich bleibe auch nicht lange in Betreuung.

I: Wieso nicht?

D: Weil in der Regel immer so sechs Monate oder ein Jahr. Und ich mein, ich bin ja keine a-..., 16 oder so, ich bin ja 21.“ (I, 25–43)

Den trotz der gesetzlichen Vorschriften durchgesetzten Bedarf begründet Diana Fanten mit dauerhaften Konflikten mit ihrer Mutter, bei der sie kein eigenes Zimmer bewohnt, sowie mit der stressigen und beengten Wohnsituation bei der Schwester, die sich hinderlich auf die geplante Ausbildung auswirken könnte. Vor dem Hintergrund ihres Schufa-Eintrags deutet Diana die Zusage des Jobcenters als besonderen Erfolg, schließlich „(nehmen) viele Hausverwaltungen keine Leute (...), die einen Schufa-Eintrag haben“.

Diana bringt Bedauern über den Wegzug ihrer bewährten Betreuerin aus Berlin zum Ausdruck. Im nächsten Satz spricht sie sich allerdings perspektivisch von der institutionellen Zugehörigkeit los. Durch die Behauptung, „nicht lange in Betreuung“ bleiben zu wollen, hebt sie ihre selbstständige Handlungsfähigkeit in Bezug auf Kommunikation und Organisation der Schulden hervor. Dies begründet sie mit ihrem Alter: Vergleichsweise eher zu den älteren Nutzerinnen gehörend, gibt Diana an dieser Stelle die Normalitätsannahme wieder, die von ihr im institutionellen Kontext erwartet wird.

2011 äußert sich Diana Fanten unzufrieden im Hinblick auf ihre neue Betreuungssituation:

„I: Und was hättest du von der Betreuerin erwartet?

D: „Dass sie mich auch mal bes-, dass man da so eine Beziehung aufbaut so, zur Betreuerin. Ich meine, ich kenn viele Betreuer auch von Freunden, die kommen, die die wirklich zu Hause besuchen, weil die treffen sich einmal die Woche und unternehmen was draußen, so was. Ja.“ (II, 1371–72, 1375–79)

Deutlich wird eine beziehungsorientierte Erwartung auf Augenhöhe, die regelmäßige Begegnungen über das Geschäftliche hinaus beinhaltet bzw. die Geschäftliches im Kontext der Alltagswelt verhandelt. Als Vorlage zieht Diana unter anderem die Betreuungssituation ihrer Freund_innen heran, über deren vertrauensvolle Betreuungsbeziehungen mit gemeinsamen Aktivitäten sie wiederkehrend berichtet. Da sie den persönlichen Bezug vermisst, legt Diana eine Auflösung des mit der weggezogenen Beraterin abgeschlossenen Betreuungsvertrages nahe. Auf die Frage, ob sie ihre Erwartungen an ihre neue Betreuerin kommuniziert habe, antwortet sie folgendermaßen:

„D: Nee, phüü (pustet) es gab mal so n Blatt, man sollte es ausfüllen, aber anonym, das habe ich auch hinzugefügt, aber ich denke mal es wurde nicht beachtet. Und einmal habe ich glaub ich, so was Ähnliches angesprochen, weil dass sie mich nicht besucht hat, und da meinte sie, ja, das liegt daran, dass ich viel zu tun habe, was soll ich denn machen und so, und dann dacht ich, egal. Is egal. Meine alte Betreuerin war besser, aber sie ist ja nach München gezogen, deswegen habe ich dann die bekommen. (...) Meine alte Betreuerin hätte mich besucht. Das weiß ich. Mit der war ich auch schon Kuchen essen.“ (II, 1381–86, 1389)

Diana deutet die von ihr initiierten Kommunikationsversuche über die Situation als gescheitert. Beim Vergleich der zwei Betreuerinnen hebt sie aus der Position der Zurückgewiesenen heraus die Elemente Interesse an ihrer Person, vertrauensvolle Zusammenarbeit und gemeinsame Aktivitäten hervor. Diese Elemente scheint sie in ihrer aktuellen Betreuungsbeziehung elementar zu vermissen. Die neue Ansprechpartnerin legt aus ihrer Sicht den Fokus eher auf die bürokratischen Arbeitsschritte: „(U)nd die macht eigentlich nur die Briefesachen. Mehr machen wir jetzt auch nicht.“ Somit ist für Diana kein Nutzen mehr von der Beratung erkennbar, sie geht auf Distanz: „Ich weiß, ich will auf mich selbst gestellt sein, dann schaff ich das schon. Ja.“ Zu ihrer souveränen Selbstbehauptung gehört es, immer wieder zu untermauern, die eigenen Angelegenheiten bezüglich der Wohnsituation zukünftig allein bewältigen zu können.

Erfahrungen mit der Schuldnerberatung

Diana berichtet im Zweitinterview, seit Januar 2011 die im Wohnumfeld angebotene Schuldnerberatung einmal im Monat in Anspruch zu nehmen. Besonders wertschätzend hebt Diana die enge Zusammenarbeit mit ihrem Berater Herrn Kai hervor, dessen telefonische Erreichbarkeit sie anerkennend erwähnt.

Er ist Dianas Darstellung nach ihre einzige Vertrauensperson, der Sachverhalte und Dokumente über ihre finanzielle Gesamtsituation vorliegen.

Trotz der Beratungen in den vergangenen drei Monaten äußert sich Diana Fanten bedrückt über die Forderungen der Gläubiger bezüglich der Rückzahlungen: Sie äußert Angst vor einer Gefängnisstrafe bei anhaltender Zahlungsunfähigkeit und berichtet, ihr Namensschild von ihrer Wohnungstür aufgrund von Ängsten vor einer potenziellen Konfrontation mit den Gläubigern oder der Polizei entfernt zu haben. Eine eigenständige Vertretung ihrer Interessen gegenüber den Gläubigern hält Diana 2011 für ausgeschlossen. Trotz ihrer Wunschvorstellung von einer selbstständigen Lebensführung gibt sie an, sich langfristig auf die Schuldnerberatung angewiesen zu fühlen. Sichtlich bedrückt von den Konsequenzen der Schuldenlast bringt Diana Fanten die Hoffnung auf einen Neuanfang anhand zweier Optionen zur Sprache:

„Entweder vierhundert Euro für den deutschen Pass oder meine zehntausend Euro Schulden weg, also eigentlich gehts immer nur ums Geld.“ (II, 1489–1490)

Die Option eins bezieht sich auf einen Geldbetrag, der als fehlende Voraussetzung der Antragstellung auf Einbürgerung markiert wird; die zweite, utopische Option bezieht sich auf die Idealvorstellung des kompletten Schuldenerlasses. Die Aussage, „eigentlich gehts immer nur ums Geld“ verweist auf die existenzielle Relevanz der Schuldenlast für alle Lebensbereiche. Ohne materielle Sicherheit sind kaum Chancen für den weiteren Verlauf erkennbar. Mit der Option zwei deutet Diana Fanten ihre Bereitschaft an, eine endgültige Befreiung von der Schuldenlast dem Erhalt des deutschen Passes zumindest kurzfristig bzw. temporär vorzuziehen. Einer potenziellen Befreiung von der Schuldenlast wird höchste Priorität eingeräumt, vor der deutschen Staatsangehörigkeit. Eine Befreiung aus der materiellen Ausweglosigkeit ist nur im Rahmen eines utopischen Gedankenexperiments – „da müsst ich im Lotto gewinnen“ – vorstellbar.

Zugehörigkeit im Kontext einer MAE

Über ihre siebenwöchige MAE nach dem Abbruch des FSJ berichtet Diana mit Unzufriedenheit:

„Es wird.. bald keine also es wird, also die ganzen Maßnahmestellen werden abgeschafft, (I:- Ja) weil es gibt schon schlechte Rufe so. Und ja, dafür krieg ich ein Euro fünfzig die Stunde.“ (II, 884–887)

Die Bezahlung nennt sie in einem Zug mit der kritischen Würdigung der politisch durchgesetzten Abschaffung der „Maßnahmestellen“. Ihre Zugehörigkeit zur unterbezahlten Gruppe der Maßnahmeteilnehmer_innen erweist sich damit als schambehaftet. Um diese temporäre Perspektive der Zwangszugehörigkeit

zur Gruppe der „1-Euro-Jobber“ zu verdeutlichen, stellt Diana Fanten am Anfang klar, dass die Tätigkeit lediglich sieben Wochen lang dauern wird, da danach diese Art von Maßnahmen nicht mehr angeboten werden (dürfen). Auf die Frage, wie ihr die Maßnahme gefällt, antwortet sie folgendermaßen:

„Ach, ganz ok. Also sind natürlich sch Schüler, dabei die Ab- Schulabgänger sind das, oder die einfach unkonzentriert in der Schule sind, Sonderschüler, so ne, da gehöre ich gar nicht rein, ((lacht)) aber, es ist eigentlich ok.“ (II, 1038–40)

Diana beschreibt die Teilnehmergruppe der Maßnahme als aus Schulabgängern und Sonderschülern bestehend und nimmt die Distinktion „da gehöre ich gar nicht rein“ vor. Trotz ihrer offiziellen Rolle als Teilnehmerin präsentiert sie sich als Nicht-Zugehörige und damit in einer Sonderrolle in der Gruppenkonstellation. Die Zugehörigkeitskonstruktion erfolgt entlang der Kategorie formalen Bildungserfolgs. Dadurch dass Diana Fanten die Teilnahme der anderen Personen an der Maßnahme in schulischen Misserfolgen begründet, distanziert sie sich von diesen mit ihrem vergleichsweise hohen Mittleren Schulabschluss. Zwar scheint sie sich in der Teilnehmer_innengruppe der Arbeitsgelegenheit wohl zu fühlen: „wir verstehen uns alle gut“ und die theaterpädagogische Tätigkeit in verschiedenen Bereichen eines Jugendclubs schildert sie in Bezug auf die geplante Ausbildung als Sozialassistentin als thematisch passend.

Jedoch stellt sie ihren Berufswunsch Sängerin in den Fokus zeitnaher beruflicher Integrationsbemühungen und ergreift während der Maßnahme erneut die Chance, sich ihrem Wunschberuf anzunähern. Durch die Begeisterung der pädagogischen Anleiterin Frau Schulz erhofft sich Diana eine Bildungsoption an einer Kunsthochschule. Die im letzten Zitat bezeugte Begeisterung und Hingabe für ein zukünftiges Musikstudium wird zum Ende des Zitats etwas zurückgenommen, als Diana Fanten sich die Notwendigkeit einer Bewerbung ohne Zertifikate über musikalische Kenntnisse vorstellt: Mit „irgendwas“ wird ein Konstrukt angedeutet, das die Gatekeeperin, die an der Musikschule arbeitende Bekannte der Frau Schulz, überzeugen und sie als anerkennungsträchtige Person verifizieren könnte. Diana räumt ein, weder Klavier- noch musiktheoretische Kenntnisse zu besitzen („Schlagzeug kann ich sogar ein bisschen. Aber Klavier und so was, ach, nee“) und sich mit Gitarre und Schlagzeug durchsetzen zu wollen. Als wünschenswerte berufliche Zukunftsvorstellung wird die Vereinbarkeit der zwei beruflichen Ausbildungsrichtungen angedeutet:

„Sozialassistentin würd ich immer noch machen, aber wenn ich Ausbildung zur Sängerin habe, dann es ist ja perfekt!“ (II, 1702–1703)

Der Sozialassistentinnen-Ausbildung wird dabei eine untergeordnete Relevanz eingeräumt, die erst durch die Kombination mit der Gesangsausbildung als erstrebenswert gilt. Die Berechtigung, mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu

können, erscheint dann erst wunschgemäß, wenn das Inhaltliche der Tätigkeit im künstlerischen Bereich stattfinden kann.

7.3.5 *Fazit: Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus*

Die Rekonstruktion der Bildungs- und Erwerbsverläufe im Übergang aus der Subjektperspektive von Diana Fanten erfolgte mit dem Fokus auf Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schule, Familie, Peer, Übergangssystem und diskontinuierlichen Erwerbsphasen. Die teils einander ergänzenden, teils einander ablösenden fallspezifischen Zugehörigkeitskonstruktionen als situativ angepasste Größen zeigen eine komplexe Verwobenheit mit je aktuellen Bildungs- und Berufschancen. Je nach Lebenslage und Intention werden unterschiedliche Konstruktionen mit dem Ziel bemüht, eine passende, positiv besetzte Zugehörigkeit im Übergangsprozess herzustellen. Während auf der Grundschule die Nichtzugehörigkeit als dominantes Deutungsmuster fungiert, wird die Zugehörigkeit aufgrund kultureller Differenz im Vergleich zur deutschen Mehrheitsgesellschaft auf der Oberschule als positives Selbstverständnis geteilt, die die Zugehörigkeit hin zu Identifikation mit dem Stadtteil und dessen Jugendlichen verstärkt (vgl. Riegel 2004: 224f.).

Die Strukturgröße Herkunft wird anhand der Zugehörigkeitserfahrungen in der Familie, ausgewählter körperlicher Merkmale und des rechtlichen Status im Hinblick auf formalen Bildungserfolg unter den Bedingungen prekärer Verhältnisse verhandelt. Eine Distanzierung von der familiären Zugehörigkeit wird auf mehreren Ebenen durchgeführt: sowohl räumlich, als auch symbolisch wie in rechtlicher Hinsicht deutet Diana Fanten die Notwendigkeit an, sich im Kampf um mehr Teilhabechancen von ihrer familiären Zugehörigkeit zu verabschieden. Die Tragweite der angedeuteten Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen im Hinblick auf die Lebenslage kann anhand des Datenmaterials nicht abschließend diskutiert werden. Im Interview-Vergleich konnte eine Verschiebung der Relevanzsetzung im Hinblick auf Ethnizität herausgearbeitet werden: Während diese im Erstinterview nicht mit Bildungs- oder Erwerbschancen in Verbindung gebracht wird, wird im Zweitinterview der Zugang zum Arbeitsmarkt in Deutschland aufgrund nichtdeutscher Staatsbürgerschaft sowie körperlicher Merkmale als erschwert dargestellt. Somit wird Ethnizität eine hohe Wirkmächtigkeit in Bezug auf Arbeits- und Bildungschancen zugeschrieben.

Zwiespalt und Diskrepanzen lassen sich als konstitutive Prägungen von Zugehörigkeitskonstruktionen im gesamten Fall ausmachen, die eine Festlegung auf eine soziale Rolle verunsichern und einen je unterschiedlich motivierten, aber letztendlich konstanten Sonderstatus begünstigen. Bemerkenswert ist der Wandel der Subjektpositionen im Zeitverlauf: Während die Grundschulzeit

durch eine aktive und kämpferische Subjektposition gekennzeichnet ist, können im Übergang zunehmend der Rückzug in Sonderrollen und die Suche nach utopischen Zufluchtsorten als charakteristisch beschrieben werden. Somit wird eine dichotomisierte Lebenslage zwischen den zwei extremen Polen der totalen Aufgabe und des totalen Erfolgs aufrechterhalten, angesichts dessen eine anerkannte und zufriedenstellende Zugehörigkeit zu einer festen sozialen Gruppe schwer zu realisieren scheint. Auch zeigen die Bemühungen um Sonderpositionen und Zufluchtsorte angesichts der komplexen Alltagsrealität Phänomene der Desintegration: Angesichts verfehlter oder nicht vorhandener Lebenschancen scheint die Suche nach idealen sozialen Orten, an denen es eher möglich erscheint, „das Dasein zu ertragen“ (Wischmann 2010: 61), falltypisch zu sein. Die Gestaltung utopischer und dadurch schwer zu erreichender Zugehörigkeitskonstruktionen als anerkannte Deutsche, als ausgebildete Sängerin, erfolgreiche Veranstaltungsmanagerin und sorgenfreie Bürgerin ohne Schuldenlast erscheint als widersprüchliche, aber entlastende Alltagspraxis der Übergangsbewältigung. Indem Diana Fanten sich mithilfe dieser Praxis der schambehafteten erwerbsbezogenen Erfolglosigkeit und dem Verweilen im Übergangssystem entzieht, erscheint ein Anknüpfen an eine zufriedenstellende Perspektive kaum möglich zu sein.

Eine Anknüpfung an die biografisch geprägten Präferenzen und Begabungen im sprachlichen und künstlerischen Bereich findet nach dem Erwerb des Mittleren Schulabschlusses nicht statt. Lediglich die Inhalte einer Maßnahme zu Jugendmediation mit den Inhalten Street Dance und Veranstaltungsmanagement werden privat weiterverfolgt, diese können aber angesichts fehlenden Startkapitals nicht in den Bereich einer Erwerbstätigkeit überführt werden.

Trotz der diskontinuierlichen Erwerbskarriere wird an der institutionell reproduzierten Erwerbszentriertheit festgehalten. Diese Wunsch-Perspektive wird zentral durch eine Verbesserung der materiellen Lage, einen erfüllenden Tätigkeitssinn und durch eine Anerkennung als schwarze Professionelle motiviert. Das zentrale und wiederkehrende Thema der materiellen Lage verweist auf deren hohen Stellenwert unter den Teilhabeaspekten. In ihrer äußerst prekären materiellen Situation und als Langzeiterwerbslose kann Dianas Selbstbehauptung jedoch als bemerkenswert gedeutet werden. Indem sie behauptet, ihr fehle es ausschließlich an Geld, beweist sie Selbstvertrauen und Handlungsbereitschaft, ihre Lage zu meistern und beruflich perspektivisch voranzukommen. Andererseits wird in der materiellen Lage begründet jegliches Veränderungs- und Verbesserungspotenzial der je aktuellen Übergangsposition ins Utopische gerückt: Wunschgemäße Teilhabechancen werden als nicht realistisch und damit als unerreichbar gedeutet.

7.4 „... dann bin ich halt auf die schulische Ausbildung gestoßen und ja und dann auch wegen meinem Kind, da hab ich auch gedacht, jetzt reichts, jetzt musst du mal“ – Eigenaktivierung für mehr Teilhabechancen im Kontext von Mutterschaft: Nina Schuve

Bereits im Anfangssatz des Erstinterviews verweist Nina Schuve auf ihre Mutterschaft: „Ja im Moment, ich hab halt ein Kind, was vier Jahre alt ist ...“. In ihrer rückblickenden Erzählung über die Phasen von Ausbildungssuchen, Berufsausbildungen, Maßnahmenerfahrungen sowie der Berufsausbildung zur Hauswirtschafterin wird stets eine auf die Zukunft gerichtete Bestrebung deutlich, durch Eigenbemühungen eine Lebens- und Arbeitsgrundlage zu erarbeiten, die ein Mehr an Teilhabechancen für sich als Mutter und für das Kind ermöglicht. Zentral werden diese Chancen an einer guten Schulbildung, an einer uneingeschränkten Teilhabe am Schulalltag wie Klassenausflügen und Schulausgaben und an einem sorgenfreien Familienleben unter wunschgemäßen Wohnbedingungen festgemacht. Die Relevanz einer soliden Schulbildung des Kindes wird dabei als wichtigste Voraussetzung einer späteren Teilhabe an Ausbildung herausgestellt.

Der biografische Kontext dieser mütterlichen Bestrebungen wird anhand der Erfahrungen als Scheidungschild und aus dem Klassenverband ausgeschlossene Person aufgrund von einer Nichtversetzung nach der neunten Klasse deutlich gemacht. Die Rekonstruktion bildungsbezogener Übergangserfahrungen erfolgt somit im vorliegenden Fall einerseits anhand ausgewählter schulischer Zugehörigkeitskonflikte vor dem Hintergrund familiärer Dynamiken im Kontext der Scheidung der Eltern. Andererseits stehen Ninas mütterliche Bestrebungen im Fokus, sich und das Kind als Teil einer nicht spezifisch abgegrenzten, aber immer wieder deutlich markierten sozialen Gruppe zu etablieren. Die mütterliche Eigenaktivierung und deren Ziele sind über die eigenen Wünsche hinaus stets auf das Kind als Bezugspunkt gerichtet: Ein besseres Wohnumfeld, eine größere Wohnung, gute Schulen und eine verlässliche finanzielle Grundlage werden als erstrebenswerte Teilhabemöglichkeiten dargestellt, die aus mütterlicher Perspektive auch dem Kind bessere Bildungs-, Partizipations- und Lebenschancen ermöglichen.

Nach einem Kurzporträt (1) wird auf familiäre Zugehörigkeitserfahrungen und schulische Bildungserfahrungen mit dem Fokus auf dem Schulwechsel von der Real- auf die Hauptschule als Zugehörigkeitskonflikt eingegangen (2). Anschließend werden adoleszente Suchbewegungen verhandelt (3), um danach Nina Schuves Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit als phasenweise Alleinerziehende zu erörtern (4). Nach der Rekonstruktion der Deutung insti-

tioneller Förderangebote (5) erfolgt eine Zusammenfassung zentraler Fallcharakteristika zum gewählten Fokus (6). Das Erstinterview mit Nina Schuve fand im September 2010 (I), das Zweitinterview im August 2012 (II) statt.

7.4.1 *Biografisches Kurzporträt Nina Schuve*

Nina Schuve wird 1986 als zweite Tochter einer Alt-Berliner Familie geboren. Ihr Vater schließt nach seinem Realschulabschluss eine Ausbildung zum Maler und Lackierer ab, als langjähriger Meister blickt er laut Nina auf eine kontinuierliche existenzsichernde Erwerbsbiografie zurück. Ihre Mutter bekommt nach ihrem Hauptschulabschluss mit 17 Jahren ihr erstes Kind, nach einer Erziehungspause ist sie jahrelang als Fabrikarbeiterin am Fließband tätig. Nach Ninas Geburt wird sie nach einer Umschulung Tagesmutter. Im Zuge ihrer Scheidung gibt sie 1995 diese Tätigkeit auf und bezieht bis zu ihrer zweiten Heirat 2009 Grundleistungen, danach ist sie als Hausfrau tätig. Ninas fünfzehn Jahre ältere Schwester, die nach ihrem Realschulabschluss keine weitere formale Ausbildung absolviert, arbeitet laut Nina als fest angestellte Bürokraft.

Seit der Scheidung der Eltern 1995 lebt Nina vom neunten bis zum fünfzehnten Lebensjahr bei ihrem Vater. Nach einem fluchtartigen Auszug mit fünfzehn Jahren und einer Nacht auf der Jugendnotaufnahmestation zieht Nina bei ihrer Schwester ein, bis ihre Mutter eine Zweizimmerwohnung vom Jobcenter zugewiesen bekommt. Dort wohnt sie drei Jahre lang in einer Bedarfsgemeinschaft mit der Mutter. Mit 18 Jahren zieht sie in ihre erste, vom Jobcenter finanzierte Mietwohnung. Bis zum Alter von 24 Jahren lebt sie von staatlichen Grundleistungen, die während der brüchigen Ausbildungszeiten immer wieder unterbrochen und neu geregelt werden.

Am Ende der neunten Klasse der Realschule erhält Nina Schuve keine Versetzung in die zehnte Klasse. Statt die neunte Klasse auf einer anderen Realschule zu wiederholen, lässt sie sich auf eine Hauptschule versetzen, wo sie den erweiterten Hauptschulabschluss erwirbt. Nach einer knapp dreijährigen erfolglosen Bewerbungsphase für diverse Ausbildungsberufe bekommt Nina im Alter von zwanzig Jahren ihre Tochter, die sie zwei Jahre lang zu Hause mit ihrem Partner erzieht. Die Trennung von ihrem Partner begründet sie mit einer unbefriedigenden Partnerschaft. Nach einer ca. dreijährigen Phase als Alleinerziehende geht Nina Schuve eine Partnerschaft ein, die mit einem Geldbetrug des Partners, den sie als spielsüchtig beschreibt, 2011 endet.

Mit zweiundzwanzig Jahren beginnt sie eine Ausbildung zur Hauswirtschaftsassistentin. Zu dieser Zeit wird ihren Angaben zufolge ihre Wunschausbildung zur Hauswirtschafterin in Wohnortnähe nicht angeboten und eine weite Anreise schließt sie aufgrund der Öffnungszeiten des Kindergartens aus. Da sie die Probezeit wegen Fehlzeiten nicht besteht, fängt Nina eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau in einem großen Außenhandel an. Aufgrund

mit der Arbeitszeit unvereinbarer Kinderbetreuungszeiten bricht sie auch diese Ausbildung innerhalb weniger Wochen ab, jobbt in der Gastronomie und bezieht wieder ALG II. 2010 beginnt sie eine Ausbildung zur Hauswirtschafterin. Im August 2012, zum Zeitpunkt unseres letzten Gesprächs, steht Nina Schuve erfolgreich im dritten Ausbildungsjahr. Für ihren langfristigen Berufswunsch „Hauswirtschafterin in einer Leitungsposition“ äußert sie das Vorhaben, nach einem berufspraktischen Jahr 2014 eine Weiterbildung zu absolvieren. In einer festen Partnerschaft stehend, berichtet Nina 2012 von Heiratsplänen und einem weiteren Kinderwunsch. Das Paar wohnt im Haus der Eltern des fest angestellten Partners in einem grünen Randbezirk von Berlin. Laut Nina findet ihr Partner sich schnell in seine neue „Vaterrolle“ ein.

7.4.2 *Schulische Bildungserfahrungen im Kontext familiärer Dynamiken*

Am Anfang ihrer biografischen Erzählung stellt Nina zwischen Schule und Familie eine enge Verbindung her:

„Ja, ich bin 1986 geboren, im März uuuund ja, war @alles ganz normal@ ((lacht)), Kindergarten, Grundschule und in der Grundschule sind dann halt paar Probleme aufgetaucht, so, mit (4) also ich hatte halt in der Schule Probleme wegen meinen Eltern, weil sie sich getrennt hatten, scheiden lassen haben.“ (I, 25–28)

Im Rückblick wird der Verlauf von der Geburt bis zur Grundschulzeit als „normal“ bezeichnet. Als Hauptstationen werden Geburt, Kindergarten und Grundschule genannt. Schulische Bildungsprozesse werden in den Kontext familiärer Dynamiken gesetzt: Die schulischen „Probleme“ werden mit der Scheidung der Eltern in einen Kausalzusammenhang gebracht: Das biografische Ereignis der elterlichen Scheidung wird als Wendepunkt mit negativen Folgen für schulische Bildungsprozesse und negativ gewerteter Kontext der eigenen schulischen Situation eingeführt, als bemüh. Diese Fallogik, die zwischen Alltags-, bildungs- und erwerbsbezogenen Entscheidungen, Orientierungen, Erfahrungen und Zugehörigkeitsbestrebungen bzw. -krisen eine Verbindung herstellt, setzt sich durch und wird anhand weiterer exemplarischer Ausschnitte im weiteren Fallverlauf deutlich gemacht.

Im Zweitinterview fügt Nina Schuve bei der Thematisierung schulischer Erfahrungen folgende Aspekte hinzu:

„(...) Klar, die hellste und tollste war ich noch nie in der Schule, sag ich mal so also in der Grundschule und Oberschule, also ich musste mich immer hinsetzen und was tun ((lacht)), aber ich hatte auch gar nicht die Ruhe und die Unterstützung halt, also von da also daher, war das schon, und naja da war ich in diesem Trott drin, dann bin ich halt wie gesagt ja raus von meinem Vater zu meiner Mutter und da war ich halt schon in dem Trott drin, und hätt ich das jetzt alles aufgeholt damals, die ganzen schulischen Sachen, dann hätt's denk ich mal ewig gedauert. Dadurch war auch

diese Schulproblematik so n bisschen da. Dass ich halt sitzen geblieben bin und ja.“ (II, 1607–1614)

Die schulischen Probleme begründet Nina Schuve hier einerseits mit ihren fehlenden Kompetenzen, andererseits mit der familiären Situation, in der ihr an Ruhe und Unterstützung fehlte. Die zunehmende Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen bettet Nina in den Kontext familiärer Veränderungen – Streitigkeiten, Scheidung, neue Partnerschaften der Eltern – ein, die Umzüge nach sich zogen. Die aufgezeigte Abwärtsspirale führt aus Ninas Sicht zum Sitzenbleiben. Als „Trott“ werden formale Bildungsprozesse erkennbar, die in Ninas Argumentation einen Negativverlauf nehmen und zu schulischen Defiziten führen, die im Familienalltag kaum Beachtung finden. Ein gewichtiger Grund schulischer Misserfolge wird im konfliktreichen Familienalltag angedeutet, ein zeitnahes Aufholen wird im Rückblick nach dem Umzug zur Mutter aufgrund der Stoffmenge nicht für möglich gehalten. Das Sitzenbleiben wird somit als unausweichliche Konsequenz der prozesshaften Verschlechterung familiärer Konfliktlagen gedeutet, in denen sich keine Ressourcen für ein Gegensteuern aufzeigen lassen. In Ninas Argumentation wird als Wunsch eine über die Förderung fachlicher Kompetenzen hinausgehende unterstützende Umgebung deutlich, die aus ihrer Sicht unter den gegebenen familiären Verhältnissen nicht etabliert werden konnte.⁹⁸

Aus weiteren Ausführungen wird deutlich, dass Nina sich vor Gericht mit neun Jahren für einen Wohnsitz beim Vater ausspricht,⁹⁹ der kurz nach der Scheidung mit seiner Partnerin und deren Tochter eine neue Lebensgemeinschaft gründet. Nina berichtet nach anfänglicher Zufriedenheit dort über einen konfliktreichen Alltag:

„(D)ie (Partnerin, jw) war Alkoholikerin. Und öhm die haben sich halt öfters gestritten und so und da wollt ich einfach weg. Das war da nicht so mein Ding halt also, ja.“ (II, 1716-1718)

98 Nina berichtet über Mathe-Nachhilfe von ihrem Vater in der Grundschulzeit, über Nachhilfe bei Bekannten („war nicht so der Bringer und dann haben wir das sein gelassen“) und gemeinsame Lernphasen mit Freunden („bin ich zu Freunden halt gegangen und zusammen gelernt, Hausarbeit“), d. h. es geht ihr nicht in erster Linie um einen konkreten Unterstützungsbedarf, sondern um generell die familiäre Situation, die sie in Hinblick auf schulische Bildungsprozesse als nicht förderlich beschreibt.

99 Über ihre Entscheidung berichtet Nina folgendermaßen: „Ich war halt neun und war halt sehr beeinflussbar, derzeit, und der (Vater, jw) hat mir alles Mögliche versprochen. Und dadurch hab ich beim Gericht gesagt und so, ich will bei meinem Vater wohnen und da man mit Neun das da schon alleine entscheiden konnte, und da halt nix dagegensprach, hab ich halt bei meinem Vater gewohnt.“ (I, 170–173)

Obwohl Nina nach eigenen Angaben einen Umzug zur Mutter mehrmals in Erwägung zieht, um sich aus der von ihr als konfliktbelastet beschriebenen Umgebung zurückzuziehen, hält ein Zugehörigkeitskonflikt sie bis zum fünfzehnten Lebensjahr beim Vater: Ab der siebten Klasse nimmt Nina die soziale Rolle der engen Bezugsperson des dreizehn Jahre jüngeren Halbbruders ein. Diese Rolle zeigt auf verschiedene Weise eine biografisch hohe Relevanz im gesamten Fall. Zunächst wird ihre Bedeutung für die Entscheidungsfindung im Kontext des Umzugs vom Vater zur Mutter ausgelotet:

„Und deswegen war es auch für mich ein bisschen schwieriger zu gehen, weil das einfach, weil wenn immer wenn was war, kam er zu mir, er hat ja bei mir im Bettchen geschlafen und alles und er war erst zwei wo ich gegangen bin glaub ich. Und das war halt auch ganz schlimm für mich.“ (II, 1599–1602)

Im Rückblick deutet Nina Schuve an, sich „immer wenn was war“ als Ansprechpartnerin dem Kind zur Verfügung gestellt zu haben, das sogar in ihrem Bett einen Platz erhielt. Die eingegangene emotionale Bindung zum Kleinkind, dem sie Zuwendung und Fürsorge entgegenbringt, deutet Nina als hinderlich in Bezug auf eine Entscheidung gegen den Wohnsitz beim Vater. Angesichts der Verantwortungsübernahme für das Kind wird die Umzugsfrage als innerer Konflikt deutlich, dem Nina durch die Einleitung eines fluchtartigen Rückzugs aus dieser bereichernd wie belastend geschilderter Familienlage aus dem Weg geht:

„(...) war ziemlich viel Stress immer zu Hause, also die beiden (Vater und Stiefmutter, jw) haben sich sehr oft gestritten, und ja, sind Sachen durch die Gegend geflogen, und so ne Sachen und ich hatte die Schnauze voll, ich bin halt abgehauen, hab meine Sachen aus dem Fenster geschmissen, Freunde standen unten halt, da bin ich weg“ (I, 176–180)

Der Umzug wird als Fluchtmoment markiert, der durch das Engagement von Freunden zustande kommt. Bei der Erzählung über den Umzug deutet Nina in der vorangehenden Passage ihr Dilemma an, die Zugehörigkeit zum kleinen Halbbruder hinter sich zu lassen. Hier führt sie eine starke Zugehörigkeit zum Freundeskreis als neue Bezugsgröße ein, die über den Umzug hinaus Nina aus der Phase der Kindheit in die Jugendphase führen. Die soziale Bezugsgröße von Peers bleibt auch in weiteren Erzählsträngen neben Familie und Schule als wichtige Netzwerkbasis für unterschiedliche Zugehörigkeitskonstruktionen erkennbar.¹⁰⁰

100 Gewiss erforderte der Schritt des Auszugs auch deshalb einen radikalen Entschluss, weil die Mutter mit ihrem neuen Partner in einer Einzimmerwohnung lebte, wo das Kind Nina keinen Platz für sich erkennen kann. Während die erwerbslose Mutter eine Zwei-Zimmer-Wohnung vom Jobcenter zugeteilt bekommt, erhält Nina einen Schlafplatz in der Familie ihrer Schwester. Nach drei Monaten kann Nina in die Wohnung von ihrer Mutter und deren Partner einziehen, wo sie ein Zimmer für sich erhält.

Nina Schuves Selbstverortung entlang von Zugehörigkeitskonstruktionen lässt sich anhand ihres Schulwechsels von der Real- auf die Hauptschule als Schlüsselmoment darstellen. Sich anhand einer Wortschöpfung „als Neuzukömmeling in ner neunten Klasse, hm grade super Teeni-Alter“ beschreibend, weist sie ihre Nichtversetzung in die zehnte Klasse als das unerfreulichste, prägendste Schulerlebnis aus. Nina beschreibt ihren Widerstand gegen die Entscheidung ihrer Realschule, aufgrund von Platzmangel in die neunte Klasse auf eine andere Realschule wechseln zu müssen. Nina berichtet beim erzwungenen Wechsel in die neue Klasse einer ihr unbekannteren Realschule über Anschlusschwierigkeiten: „ich kannte da niemanden“; „fand ich die dann alle doof, und die fanden mich alle doof“. Nina schildert die Eingliederung in einen neuen Klassenverband ohne Bekanntschaften als hohe Hürde. Sie berichtet mehrfach über Hemmungen, sich auf neue Personen in neuen Gruppenkonstellationen einzulassen, sowie Ängste, sich alleine gelassen und hilflos vorzukommen.

„bin zwar immer früh aus dem Haus gegangen, jetzt als ob ich zur Schule gehe, aber bin ich nicht zu meiner Schule, sondern zu meiner alten Schule.“ (II, 1236–1237)

Als Lösungsstrategie angesichts des traumatischen Ereignisses des schulischen Zugehörigkeitsvakuums entscheidet sich Nina Schuve nach einigen Wochen, nicht mehr die neue Schule, sondern die alte Klasse zu besuchen. Bei dieser Entscheidung wird die Relevanz von Unterstützungsmöglichkeiten durch potenzielle Ansprechpartner_innen bei Bedarf als positive Bezugsgröße hervorgehoben: „dass ich nicht alleine da stehe und ja mit jemanden halt reden kann wenn was ist.“

Sich erneut bzw. weiterhin als Teil der alten Klassengemeinschaft zu etablieren, erscheint als Ninas zentrale Bestrebung, die sie trotz der angeordneten Klassenwiederholung vorübergehend durchsetzt. Daraufhin, so Nina, wird sie von ihrem dortigen Klassenlehrer angesprochen, mit dem sie nach eigenen Angaben eine vertraute Betreuungsbeziehung verband. Als Ergebnis gemeinsamer Beratungen mit der Mutter wechselt Nina Schuve in die zehnte Klasse einer Hauptschule, ohne dort das Schuljahr wiederholen zu müssen. Bei ihrer Erzählung über die Entscheidung für die Hauptschule erscheinen folgende Passagen als zentral:

„ich kannte halt auf der Hauptschule halt öhm in dieser Klasse wo ich auch reinkommen sollte schon zwei-drei Schüler, von der Grundschule noch, weil es alles relativ in der Nähe war. Und dadurch hatte ich das da nicht so schwer.“ (II, 1249–1251)

Nina Schuve bevorzugt die nahe an ihrem Wohnsitz gelegene Schule aufgrund von Bekanntschaften aus der Grundschulzeit, deren Vorhandensein in ihrer Narration den Neuanfang in der fremden Klasse erleichtert. Erkennbar wird eine zielstrebige Distanzierung von den Kategorien „Fremde“ und „Neue“: Nina hebt die Präsenz alter Bekannter in der Klasse wertschätzend hervor.

Dadurch wird ihr Bestreben deutlich, an geteilte Erfahrungen mit alten Bekannten, an alte Zugehörigkeitserfahrungen anzuknüpfen.

Nina deutet an einer späteren Stelle des Gesprächs diese Bildungsentscheidung folgendermaßen:

„Ja, eigentlich war das gar keine Entscheidung von mir, sondern (...) er (Ninas erster Klassenlehrer an der Realschule, jw) hatte das dann eigentlich organisiert, dass ich halt auf diese Schule komme.“ (I, 1053–1054)

Bei der Erzählung über den Schulwechsel schreibt Nina 2010, dem Klassenlehrer den entscheidenden Impuls für diese Entscheidung zu: Der Vorschlag, die Realschule zu verlassen und auf die Hauptschule zu wechseln, geht in ihrer Darstellung auf ihn zurück. Das Zitat spiegelt die Erleichterung über die Erledigung der Formalitäten und des damit verbundenen organisatorischen Aufwands durch den Lehrer wider. Dem Lehrer schreibt Nina die aktive Rolle des Initiators und Organizers zu, während sie sich und die Mutter als eher passive Beteiligte beschreibt. Aufgrund seines Engagements für die Versetzung in die zehnte Klasse der Hauptschule stellt Nina ihren ehemaligen Klassenlehrer als die positive Schlüsselfigur ihrer Schulzeit dar:

„der hats eigentlich das geschafft, dass ich halt auf die Hauptschule gekommen bin, und dann gleich in die 10. Klasse, der hat sich dafür eingesetzt, hätte der das nicht gemacht, weiß ich nicht, ob ich jetzt meine Ausbildung hätte, also ob ich halt einen Abschluss gemacht hätte, (...) wo ich sonst hingekommen wäre, auf welche Schule und so aber, ja, der hat das eigentlich recht gut gemacht, war ich dann auch ihm hinterher dankbar und hab mich auch hinterher bedankt, und so, ja weil er das so eingebracht hat.“ (I, 127–132)

Nina beschreibt hier, wie ihre instabile Bildungssituation dank der unterstützenden Einwirkung des Klassenlehrers insofern positiv gelenkt wird, dass sie ohne Klassenwiederholung in die zehnte Klasse der Hauptschule wechseln und ihren Abschluss ohne zeitliche Verzögerung erwerben kann. Der als Bildungserfolg gedeutete Schulwechsel und der Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses werden zentral auf das Engagement des Klassenlehrers zurückgeführt. Nina Schuve stellt die Intervention des Lehrers als vielfach hilfreiche Unterstützung dar, die einen Schulabbruch mit anschließender beruflicher Perspektivlosigkeit verhindert. Dementsprechend äußert Nina am Ende der Passage eine dem Lehrer gegenüber bis in die Gegenwart reichende Dankbarkeit. Indem Nina bei ihrer Schulwahl einem sofortigen Anschluss an die neue Schulgemeinschaft aufgrund bestehender Kontakte Priorität einräumt, wird eine für sie bedeutende Dimension der Entscheidungsfindung deutlich: Für sie bedeutet das psychosoziale Gefüge der sie umgebenden formalen Bildungsgemeinschaft weit mehr als die Wertigkeit des angestrebten Bildungsabschlusses. Auch wenn sie in den darauffolgenden zwei Jahren keinerlei positive Rückmeldungen auf ihre Bewerbungen bekommt, erwähnt Nina stolz, dass sie ihren Schulabschluss zum ursprünglich vorgesehenen Zeitpunkt ohne Verzögerung

erworben habe. Auf ein Verfehlen des Realschulabschlusses oder weitere negative Konsequenzen des Wechsels von der Real- auf die Hauptschule geht sie in ihrer Darstellung nicht ein: Die möglicherweise weitreichenden bildungs- und erwerbsbezogenen Folgen des Schulwechsels werden im Erstinterview nicht thematisiert.

Im Zweitinterview hingegen deutet Nina das Fehlen höherwertiger Bildungszertifikate in Bezug auf eine wunschgemäße Berufswahl als hinderlich:

„Mit einem erweiterten Hauptschulabschluss kann man halt nicht sooo kritisch sein, das kann man sich halt immer nicht so alles aussuchen, da muss man schon gucken, was kann ich überhaupt mit meinem Abschluss machen.“ (II, 1106–1107)

Dieses Zitat spiegelt Ninas Unzufriedenheit über die eingeschränkten Möglichkeiten bei der Bewerbung um Ausbildungsplätze wider. Indem sie sich mit dem erweiterten Hauptschulabschluss im Hinblick auf Ausbildungsberufe als eingeschränkt zugangsberechtigt begreift, setzt sie sich mit der Wertigkeit des erworbenen Schulabschlusses auseinander, der sich für eine wunschgemäße berufliche Karriere als nicht anschlussfähig entpuppt. Zu vielen Berufen besteht mit diesem Schulabschluss aus ihrer Sicht kein Zugang. Die durch den Abschluss begründeten verminderten beruflichen Optionen werden als eingeschränkte Handlungsmacht an der Schwelle des Erwerbslebens gedeutet. In diesem Kontext ist eine kritische Sichtweise nicht möglich: Nina impliziert hier, dass sie sich mit etwas zufriedengeben muss, was jenseits von „erster Wahl“ liegt: Diese Herabsetzung eigener beruflicher Vorstellungen angesichts struktureller Hürden lässt sich als Teil eines komplexen Cooling-out-Prozesses beschreiben.

In Bezug auf die Darstellung der Subjektposition ist es bemerkenswert, dass Nina Schuve über die strukturellen Bedingungen unter Verwendung des verallgemeinernden Personalpronomens „man“ spricht. Eine Wendung in ihrer Erzählung kommt am Ende des Satzes zustande, wo sie über ihre Situation in der Ich-Form spricht. Subjektives Handeln im Kontext vorgegebener, unveränderbarer Struktur der beruflichen Zugangsmöglichkeiten wird auf diese Weise rückblickend ausgelotet. Wo die eigenen Präferenzen die Grenzen des beruflich Machbaren überschreiten, stellt sich das Moment der Enttäuschung ein. Angesichts der Realität der Erwerbslosigkeit erhält der Realschulabschluss im Vergleich zum Zeitpunkt des Besuchs der zehnten Klasse eine vielfach höhere Wertigkeit. Die Möglichkeit des Nachholens eines höherwertigen Schulabschlusses wird allerdings von Nina Schuve in beiden Interviewgesprächen nicht als Thema angeboten.

Adoleszente Aushandlungen von Beruflichkeit und Familie

Nina berichtet über eine intensive Jugendphase mit wechselnden Partnerschaften und „mehr Party und Freunde als alles Andere“. Im Vergleich zu Aktivitäten mit den Peers deutet Nina angesichts fehlender Berufsziele die Ausbildungsplatzsuche als nachrangig an:

„Ich hatte halt gar kein richtiges Ziel muss ich sagen, weil ja keine Ahnung, ich fand das toll und immer das schön, aber konnt mir nichts vorstellen, wo ich halt auf Dauer sein kann, wo ich darauf hinarbeite, ich hatte gar nicht so ein Ziel, das kam erst wie gesagt, später.“ (I, 406–409)

Nina berichtet darüber, sich bis zu ihrem zweiundzwanzigsten Lebensjahr für kein langfristiges Berufsziel entschieden zu haben. Während des Leistungsbezugs übernimmt sie verschiedene Nebenjobs und Aushilfstätigkeiten, ohne dabei eine längerfristige Zielsetzung zu verfolgen. Mit ihren formal erfolgten, jedoch inhaltlich und zeitlich wenig strukturierten Bewerbungsbemühungen bei verschiedenen Ausbildungsrichtungen, „mal dafür als Friseurin, mal öh eigentlich für alles, querbeet“, deutet Nina an, den Anforderungen des Jobcenters gerecht werden zu wollen, um Sanktionen vorzubeugen:

„(U)nd wenn mans (Bewerbungen schreiben) nicht getan hat, öhm zuerst gibts immer noch so n du du, du hättest das ja machen sollen, naja, wenn es aber häufiger vorkommt, wird Geld abgezogen.“ (II, 1631-1633)

Jedoch behält Nina seit Ende der Schulzeit als klares Bildungsziel eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem praktischen Tätigkeitsfeld vor Augen. In biografischen Erfahrungen begründet sie ihre seit der Grundschulzeit vorhandene berufliche Motivation, „mit Menschen zusammenarbeiten, ihnen helfen“ zu wollen.

Nina beschreibt ihre Auseinandersetzungen mit einem zukünftigen Lebensentwurf aus der kindlichen Perspektive folgendermaßen:

„N: Wo ich ein Kind öhm hatt ich immer meine Schwester als Vorbild aber dann irgendwann nicht mehr. (...)

I: Was war besonders faszinierend an Ihrer Schwester?

N: Naja, als Kind fand ich es halt so toll, sie hatte ihre Tochter, und ihren Mann und ihren Hund und das war für mich halt so die kleine perfekte Familie die ich ja zu Hause nicht mehr hatte, weil meine Eltern sich getrennt hatten, weil beide halt so den Job hatten und nicht so die Geldprobleme, also sie hatten gut gelebt, und das war für mich so das will ich auch mal haben, das war halt mein Vorbild so.“ (I, 337–344)

Als prägendes Vorbild wird aus der Sicht des Kindes das idealisierte Bild der „perfekten Kleinfamilie“ der Schwester mit Vater-Mutter-Kind und Hund reflektiert, die als Gegenteil der auseinandergegangenen Herkunftsfamilie nach der Scheidung zur sorgenfreien Zone des guten Lebens „ohne Geldprobleme“

stilisiert wird. Der Wunsch nach einer Zugehörigkeit zu dieser Zone des unbeschwertem Familienalltags wird anhand der Aussage „das will ich auch mal haben“ deutlich gemacht. Neben Mann, Kind und Hund wird der „Job“ als Besitzverhältnis von beiden Erwachsenen als wichtiger Bestandteil der erstrebenswerten Lebensführung hervorgehoben.

Eine Wendung der Bewertung der jahrelang als „perfekt“ markierten Familienkonstellation beschreibt Nina folgendermaßen:

„N: Wo ich dann, wo es dann bei ihr in der Ehe gekriselt hat, da hab ich gemerkt, alles Friede-Freude-Eierkuchen also doch nicht, und da war ich auch schon älter, und da hab ich auch begriffen, dass alles nicht so chic ist wie es noch vor einer Zeit war, wo ich noch halt so klein war und es mit anderen Augen halt gesehen hab.

I: Wie alt waren Sie da ungefähr?

N: Ich glaub vierzehn.“ (I, 346–351)

Mit der Ehekrise markiert Nina den Anfang des Schwindens der Vorbildfunktion der Familienführung der Schwester. Als Begreifen beschreibt sie den Prozess, wo sie ab dem Alter von ungefähr vierzehn Jahren auch die Spannungen und Unzulänglichkeiten der bis dahin als perfekt stilisierten Ehe entdeckt bzw. zulässt und nicht mehr nur die kindliche Vorstellung des „Friede-Freude-Eierkuchen“-Familienbildes zu verifizieren sucht. Das Etablieren eines glücklichen Familienlebens bleibt jedoch ein Zukunftsentwurf von Nina Schuve, der seine Gültigkeit als handlungsbestimmende Orientierung bis ins Erwachsenenalter zu behalten scheint: Eine Familienzugehörigkeit herzustellen, zeigt sich als Kernelement eines angestrebten Lebensentwurfs. Spannend bleibt die Frage, ob der oben angedeutete Bruch der Vorbildfunktion angesichts der Ehekrise der Schwester Nina tatsächlich so stark dahingehend beeinflusst, sich von beruflichen Zielen und Wünschen abzuwenden, oder ob hier im Nachhinein eine Verantwortung bzw. ein Grund für fehlende berufliche Ziele konstruiert wird.

Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit als phasenweise Alleinerziehende

In Erinnerung an unsichere finanzielle Möglichkeiten, die einen immer stärker durchdachten finanziellen Plan erfordern, bringt Nina den Wendepunkt ihrer Orientierung an der Schwelle des Erwerbslebens folgendermaßen zum Ausdruck:

„Auch wegen meinem Kind, da hab ich auch gedacht, jetzt reichs, jetzt musst du mal, nicht nur nebenbei jobben und so, jetzt ja schaust du nochmal obs da noch was Anderes gibt.“ (I, 480–482)

Die Wende ihrer Handlungsorientierung, nach den ersten Jahren des Grundleistungsbezugs dem Arbeitsmarkt langfristig zur Verfügung stehen zu wollen,

begründet Nina mit ihrer mütterlichen Verantwortung. Die zwei Jahre andauernde Erziehungsleistung als mehrheitlich Alleinerziehende festigt Ninas Bestreben nach einem geregelten Erwerbsarbeitsverhältnis, was sie im Vergleich zu den bisherigen Aushilfstätigkeiten hier als „was Anderes“ andeutet.

„Ja ich will meinem Kind was bieten, ihm Vorbild sein“ – die Betonung der eigenen Vorbildfunktion im Kontext von Mutterschaft wird zentral anhand der Verantwortung für das materielle Wohl und für verlässliche Bildungschancen des Kindes expliziert. Ohne Berufsausbildung und ohne feste Anstellung sind demnach für Nina Schuve keine Verbesserungsmöglichkeiten der eigenen finanziellen Lage erkennbar. Mehrfach deutet sie auf die permanente Erfahrung des Eingeschränktseins hin, die sie überwinden möchte: Die Formulierung „jetzt reicht, jetzt musst du mal“ markiert das doppelte Bestreben, sowohl die jugendliche Phase unbekümmerten Zeitvertreibs als auch die der knappen finanziellen Möglichkeiten hinter sich zu lassen. Mit dem Selbstaufruf „jetzt musst du mal“ räumt Nina die Notwendigkeit eines eigenständigen Gegensteuerns ein, das ihr eine Zugehörigkeit zu einem etablierten Kreis von Menschen zusichern könnte, woran die Vorstellung einer wunschgemäßen materiellen und sozialen Teilhabe geknüpft wird. Diese Zugehörigkeitsbestrebung wird auch anhand einer weiteren Passage deutlich:

„Na, finanziell schon alleine, also sie sie bekommt zwar auch so so gut wie alles und hat auch alles, aber ehm ja auch mal verreisen, so ne Sachen. Ne schöne Wohnung, also wir haben jetzt ne schöne Wohnung, aber wie gesagt Umziehen, dann man braucht halt wieder neue Sachen und so alles, ich will halt nicht jeden Cent immer umdrehen müssen.“ (I, 485–489)

Einen zeitnahen Arbeitsmarkteintritt schildert Nina Schuve als unentbehrlich, um ihrem Kind einen angemessenen Wohlstand, aber auch soziale Partizipationsmöglichkeiten bieten zu können. Exemplarisch erwähnt sie die Finanzierung von Klassenfahrten und Konsumgütern mit der Intention, einer potenziellen, in materiellen Einschränkungen des Elternhauses begründeten Außenseiterrolle des Kindes in der Schule vorzubeugen: Dem Kind eine uneingeschränkte soziale Teilhabe zusichern zu wollen, erscheint vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen als besonders prägnante Bestrebung. Neben der Absicht, einen im Vergleich zum Transferleistungsbezug entspannten Umgang mit Geld zu etablieren, wird außerdem der Wunsch nach einer zufriedenstellenden Wohnsituation deutlich. Die Relevanz letzterer wird zentral anhand der Begründung des Besuchs einer „guten Schule“ als Basis späterer Ausbildungschancen des Kindes deutlich gemacht.

Die eigene prekäre finanzielle Situation und eingeschränkte materielle Teilhabechancen werden in der Passage zwar benannt, Nina Schuve betont jedoch gleichzeitig, dass ihr Kind „alles hat“ bzw. „bekommt“. Diese Ambivalenz der Aussagen kann möglicherweise auf die schambehaftete Annäherung an eine mögliche Opferrolle in der Interviewsituation zurückgeführt werden, von der immer wieder eine Distanzierung angestrebt wird.

Im Zweitinterview, als Anwärtlerin eines baldigen beruflichen Abschlusses und in einer festen Partnerschaft stehend, erweitert Nina ihre Begründung folgendermaßen:

„Also ich möchte, dass sie (die Tochter, jw) dann später auch öhm halt einen Führerschein macht oder halt eine gute Ausbildung hat und es kostet halt auch alles. Wie gesagt, weil ich hier das halt selber, und ich möchte dann halt auch öhm ein gutes Vorbild sein für sie. Weil sie geht ja zur Schule, sozusagen, ich gehe jetzt zur Schule, und jeden Tag sieht sie das an mir, ja, ich stehe jeden Tag auf und muss dahin. Und das muss sie halt auch. (...) Weil ich möchte mir halt dann auch später irgendwie noch was leisten, also in Urlaub fahren, und öhm so ne Sachen oder wenn ich was Schönes sehe, will ich mir es auch kaufen, und nicht in mein Portemonnaie gucken und sagen, uh, nee, geht jetzt aber nicht, das will ich dann halt ändern. Das will ich halt so nicht haben auf Dauer. (...) Naja halt ein schönes Familienleben zu haben. Später dann heiraten, noch ein zweites Kind, später, ja. Eigentlich nur ja, es ist gar nicht so viel. Gesund halt bleiben, ja, dass alles so halt seinen normalen Gang geht halt.“

I: Was gehört für Sie dazu?

N: Ja dass man halt auch mal wie gesagt mal mal in Urlaub fahren kann, und öhm dass halt mein Kind sich normal entwickelt, da in der Schule, normal also halt, Erfolge hat, dann später halt auch nen relativ guten Beruf halt, Ausbildung, ja.“ (II, 1168–1172, 1175–1179, 1181–1186)

Formal höhere Bildungsabschlüsse sind in Ninas Logik eindeutig mit erweiterten materiellen Ressourcen und Teilhabechancen verknüpft. Die hochgradige Ambivalenz zwischen Wunschvorstellungen und realen Verhältnissen wird mithilfe einer erwerbszentrierten Zukunftsperspektive aufgehoben. Die auf sich und auf das Kind gerichteten Bildungsaspirationen wurzeln in einem Streben nach einer höheren sozialen Position, die sowohl an materiellen Alltagszielen wie gemeinsamem Urlaub, Finanzierung von Konsumgütern als auch an Teilhabemöglichkeiten des Kindes an schulischen oder privat organisierten Freizeitprogrammen und Veranstaltungen festgemacht wird. Das Bestreben, ihre Partnerschaft und ihr Kind als Teile der beschriebenen rundum glücklichen Normalität zu etablieren, scheint an die kindliche Idealvorstellung von der „perfekte(n) Kleinfamilie“ anzuknüpfen.

Mit 24 Jahren fängt Nina 2010 eine dreijährige Vollzeitausbildung zur Hauswirtschafterin an. Dabei findet sie die Ausbildungsstätte durch Empfehlungen aus ihrem Freundeskreis:

„Ja, weil es halt für mich an sich schon schwer war, in meinem Alter jetzt eine Ausbildung zu finden, hatten die (Freunde, jw) halt zu mir gesagt, ja, bewirb dich da, die nehmen eigentlich ja viele Leute, auch grad mit mit Kind, junge Mütter halt, probiers da halt, das war sozusagen meine letzte Chance, und dann hab ich halt gesagt, ok, probieren wir es nochmal und ja, geklappt.“ (I, 18–22)

Der Hinweis aus dem Kreis ihrer Peers auf die empfohlene Ausbildungsstätte, die ausdrücklich jungen Müttern einen Zugang eröffnet, wird im Rückblick als

entscheidendes Kriterium für den Beginn einer weiteren Berufsausbildung angeführt. Die „letzte Chance“ erscheint als konflikthafter Neubeginn, der einerseits durch das Alter, andererseits durch die Mutterschaft erschwert wird. Zu Ninas Selbstbehauptung gehört es, nach mehrmaligen Ausbildungsabbrüchen und Enttäuschungen ein weiteres Mal den Einstieg ins Erwerbsleben „probieren“ zu wollen. Das Verb probieren ist insofern hervorzuheben, als es eine gewisse Unverbindlichkeit transportiert, nach dem Motto: Wenn das Probierte nicht klappt, ist es halb so schlimm – man hat es ja nur probiert und sich nicht fest vorgenommen. Einer Enttäuschung wird vorgebeugt.

Mit sichtlichem Stolz berichtet Nina im ersten Lehrjahr über die neue Erfahrung schulischer Erfolge: „Kaum zu glauben, aber wirklich ich find die Schule momentan besser als ja, das Theoretische.“ 2012 erzählt sie erleichtert, die Ausbildung sowie die Organisation des komplexen Alltags mit einem jungen Kind gut aufeinander abstimmen zu können:

„Ja, also ich muss sagen, wenn man also wenn man will, dann geht es auf jeden Fall, aber es ist halt doch schon schwer, wenn man komplett alleine ist. Also es ist schon besser, wenn man halt noch irgendwie die Unterstützung von jemanden hat.“ (II, 1080–1082)

Neben der verlässlichen Unterstützung der Familienmitglieder wie Mutter und Schwiegermutter beschreibt Nina das auf das Kind gerichtete Engagement ihrer jeweiligen Partner als besonders förderlich in dieser beruflichen Phase, die jeweils verbindliche Kinderbetreuungszeiten übernehmen und Nina dadurch die Präsenzzeiten in der Schule ermöglichen.

2010 begründet Nina ihr vorrangiges Berufsziel nach dem Abschluss der hauswirtschaftlichen Ausbildung als Familienhelferin tätig zu werden, biografisch:

„Na, ich will halt mit Menschen zusammenarbeiten und dann halt denen ja helfen, wenn wie gesagt, wenn sich halt welche trennen, dass man die Kinder mehr unterstützt. Weil ich das auch selber kenne, wie es ist.“ (I, 375–377)

Nina schreibt sich aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen als Scheidungskind, Betreuerin ihres Halbbruders sowie Alleinerziehende Eignung und Kompetenzen für eine Berufstätigkeit als Familienpflegerin zu. Sie meint, mit Hilfe dieser Erfahrungen den Bedarf von Eltern (teilen) erkennen und diesem zielgerichtet begegnen zu können. Nina begründet damit nicht nur ihre berufliche Entscheidung für das Helfen und Unterstützen von Familienmitgliedern, sondern auch ihre berufliche Eignung mit ihren biografisch geprägten (Verlust-)Erfahrungen.

Allerdings macht sie auch deutlich, nach der Erstausbildung keine hinreichenden Verdienstmöglichkeiten zu erkennen. Bemerkenswert ist, dass Nina bereits 2010, im ersten Ausbildungsjahr, aufgrund der zukünftigen geringen Verdienstmöglichkeiten eine Hintertür offen lässt: Mit dem Hinweis auf die Option „super Job“, eine Festanstellung „in Privathaushalten“ mit einem – aus der

Sicht einer angehenden Hauswirtschafterin – überdurchschnittlich hohen Gehalt, macht Nina ihre Entscheidung für eine mehrjährige Weiterqualifizierung für die Leitungsebene von ihren Erwerbsmöglichkeiten nach der Ausbildung abhängig. Mit der Figur der Familienhelferin eines zahlungskräftigen Privathaushaltes mit einem überdurchschnittlichen Gehalt wird die Utopie der materiellen Sicherheit aufgemalt, aber auch gleich verworfen.

Angemessene Verdienstmöglichkeiten lassen sich aus Ninas Sicht auch 2012 erst nach einer Weiterqualifizierungsphase in einer Leitungsposition erkennen:

„Ja, dann steh ich sozusagen über die normalen Hauswirtschafterinnen. (...) Weil öhm als Hauswirtschafterin verdien ich nicht so viel, wenn ich ausgelernt bin, und als wenn ich die Leitung habe, ist das ein erheblicher Unterschied. (...) Ja, weil mir finanziell auch was leisten will! Ich will halt nicht jeden Cent umdrehen ((lacht)) und möchte halt mir und meinem Kind dann auch was leisten und dann möcht ich auch irgendwann nochmal ein zweites Kind, und das kostet dann halt einfach, und ja, da will ich halt nicht stehen bleiben so beruflich. Will ich halt noch ein bisschen weiter die Karriereleiter hoch..tapsen ((lacht)).“ (II, 858, 866–867, 876–880)

Als vorrangige Motivationsquelle für eine Beschäftigung in der Leitungsebene werden finanzielle Vorteile angedeutet. Neben den Motiven des Erstinterviews wird ein monetär höher anerkannter Tätigkeitsbereich als Verantwortliche und „über“ den ausgelernteten Kolleginnen Positionierte verdeutlicht. Die Hoffnung auf eine in materieller Hinsicht abgesicherte Zukunft in der Leitungsebene wird anhand des Kinderwunsches deutlich gemacht. Der Wille, sich beruflich weiter zu bilden, wird mit dem Bild verdeutlicht, „die Karriereleiter hoch..tapsen“ zu wollen. Bemerkenswert ist die mehrfache Ambivalenz des Bildes: Mit der Wortwahl Karriereleiter deutet Nina ihre neu entdeckte Selbstsicherheit und Führungsqualitäten an, die sie gern zur Geltung bringen würde. Aufgrund von Kompetenzen wie Ausdauer, mathematischer Begabung, Teamfähigkeit und Belastbarkeit, die während der Ausbildung deutlich geworden sind, scheint Nina Schuve sich als für Führungs- und Leitungsaufgaben qualifiziert einzuschätzen.¹⁰¹ Die motivierte Vorstellung, als Teamleiterin einer Hauswirtschaftsabteilung einer sozialen Einrichtung Verantwortung für Planung, Einkauf sowie Teamführung zu übernehmen, wird durch die Formulierung

101 Interessant ist auch der Wandel im Hinblick auf die Deutung von Bürotätigkeit im Interviewvergleich. Während 2010 eine Bürotätigkeit als Nicht-Aktiv-Sein eher negativ konnotiert wird: „(...) also ich könnt jetzt nicht im Büro sitzen, und ja den ganzen Tag einfach auf dem Stuhl sitzen und öhm den Computer anschauen, das geht nicht, ich muss mich bewegen, ich muss was tun, ja.“, wird sie im Zweitinterview in Verknüpfung mit der Leitungsposition deutlich höherwertiger als die Alltagspraxis der Hauswirtschaft gedeutet: „(...) und ja, überprüf halt das alles, ob die (Hauswirtschafter_innen, jw) das halt ordentlich gemacht haben oder fachgerecht gemacht haben, wie das alles halt so sein sollte. Ja, sitz halt mehr im Büro ((lacht)) als ich dann da hin und her laufe“.

„hoch..tapsen“, die Unsicherheit und Hilflosigkeit suggeriert, ausgebrems. Bemerkenswert ist die Ambivalenz des Bildes und der semantischen Inhalte: Eine Karriereleiter, die nicht erklommen wird, sondern auf der lediglich verunsichert hochgetapst wird. Das Verb birgt einen Verweis auf prekäre Karrieremöglichkeiten im gewählten Beruf, aber auch auf die verwundbare soziale Position nach sechs Jahren Leistungsbezug, wonach die Vorstellung einer beruflichen Karriere als utopische Wunschvorstellung bzw. ungewöhnliche Verlaufskurve vorsichtig zurückgenommen wird.

Deutung institutioneller Interventionen im Übergang

Nina lebt seit ihrem 15. Lebensjahr in Bedarfsgemeinschaft mit ihrer Mutter von Transferleistungen. Von ihrem 18. Lebensjahr (2004) bis zu ihrer Ausbildungsaufnahme im August 2010 bezieht sie fast kontinuierlich Arbeitslosengeld II. Dies wird zwar für die Zeiten von Ausbildungsaufnahmen oder Kindererziehungszeiten in fester Partnerschaft mehrmals unterbrochen und neu geregelt, aber erst im Rahmen der Ausbildung zur Hauswirtschafterin ab 2010 kann Nina Schuve den Leistungsbezug längerfristig hinter sich lassen. Somit blickt sie von den Interviewpartnerinnen dieser Untersuchung mit sechs Jahren auf das längste Bezugsverhältnis zum Jobcenter zurück. Im Folgenden werden ausgewählte Erfahrungen während des Grundeinstellungsbezugs aus Ninas Sicht geschildert: Wohnsituation, Ausbildungssuche und organisatorische Abläufe charakterisieren den Alltag im Leistungsbezug bezogen auf den gewählten Schwerpunkt der Zugehörigkeitskonstruktionen exemplarisch. Dabei wird die Auflehnung gegen die fehlende institutionelle Anerkennung der Mutterschaft und der erziehenden Mutterrolle als wiederkehrendes Motiv im institutionellen Bezugsverhältnis hervorgehoben.

„War denn halt stressig, anstrengend“ – In Aushandlungsprozessen mit dem Jobcenter

Im Erstinterview erzählt Nina über ihre anfängliche Zufriedenheit mit ihrer ersten, vom Jobcenter finanzierten 1,5-Zimmer-Wohnung. Erst im Nachhinein werden Nachteile dieser Mietwohnung für sie deutlich. Als sie während ihrer Schwangerschaft aufgrund von Schimmelbefall kompletter Wände aus der Wohnung ausziehen will, trifft Nina auf den Widerstand des Jobcenters:

„Na wo sie mich nicht ausziehen lassen haben. Wo ich halt schwanger war und da schon so oft da (im Jobcenter, jw) war, das war für mich das Schlimmste, weil es halt nicht nur um mich ging, sondern auch halt um mein Kind.“ (I, 625–627)

Ihren „Kampf“ um eine andere Wohnung beschreibt Nina als zermürbende Erfahrung mit der Institution Jobcenter. Die Argumentation erfolgt aus der Mutterrolle heraus: Die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Mütter wird an einer über die eigene Person hinausgehenden, erweiterten Verantwortung für das Wohl des noch ungeborenen Kindes festgemacht. Dementsprechend wird die anfängliche Erfolgslosigkeit bei der Antragstellung für eine neue Wohnung als doppelte Zurückweisung erlebt. Nicht nur die Person Nina Schuve erleidet einen Misserfolg. Durch die Mutterschaft werden die Teilhabechancen des Kindes auf eine gesunde, schimmelfreie Umgebung zum Teil der Aushandlungssituation gemacht. In dieser Logik wirken sich die gesundheitlichen Aspekte der mütterlichen Lebenslage bereits nachteilig für das ungeborene Kind aus:

„(...) kann ja auch sein, dass ich daher eine Risikoschwangerschaft hatte, weiß man nicht, und ja da war denn halt stressig, anstrengend. Diese Rennereien halt, dass ich ja umziehen kann.“ (I, 592–593)

Auch die Ursachen ihrer Risikoschwangerschaft bringt Nina mit dem als „stressig, anstrengend“ attribuierten Antragsprozess für die neue Wohnung im Jobcenter in Verbindung. Die Bewilligung einer neuen Mietwohnung durch das Jobcenter wird als großer Durchbruch und persönlicher Erfolg gedeutet: „Und irgendwann hab ich endlich mal geschafft, im sechsten Monat oder so sind wir dann umgezogen“. Über die Phase des Mutterschutzes kommuniziert Nina vorrangig Erleichterung, die „Ruhe“, die Phase ohne Termine und Pflichterfüllungen im Vergleich zum Bezugsalltag mit vielerlei Terminen und Kontrollmechanismen sowie hohem bürokratischen Aufwand genossen zu haben.

„Kam nichts richtig dabei raus.“ – Erfahrungen mit der Arbeitsvermittlung

Tätigkeiten wie das Müllsammeln im Wald oder weitere Aushilfsjobs im öffentlichen Raum deutet sie als „Teenie“ und vor dem Hintergrund der Präferenz von Indoor-Tätigkeiten als unpassend. Die Angebote deutet Nina als nicht hilfreich im Sinne einer Vorbereitung auf eine Erwerbskarriere im ersten Arbeitsmarkt. Die Notwendigkeit dieser Tätigkeiten generell streitet sie dabei nicht ab, aber angesichts ihres Alters und ihrer Lebenslage distanziert sie sich inhaltlich von ihnen.

Nina kritisiert am gesamten institutionellen Gefüge im Übergang, dass sie über mehrere Jahre keine passenden und wunschgemäßen Ausbildungs- oder Jobangebote erhalten habe. Am meisten vermisst sie im Rückblick bei den Beschäftigungsangeboten des Jobcenters den individuellen Bezug, den sie als Leistungsberechtigte als selbstverständlich voraussetzt: „Ja man man man soll dann die ganze Zeit Sachen machen, die man nicht machen will. Wo man oft sagt so, hmm muss nicht sein.“

Ihre Enttäuschung aufgrund der Angebote wächst in der Phase der frühen Mutterschaft:

„Sie (Fachkräfte der Arbeitsvermittlung, jw) haben mir irgendwelche Sachen gegeben, was ich mit dem Kind gar nicht hätte machen können, nachts arbeiten, abends arbeiten oder so ne Sachen, hätt ich ja hätt ich gar nicht machen können, wieso, ich hab ja mein Kind. Ja, daran haben wir (die Fallmanager u. Ä., jw) nicht gedacht, oder keine Ahnung.“ (I, 613–616)

Nina berichtet über ihre damals empfundene Enttäuschung aufgrund der in regelmäßigen Abständen erhaltenen Beschäftigungsangebote mit Nacht- und Abendschichten, die sie mit den üblichen Kinderbetreuungszeiten der Berliner Tageseinrichtungen als unvereinbar beschreibt. Sie vermittelt den Eindruck, sich angesichts der Angebote nicht ernst genommen gefühlt zu haben. Dabei ist sie überzeugt, dem Jobcenter gegenüber eindeutig kommuniziert zu haben, dass für sie als alleinerziehende Mutter eines jungen Kindes mit klarem Betreuungsbedarf nur eine Erwerbstätigkeit in Betracht kommt, die mit den vorhandenen, gesetzlich geregelten Kinderbetreuungszeiten vereinbar ist. Die Begründung der Jobcenter-Mitarbeiter_innen, auf das Kind bzw. auf ihre Rolle als alleinerziehende Mutter könne man bei der Vergabe der Tätigkeiten keine Rücksicht nehmen oder man habe nicht daran gedacht, erweckt bei Nina den Eindruck, dass ihre soziale Rolle als Mutter und die damit einhergehende Erziehungsleistung von der Behörde nicht zur Kenntnis genommen wird. Die erhaltenen Angebote deutet Nina als permanente Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage.

Nina präsentiert sich nicht als passive Leistungsempfängerin, sondern beschreibt sich als aktive, „kämpfen(de)“ Kundin. Nach eigener Darstellung ergreift sie hin und wieder die Gelegenheit, sich bei den für ihren Fall zuständigen Personen im Jobcenter mündlich zu beschweren oder Unzufriedenheit zu signalisieren. Ihre Proteste gegenüber den Angeboten des Verwaltungsapparates der Arbeitsvermittlung schildert sie allerdings als wirkungslos. Die an sie gerichteten Beschäftigungsvorschläge deutet sie trotz der Beschwerden als beliebig. Da sie sich nicht mit den Angeboten des Jobcenters zufriedengeben will, bemüht sie sich aktiv um andere Möglichkeiten: „Hätt ich mich nicht selber öhm informiert und so, dann ja, wär ich jetzt nicht so weit wie jetze.“ Ihre zum zweiten Interviewzeitpunkt als positiv gedeutete Übergangsposition sieht sie vornehmlich als Resultat ihrer eigenständigen Suche und Bemühungen.

Als besonders enttäuschende Erfahrung hebt Nina hervor, wie das Jobcenter sie einmal mit dem Angebot einer Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel überzeuge, zumal es explizit mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie warb. Nina nimmt das zu diesem Zeitpunkt einzige aus ihrer Sicht in Frage kommende Angebot des Jobcenters mit folgender Begründung an:

„Hauptsache Ausbildung in der Tasche! Es war mir vor allen Dingen klar, dass ich niemals in der Einzelhandelskauffrau definitiv bleiben will, das war eigentlich gar

nicht so mein Ziel, aber das haben die in dem Moment halt angeboten, also hab ich das auch gemacht.“ (II, 1343–1346)

Als Konsequenz der vorrangigen Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit nimmt Nina Schuve mit 23 Jahren die inhaltlich nicht wunschgemäße Berufsausbildung im Einzelhandel aufgrund ihrer Priorität eines (beliebigen) Ausbildungsabschlusses an. Diese Entscheidung wird mit mehr Chancen auf eine spätere wunschgemäße Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt begründet. Das Angebot des Arbeitsmarktes erscheint als maßgebend, dagegen treten die eigenen Prioritäten in den Hintergrund. Die verwundbare Position der jungen Mutter an der Schwelle des Arbeitslebens wird deutlich: Angesichts der Angebotslage im Arbeitsmarkt, die durch die Zugangsberechtigungsregelung – formale Bildungsabschlüsse – voraussetzungsvoll ist, scheint aus Ninas Sicht eine aktive Mitgestaltung des Arbeitnehmerstatus kaum möglich.

Im Gegensatz zu den angekündigten Ausbildungsmodulen werden allerdings laut Nina Arbeitsschichten abends und an Wochenenden verlangt. Vor dem Hintergrund der laut Jobcenter-Rhetorik spezifischen Unterstützung junger Mütter schildert Nina diese Erfahrung als enttäuschend. Begründet in fehlenden Kinderbetreuungsmöglichkeiten während der Ausbildungszeiten berichtet sie vom Ausbildungsabbruch aller jungen Mütter.

Deutung von Hilfe und Kontrolle

Nina äußert sich im Hinblick auf die Betreuung durch die Fachkräfte – ob im Übergangssystem oder im Jobcenter – während ihres gesamten Transferbezugs unzufrieden. Folgendes Zitat charakterisiert ihre Deutungen bezüglich des Bezugsverhältnisses zum Jobcenter:

„... dann musste man (...) immer zu regelmäßigen Termin dahin (Jobcenter, jw), da hat man eigentlich immer dieselbe Person, aber da hat es auch in der Zeit richtig geschwankt. (...) Also so nen richtigen Ansprechpartner, dass man sagt, der Bearbeiter oder sowas gehört zu mir, ist halt schwierig, die sagen immer, Sie haben die und die Bearbeiterin, aber im Endeffekt wechselt das ganz schön oft. (...) Also öhm öhm ja, also Betreuung gibt es da nicht, find ich, also das ist, (Grimasse) find ich, die versuchen einen abzufertigen, einem irgendwas in die Hand zu drücken, und das war es. Also, kann man sich sparen zum Teil.“ (II, 1470–1472, 1475–1478, 1480–1482)

Die Passagen verdeutlichen Ninas doppelte Erwartungen an ihr Gegenüber im Jobcenter: einerseits hinsichtlich der Kontinuität einer persönlichen Betreuung und andererseits hinsichtlich einer erfolgreichen Vermittlung in den Arbeitsmarkt durch passende Angebote. Nina berichtet, dass ihr eine Betreuung ohne Personenwechsel während des Transferbezugs mehrfach in Aussicht gestellt wurde. Dies kann allerdings nicht durchgesetzt werden: die Betreuungsperso-

nen wechseln sich „ganz schön oft“ ab. Dies ruft bei Nina angesichts ihrer Erwartungen Enttäuschung und Irritationen hervor. Sie fühlt sich als „Fall“ oder sogar als „Objekt“ behandelt. Anhand der Metapher des Abfertigen macht sie ihren Unmut über diese Betreuungssituation deutlich und lehnt eine Zugehörigkeit zu abgefertigten Objekten ohne persönliche Zuwendung und Wertschätzung ab. Dieses Bild ist umso bemerkenswerter, weil es sogar eine Interaktion zwischen ihr und ihrem „Bearbeiter“ als kaum möglich vermuten lässt, geschweige denn von einem offenen Austausch auf Basis von Vertrauen und Anerkennung. Nina vermisst bei den Angeboten des Jobcenters demnach den individuellen Bezug, den sie als Betreute offensichtlich als selbstverständlich voraussetzt. Auch hinsichtlich der erhaltenen Angebote verbirgt Nina ihre Unzufriedenheit nicht. Die Angebote beurteilt sie als wenig an ihren Bedürfnissen orientiert und spricht über Angebote, die ihr „in die Hand“ gedrückt werden. Dieses Bild macht deutlich, dass Nina kaum Gelegenheiten erkennt, sich zu den erhaltenen Angeboten zu äußern oder diese ggf. zurückzuweisen. Die Vermittlung von Angeboten und Fördermaßnahmen schildert sie nicht als Ergebnisse eines Dialogs oder eines Gesprächs mit einem/einer persönlichen Ansprechpartner_in. Sie berichtet eher von Verordnungen oder Zuteilungen, die sie von ihrem Gegenüber „im Amt“ –in den allermeisten Fällen unpersönlich, ohne Namen markiert– entgegenzunehmen hat. Nina gelingt es nicht, eine Verbindung zwischen dem als Bildungsangebot vermittelten Job und der Verbesserung ihrer Chancenlage im Übergang herzustellen. Sie bemängelt die fehlenden Möglichkeiten, sich durch Maßnahmen und Angebote Kompetenzen anzueignen oder zu verbessern. Bei der Rekonstruktion der erfolglosen und unbefriedigenden Unterstützung einer passenden Ausbildungsvermittlung an sie als Alleinerziehende gelangt Nina zu dem Schluss, keinerlei nennenswerte Unterstützung vom Jobcenter erhalten zu haben. Sie hebt ihre Eigeninitiativen im Hinblick auf die Suche nach einem Ausbildungsträger hervor, der auf die Bedürfnisse junger alleinerziehender Mütter eingeht. Außerdem kommuniziert sie ihre Trägerwahl als peer-orientiert: Sie beschreibt, anhand der Empfehlungen der Freunde mehr Orientierung und Informationen erhalten zu haben als in den staatlichen Förderstrukturen.

Zusammenfassend kritisiert Nina Schuve im Rückblick die Beratung und die Vermittlung der Jobcenter-Mitarbeiter_innen: Alles in allem habe ihr die Palette der komplexen Förderstrukturen „nichts gebracht“. Nina kann mit der Institution keinerlei unterstützende und gewinnbringende Erfahrungen an der Schwelle zum Arbeitsmarkt in Verbindung bringen, die ihr in ihrem Bildungs- und Erwerbsverlauf weitergeholfen hätten. Sie kann in keinem der erhaltenen Angebote und Maßnahmen des Übergangssystems eine Verbesserung ihrer individuellen Kompetenzen oder Qualifikationen erkennen, die sie auf einen späteren Arbeitsmarkteintritt vorbereitet hätten. Aus ihrer Sicht ist kein individueller Bildungseffekt während der Phase des Bezugsverhältnisses erkennbar.

Fazit: Eigenaktivierung für mehr Teilhabechancen im Kontext von Mutterschaft

Als durchgehende Fallogik wurden vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse Zugehörigkeitskonstruktionen herausgearbeitet, die die Übergangsbevältigung und durch diese herausgeforderten komplexen Entscheidungsfindungen aus Adressatinnen-Sicht beleuchteten. Es konnte gezeigt werden, wie die Handlungsorientierung, die anhand von sich abwechselnden bzw. einander überlappenden Zugehörigkeitskonstruktionen als Familien- und Klassenmitglied, als Mutter oder als Leistungsberechtigte erfolgt, stets auf ein Mehr an Teilhabe gerichtet ist.

Die dichotomische Trennung in Ninas Jugendphase als eine Wahl zwischen „Party“ mit Freunden und „alle(m) Andere(n)“ spiegelt die adoleszente Deutung der Unvereinbarkeit eines Entwicklungsspielraums ohne Zwänge, Druck und Verpflichtungen und einer erwerbszentrierten Handlungsorientierung mit einer disziplinierten und strukturierten Vorgehensweise wider (vgl. King 2011: 22). Die biografisch motivierte Bildungsentscheidung für die Hauptschule, die mit einer Vermeidung von Ausgrenzungserfahrungen und Hilflosigkeit begründet wird, verdeutlicht die Verwobenheit familiärer Verhältnisse mit den Erfolgchancen formaler Bildungsprozesse. Formaler Bildungserfolg scheint aus der Subjektperspektive im Rahmen instabiler familiärer Konstellationen oder emotional belastender Phasen kaum zu bewerkstelligen zu sein. Außer dem Klassenlehrer, der aus Schülerinnensicht als unterstützend und hilfreich dargestellt wird, lassen sich keine tragfähigen Beratungs- oder Betreuungsbeziehungen zu Lehrkräften oder sonstigen Expert_innen im institutionellen Kontext ausmachen. Ninas Erwartungen bezüglich der Kontinuität der persönlichen Betreuung, des Aufbaus einer persönlichen Betreuungsbeziehung zu den für ihren Fall verantwortlichen Personen und einer erfolgreichen Vermittlung durch das Jobcenter in den Arbeitsmarkt bleiben unerfüllt. So wird der soziale Ort des Jobcenterbezugs mit den dort erlebten Betreuungsbeziehungen zu Fallmanager_innen, persönlichen Betreuer_innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit für Nina zu keiner Anerkennungsressource. Demgegenüber erweist sich die sich wandelnde familiäre Konstellation in Bezug auf Kinderbetreuung und damit auf Ausbildungserfolg als tragfähig: Sowohl die Mutter als auch die Partner und die Eltern des letzten Partners nehmen verbindlich Kinderbetreuungszeiten wahr und halten damit Nina Schuve den Rücken für die Ausbildung frei.

Bemerkenswert ist der Wandel der Handlungsorientierung der jungen Mutter im Verlauf des Übergangs. Nach jahrelangem Suchen eines Ausbildungsplatzes wird Nina Schuve deutlich, dass mit einem erweiterten Hauptschulabschluss kaum Anschlussperspektiven möglich sind, und so verwandelt sich die mütterliche Verantwortung für die Erziehung und Bildung des Kindes in eine

erhöhte Motivation der Verbesserung der eigenen Bildungs- und Erwerbskarriere. Eine mögliche Berufsausbildung und eine bessere Wohnsituation strebt die junge,¹⁰² phasenweise alleinerziehende Mutter vorrangig mit der Intention an, ihrem Kind bessere Teilhabe- und Bildungschancen zu ermöglichen. Die mütterlichen Bestrebungen sind auf das Kind als zentralen Bezugspunkt gerichtet, die Grundlage der vorrangigen Handlungsorientierung im späten Übergang wird in der Mutterschaft begründet. Die Vereinbarkeit von Ausbildungsalltag und Mutterschaft kann als ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl der Ausbildungseinrichtung vor dem Hintergrund einer sechsjährigen Erfahrung im beruflichen Übergangssystem herausgestellt werden.

Als Grundlage jeglicher erstrebenswerten Teilhabe- und Bildungschancen des Kindes gelten der Besuch „guter Schulen“ sowie ein materieller Wohlstand, der eine wunschgemäße soziale und materielle Teilhabe ermöglicht. Mit dem Streben nach mehr Lebensqualität und Teilhabechancen im Alltag sowie dem Ermöglichen formaler Bildungschancen und verlässlicher materieller Rahmenbedingungen für das Kind wird der berufliche Perspektivenwechsel begründet, sich nach einem langjährigen ALG-II-Bezug durch eine Berufsausbildung für den ersten Arbeitsmarkt qualifizieren zu wollen. Die Bemühung, die eigene soziale Lage dem Kind nicht weiterzugeben, wird anhand von biografischen Erfahrungen von schulischer Ausgrenzung und beruflicher Chancenlosigkeit deutlich gemacht. Eine wunschgemäße materielle Teilhabe mittels eines erlernten Berufes kann also als eine zentrale Teilhabedimension festgehalten werden, die allerdings über die eigene Person hinausgeht und sich ebenso an den Bedürfnissen des Kindes orientiert.

Ihre zu den Interviewzeitpunkten als zufriedenstellend gedeuteten Übergangspositionen sieht Nina einerseits als Resultat ihrer eigenständigen Bemühungen (Jobsuche, Ausbildungs- und Trägersuche), andererseits als Ergebnis der Unterstützung ihrer Familie (verlässliche Kinderbetreuungsangebote, psychosoziale Unterstützung, Bewerbungshilfe) und ihrer Freunde (finanzielle Unterstützung bei Geldnot, Ausbildungsplatz). Aufgrund ihrer ambitionierten Eigenbemühungen, die durch Ressourcen aus dem nahen sozialen Umfeld unterstützt werden, bleibt Nina nicht hinter ihren Bildungsidealen zurück. Trotz struktureller Hindernisse wie mangelnder Kinderbetreuungsmöglichkeiten und Nichtvereinbarkeit von Familie und Berufsalltag ist sie im Begriff, eine Berufsausbildung zu absolvieren und sich mit 26 Jahren für den ersten Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Im Einklang mit dem institutionell vermittelten Adult-Worker-Modell scheint sich Nina eigenständig durchsetzen zu wollen. Der Fall zeigt die Bemühungen des aktiven Selbst, das im Kontext eingriffsintensiver

102 Jung bezieht sich auf das Alter von Nina Schuve, im Vergleich zu der Kohorte der Mütter 2010. Nina ist mit 20 Jahren Mutter geworden, das Durchschnittsalter der Mütter zum Zeitpunkt der Geburt des ersten Kindes liegt 2010 in Deutschland bei 27,4 (Ost) bzw. 29,2 Jahren (West), jeweils ohne West- und Ost-Berlin (vgl. Destatis 2012: 11).

institutioneller Interventionen einer Verfestigung generationsübergreifender Ungleichheit entgegenzusteuern versucht. Im frühen und späten Fallverlauf findet eine Familienerweiterung durch das männliche Haupternährer-Modell statt. Das mehrheitlich vom Vater bereitgestellte Familieneinkommen, das laut Fallogik als materielle Basis für die Teilhabechancen von Nina und ihrem Kind fungiert, zeigt sich als im hohen Maße von der Stabilität der Partnerschaft abhängig. Die komplementäre Arbeitsteilung des Elternpaares deutet allerdings nicht auf eine Aufhebung geschlechterbedingter erwerbsbezogener Ungleichheiten, sondern auf deren Verfestigung – in mindestens zweiter Generation – hin.

7.5 Diskussion der Befunde der Einzelfallrekonstruktionen

Die Rekonstruktion subjektiver Zugehörigkeitskonstruktionen und Teilhabeaspekte dies- und jenseits von Erwerbsintegration im erwerbsbezogenen Übergang fand in den Einzelfallrekonstruktionen vor dem Hintergrund der im Theorieteil miteinander verknüpften Ansätze statt. Der Einbettung biographischer Übergangsbewältigung institutioneller Interventionen in gesellschaftliche Rahmenbedingungen wurde durch die Mitberücksichtigung von migrationsgesellschaftlichen Realitäten sowie der aufeinander verweisenden Kräfte der Aktivierung und Prekarisierung vor dem Hintergrund wohlfahrtstaatlicher Umbauprozesse Rechnung getragen. Die Rekonstruktion der Subjektperspektive im Rückblick erweist sich in diesem Kontext als sinnvoll und dem Forschungsanliegen adäquat. Denn durch den subjektiven Rückblick von Jenny Ahleke, Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve lässt sich ein tiefgreifender Einblick in diejenigen Faktoren erlangen, die im schulischen Übergangsprozess, im sogenannten beruflichen Übergangssystem und im Übergang in eine Berufsausbildung aus Sicht junger Frauen, angesichts aktueller Hürden und Potenziale ihrer Lebenslagen, relevant sind.

7.5.1 Deutung bildungsbezogener Übergangserfahrungen aus Adressatinnen-Perspektive

Nachfolgend diskutiere ich die für mein Forschungsanliegen zentralen Befunde der Einzelfallanalysen. Dabei binde ich ausgewählte Kategorien an die theoretischen Ausgangspositionen zurück und stelle deren Verwobenheit mit relevanten Ungleichheitsdimensionen und -mechanismen heraus.

Die vorgestellten Einzelfallanalysen bieten einen Einblick in die Subjektperspektive hinsichtlich bildungsbezogenen Übergangserfahrungen junger

Frauen an der sogenannten ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung im Allgemeinen und der Relevanz von Teilhabebestrebungen und Zugehörigkeitskonstruktionen im Besonderen. Ich möchte nun zunächst auf die zentralen Charakteristika der einzelnen Fälle eingehen, bevor ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Fallvergleich herausarbeite.

Der Fall von *Jenny Ahleke* beleuchtet die frühe, schulische Phase des Übergangs aus der Perspektive der Schülerin im letzten Schuljahr (10. Klasse). Vor dem Hintergrund familiärer Anerkennungs- und Zugehörigkeitskrisen, die sich nachteilig auf den formalen Bildungserfolg von Jenny auswirken, wird das Potenzial einer mehrjährigen Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen eines begleitenden Einzelfallhilfeprozesses deutlich.

Der Fall von *Eva Burhann* veranschaulicht die Problematik des frühzeitigen Schulabbruchs und zeigt exemplarisch eine erwerbszentrierte adoleszente Neuorientierung nach einer mehrjährigen Mitgliedschaft in einer Jugenddeliquenz mit Drogenkonsum auf. Vor dem Hintergrund schulischer Anerkennungskrisen und familiärer Konfliktodynamiken werden die positiven Effekte einer langfristigen psychosozialen Beratungsbeziehung deutlich, die den Ausstieg aus der Drogenszene und den beruflichen Werdegang entscheidend mitprägt.

Der Fall von *Diana Fanten* beschreibt exemplarisch den Orientierungsbedarf junger Frauen beim Verfehlen angestrebter Bildungsabschlüsse. Vor dem Hintergrund der beruflichen Neuorientierungsbestrebungen Dianas wird ein Einblick in ihren durch komplexe institutionelle Interventionen geprägten Alltag gewährt. Trotz miteinander verzahnter Interventionen wie psychosozialer Beratung, Berufsorientierung, Schuldner_innenberatung, Wohnungsvermittlung und Arbeitsvermittlung erhält Diana jahrelang keinen wunschgemäßen Ausbildungsplatz. Der Fall zeigt exemplarisch die fehlende Berücksichtigung der eigenen Interessen und Begabungen bei der Ausbildungswahl auf. Des Weiteren veranschaulicht er die Relevanz des Verlustes vertrauter naher Bezugspersonen und institutioneller Betreuer_innen für die Übergangsbewältigung.

Der Fall von *Nina Schuve* beleuchtet exemplarisch die komplexen Bedarfslagen niedrig qualifizierter junger Mütter im Übergang. Vor dem Hintergrund familiärer Zugehörigkeitskrisen werden insbesondere handlungsleitende Relevanzsetzungen und Orientierungen im Kontext von Mutterschaft sichtbar. Außerdem werden im Kontext der brüchigen Ausbildungsphasen der alleinerziehenden jungen Mutter die Potenziale und Grenzen familiärer Unterstützungsarrangements in Bezug auf Kinderbetreuung deutlich.

Nachdem ich die vier Fälle einzeln skizziert habe, möchte ich nun meinen Blick auf *alle Fälle* richten, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Zunächst nehme ich den formalen Bildungsverlauf der vier jungen Frauen in den Blick.

Bei der analytischen Betrachtung der Fälle fällt hierbei zunächst auf, dass drei der vier Untersuchungsteilnehmerinnen ihre Regelschulzeit verspätet beenden: Während Jenny Ahleke zwei Grundschulklassen und Nina Schuve eine Klasse wiederholt, setzt Eva Burhann knapp drei Schuljahre aus und erwirbt den erweiterten Hauptschulabschluss mit achtzehn Jahren.

Als weiterer fallübergreifender Befund lässt sich festhalten, dass die Übergänge aller in die Untersuchung einbezogenen jungen Frauen durch ein Verfehlen höherer Bildungsabschlüsse charakterisiert sind: Nach der siebten Klasse auf dem Gymnasium entscheidet sich Jenny Ahleke kurz vor den Prüfungen für den Mittleren Schulabschluss für den erweiterten Hauptschulabschluss. Und Eva Burhann, die beim Übergang in die Sekundarstufe I, also nach der sechsten Klasse, noch das Bildungsziel Abitur vor Augen hatte, bricht die Gesamtschule zu Beginn des achten Schuljahres ab, statt die siebte Klasse zu wiederholen und sich somit die Option dieses Abschlusses offenzulassen. Sie erwirbt schließlich den erweiterten Hauptschulabschluss. Diana Fanten wiederum verzeichnet mit dem Mittleren Schulabschluss zunächst einen Bildungserfolg. Diese positive Bildungslaufbahn setzt sich jedoch nicht fort. Sie scheitert zweimal beim Versuch, das Fachabitur zu erwerben. Nina Schuve wechselt, anstatt die Möglichkeit zu nutzen, mithilfe einer Klassenwiederholung auf der Realschule zu verbleiben, freiwillig auf eine Hauptschule und erwirbt dementsprechend einen im Vergleich zum Realschulabschluss niedrigeren Schulabschluss.

Die unterbrochene Bildungslaufbahn und die Aufgabe bzw. das Nichterreichen zuvor angestrebter berufsrelevanter Qualifikationen wie bestimmter Schulabschlüsse werden von den Befragten selbst in den Interviews problematisiert. Die mangelhafte berufliche Qualifizierung durch Bildungsabschlüsse führt zu Problemen beim Zugang in die Erwerbstätigkeit. Entweder finden die jungen Frauen jahrelang keinen qualifizierten Ausbildungsplatz, wie dies exemplarisch im Fall Diana Fanten deutlich wird, oder sie orientieren sich in Arbeitsmarktsegmente, in denen eine spätere wunschgemäße materielle Teilhabe kaum möglich scheint – wie dies die Fälle von Eva Burhann und Nina Schuve exemplarisch beleuchten.

Die erstmals von Goffman beschriebene „Abkühlung“ früherer Bildungsaspirationen im Übergangsverlauf und die gleichzeitig stattfindende vorrangige Care-Orientierung in der Berufswahl in allen Fällen der Untersuchung lassen sich als Folge primärer Sozialisation herausstellen. Das Phänomen des Cooling-Out wird von Goffman (1952) mit einer deutlichen männlichen Konnotation beschrieben. Walther, Walter und Pohl (2007) greifen Goffmans Konzept auf und diskutieren anhand übergangsbiografischer Porträts junger Männer und Frauen eingeschränkte Wahlmöglichkeiten und Cooling-Out-Mechanismen von biografischen Gestaltungsansprüchen im Kontext benachteiligen-

der Strukturen. Subjektorientierte Übergangsforschung hebt somit die männliche Konnotation des Cooling-Out auf und diskutiert dessen Relevanz auch im Hinblick auf Übergänge junger Frauen.

Wie die Falldarstellungen verdeutlichen, übernehmen diese in ihrem Umfeld vielfach Verantwortung für Andere, womit sie als für eine konvivialistische Gesellschaft (Adloff/Leggewie 2014) gebildet angesehen werden können. Aus Sicht der jungen Frauen der Untersuchung lässt sich somit kaum von Abkühlung sprechen: Die biografischen Erfahrungen mit weiblich konnotierten und dem Aufgabenbereich von Frauen zugeschriebenen Pflege-, Kinderbetreuungs- und Haushaltsarbeiten für Angehörige werden als herausfordernde und verantwortungsvolle Aufgaben beschrieben. Allerdings hat das Ausfüllen der traditionell der weiblichen Geschlechtsrolle zugeschriebenen Aufgabenbereiche zur Folge, dass eigene Interessen und formale Qualifikationsprozesse zurückgestellt werden (müssen). Die als traditionell charakterisierbare familiäre Arbeitsteilung erweist sich in allen Fällen für die berufliche Orientierung der jungen Frauen angesichts der Normativität des kompetitiv geprägten Adult-Worker-Models als disfunktional. Denn durch das Verhaftet-Sein in traditionellen Rollenmustern, welche das durch Ungleichheit und Hierarchie geprägte Geschlechterverhältnis stabilisieren, gerät die Erwerbsinklusion junger Frauen im Übergangsverlauf in eine Abwärtsspirale: Unmittelbar nach der Sekundarstufe I schlagen die interviewten Frauen keinen weiterführenden formalen Bildungsweg ein.¹⁰³ Temporär (Eva Burhann) oder jahrelang (Diana Fanten, Nina Schuve) erhalten sie keinen Berufsausbildungsplatz und erlangen kein festes Beschäftigungsverhältnis.

Anhand meiner Befunde konnte ich auch herausarbeiten, dass die Zeit im Übergangssystem von den jungen Frauen zumeist als „Bildungslücke“ gedeutet wird: Aus Sicht der Frauen ermöglichen die im Rahmen des Übergangsprozesses absolvierten Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen keine anschlussfähigen Bildungszertifikate und vermitteln nur begrenzt an spätere Beschäftigungsperspektiven anknüpfende Bildungsinhalte. Mit diesen Umständen gehen die Frauen eher pragmatisch um: Angebote im formalen Bildungssystem oder im ersten Arbeitsmarkt werden auch dann bevorzugt wahrgenommen, wenn sie inhaltlich nicht den Wünschen und Vorstellungen der jungen Frauen entsprechen. Die beruflichen Prioritäten und Erwartungen an gute Arbeit werden im Laufe des Übergangsverlaufs zurückgestellt, um (weitere) „Lücken im Lebenslauf“ zu vermeiden (vgl. Bereswill et al. 2012: 4).

Ein weiteres wesentliches Ergebnis meiner Untersuchung besteht in der Erkenntnis, dass die bildungsbezogenen Übergangsentscheidungen der jungen Frauen (wie die Schul-, Träger- und Berufswahl) und auch die Zu- oder Absa-

103 Über den Übergangsverlauf von Jenny Ahleke nach dem Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses liegen keine weiteren Informationen vor.

gen von Maßnahmen und Förderangeboten maßgeblich durch die Peers beeinflusst werden. Dies hat für die jungen Frauen mitunter problematische Auswirkungen, insofern tradierte Rollenvorstellungen vermittelt werden, was zum Teil zu einer (Re-)Stabilisierung eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses führt, wo dem männlichen Partner die Familienernährerrolle überlassen wird (insbesondere im Fall Nina).

Auf die Rolle der Peers bei der Berufswahl bin ich bereits eingegangen (Kap. 3.2), neu ist hier jedoch die Bedeutung der in der Jugendhilfe und der Berufsorientierung und Arbeitsvermittlung Arbeitenden. Denn auch die Empfehlungen der Expert_innen tragen laut der Aussagen der von mir Interviewten dazu bei, dass junge Frauen trotz vorhandener formaler Bildungserfolge (abgeschlossene Berufsausbildung, Mittlerer Schulabschluss, Realschulabschluss) vermehrt eine eingeschränkte Zahl von Berufen und Ausbildungssegmenten (wie zum Beispiel Kauffrau im Einzelhandel oder Ausbildung zur Sozialassistentin) ergreifen – wenn auch nur zeitweise oder als Übergangslösung. Bei den wichtigsten Einflussgrößen auf die Ausbildungswahl handelt es sich also einerseits um Empfehlungen von Experten und Expertinnen der institutionellen Berufsberatung oder der Jugendhilfe, andererseits begegnen die Untersuchungsteilnehmerinnen diesen Berufen bei ihren Peers. Dabei ist bemerkenswert, dass die prekäre Berufsbiografie des nahen sozialen Umfeldes sogar trotz verbalem Widerstand der jungen Frauen in der eigenen Berufsbiografie fortgeschrieben wird. Die Wahl der Ausbildungsberufe gilt es deshalb vor dem Hintergrund des horizontal und vertikal vergeschlechtlichten Arbeitsmarktes zu diskutieren. Die angestrebten Arbeitsmarktsegmente, wie oben schon angedeutet, führen für die jungen Frauen zu problematischen Konsequenzen, denn die jungen Frauen verfolgen primär solche Ausbildungs- und Berufsziele, die lediglich prekäre und flexibilisierte Beschäftigungsverhältnisse ohne chancenreiche Aufstiegsmöglichkeiten bieten.¹⁰⁴ Die eingeschränkte Berufs- und Ausbildungswahl verweist jedoch auch darauf, dass die interviewten jungen Frauen selbst mit einem Realschulabschluss, einem Mittleren Schulabschluss oder mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung selten in privilegierten Segmenten des Arbeitsmarkts Fuß fassen *können*.

Die Falldarstellungen gewähren auch einen je exemplarischen Einblick in mitunter höchst komplexe Bewältigungszusammenhänge des Übergangsverlaufs. Sie verdeutlichen, dass im Rahmen der Bewältigungsprozesse von den jungen Frauen vielerlei rechtliche, wirtschaftliche, sprachliche und organisatorische Kenntnisse sowie psychische Kompetenzen an den Schnittstellen individueller Lebensbewältigung und gesellschaftlicher Institutionen erwartet

104 Eine Ausnahme ist in einem der Fälle angedeutet, wo die Überwindung sozialer Ungleichheit im Hinblick auf die Berufsbiografie/Einkommensstruktur des eigenen Milieus als eine mögliche Option erscheint. Dies betrifft den Fall Lia Beimborn, dessen empirisches Material dem Sample der vorliegenden Untersuchung entstammt und der sich in Weber (2015: 145–150) findet.

werden, wie es auch schon Thomas (2010, insbes. 149ff.) beschrieben hat. Und sie verweisen auf die diesem innewohnende Problematik: Wie die Befunde exemplarisch verdeutlichen, ist dieses Wissen und sind diese Kompetenzen in ihrer Bandbreite im Rahmen formaler Bildungsprozesse kaum vermittelbar. Insofern stellen die Aussagen der teilnehmenden Frauen zum einen die Relevanz informeller und nicht-formaler Bildungsprozesse im Hinblick auf eine wunschgemäße Alltagsbewältigung im Übergang Schule–Beruf heraus. Zum anderen verweisen sie auf Blindstellen gesellschaftlicher Teilhabechancen.

Die Befunde aus allen Fällen zeigen exemplarisch in Anlehnung an King (2004, 2013) Chancenstrukturen adoleszenter Möglichkeitsräume auf, die je nach biografischen Ressourcen und Ereignissen zu ungleich verteilten Anschluss- und Ausschlussmechanismen im Übergang für junge Frauen führen. Die Interventionen, die den Alltag der jungen Frauen strukturierend prägen, können – je nach Bedarfslage und dem sich verändernden Übergangsverlauf – einen hohen zeitlichen Umfang erreichen. Diese zeitliche Dimension zeigt ebenso eine hohe Relevanz im Hinblick auf Teilhabechancen. Während jungen Frauen ohne komplexe psychosoziale und übergangstypische Problemlagen potenziell Zeit für Bildung, Persönlichkeitsentfaltung, Identitätsstiftung unter anderem in der Adoleszenz zur Verfügung steht, stehen diejenigen Frauen, die von solchen Problemlagen betroffen sind, vor der (mitunter elementaren) Herausforderung, angesichts der ineinandergreifenden Problemlagen einen lebhaften Alltag zu etablieren. Meine Befunde verdeutlichen in diesem Zusammenhang zudem einige zentrale Effekte sozialer Ungleichheitsprozesse. Benachteiligende Tendenzen sind trotz institutioneller Interventionen wirksam, und der Ressourcenvorsprung der Personen aus sicheren Lebensverhältnissen und mit stabilen Lebenslagen bleibt erhalten. Sie verweisen darüber hinaus auch auf die stets neu zu verhandelnde „Konstitution des Selbst“ (King 2004: 115), die Mecheril (2003) und auch meinen Befunden zufolge vielfach als intersubjektiver Prozess zu beschreiben ist, welcher entlang von Zugehörigkeitsbestrebungen verläuft. Die Konstitution findet im Dialog mit den Personen im nahen sozialen Umfeld statt sowie in den institutionell vermittelten Gruppen der Peers und Fachkräfte im Kontext von Schule, Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung.

Auf der Basis meiner Befunde kann ich des Weiteren begründet aufzeigen, dass die als schwierig erlebte Übergangssituation aus Sicht der Befragten durch eine Gleichzeitigkeit übergangstypischer Mehrfachanforderungen geprägt ist und dass sowohl die institutionell vermittelte Strukturebene als auch die subjektive Handlungsebene für die Nutzerinnen wohlfahrtstaatlicher Interventionen eine Rolle spielen. An vielen Stellen konnte ich die Verwobenheit von lebenslagenspezifischen Bewältigungsanforderungen, familiärer Dynamiken, formaler Bildungsprozesse und institutioneller Interventionen als relevante Faktoren herausstellen. Dabei betrachte ich die Faktoren und deren Zusammenspiel stets vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse, da ich von

der forschungsleitenden Annahme ausgehe, dass die biografisch geprägten Möglichkeiten die sozialisatorischen Grundlagen für spätere potenzielle Teilhabe-, Anerkennungs- und Zugehörigkeitserfahrungen bilden: Die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, Identität und dem eigenen Ich-Welt-Bezug setzt intersubjektive Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit sich und der Welt voraus.

Auch wird mit der Berücksichtigung von Lebensweltorientierung der Versuch unternommen, vermeintlich starre Kategorien und Differenz-Entitäten aufzubrechen und durch eine konsequente Verfolgung der Subjektperspektive zu hinterfragen. So wird anhand der Falldarstellungen unter anderem unter anderem gezeigt, dass juristisch-bürokratische Kategorien wie Staatsbürgerschaft oder ethnische Herkunft aus Sicht einer Nichtdeutschen – konkret von Diana Fanten – an das Konzept von Zugehörigkeit anknüpfen. Anhand der Perspektiven von Nina Schuve und Jenny Ahleke zeigt sich aber auch, dass sie sich *trotz* ihrer eindeutigen ethnischen Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft dieser nicht zugehörig deuten. Die Orientierung an der Lebenswelt führt zur Erkenntnis, dass Zugehörigkeitskonstruktionen in ihrem Sinngehalt lediglich im Rahmen subjektiver Relevanzsysteme angenähert und nachvollzogen werden können.

Abschließend möchte ich anhand der exemplarischen Falldarstellungen ausgewählte empirische Befunde zu Zugehörigkeit und Teilhabe an die Theoriestränge zurückbinden.

Meine analytische Betrachtung der Falldarstellungen lässt den begründeten Schluss zu, dass Zugehörigkeit als Voraussetzung von gesellschaftlicher Teilhabe anzusehen ist. Auf das Kriterium „Zugehörigkeit“ wird dabei von den jungen Frauen auf zweierlei Art Bezug genommen: *Erstens* zeigt sie sich als Verbundenheit zu einer aus der Subjektperspektive besonderen und wertgeschätzten sozialen Gruppe, die über eine positiv besetzte Mitgliedschaft hergestellt wird. Bei dieser Form von Zugehörigkeit handelt es sich dementsprechend um eine „Einbezogenheit in ein Wir“ (Mecheril 2003: 225).¹⁰⁵ Dies zeigt sich exemplarisch im Fall Eva, die sich ihrer besten Freundin und ihretwegen auch deren Clique anschließt. Oder auch im Fall Nina, die sich lieber auf der Hauptschule der Gruppe derjenigen anschließt, die sie bereits aus der Grundschule kennt, als in eine neue Klasse auf der Realschule zu kommen. *Zweitens* zeigt sich Zugehörigkeit in den Fällen „als Ergebnis von kommunikativen Akten der sozialen Klassifikation“ (Amling 2015: 13). Dies tritt exemplarisch im Fall Diana zutage, die sich positiv auf ihre Frauengruppe als „aktive“ Gruppe

105 Mecheril bezieht sich auf eine „im Rahmen von natio-ethno-kultureller Verbundenheit relevante Einbezogenheit in einem Wir-Zusammenhang“, in dem „Fragen nach personaler Identität mit Bezug auf das Bündel der umfassenden signifikanten Bindungen an den Zugehörigkeitsraum beantwortet werden“ (Mecheril 2003: 225).

bezieht und sich dabei von Erwerbslosigkeit als Statusmerkmal abgrenzt. Dieser Bezug zu einer Gruppe lässt sich in allen Fällen nachweisen. Jede der von mir befragten jungen Frauen strebt danach, „sich als wertgeschätzte(r) Teil eines sozialen Zusammenhanges erfahren zu können“ (Schwanenflügel 2014: 195): Jenny als wertgeschätztes Familienmitglied und engagierte Ehrenamtliche des Mädchenladens in ihrem Kiez; Eva als treue beste Freundin und später als ihre Bildungsversäumnisse aufholende Cousine und loyale Auszubildende; Diana als gesellschaftspolitisch aktive Sängerin in ihrem Stadtteil; Nina als erwerbstätige Mutter, deren Kind mit anderen Kindern ihres ländlichen Stadtteils einen stabilen und sorgenfreien Alltag teilt, der im Hinblick auf Zukunftschancen aus ihrer Sicht genügend Bildungsanlässe bietet.

Bei der Analyse von Zugehörigkeit fallen die biografisch geprägten Zugehörigkeitsbestrebungen junger Frauen auf, in deren Zusammenhang vor allem die Position der Insiderin eine große Bedeutung hat. Denn vor dem Hintergrund biografischer Anerkennungsnegationen und Zugehörigkeitskonflikte, diskontinuierlicher Bildungs- und Erwerbserfahrungen oder psychosozialer Desintegrationsprozesse bringt meinen Befunden zufolge eine mittels einer Insiderin-Perspektive erreichte Übergangsposition temporär positive Konsequenzen für die psychosoziale Stabilität und Ich-Identität mit sich. Sie verringert die Wahrscheinlichkeit, sich selbst als Opfer und Außenseiterin wahrnehmen zu müssen. Dass junge Frauen sich im Übergangsprozess durchaus temporär als Außenseiterin und Opfer begreifen können, habe ich exemplarisch insbesondere anhand der rebellischen Handlungen von Jenny Ahleke und Eva Burhann aufgezeigt.

Ob im Rahmen der Familie, der Schulklasse, der erwerbstätigen Freund_innen, der Clique oder der Peers im Mädchenladen: Zugehörigkeitskonstruktionen prägen vielfältig das Denken und Fühlen der jungen Frauen und beeinflussen ihr Alltagshandeln und ihre übergangstypischen Entscheidungsprozesse im Hinblick auf die Schul- und Berufswahl, die Ausgestaltung des Übergangs und auch ihre Projektionen im Hinblick auf zukünftige Lebensentwürfe. Und auch die Inanspruchnahme, die Nutzungsweise institutioneller Angebote und ihre Aneignung erfolgt vielfach entlang von Zugehörigkeitskonstruktionen: So nimmt Jenny trotz ihrer anfänglichen Vorbehalte regelmäßig an den Angeboten des Mädchenladens teil, nachdem sie sich dort wie in einer „zweiten Familie“ verortet hat. Und Eva schätzt bei ihrer Neuorientierung die Zugehörigkeit zu ihren Cousinen als nahe Bezugspersonen als wertvoller ein als zu den Mitgliedern der Clique und übernimmt kurzerhand die von den Cousinen geteilte erwerbszentrierte Perspektive, die sie auch institutionell im Übergangssystem vermittelt bekommt.

Meine Befunde deuten dementsprechend auf eine im Rahmen der Übergangsbewältigung stattfindende ständige Neuverortung entlang der Zugehörigkeitskonstruktionen in Familie, Schule und Peers hin, bei der das Bilden sozialer Netzwerke und die damit verbundenen Ressourcen als wichtiges Potenzial

habituellen Wissens von großer Relevanz sind (Amling 2015). Die aufgrund des Bestrebens nach sozialer Zugehörigkeit geknüpften und gefestigten Netzwerke können somit in Anlehnung an Bourdieu (1983) als zentrale Voraussetzung der Bildung von sozialem Kapital im Prozess der sozialen Positionierung ausgemacht werden.

Exemplarisch zeigen die Fallanalysen auch, dass eine Negation, d. h. eine Nichtverwirklichung von wunschgemäßen Zugehörigkeitserfahrungen negative Folgen für den formalen Bildungserfolg und insgesamt den Übergangsverlauf mit sich bringt. Sowohl im Fall Eva Burhann als auch bei Nina Schuve wird die aus der Nichtversetzung resultierende Eingliederungspflicht in die jeweilige neue Schulklasse als eine zentrale Hürde sichtbar. Angesichts nicht wunschgemäßer und zeitnaher Lösungen spitzt sich der Übergangsverlauf von Eva zu einer adoleszenten Zugehörigkeitskrise zu. Und auch bei Nina spielt die Pflicht der Klassenwiederholung eine ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung für den Wechsel auf die Hauptschule. Doch nicht allein die Bedingungen der Institution Schule sind in diesem Kontext von Belang. Vielmehr stellt sich im Fall von Jenny Ahleke das Ausbleiben der erwünschten familiären Zugehörigkeit als zentrale Hürde schulischen Bildungserfolgs heraus. Und im Fall von Diana Fanten zeigt sich, dass und wie das Ausbleiben wunschgemäßer Zugehörigkeitserfahrungen sich in unterschiedlichen Bildungskontexten wie Schule, Freiwilligem Sozialen Jahr und Bildungsmaßnahmen auf die Übergangsbewältigung auswirkt. So gewinnt erst zu dem Zeitpunkt, als die Befragte erkennt, dass ihre angestrebten beruflichen Ziele nicht realisierbar sind, die rechtliche Zugehörigkeit als Deutsche an subjektiver Relevanz im Hinblick auf Zukunftsentwürfe. Zeigt sich Diana im Erstinterview im Hinblick auf ihren rechtlichen Status zufrieden, so stellt sich dies im zweiten Interview anders dar: Während ihr der rechtliche Status also zunächst relativ unbedeutend erschien, solange sie von dem Vorhandensein einer verlässlichen beruflichen Perspektive ausging, deutet sie später angesichts der anhaltenden übergangstypischen Verunsicherung ihren Status in Bezug auf ihre beruflichen Zukunftsentwürfe und im Vergleich zur deutschen Staatsangehörigkeit als nicht zufriedenstellend.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes zum Kriterium der Zugehörigkeit festhalten: Die fallspezifisch individuellen, jedoch strukturell ähnlichen Relevanzstrukturen zeigen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten. Sowohl die Selbstpositionierung als auch die Verortung entlang von Zugehörigkeitskonstruktionen sind meinen Befunden zufolge feste Bestandteile der Übergangsbewältigung. Zugehörigkeit als Deutungs- und Orientierungsmuster wird fallspezifisch mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vor dem Hintergrund je unterschiedlicher biografischer Ereignisse sichtbar. Doch trotz der Fallspezifika sind die diesbezüglichen Befunde aufgrund des fallübergreifenden Charakters der Herstellung von und der Relevanzsetzungen entlang der Zugehörigkeitskonstruktion im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt als generalisierbar

zu bezeichnen. Das in allen Fällen anwendbare Deutungsmuster verweist auf dialogisch hergestellte Teilhabebestrebungen, die ich als ausschlaggebende Momente sozialer Positionierung im Übergang herausarbeiten konnte.

Anerkennung begreife ich im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Honneth (1994), Nierling (2011, 2012, 2013) und Stojanov (2006, 2011) als Voraussetzung von Subjektbildung und notwendigen Bestandteil von Bildungsprozessen. Angesichts der normativen Kraft von Erwerbsarbeit als zentraler „Anerkennungsinstanz“ im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe (Nierling 2012: 290) liegt meiner Untersuchung die forschungsleitende Annahme zugrunde, dass die Teilhabedimension „Anerkennung“ im erwerbsbezogenen Übergang eine hohe Wirkungsmacht besitzt.

Nun möchte ich beschreiben, welche Rolle Anerkennung in dem von mir gewonnenen empirischen Material besitzt. Als grundlegendes Ergebnis meiner Analyse ist dazu festzuhalten, dass es den interviewten jungen Frauen aufgrund ihrer brüchigen Bildungs- und Erwerbskarrieren an grundlegenden Anerkennungserfahrungen mangelt, die ihre soziale Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Institutionen in den Kontexten von Bildung und Beschäftigung bekräftigen würden. Dies kommt im besondere Maße in den Fällen Eva, Diana und Nina zum Ausdruck: Alle drei Frauen sprechen über gegen das Selbst gerichtete, sich als wert- und nutzlos abwertende Selbstkonzeptionen. Im Zuge der Aufgabe früherer höherer formaler Bildungsabschlüsse (Abitur, Fachabitur bzw. Realschulabschluss) und des brüchigen Übergangs in Ausbildung geraten die Selbstkonzeptionen der jungen Frauen stellenweise unter Druck und geben zunehmend Raum für Missachtung, Entwürdigung und Beleidigung.

Eine weitere aus meiner Datenanalyse resultierende Erkenntnis besteht darin, dass sich in Anlehnung an die von Honneth (1994: 211) beschriebene Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse die Relevanz intersubjektiver Anerkennungserfahrungen in allen Fällen der Untersuchung deutlich zeigt. Die Chance, auf emotionalen Rückhalt zurückgreifen und sich mitteilen zu können, erweist sich als eine aus subjektiver Sicht hochgradig relevante Teilhabedimension. Insbesondere vor dem Hintergrund biografischer Anerkennungsnegeation und den damit einhergehenden Konflikten werden institutionell vermittelte Zuwendung, Wertschätzung und emotionaler Rückhalt als Ressourcen sichtbar. Sie zeigen sich im Hinblick auf die Ausgestaltung einer kohärenten Identität, eines positiven Selbstbildes wie auch eines selbstschätzenden Umgangs mit sich als ausschlaggebend, womit die Ergebnisse meiner Untersuchung die diesbezüglichen Aussagen von Honneth (ebd: 196ff.) bestätigen. Diese Momente und Qualitäten erweisen sich damit als Basiselemente einer erfolgreichen Übergangsbewältigung. Im Umkehrschluss kann aus den Aussagen aller von mir Interviewten geschlossen werden, dass fehlende Anerkennungserfahrungen in Familie, Schule und im Übergangssystem den Übergangsverlauf hinderlich beeinflussen und sich negativ auf die lebensweltlichen Orientierungen auswirken (können). Meine Befunde verdeutlichen dabei vor

allem die Relevanz von Anerkennungsbezügen in der Adoleszenz. Die adoleszente Ablösung von der Herkunftsfamilie geht damit einher, dass die Etablierung neuer Anerkennungsbezüge im nahen sozialen Umfeld und in der Arbeitswelt eine anspruchsvolle Aufgabe für die jungen Frauen darstellt. Hier zeigen sich Potenziale und Grenzen institutioneller Interventionen besonders. Institutionelle Unterstützung und Professionalität kann die Erarbeitung und Ausgestaltung unterstützender Anerkennungsbezüge maßgeblich beeinflussen. Professionelle nehmen Positionen im wohlfahrtsstaatlichen Gefüge ein, die hinsichtlich Anerkennungsverhältnisse von hoher Relevanz sind. Im Rahmen von Betreuungsbündnissen und Beratungskontexten können soziale Orte der Anerkennung, Wertschätzung und Kompetenzaneignung entstehen. Die Relevanz und Bedeutung dieser Orte beleuchten die Fallanalysen exemplarisch aus Sicht von jungen Adressatinnen.

Bezugnehmend auf vorhandene soziale Orte und Etablierung weiterer Orte in der Praxis sind Diskussionen der Befunde mit Fachkräften und Adressatinnen wünschenswert: Eine Auseinandersetzung mit den Perspektiven der unterschiedlichen Akteur_innen in Bezug auf diese Ressourcen könnte den Professionalisierungsprozess voranbringen, Reflexionsprozesse eröffnen und die dialogische Ausgestaltung der Alltagspraxis fördern.

7.5.2 *Deutung institutioneller Betreuungsbeziehungen aus Adressatinnen-Perspektive*

Nachfolgend möchte ich nun auf die Deutung institutioneller Betreuungsbeziehungen aus der Perspektive der Adressatinnen eingehen. Die Darstellung meiner diesbezüglichen Ergebnisse werde ich dabei in vier inhaltliche Bereiche differenzieren, auf die ich im Folgenden nacheinander eingehen werde. Dies sind: Die Relevanz institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen im Hinblick auf die Übergangsbewältigung (1); Die institutionelle Betreuungsbeziehung als dialogisches Medium (2); Die Wirkungsmacht institutioneller Interventionen im Prozess der sozialen Positionierung junger Frauen (3) sowie Gemeinsamkeiten junger Adressatinnen im Übergang jenseits ethnischer Differenzen (4).

Relevanz institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen im Hinblick auf die Übergangsbewältigung

Mittels meiner Fallanalysen komme ich über das zuvor Beschriebene hinaus auch zu dem Ergebnis, dass der Alltag der jungen Frauen durch institutionelle Interventionen dicht strukturiert ist, was das Vorhandensein eines institutionell vorstrukturierten Bezugs- und Beziehungsumfeldes nahelegt. Allerdings ist

dieses institutionalisierte Angebot nicht in allen Fällen gleich. Vielmehr weisen meine Befunde darauf hin, dass die potenziellen Teilhabeangebote maßgeblich vom Professionsverständnis und der Professionalität der mit den jungen Frauen arbeitenden Fachkräfte abhängt. Die Angebote differieren dementsprechend aufgrund von personellen Faktoren kontextuell.

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Betreuungsangebote in den Blick zu nehmen, ist deshalb von großer Bedeutung, da alle rekonstruktiven Fallanalysen aus der Sicht der jungen Frauen aufzeigen, dass und wie institutionell zugesicherte bzw. fehlende Betreuungsbeziehungen (teils Fall Diana Fanten, Fall Nina Schuve) die Bewältigung des Übergangs und die dort entstandenen Bedarfslagen beeinflussen. Dabei gab es bei Jenny Ahleke und Eva Burhann institutionell zugesicherte Angebote, während es Nina Schuve an verbindlichen institutionalisierten Betreuungsbeziehungen mangelte. Bei Diana Fanten wiederum liegt eine Mischform beider Möglichkeiten vor, sie konnte teils auf gesicherte Beziehungen zurückgreifen, ihr fehlten jedoch auch solche Beziehungen. Konkret heißt das:

Im Fall *Jenny Ahleke* zeigt die institutionelle Betreuungsbeziehung zwischen Jenny und Frau Möller das Potenzial einer vertrauensvollen, verlässlichen und langfristigen Beziehungsarbeit vor dem Hintergrund familiärer Anerkennungs- und Zugehörigkeitskrisen auf.

Im Fall *Eva Burhann* wird das Potenzial einer institutionellen Beratungsbeziehung dagegen im Rahmen der psychosozialen Beziehungsarbeit ausgelotet. Aus der Subjektperspektive von Eva wird diese im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung, den formalen Bildungserfolg (Nachholen des Schulabschlusses) und die berufliche Orientierung als förderlich gedeutet, wobei hier der Hintergrund einer mehrjährigen Schulverweigerung bedeutsam ist.

Was *Diana Fanten* betrifft, so berichtet sie, wenn sie ihre Erfahrungen mit dem Verein für Wohnungsvermittlung „4 Wände 4 You“ schildert, über die vertrauensvolle Betreuungsbeziehung zu Frau Graf. Damit stellt sie die erhaltene institutionelle Unterstützung als förderlich heraus. Mit dem Wegzug der Betreuerin aus Berlin endet für Diana auch diese positiv erlebte Beziehung. Diana kann mit der Nachfolgerin von Frau Graf keine Betreuungsbeziehung etablieren und deutet die geplante vorzeitige Kündigung ihres Betreuungsvertrages mit der Institution an.

Wie die Fälle von Jenny Ahleke, Eva Burhann und teils Diana Fanten zeigen, kann eine auf Anerkennung und Vertrauen basierende und langfristig konzipierte Betreuungsbeziehung inmitten komplexer Lebenslagen im Übergang den Erfolg institutioneller Interventionen entscheidend erhöhen, denn alle drei Fälle verdeutlichen das förderliche Potenzial professioneller Beziehungsarbeit. Anders sieht es jedoch im Fall *Nina Schuve* aus, denn hier können keinerlei förderliche institutionelle Betreuungsbeziehungen ausgemacht werden. Das Fehlen vertrauter Bezugspersonen in den in den Beratungs- und Hilfeprozess involvierten Institutionen wird von Nina vor dem Hintergrund eines durch

Ausbildungsanfänge und -abbrüche gekennzeichneten Übergangsverlaufs als hinderlich für die Übergangsbewältigung gedeutet. Dieses Fehlen einer personengebundenen institutionalisierten Unterstützung ist für Nina sehr problematisch. Denn zwar erweist sich Ninas soziales Umfeld – Familie und Peers – mitunter als unterstützend und tragfähig, allerdings reicht diese Unterstützung nicht für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung aus. Dennoch sind auch diese Unterstützungsangebote im familialen Kontext von großer Bedeutung für den Übergangsprozess: Gerade die feste Partnerschaft, die verlässlichen Kinderbetreuungsangebote und die ansonsten stabilen Lebensbedingungen erweisen sich als förderliche Strukturen, die sich auf den Ausbildungsalltag der jungen Mutter Nina Schuve unterstützend auswirken.

Institutionelle Betreuungsbeziehung als dialogisches Medium

Das Ziel jeder pädagogischen Intervention kann in der Ermöglichung und Vermittlung von alltagsrelevanten Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen formuliert werden, „die eine Person zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen befähigen, die für diese Person und/oder ihre Umwelt relevant sind“ (Hurrelmann/Holler-Nowitzki 1998: 81). Die zentralen Zielbestimmungen professionellen sozialpädagogischen Handelns werden mit der Förderung der „Selbstbestimmung und Autonomie der Klient_innen“ sowie der Verbesserung oder Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit, als Erhöhung von Alltagskompetenz und als Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln formuliert (Fröhlich-Gildhoff 2003: 57).

In den theoretischen Kapiteln dieser Studie habe ich auf zwei Aspekte hingewiesen, die ich als zentrale Voraussetzungen gegenseitiger und förderlicher intersubjektiver Beziehungen definiere: a) das Vertrauen in die Anderen, in sich und in die Welt, wobei ich mich hierbei auf die Arbeit von Thiersch/Thiersch (2009: 13) beziehe, und b) eine grundsätzliche, von der Umgebung ausgehende Anerkennungserfahrung, wie sie von Honneth (1994) dargestellt wird. Da sowohl Vertrauen als auch Anerkennung in Beziehungen begründet sind, erweist sich die Frage nach den Betreuungsbeziehungen im Rahmen institutioneller Interventionen zwischen den Fachkräften der Sozialen Arbeit und den jungen Adressatinnen/Klientinnen im Übergang als gewinnbringend (vgl. dazu auch Walter/Hirschfeld 2013).

Die ersten drei Fälle zeigen, dass und wie institutionelle Betreuungsbeziehungen zum dialogischen Medium für die Alltagsbewältigung werden können, wie ich es in Kapitel 2.5 mit Bezug auf Thiersch/Thiersch (2009) vorgestellt habe. Dabei kann aus den Fällen zunächst abgeleitet werden, dass junge Frauen im Rahmen solcher institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen Fähigkeiten entwickeln können, die im Hinblick auf die Erlangung lebenswichtiger emotionaler Bewältigungs- und Handlungskompetenzen notwendig sind. Die

Möglichkeit, im Rahmen institutioneller Interventionen als eigenständige und kompetente Gesprächspartnerin in eigener Sache wahrgenommen und respektiert zu werden, scheint meinen Befunden zufolge weitgehende Bildungs- und Identitätsbezüge zu beinhalten und zu aktivieren.

Es erschien mir aufgrund dieses Ergebnisses wichtig, die genauen Bedingungen, die einen Kompetenzzuwachs ermöglichen, genauer zu beleuchten. Meine Untersuchung basiert dabei auf der Annahme, dass das emanzipatorische Potenzial von institutionellen Beziehungen zentral von den Merkmalen „Vertrauen“ (Thiersch/Thiersch 2009), „Anerkennung“ (Honneth 1994) und „Respekt“ (Pape 2013: 57) abhängt. Die Aussagen der Interviewten lassen sich dahingehend interpretieren, dass das personelle Kontinuum, die Vertrauensbasis zur institutionellen Bezugsperson sowie die langfristige Anlage, d. h. die zeitliche und damit auch materielle Dimension der Intervention, die ausschlaggebenden Faktoren für Betreuungsbeziehungen in institutionellen Settings sind. Ein Dialog auf gleicher Augenhöhe ist dagegen als idealistisch zu bezeichnen: Eine gewisse Asymmetrie bleibt in der Beziehungsgestaltung immer erhalten. Dies liegt einerseits darin begründet, dass die jungen Frauen als selbstbestimmte Akteurinnen letztendlich immer die Handlungsmacht über ihre Übergänge behalten (wollen). Andererseits implizieren die institutionellen Rahmenbedingungen von Hilfgewährungsprozessen Reziprozitätsansprüche, denen zufolge das Handeln junger Frauen einer gewissen Strukturlogik unterliegt und individuelle Wahlmöglichkeiten nur bedingt zugelassen werden.

Meinen Analysen zufolge ist eine durch Vertrauen und Anerkennung gekennzeichnete Beziehung zu den innerinstitutionell Helfenden für die jungen Frauen von entscheidender Bedeutung, wenn es um den sinnvollen Umgang mit den ineinandergreifenden Mehrfachanforderungen geht, die den Übergangsprozess charakterisieren: Die Fälle von Jenny, Eva und Diana zeigen deutlich auf, dass Fachkräfte jungen Frauen mit eher geringem formalen Bildungserfolg, mit einem brüchigen Erwerbsverlauf und/oder fehlenden Netzwerkressourcen im Rahmen einer auf Vertrauen und Anerkennung basierenden und als langfristig konzipierten Betreuungsbeziehung im Übergang entscheidende Kompetenzen vermitteln und damit die konstruktive Bewältigung der mit dem Übergang verbundenen Hürden unterstützen. Insofern bestätigt meine Untersuchung die Aussage von Hiller (2004), wonach die Ausgestaltung einer tragfähigen und auf Anerkennung und Vertrauen basierenden institutionellen Betreuungsbeziehung zu den Basiselementen einer sozialpädagogischen Lebenskunst gehört. Im Gegensatz zu den Fällen Jenny, Eva und teils Diana können im Fall Nina die erfahrenen institutionellen Betreuungsbeziehungen nicht als soziale Orte der Kompetenzentwicklung oder als Anerkennungsressource ausgewiesen werden.

Für eine zielgruppengerechte Ausgestaltung der Hilfeangebote bedeutet dies Folgendes: Eine konstruktive Übergangsgestaltung muss darauf basieren, dass jede Adressatin des Hilfeangebots übergangsspezifische Interventionen

nutzen kann. Angesichts der übergangstypischen peer-orientierten Entscheidungsfindung junger Frauen, die in meiner Fallanalyse deutlich zutage trat, erscheinen darüber hinaus insbesondere solche institutionellen Interventionen gefragt zu sein, die junge Frauen als niederschwellige Angebote und unter Einbeziehung von Vertrauenspersonen erreichen können. Dies sind z. B. Mentoring-Programme, Pat innenschaften, langfristige Begleitungen unter anderem.¹⁰⁶ Bei der Auswahl und Ausgestaltung des Hilfeangebots ist jedoch zu berücksichtigen, dass vielfältige und mehr oder weniger unbewusste Faktoren von biografischer Entwicklung wie Vernachlässigungs-, Diskriminierungs-, Gewalt- und Verlusterfahrungen im Übergangsprozess deutliche Hürden darstellen können, „so dass man sich vom Ideal des reibungslosen Funktionierens und zielstrebigem Geradlinigkeit im Entwicklungs- und Berufswahlprozess verabschieden muss“ (Lehmkuhl/Schmidt/Schöler 2013: 127). Der Einfluss dieser (Negativ-)Erfahrungen auf die Bildungsprozesse der Subjekte kann unter Umständen gravierend sein, sodass ihre Aufdeckung bzw. ein adäquater Umgang mit ihnen im Hinblick auf die Übergangsbewältigung junger Frauen ein zentrales Element der institutionalisierten Unterstützung darstellen.

Wirkungsmacht institutioneller Interventionen im Prozess der sozialen Positionierung junger Frauen

Ich habe bereits darauf verwiesen, welche gravierende Rolle die Peers und das sonstige nahe soziale Umfeld im Übergangsprozess spielen. Jedoch scheinen meinen Befunden zufolge auch die Fachkräfte der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung eine prägende Rolle innezuhaben: Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Transformationsprozesse des Wohlfahrtsstaates und der Frauen benachteiligenden Tendenzen und Strukturen am Arbeitsmarkt scheinen ihre Einflussmöglichkeiten im Hinblick auf die soziale Positionierung von jungen Frauen wirkmächtig zu sein. Denn es liegt mitunter in den Händen der Fachkräfte, Frauen chancenreichere Bildungs- und Erwerbsperspektiven aufzuzeigen respektive mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten. Mit Blick auf meine Daten lässt sich fragen, ob eine formale Weiterqualifizierung von Jenny Ahleke, Eva Burhann oder Diana Fanten durch ein verlässlich strukturiertes und langfristig angelegtes Unterstützungssetting ggf. möglich (gewesen) wäre und zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung bzw. zum Fachabitur geführt hätte. Wichtiger noch erscheint mir jedoch die Frage, ob es durch eine gezielte Beratung nicht möglich gewesen wäre, die Frauen auf ein anderes Berufssegment zu verweisen. Denn angesichts der (allenfalls teilweise geplanten) Ausbildungswahl von Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve lassen sich die sozialen

106 Eine Sammlung regionaler Übergangsprogramme und -angebote aus dem gesamten Bundesgebiet, die sich laut diverser empirischer Untersuchungen in institutionellen Hilfeprozessen bewährt haben, findet sich in Kunert/Puhlmann 2014.

Dienstleistungsberufe als primärer potenzieller Beschäftigungsbereich junger Frauen mit brüchigen Bildungs- und Erwerbskarrieren ausmachen. Diese Wahl ist, wie ich schon herausgestellt habe, für die Frauen nicht unproblematisch, denn das Berufssegment ist in der Regel durch eine unterdurchschnittliche Bezahlung gekennzeichnet und bietet nur eingeschränkte Fortbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in der Betriebshierarchie. Den Frauen ein breiteres berufliches Möglichkeitsspektrum aufzuzeigen, wäre also von großer Bedeutung.

Andererseits wird angesichts des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels in diesem Beschäftigungsbereich der personennahen sozialen Dienstleistungen in Zukunft dringend eine große Menge Personal gebraucht. Daher wäre zu überlegen, wie dieser Bereich aufgewertet werden könnte. Die Frauen sind meiner Untersuchung zufolge jedenfalls dringend auf eine größere gesellschaftliche Anerkennung angewiesen: Eine monetäre und ideelle Aufwertung der Beschäftigungsverhältnisse würde auch ihre sozioökonomischen Verhältnisse verbessern und dadurch ihren Kindern und Familien zu besseren Startchancen verhelfen.

Diese komplexen Problematiken von Lebenslagen können jedoch, wie die Fälle von Jenny Ahleke, Eva Burhann und Diana Fanten exemplarisch zeigen, unter Umständen erst im Rahmen einer vertraulichen institutionellen Betreuungsbeziehung thematisiert und reflektiert werden. Somit liegt ein wichtiges Potenzial der Übergangsgestaltung in der Eröffnung sozialer Räume, die Vertraulichkeit und Verbindlichkeit ermöglichen können. Dies jedoch liegt im Wirkungs- und Zuständigkeitsbereich der Fachkräfte von Jugendhilfe und Arbeitsvermittlung.

Gemeinsamkeiten junger Adressatinnen jenseits ethnischer Differenzlinien

Als zentraler fallübergreifender Befund lässt sich festhalten, dass die Aussagen der Interviewten meine These der fehlenden Omnirelevanz der Kategorie „Ethnie“ im Kontext von Übergangsprozessen bestätigen, denn es gibt Bereiche, in denen Ethnie keine Bedeutung hat: Ungeachtet der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit äußern alle jungen Frauen im Übergang(ssystem) hohe Erwartungen an ihre Betreuungsbeziehungen. Die Deutungen der vertrauten Betreuungsbeziehungen durch Jenny, Eva und Diana verweisen auf zentrale Merkmale, die in den Betreuungsbeziehungen von entscheidender Bedeutung sind: a) die Kontinuität der persönlichen Betreuung, b) die psychosoziale Unterstützung und c) das uneingeschränkte Interesse an der Person, ggf. auch über die fachliche Ausrichtung der Beratungsstelle hinaus, wie es der Fall von Diana Fanten verdeutlicht. Die Erwartungen der jungen Frauen ähneln sich bezüglich der institutionellen Betreuungssituation insofern, als sie eine vertrauensvolle und auf gegenseitigem Respekt basierende Betreuungsbeziehung anstreben und

eine solche in Bezug auf die Bewältigung des Übergangsverlaufs als förderlich deuten (Jenny, Eva und Diana) bzw. das Fehlen solcher Qualitäten im institutionellen Kontext bemängeln (Diana, Nina).

Die Fälle zeigen, wie ich bereits ausführlich beleuchtet habe, die große Bedeutung der Vertrauensbeziehungen zwischen jungen Nutzerinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und Fachkräften auf. So zeigen die ersten drei Fälle, dass inmitten komplexer Problemlagen im Übergang eine auf Vertrauen und Respekt basierende verlässliche und langfristig konzipierte Betreuungsbeziehung den Erfolg institutioneller Interventionen erhöhen kann. Erst diese respekt- und vertrauensvollen „sozialen Orte“ ermöglichen einen Dialog über den Übergangsverlauf der Adressatinnen, was aus Adressatinnen-Sicht als förderlich gedeutet wird. Auch zeigen sich meinen Befunden zufolge junge Frauen unter Umständen erst dann gewillt, Ratschläge, Anweisungen und Beratungen anzunehmen und sind erst dann an einer gemeinsamen Gestaltung der Entscheidungsprozesse im Übergang interessiert, wenn sie sich in einer festen und als hilfreich erlebten Betreuungsbeziehung sehen.

Jenseits der zwischen den jungen Frauen vorhandenen rechtlichen Statusunterschiede ist als weiterer fallübergreifender Befund deutlich geworden: Die jungen Frauen thematisieren sich – auch mit deutscher Staatsbürgerschaft – temporär oder langfristig als ihrer präferierten Bezugsgruppe nicht zugehörig. Wunschgemäße Teilhabechancen – höhere Schul- und Bildungsabschlüsse, Wohlstand, Sicherheit, Gesundheit, geregelte Wohn- und Lebensverhältnisse unter anderem – bleiben ihnen mehrfach verwehrt.

Zur Kategorie „Ethnie“ lassen meine Befunde folgende Schlüsse zu: Ethnizität bleibt, immer in Verbindung mit Geschlecht, situativ oder interaktionsgebunden wirkmächtig, wenn sie von den jungen Frauen oder von ihrem sozialen Umfeld als relevant aufgerufen wird.

Eva und Diana gehören zu den jungen Frauen mit einer familiären Migrationsbiografie, die in Berlin geboren, aufgewachsen, ihre komplette Schulzeit dort verbracht haben, sich dort für den Arbeitsmarkt qualifizieren und akzentfrei Deutsch sprechen. Aus ihrer Sicht wird ihnen eine vollständige und selbstverständliche Teilhabe an der Gesellschaft per Herkunft immer wieder abgesprochen. Ihre Erzählungen über benachteiligende Alltags- und Differenzenerfahrungen im erwerbsbezogenen Übergang (Bewerbungen mit ausländischem Namen, nichtdeutsche Staatsangehörigkeit oder schwarze Hautfarbe unter anderem) in der durch Diversity geprägten deutschen Hauptstadt, in der über 200 verschiedene ethnische Herkunftsgruppen registriert sind (Destatis 2015a), bekräftigen die zentralen Erkenntnisse der empirischen Migrationsgesellschafts-

forschung: Die Normalität einer durch Verschiedenheit charakterisierten Migrationsgesellschaft existiert bislang nur auf dem Papier und lässt sich schwer im Alltag etablieren (Rose 2012).¹⁰⁷

Anhand des Falles von Diana Fanten wurde deutlich, dass die Teilhabechancen am deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem mit einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit erst im Falle nicht wunschgemäßer erwerbsbezogener Erfahrungen eingeschränkter gedeutet werden: Die Frage der Staatsangehörigkeit (und damit die Dimension Ethnizität) erfährt situative und ggf. temporäre Relevanz, zeigt aber dementsprechend eine ständige Verwobenheit mit anderen Dimensionen und Kategorien.

7.6 Resümee: Zum Verhältnis von Herkunft, Geschlecht und Bildungserfolg als Determinanten gesellschaftlicher Teilhabe im Übergang in die Arbeitswelt

Bei der vergleichenden Betrachtung aller Fälle wurde deutlich, dass die herkunftsdeutschen Interviewpartnerinnen aufgrund ihres nicht vorhandenen Migrationshintergrunds in ihrer jeweiligen Übergangsbewältigung nicht per se über völlig andere Chancen, Risiken, Problemlagen oder Bewältigungsstrategien verfügen als ihre Altersgenossinnen mit einem Migrationshintergrund. Allerdings wurden in den Fällen von Eva Burhann und Diana Fanten gesellschaftliche Zuschreibungs- und Diskriminierungsprozesse als zusätzliche potenzielle Risiken und Gefährdungen deutlich.¹⁰⁸ Die Ergebnisse der Analysen dieser beiden Fälle deuten darauf hin, dass die an körperlichen Merkmalen festgemachten bzw. in diesen begründeten Diskriminierungs- oder Ausgrenzungsprozesse mit weiteren Problemlagen wie Schuldenlast, Wohnungsnot, Schuldistanz verwoben sind und zu einer hohen Komplexität von Bedarfslagen führen können. Jedoch ist auch in den Fällen von Jenny Ahleke und Nina Schuve ein hoher Komplexitätsgrad der Lebenslagen vorhanden, wenn auch in diesen Fällen nicht das Strukturmerkmal Ethnizität, sondern sozioökonomische und bildungsbezogene Herkunftsmerkmale als Chancen strukturierend in den Vordergrund treten.

107 Je nach der statusgebenden rechtlichen Stellung sind die Rechte, Möglichkeiten und Chancen einzelner Personen unterschiedlich (eingeschränkt) in Bezug auf eine Partizipation an Bildungs- oder Beschäftigungsangeboten.

108 Insbesondere von den Vorstellungen und vermeintlichen Normalitäten der Mehrheitsgesellschaft abweichende körperliche Merkmale werden von Eva und Diana als Trigger für rassistische und diskriminierende Reaktionen der Umgebung genannt.

Aufgrund der fallübergreifenden Gemeinsamkeiten verweisen die diskutierten Befunde darauf, dass soziale Disparitäten, Bedarfslagen und Relevanzsysteme im Übergang junger Frauen die Grenzen von Ethnizität und Nationalität unterlaufen (können). Dies bedeutet, dass ethnische oder nationalstaatliche Kategorien in den Relevanzsystemen der Nutzerinnen zwar in manchen Kontexten bedeutungsvoll sein können, dass sie jedoch in anderen Situationen weniger von Belang sind. Analog zum Konzept „undoing gender“ (Hirschauer 1994; 2001) lässt sich dieses kontextabhängige Relevantwerden als „undoing ethnicity“ beschreiben. Ethnie kann also relevant sein, muss es aber nicht in allen Kontexten. Genau wie Geschlecht ist also Ethnizität nicht omnirelevant: Es gibt neben Prozessen des Doing Ethnicity/Diversity immer auch Prozesse des Undoing Ethnicity/Diversity: die ungleichheitsfördernde Wirkungsmacht von Ethnizität kann unter Umständen im Übergang in den Hintergrund treten. Ausschlaggebend für die jeweilige situative Relevanzsetzung im Hinblick auf Ethnizität wäre es, die Relevanz von Subjektorientierung anzuerkennen, was angesichts des allgegenwärtigen „Ausweiszwanges“ (Hirschauer 1994) sich als gesellschaftliche, institutionelle und professionelle Herausforderung erweist.¹⁰⁹ Denn obwohl meine Untersuchung nachweist, dass in Übergangsprozessen die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen größer sind als die Unterschiede und dass Ethnizität nur in spezifischen Kontexten, aber nicht in allen, überhaupt von Belang ist, wird in den gesellschaftlichen Institutionen oftmals dennoch Differenz entlang Ethnizität hergestellt und stabilisiert. Sowohl die institutionellen Praktiken von Schule als auch die der Arbeitsvermittlung sind in ethnische Differenz- und Hierarchieverhältnisse strukturell eingelassen. Und auch der Arbeitsmarkt ist nicht nur vergeschlechtlicht, sondern ebenfalls entlang der Strukturkategorie Ethnizität segmentiert.

An den Übergängen der interviewten jungen Frauen können anhand beider Kriterien benachteiligende Effekte rekonstruiert werden: Die Wirkung herkunftsbedingter Disparitäten wird im Schulsystem und den institutionellen Ungleichheitsstrukturen des Übergangssystems eher verstärkt als ausgeglichen (vgl. Ahmed et al. 2013: 7). Um der Herstellung von Ungleichheit entgegenzuwirken und zu einer Erhöhung von Teilhabechancen junger Frauen im Übergang beizutragen, ist es daher von entscheidender Bedeutung, dass Fachkräfte über Kenntnisse und Techniken hinaus sich einen differenzierenden Blick und eine sensible Haltung aneignen, um nicht zur Reproduktion von herkunftsbedingten Ungleichheiten beizutragen. Fachkräfte institutioneller Interventionen

109 An dieser Stelle möchte ich an Paul Mecherils Anmerkung, die untersuchte Gruppe seiner Untersuchung sei „keine Gruppe“, erinnern (Mecheril 2003: 19), die die situative Irrelevanz gängiger Kategorisierungen verdeutlicht: Trotz vermeintlich „gleicher“ Merkmale von Personen können deren Bedarfslagen unterschiedlich ausfallen, bzw. Bedarfslagen von Menschen mit unterschiedlichen „Hintergründen“ und Merkmalen können Ähnlichkeiten aufweisen.

sind gefordert, Menschen mit einer Migrationsbiografie zu erreichen, mit ihnen interkulturell sensibel zu arbeiten, ohne ihre jeweiligen Physiognomien, ihre Handlungen oder Spezifika zu ethnisieren oder kulturalisierend zu problematisieren. Für eine umfassende Veränderung im Hinblick auf die Realisierung einer Migrationsgesellschaft aller wäre neben dem konsequent anhaltenden politischen Willen eine flächendeckende Umschulung der Fachkräfte der Bildungsinstitutionen und des Beschäftigungssektors nötig, die an ihrem Wirkungsort Diskriminierung und Ausgrenzung entgegenwirken könn(t)en.¹¹⁰

In der vorliegenden Untersuchung wird die Frage nach dem Verhältnis der zentralen Strukturkategorien sozialer Ungleichheit „Herkunft“, „Geschlecht“ und „Ethnizität“ – der „big three, nämlich race, class and gender“ (Winker/Degele 2010: 28) – in Bezug auf Teilhabechancen junger Frauen mit geringem formalen Bildungserfolg und/oder brüchigen Erwerbsverläufen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt neu aufgeworfen. Meine Befunde weisen, wie aufgrund der theoretischen Überlegungen im Kontext der subjekt-orientierten Übergangsforschung (vgl. Walter/Walther 2007) vorab angenommen, auf eine Verwobenheit der Determinanten Geschlecht, Herkunft und formaler Bildungserfolg hin und darauf, dass es sich dabei um ausschlaggebende Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe handelt.

Die Kategorie Ethnizität ist nach den aktuellen Erkenntnissen der Geschlechter-, Migrations- und Diversitätsforschung, die intersektionale Verschränkungen von Kategorien zunehmend diskutieren (Bereswill/Degenring/Stange 2015; Walgenbach et al. 2012), auf vielfache Weise und hochkomplex mit anderen Kategorien verbunden. Eine tragende Rolle spielt dabei die Verwobenheit mit der Kategorie Geschlecht.

Was die Kategorie Geschlecht angeht, so lassen die von mir erhobenen Daten dazu folgende Interpretationen zu: Zunächst wird Geschlecht in den Interviews eher indirekt erwähnt, beispielsweise in den statusrelevanten Erzählungen als Tochter, Mutter, Tante oder Alleinerziehende. Viele dieser statusbezogenen Positionen zeigen sich in den von mir beleuchteten Fällen als risikobehaftet hinsichtlich Armutsgefährdung. Anhand aller Fälle können exemplarisch Chancenlagen und Gefährdungen der Risikogruppe der Alleinerziehenden nachvollzogen werden, sind schließlich mehrere der Untersuchungsteilnehmerinnen als Kinder von (temporären) Alleinerziehenden aufgewachsen oder sind selbst Alleinerziehende.

110 Der von der Senatsverwaltung von Berlin für Integration und Migration im Jahr 2007 initiierte interkulturelle Organisationsentwicklungsprozess hat das Ziel, allen Bürgerinnen und Bürgern „unabhängig von ihrer Herkunft einen gleichberechtigten Zugang zu den Leistungen von Verwaltungen und sozialen Diensten“ zu ermöglichen. Die interkulturelle Öffnung wird vom Senat als ein Reformprozess gedeutet, „der in allen Verwaltungen und Behörden ansetzt und der der geänderten Zusammensetzung unserer Bevölkerung mit ihrer gewachsenen Vielfalt Rechnung trägt“ (SenIAS/Beauftr. f. IM 2010: 5).

In den Interviews finden sich darüber hinaus Erzählungen über Zwangsheirat, gegeneinander gerichtete Gewaltakte von Elternteilen oder verwehrtete Bildungschancen der Muttergeneration. Diesbezüglich lässt sich jedoch ein bemerkenswerter Befund festhalten: Die jungen Frauen thematisieren eher in Ausnahmefällen eine Repression oder Benachteiligung von weiblichen Personen(gruppen) wie Müttern oder Töchtern. In ihren Ausführungen erhält die Strukturkategorie Geschlecht eine eher latente Relevanz. Die in den Hintergrund gerückte „Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen und der geschlechtstypischen sozialen Bahnung“ (King 2011: 23) ist gerade angesichts der Befunde zur Care-Orientierung im Berufswahlprozess auffallend. Während alle jungen Frauen das gesellschaftliche Reproduktionserfordernis der „Erwerbstätigkeit aller erwerbsfähigen Personen – unabhängig vom Geschlecht“ (Winker/Degele 2010: 46) in ihren Zukunftsentwürfen fortschreiben, führen sie gleichzeitig zeitintensive und mit den vorberuflichen Qualifikationsprozessen kollidierende „Reproduktionsarbeiten als unbezahlte Zusatzarbeit“ (ebd.) aus – ohne dies jedoch zu problematisieren. Somit verweisen meine Befunde auf die nach wie vor vorhandene Wirkungsmacht von heteronormativistischen Herrschaftsverhältnissen, die von einer auf tradierten Geschlechterrollen basierenden geschlechterdifferenzierenden und geschlechterdifferenzierenden Arbeitsteilung getragen wird, in der Frauen die Hauptverantwortung für die unbezahlte Haus- und Familienarbeit zukommt.

Wie thematisieren verwundbare junge Frauen in diesen Verhältnissen das gute Leben? Ist gesellschaftliche Teilhabe überhaupt noch exklusiv über den Erwerbsstatus zu erreichen? Welche Wirkungen entfaltet das Festhalten an dem Inklusionsparadigma per Erwerbsarbeit? Wie wird am Adult-Worker-Model als Fluchtpunkt gesellschaftlicher Integration festgehalten (vgl. Bereswill et al. 2012: 9)?

Der Kontext der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus soziologischen Forschungsansätzen, die die Behauptung einer allein legitimen gesellschaftlichen Teilhabe über Erwerbsarbeit hinterfragen (z. B. Hark/Völker 2010). Diese Ansätze verbindet eine Perspektive, die herausstellt, dass in der vorherrschenden Arbeitssoziologie wesentliche Momente sozialer Kohäsionskraft unterrepräsentiert sind – während diese zu beachten, gerade Ansatzpunkte dafür verspricht, wie eine Vergesellschaftung funktionieren kann (vgl. Perels/Wéber 2012). In materiell prekärer Lebenslage gilt es, sich diese Momente zu erretzen und so geraten auch mehr oder weniger implizite Mittel zur Widerständigkeit in den Blick. Vor dem geteilten normativen Hintergrund einer demokratischen Gesellschaft, die formal die Teilhabe aller sicherstellen will, gilt es, diese widerständigen Handlungen nicht zu skandalisieren. Sie sind Ausdruck einer Subjektpotenzialität, die sich jenseits des Zugriffs staatlicher Agenturen realisiert. Vor dem Hintergrund der vorgestellten Fallanalysen und der systematischen Diskussion einer notwendig anderen Forschungsperspektive werden alternative Wege offensichtlich, denen oft eine klare Vorstellung eines „guten

Lebens‘ zugrunde liegt. Diese geraten allerdings erst in den Blick, wenn man einen Schritt von herrschenden Vorstellungen über die konsensual als in jeder Hinsicht negativ markierten Konsequenzen von Erwerbslosigkeit zurücktritt. Gleichzeitig gilt es, einen Schritt näher an die Subjekte heranzutreten, denen umfassender Raum zum Selbstaussdruck und zum Handeln unter Prekarisierungsbedingungen gewährt werden muss.

Die Frage, wie Ungleichheitsverhältnisse in der Generationenfolge von Frauen reproduziert oder womöglich überwunden werden (können), bietet in weiteren Forschungszusammenhängen spannende potenzielle Anknüpfungspunkte an die bisher diskutierten Befunde. Insbesondere erweist sich die Frage nach der Ausgestaltung der Rollen von Fachkräften in institutionellen Beratungskontexten und im Kontext von Beziehungsarbeit im Hinblick auf die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten unter Rückgriff auf Intergenerationalität (Böker/Zölch 2017) als hochgradig forschungsrelevant.

8. Ausblick

Dass junge Frauen mit brüchigen formalen Bildungs- und Erwerbsverläufen trotz der vorhandenen umfassenden und komplexen institutionalisierten Förderung der beruflichen Eingliederung einem Marginalisierungsrisiko im Übergang in die Arbeitswelt ausgesetzt sind, wirft vielerlei Fragen hinsichtlich der Ausgestaltung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse in der Zukunft auf: Wie können in Deutschland die Teilhabechancen von Frauen so erhöht werden, dass auch Frauen wie Jenny Ahleke, Eva Burhann, Diana Fanten oder Nina Schuve davon profitieren? Wie können mehr Frauen als bisher an gesellschaftlich als wertvoll erachteten Gütern wie Bildung, Wohlstand, sicheren Lebens- und Arbeitsverhältnissen und Solidarität partizipieren? Wie können institutionelle Interventionen mehr junge Menschen bei der Umsetzung ihrer berechtigten Teilhabebestrebungen unterstützen? Wie können gesellschaftliche Institutionen jungen Frauen Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen ermöglichen und ihnen dadurch mehr Teilhabeangebote zusichern? Wie sollten sich gesellschaftliche Praktiken ändern, damit sich mehr junge Frauen „der Zone des stabilen Einbezogeneins“ (Bude/Willisch 2008b: 12) zugehörig denken und erleben können?

Diese Fragen, die auf die m. E. derzeit zentralen Herausforderungen von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik verweisen, kann ich auf der Basis der vorgestellten vier Einzelfallrekonstruktionen nur begrenzt beantworten. Dennoch sind die Ergebnisse der Untersuchung in diesem Kontext von besonderem Interesse, denn sie bieten vielerlei Anknüpfungspunkte für die weiterführende Betrachtung und Diskussion marginalisierter Lebenswelten junger Frauen im erwerbsbezogenen Übergang. Die für die Marginalisierung verantwortlichen Kriterien wurden in dieser Studie im Sinne des Forschungsanliegens im Verhältnis gesellschaftlicher Macht- und Kräfteverhältnisse ausgeleuchtet. Die durch eine Fokussierung auf die Subjektperspektive generierten Befunde ermöglichen einen empirisch fundierten Einblick in den Kontext institutioneller Interventionen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung und zeigen exemplarisch auf, welche Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe junge Frauen an unterschiedlichen Übergangspositionen von der Schule in die Arbeitswelt als relevant erachten und anstreben.

Auf Grundlage der Erkenntnisse über die Teilhabebestrebungen junger Frauen möchte ich nachfolgend die Perspektive in Richtung Praxisreflexion Sozialer Arbeit wenden. Die kritisch-konstruktive Reflexion institutioneller Übergangspraxis und sozial- und arbeitsmarktpolitischer Steuerung schließt an den Diskurs zu Teilhabemöglichkeiten von und mit Adressat_innen und Fachkräften Sozialer Arbeit und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen an. Auch verstehe ich die Diskussion als Beitrag, eine primäre Orientierung an Mitgliedern der

gesellschaftlichen Mitte zu überwinden und Gesellschaft stärker inklusiv, unter Einbeziehung der Sichtweise marginalisierter Gruppen zu denken. Dabei schließe ich an vorangegangene Bestrebungen an (z. B. mit Fokus auf Anerkennung jenseits von Erwerbsarbeit: Nierling 2012; auf Partizipation: Schwanenflügel 2014).

1. Die Rekonstruktion bildungsbezogener Übergangserfahrungen junger Frauen, die übergangstypische Bedarfslagen, Konfliktdynamiken und Bewältigungsmomente vor dem Hintergrund biografischer Ereignisse sichtbar macht, weist die Adressatin-/Nutzerinnen-Perspektive als ausschlaggebenden Faktor bei der Planung, Durchführung und Auswertung institutioneller Interventionen aus. Die konsequente Verfolgung der Adressatinnen-Perspektive erscheint für das adäquate und sinnvolle Beurteilen des Gelingens bzw. Scheiterns institutioneller Hilfeprozesse fundamental. Die Nutzerinnenperspektive erweist sich somit als wesentlicher Bezugspunkt bei der Bestimmung von Wirkfaktoren in den übergangsspezifischen wohlfahrtsstaatlichen und sozialpolitischen Handlungsfeldern. Dies ist für weiterführende Studien von entscheidender Bedeutung. Sinnvoll wären regelmäßig wiederholte und flächendeckend durchgeführte Untersuchungen mit Längsschnittcharakter. Bei diesen Untersuchungen sollte die Nutzerinnenperspektive bei der Bestimmung des Wirkungsgrades wohlfahrtsstaatlicher Interventionen einbezogen werden, denn nur so können die für eine zielgruppengerechte Weiterentwicklung, Modifikation oder Erweiterung institutioneller Angebote und Leistungen notwendigen Erkenntnisse gewonnen werden.

2. Die interviewten jungen Frauen stellen die intersubjektive Ebene institutioneller Interventionen in bildungsbezogenen Übergangserfahrungen als relevant heraus: Verlässliche, auf Vertrauen und Respekt basierende und langfristig konzipierte institutionelle Betreuungsbeziehungen werden aus Nutzerinnensicht als soziale Orte der Kompetenzaneignung und als Anerkennungsressource beschrieben. Die jeweiligen Fachkraft-Adressatin-Beziehungen sind dementsprechend von großem Belang für einen gelingenden Übergang in das Berufsleben. Diese Erkenntnis ist auf andere Handlungsfelder Sozialer Arbeit übertragbar, sodass sich für weiterführende Untersuchungen folgende forschungsleitende Fragen ergeben: In welchen Feldern entstehen vermehrt institutionelle Betreuungsbeziehungen im Übergang? Welche strukturellen und personellen Ressourcen sind in welchen Handlungsfeldern für eine optimale Ausgestaltung von institutionellen Betreuungsbeziehungen relevant? Welche Rolle spielen institutionelle Betreuungsbeziehungen im Hinblick auf das Gelingen institutioneller Interventionen in den jeweiligen Handlungsfeldern aus Sicht von Professionellen und Adressat_innen? Falls eine Diskrepanz zwischen den Bedeutungszuschreibungen der beiden Personengruppen bestehen sollte: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

3. Obwohl ich das Kriterium Migrationshintergrund der Auswahl der zu interviewenden Personen zugrunde gelegt habe, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund eruieren zu können, ist es nicht meine Intention, dieses Merkmal omnipräsent erscheinen zu lassen. Vielmehr geht es mir um einen sensiblen Blick auf die migrationsgesellschaftliche Realität – nicht nur auf Migrationsspezifika, sondern auch auf Bereiche, in denen die lebensweltliche Relevanz eines sogenannten Migrationshintergrundes in den Hintergrund tritt. Ein solcher migrationssensibler Blick ist entscheidend, wenn man vermeiden will, zur Reproduktion von ethnizierenden und kulturalisierenden und somit Differenz und Hierarchie herstellenden Praxen in der Migrationsgesellschaft beizutragen. Dafür ist es notwendig, zum einen die Frauen als Gleiche zu begreifen, also eben die Gemeinsamkeiten von Frauen mit und ohne Migrationshintergrund hervorzuheben, zum anderen aber auch ihre je spezifischen Bedarfe und Ressourcen zu beachten. Dass von einer omnipotenten Wirkmächtigkeit des Kriteriums Ethnizität im Feld des Übergangs in den Beruf nicht auszugehen ist, belegen die Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in den Relevanzsetzungen, Orientierungs- und Deutungsmustern junger Frauen jenseits ethnischer Differenzlinien. Es ist mir jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Befunde damit nicht implizieren, dass vorhandene, an der Physiognomie oder dem rechtlichen Status festzumachende Differenzen nicht existieren. Die Befunde verleiten auch nicht dazu, die Realität der deutschen Migrationsgesellschaft auszublenden, im Gegenteil: Angesichts einer Vielzahl existenter diskriminierender und rassistischer Strukturen, Alltagsphänomene und Zuschreibungspraxen ist es aktueller denn je, „Migration als ständige Herausforderung“ (Rose 2012: 409) gesellschaftlichen Zusammenlebens und als „Anregung“ (ebd.) gesellschaftlichen Wandels in der westlichen Postmoderne anzuerkennen. In diesem Zusammenhang will meine Untersuchung Sensibilisierungsarbeit leisten. Denn es hat sich als sinnvoll und notwendig erwiesen, die interviewten Frauen gleichzeitig als gleichberechtigte Bürgerinnen und gleichermaßen teilhabeberechtigte Angehörige der Gesellschaft darzustellen, andererseits aber auch ihre (potenziellen oder realen) Gefährdungen und Erfahrungen mit Rassismus, ethnisch motivierter Diskriminierung und herkunftsbedingter Benachteiligung je nach ihren Relevanzsetzungen in den Blick zu nehmen. Die Einnahme dieser forschungsleitenden Perspektive stellt keinen Widerspruch zu sowohl universalistisch (z. B. Barry 2001) als auch kulturell sensitiv orientierten (z. B. Kymlicka 1995) Ansätzen moralphilosophischen Liberalismus⁴ dar: Beide behalten ihre Relevanz in der lebensweltorientierten Beschreibung und Betrachtung junger Frauen (vgl. Henkes/Stuhler 2010: 4; Riegel 2004: 355–358).

Die doppelte Perspektive weist jedoch auf ein zentrales Dilemma der Sozialen Arbeit hin: Einerseits ist die „differenzblinde“ Anerkennung aller als gleiche Bürger(innen)“ (Henkes/Stuhler 2010: 4) in den Feldern von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik notwendig, um eine Chancengleichheit aller unabhängig

von Herkunft, kultureller oder religiöser Identität fordern und rechtlich garantieren zu können. Andererseits kann die Ausblendung der zum Teil existenten ungleichen Ressourcen und Bedarfe von Menschen mit und ohne ‚Migrationshintergrund‘ ein Hindernis in einer zielgruppengerechten Förderung der Adressat_innen Sozialer Arbeit sein. Es erweist sich dementsprechend als notwendig, eine differenzsensible Position einzunehmen, die gesellschaftliche Chancen als durch Strukturen geprägt und institutionell reproduziert betrachtet (z. B. Gomolla/Radtke 2007) und die imstande ist, vorhandene gruppenspezifische Benachteiligungen oder Privilegien aufzudecken und geeignete Politiken für die „Anerkennung legitimer kultureller Differenzen“ herbeizuführen (Henkes/Stuhler 2010: 4). Die an die professionell Handelnde gerichtete Herausforderung beim Umgang mit Differenz in der institutionellen Unterstützungspraxis besteht darin, „weder die Differenzen herauszustreichen noch sie zu negieren“ (Rommelspacher 2002: 218).

4. In meiner empirischen Untersuchung sind überindividuelle berufliche Präferenzen junger Frauen im Sektor der personennahen Dienstleistungsberufe deutlich geworden. Dies führt zu zweierlei Schlüssen, auf die ich nun nacheinander eingehen werde.

Die Notwendigkeit, den formalen Bildungserfolg von Mädchen und jungen Frauen im Allgemeinen und in sozioökonomisch ungesicherten Lebenslagen von Anfang an zu fördern, zeigt sich – einmal wieder – als dringende gesellschaftliche Herausforderung.

Meine Befunde verweisen darauf, dass es im Rahmen des Übergangs in den Beruf notwendig ist, Mädchen und junge Frauen umfassend über die Zusammenhänge im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu informieren und mit ihnen die eigenen Chancenlagen in regelmäßigen Abständen fundiert zu diskutieren. Wie an den Beispielen Jenny Ahlke, Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve deutlich wurde, sind für junge Adressatinnen der Kinder- und Jugendhilfe langfristig konzipierte und verlässlich finanzierte Programme und Maßnahmen für die Verbesserung des formalen Bildungserfolgs nötig. Im Rahmen dieser Programme und Maßnahmen sollten die Adressatinnen idealerweise ab dem Kita-Alter, spätestens ab der Phase des frühen Übergangs (ab Sekundarstufe I) begleitet werden, wobei während des gesamten Begleitprozesses die individuellen Lebenslagen berücksichtigt werden sollten. Im Hinblick auf den Übergang in das Berufsleben gilt es primär, Aufstiegsperspektiven durch formalen Bildungserfolg zu erarbeiten und diese konsequent zu verfolgen, da dies entscheidend zu einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von allen Mädchen und Frauen beiträgt.

Es gilt, übergangsspezifische Bildungsausgaben in die Gestaltung und Finanzierung bildungspolitischer Strategien dezidiert einzubeziehen.

Dies bedeutet zunächst die Relevanz der Betrachtung formaler Bildungschancen aus ökonomischer Perspektive, es beinhaltet aber auch, staatliche Ausgaben für die schulische, berufliche und akademische Bildung einerseits und für die nicht-qualifizierende Bildung von jungen Menschen im Übergangssystem andererseits vergleichend in den Blick zu nehmen, wobei in diesem Kontext auch die Kosten weiterer wohlfahrtsstaatlicher Leistungen bei anhaltender Erwerbslosigkeit berücksichtigt werden müssen.

Zurzeit ist ein großer gesellschaftlicher Verlust feststellbar. Dieser lässt sich unter anderem anhand der Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem – 2016 wurden 298.781 Anfänger_innen im Übergangsbereich gezählt –, an der Zahl der vom Wohlfahrtsstaat entkoppelten jungen Menschen (ca. 20.000) und an der großen Anzahl (über 5 Millionen) niedrig qualifizierter Arbeitnehmer_innen berechnen (BMBF 2017; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH 2015). Dass bislang geleistete wohlfahrtsstaatliche Interventionen diese Vergeudung personeller Ressourcen nicht beendet haben, liegt auf der Hand, genauso wie die damit zusammenhängende Verschwendung finanzieller Ressourcen. Es wäre an der Zeit, neue, gezielte Förderwege zu eruierten und deutlich mehr Geld in vorschulische und schulische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit entsprechenden Bedarfslagen zu investieren.

5. Die alternde deutsche Gesellschaft braucht zunehmend mehr qualifizierte Fachkräfte im Sektor sozialer Dienstleistungsberufe. Aufgrund traditioneller Geschlechterrollen und des sowohl horizontal als auch vertikal vergeschlechtlichten Arbeitsmarktes arbeiten besonders viele (junge) Frauen in diesem Arbeitsmarktsegment unter prekären Bedingungen. Aufgrund dessen, dass dieses Segment als weiblich konnotiert und wenig professionell gilt, werden gerade hier Frauen mit vergleichsweise niedrigem formalen Bildungs- und Ausbildungsstand beschäftigt und die Tätigkeiten in diesen Berufen sind deshalb durch fehlende Anerkennung und schlechte Bezahlung charakterisiert. Nicht erst aktuell drängen Gewerkschaften auf die notwendige Aufwertung der Sozialberufe. In zukünftigen arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Auseinandersetzungen sollte es dementsprechend darum gehen, wie die Anerkennungsverhältnisse und -strukturen in diesem gesellschaftlich hochbedeutsamen Arbeitsmarktsegment so umgestaltet werden können, dass Frauen davon stärker profitieren. In zukünftiger Forschung wäre zu eruierten, auf welchem Weg die Aufwertung erfolgen kann.

6. Die in den Fallrekonstruktionen zutage geförderten Teilhabe- und Zugehörigkeitserfahrungen junger Frauen verweisen auf das Fehlen einer gesellschaftlichen Sozialität, in der es gelingt, die existenzielle Erfahrung gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung als gemeinsamen Erfahrungshorizont eines jeden Subjekts zu verwirklichen (vgl. Honneth 1994). Dieser Befund bietet Anknüpfungspunkte an konvivialistische Debatten, die die Frage nach Sozialität in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken:

„Im Zentrum der konvivialistischen Perspektiven steht die Frage, wie Menschen miteinander in sozialen Ordnungen interagieren und gemeinschaftliches Handeln gestalten. Von besonderem Interesse ist dabei der Blick auf die Vorstellung eines ‚guten‘ Miteinanders und die konkrete Gestaltung von sozialen Prozessen, die dies bewirken“ (Modes 2016: 228).

Aufgrund der Normativität von Erwerbstätigkeit als zentraler Vergesellschaftungsinstanz und gesellschaftlicher Leitnorm lässt sich vorerst eine umfassende gesellschaftliche Zugehörigkeit kaum anders als in Verbindung mit dem Erwerbsstatus in einem regulären Beschäftigungsverhältnis denken. Bei den Aushandlungen des sozialen Miteinanders wird angesichts des Wandels von Beschäftigungsverhältnissen in der global vernetzten Arbeitsgesellschaft der Ausgestaltung von Anerkennungsstrukturen dies- und jenseits der Sphäre der Arbeitswelt eine immer größere Rolle zukommen. In der unter anderem durch Flexibilisierung, Rationalisierung und Digitalisierung geprägten und gleichzeitig von umfassenden Prekarisierungstendenzen gekennzeichneten Arbeitswelt, in der traditionelle Normalarbeitsverhältnisse seltener werden und atypische Beschäftigungsverhältnisse an Bedeutung gewinnen, zeigt sich die aktuell noch wirkmächtige Relevanz des Erwerbsstatus als Vergesellschaftungsinstanz zunehmend als brüchig: In modernen Gesellschaften gibt es kaum oder kein Wirtschaftswachstum mehr (Pletter 2015) und auch akademische Abschlüsse schützen nicht per se vor Erwerbslosigkeit (Hausner et al. 2015). Die zunehmenden Prekarisierungsprozesse zeigen immer mehr Paradoxien einer Erwerbsinklusion im Hinblick auf Teilhabechancen. Es ist dabei nicht absehbar, wie sich die nationalstaatlich adressierten Lösungen auf die Herausforderungen der weltweit vernetzten Arbeitswelt auf die hochgradige Normativität von Erwerbsarbeit auswirken werden.

Wie im Rahmen der vorgestellten sechs Punkte erörtert wurde, gibt es zurzeit zahlreiche gesellschaftliche Herausforderungen, denen es sinnvoll zu begegnen gilt, wenn nicht weiterhin ein ähnliches Maß an personellen und finanziellen Ressourcen verschwendet werden soll. Aufgezeigt wurde ebenfalls, dass es bezüglich der Entwicklung und Umsetzung der zu diesem Zweck geeigneten Maßnahmen noch einen großen Forschungsbedarf gibt. Was die Zielgruppe der Untersuchung, die jungen Frauen angeht, so verspricht die Praxis der heutigen Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung für die nahe Zukunft weiterhin eine große Dynamik und einen erhöhten Aushandlungs- und Kooperationsbedarf, insbesondere an den Schnittstellen von Übergangsmangement, Jugendhilfe, Diversity Management und Gender Mainstreaming. Wenn es um die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten junger Frauen geht, so sind in zukünftigen Forschungsprojekten wie auch in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit deren Bedarfe und Ressourcen verstärkt in den Blick zu nehmen. Dies geht, wie ich begründet aufgezeigt habe, nur, wenn die Adressat_innen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen ihre Sicht der Dinge schildern und in ihrer Sicht ernst genommen werden. Nur mit einem konsequent durchgesetzten

Adressat_innenbezug kann Soziale Arbeit unter den gegebenen wohlfahrtsstaatlichen Rahmenbedingungen ihren gesellschaftlichen Auftrag, über institutionalisierte Hilfen gegen soziale Ausgrenzung zu agieren, erfüllen.

Die theoretischen Ansätze der Untersuchung bieten Anknüpfungspunkte für die Konzeptualisierung von Teilhabe im Übergang in institutionellen Unterstützungskontexten. Anhand der Fallanalysen lassen sich keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in Bezug auf Herausbildung und Präventionsmöglichkeiten von Leerstellen im Übergang in die Arbeitswelt formulieren. Die aufeinander verweisenden Dynamiken von sinnstiftenden Erfahrungen, tragenden institutionellen Betreuungsbeziehungen und formalem Bildungserfolg bieten weiteres Untersuchungspotenzial. Deutlich geworden ist jedoch, dass institutionelle Interventionen im Übergang als Maßnahmen des Empowerment herangezogen werden können, um den benachteiligenden Effekten ungleicher Verteilung von als wertvoll erachteten gesellschaftlichen Gütern entgegenzuwirken.

Die normative Orientierung am Ideal einer inklusiven Gesellschaft, die darauf basiert, allen Gesellschaftsmitgliedern, d.h. für alle Personen unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft, vom Alter, von religiöser Zugehörigkeit, sexueller Präferenz oder Vorhandensein einer Beeinträchtigung gleiche Teilhabechancen zuzusichern und im Rahmen demokratischer Rechtsstaatlichkeit wunschgemäße Teilhabeangebote zu ermöglichen, wird nicht eingelöst. Sozialwissenschaftliche Forschungsberichte zeigen immer differenzierter, dass Angehörige bestimmter sozialen Gruppen wie Frauen im erwerbsfähigen Alter, Alleinerziehende oder Personen mit einer Migrationsbiografie in Deutschland weiterhin signifikant weniger an den gesellschaftlich als erstrebenswert erachteten Gütern partizipieren und auch überdurchschnittlich von Armut bedroht sind. Auch wird angesichts eines konfliktreichen globalen Panoramas deutlich, dass die international und institutionell vielfältig eingeforderten Menschenrechte durch Demütigung, Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung bestimmter Gruppen oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismus täglich verletzt werden.

Eine inklusive Gesellschaft ohne Diskriminierung und ohne „Rassismus als gesellschaftliches Konfliktverhältnis“ (Melter 2015: 9) lässt sich „(o)hne soziale Strukturveränderungen und deren politische Erstreitung“ (Weiß 2014: 368) nicht verwirklichen:

„Wo dies ignoriert wird, bleiben Inklusionspädagogik und Inklusionspolitik affirmativ und geeignet, faktische Exklusion zugleich zu verschleiern und zu intensivieren.“ (ebd.)

Wie lässt sich nun Beitrag Sozialer Arbeit als Akteurin sozialen Wandels formulieren? Das politische Mandat der Sozialen Arbeit als einer Menschenrechtsprofession besteht darin, die Implementierung des Menschenrechtsansatz-

zes in der Praxis und dessen strukturelle Verankerung in der Lehre voranzutreiben (vgl. Eberlei/Neuhoff/Riekenbrauk 2018: 198ff.). An der Umsetzung der Realutopie einer an den Menschenrechten ausgerichteten Professionalität wirken bereits viele engagierte Menschen mit (Prasad 2017), allerdings muss eine konsequente Umsetzung vielerorts auch noch stärker eingefordert werden. Mögen Jenny Ahleke, Eva Burhann, Diana Fanten und Nina Schuve sowie all diejenigen, für die sie stehen, an einer menschenrechtsbasierten, professionellen, diversitätbewussten, antisemitismus- und rassismuskritischen Praxis Sozialer Arbeit teilhaben!

Transkriptionsregeln

Transkription wurde in dieser Untersuchung als eine systematische Übertragung der gesprochenen Sprache in die schriftliche Textform verstanden. Jedem Fall wurde ein eigenes Transkript zugeordnet. Der Satzbau der gesprochenen Sprache wurde nicht verändert. Paraverbale Sprechpausen wie „äh“, „mmm“, „hm“ wurden berücksichtigt. Die Zeichensetzung der Standardorthographie wurde weitestgehend beibehalten.

Die Transkripte wurden in Anlehnung an das TIQ-Verfahren unter Verwendung folgender Codierung erstellt:

(...)	nonverbale Sprechpause (mehr als drei Sekunden lang)
<u>schon</u>	starke Betonung, lauter als die durchschnittliche
kontextuale	Lautstärke
Mig-	Wortabbruch
(...)	Zitat gekürzt
((lächelt))	Kommentar zu parasprachlichen, nichtverbalen Ereignissen
@ja@	lachend gesprochene(s) Wort oder Textpassage
?/!	deutliche Frage-/Ausrufintonation

Literatur

- AGJ: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2007): Programmübersicht 13. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag 18. – 20. Juni 2008 in Essen. Berlin: AGJ.
- AGJ: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2014): Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe? Berlin: AGJ.
- Abgeordnetenhaus Berlin (2013): Drucksache 17/11 498, 17. Wahlperiode Kleine Anfrage des Abgeordneten Martin Delius (PIRATEN). URL: <https://beapankow.files.wordpress.com/2010/09/ka17-11498-zahlen-zum-schulabbruch.pdf> (Abruf 19.4.2016).
- Adloff, F./Leggewie, C. (Hrsg.) (2014): *Les convivalistes. Das konvivialistische Manifest. Für eine Kunst des Zusammenlebens.* Bielefeld: Transcript.
- Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. v./Stauber, B. (2013): Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Einleitung. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. v./Stauber, B. (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung.* Weinheim and Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.
- Allmendinger, J. (2009): *Frauen auf dem Sprung. Wie junge Frauen heute leben wollen.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Allmendinger, J. (2011): *Verschenkte Potenziale? Lebensverläufe nicht erwerbstätiger Frauen.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Allmendinger, J. (2013): *Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft.* URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung> (Abruf 22.3.2016).
- Amling, S. (2015): *Peergroups und Zugehörigkeit.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Andresen, S./Böhm-Kasper, O. (2014): *Lern- und Lebensort Schule – Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen.* In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe?* Berlin: AGJ, S. 117–127.
- Apitzsch, U. (2004): *Leben in der Stadt. Der „Modernisierungsvorsprung“ der allochthonen Bevölkerung.* In: Ottersbach, M./Yildiz, E. (Hg.): *Migration in der metropoliten Gesellschaft: Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung.* Münster: LIT, S. 79–88.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1976): *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung.* München: Fink.
- Arendt, H. (1981 (1958)): *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (Originaltitel: *The Human Condition*). 3. Aufl. München: Piper.
- Arnold, R./Gonon, Ph. (2006): *Einführung in die Berufspädagogik.* Opladen und Bloomfield Hills: Barbara Budrich.

- Astheimer, S. (2015): Berufswünsche. Was Jugendliche werden wollen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17. Februar 2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/top-10-der-beliebtesten-ausbildungsberufe-in-deutschland-13434133.html> (Abruf 22.3.2016).
- Astheimer, S./Plickert, Ph. (2013): Was heißt hier Vollbeschäftigung? URL: http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/vollbeschaeftigung/schwerpunkt-arbeit-fuer-alle-was-heisst-hier-vollbeschaeftigung-12165705.html?printPageArticle=true#pageIndex_2 (Abruf 22.3.2016).
- Auernheimer, G. (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske + Budrich, S. 45–58.
- Aulenbacher, B./Funder, M./Jacobsen, H./Völker, S. (Hrsg.) (2007): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft: Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auspurg, K./Hinz, T./Schmid, L. (2011): Contexts and Conditions of Ethnic Discrimination: Evidence from a Field Experiment. DFG-Project “Ethnic Discrimination in the German Housing Market – Prevalence, Determinants, and the Contribution to Residential Segregation”. Konstanz: University of Konstanz. URL: <https://www.soziologie.uni-konstanz.de/professuren/prof-dr-thomas-hinz/forschung/aktuelle-forschungsprojekte/ethnische-diskriminierung/> (Abruf 21.3.2016).
- Autorengruppe BIBB (Hrsg.) (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BA: Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2016): Sozialassistent/in. URL: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/suchergebnisse/kurzbeschreibung&such=Sozialassistent&dkz=9031> (Abruf 4.5.2016).
- BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2008): Arbeitsprogramm 2008 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: BIBB. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12voe_arbeitsprogramm_20087.pdf (Abruf 28.2.2013).
- BIBB: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB. URL: <https://datenreport.bibb.de/html/5797.htm> (Abruf 28.3.2016)

- BIBB:** Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Abruf 2.3.2016).
- BIBB:** Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.): Glossar. In: BIBB Good Practice Center. URL: <http://www.good-practice.de/3727.php> (Abruf 21.3.2016).
- BJK:** Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2013): Migration unter der Lupe. Der ambivalente Umgang mit einem gesellschaftlichen Thema in der Kinder- und Jugendhilfe. URL: <http://www.sgbviii.de/S106.pdf> (Abruf 4.4.2016).
- BMAS:** Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Soziale Mobilität, Ursachen für Auf- und Abstiege. Studie für den 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: BMAS.
- BMAS:** Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2015): Grünbuch – Arbeit weiter denken. Arbeiten 4.0. Berlin: BMAS.
- BMBF:** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Lebenslagen von Mädchen und Frauen im Zusammenhang mit Bildung, Wissenschaft, Arbeit und Einkommen. Teil 2 des Projekts FF 0026.00 des BMBF – Schlussbericht. Bonn: BMBF.
- BMBF:** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn und Berlin: BMBF.
- BMBF:** Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): Berufsbildungsbericht. Bonn: BMBF.
- BMFSFJ:** Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1984): Sechster Jugendbericht. Verbesserung der Chancen von Mädchen in der Bundesrepublik – Behandlung im Deutschen Bundestag und im Bundesrat. Bonn: BMFSFJ. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/6_Jugendbericht_gesamt.pdf (Abruf 12.6.2015)
- BMFSFJ:** Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Abruf 23.5.2015).
- BMI:** Bundesministerium des Inneren (Hrsg.) (2016): Ausländerrecht. URL: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/FAQs/DE/Themen/Migration/Auslaenderrecht/03.html> (Abruf 4.6.2016).
- BMI:** (Bundesministeriums des Innern)/Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (Hrsg.) (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Berlin und Bonn: BMI. URL: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/123148/publicationFile/9076/Zuwanderungsbericht_pdf.pdf (Abruf 25.2.2016).
- BMJFFG:** Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: BMJFFG.
- BMVBS:** Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (Hrsg.) (2008): Statusbericht zum Programm Soziale Stadt. Kurzfassung. URL: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/IzR/2010/2_3/Inhalt/DL_Soziale

- Stadt_Statusbericht_Kurz_Endfass.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abruf 4.4.2016).
- BMZ: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015): Frauenrechte. Hintergrund: Weltweite Diskriminierung von Frauen. URL: <http://www.bmz.de/de/themen/frauenrechte/hintergrund/index.html> (Abruf 23.12.2015).
- Baethge, M. (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trammer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, S. 541–598.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Umbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baethge-Kinsky, V./Bartelheimer, P./Henke, J./Wolf, A./Land, R./Willisch, A./Kupka, P. (2007): Neue soziale Dienstleistungen nach SGB II. IAB Forschungsbericht 15/2007. Nürnberg: IAB. URL: <http://www.iab.de/de/185/section.aspx/Publikation/k071207a03> (Abruf: 3.4.2014).
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–87.
- Bandelin, S. (2015): Anerkennen als Erfahrungsprozess. Überlegungen zu einer pragmatistisch-kritischen Theorie. Bielefeld: Transcript.
- Barry, B. (2001): Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bartelheimer, P. (2005): Moderne Dienstleistungen und Erwerbsfürsorge. Fallbearbeitung nach SGB II als Gegenstand soziologischer Forschung. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 33, S. 55–79. URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Peter_Bartelheimer/Literatur/SM33_Bartelheimer_Dienstleistungen.pdf (Abruf 21.12.2015).
- Bartelheimer, P. (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> (Abruf 21.01.2016).
- Bartelheimer, P. (2011): Unsichere Erwerbsbeteiligung und Prekarität. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 64, H. 8, S. 386–393.
- Barth, K./Tumbrik, N. (2011): Biografiearbeit mit benachteiligten Mädchen. Bericht einer studentischen Projektarbeit. In: Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.): Projektarbeit. Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–206.
- Baumert, J./Maaz, K./Gresch, C./McElvany, N./Anders, Y./Jonkmann, K./Neumann, M./Watermann, R. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn und Berlin: BMBF, S. 5–22.
- Baumert, J./Schümer, G. (Hrsg.) (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–410.

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 1, S. 46–71.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996): *Das „eigene Leben“ in die eigene Hand nehmen*. In: *Pädagogik*, Jg. 48, H. 7-8, S. 41–47.
- Beck, U. (Hrsg.) (2000): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1993): *Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie. Anmerkungen zur Individualisierungsdiskussion am Beispiel des Aufsatzes von Günter Burkart*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 22, H. 3, S. 178–187.
- Beck, U./Gorz, A. (1999): *Arbeit zwischen Misere und Utopie*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erweiterte und durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2010a): *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–49.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010b): *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Schmidt, R. (1995): *Von Jungen, die keine Mädchen und von Mädchen, die gerne Jungen sein wollen: geschlechtsspezifische Umwege auf der Suche nach Identität*. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A (Hrsg.): *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 220–246.
- Becker-Schmidt, R. (2002): *Gender and Work in Transition*. In: Becker-Schmidt, R. (Hrsg.): *Theorizing Gender Arrangements. Globalisation in Western, Middle and Eastern Europe*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–48.
- Becker-Schmidt, R. (Hrsg.) (2002): *Theorizing Gender Arrangements. Globalisation in Western, Middle and Eastern Europe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (2004): *Migration, Ethnie und Geschlecht: Theorienansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bell, D. (1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bendit, R./Hahn-Bleibtreu, M. (Hrsg.) (2008): *Youth Transitions: Processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Benner, D. (1999): *Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45, H. 1, S. 1–18.

- Bereswill, M. (2008): Antrag auf eine Nachwuchsforschergruppe. Thema: Ausgrenzungsrisiken junger Erwachsener im Übergang in die Arbeitsgesellschaft. Biografische Verarbeitungen – Institutionelle Interventionen. Unveröff. Manuskript.
- Bereswill, M. (2009): Adoleszenz, Devianz und Geschlecht. Sozialwissenschaftliche Befunde und präventionspolitische Perspektiven. Düsseldorf: Landtag Nordrhein-Westfalen, Enquetekommission III. S. 1–34. URL: https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/1.1/EK/EKALT/14_EK_III/Expertisen/Bereswill_Expertise.pdf (Abruf 13.3.2014).
- Bereswill, M. (2015): Komplexität steigern: Intersektionalität im Kontext der Geschlechterforschung. In: Bereswill, M./Degenring, F./Stange, S. (Hrsg.): Intersektionalität und Forschungspraxis – Wechselseitige Herausforderungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 210–230.
- Bereswill, M./Degenring, F./Stange, S. (Hrsg.) (2015): Intersektionalität und Forschungspraxis – Wechselseitige Herausforderungen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bereswill, M./Figlesthahler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (2011): Ausschreibungstext zur Tagung „Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat – Neue Perspektiven für eine reflexive Sozialforschung“ (17-18. November 2011). URL: https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Sozialwesen__ISOSD/Dateien/wechselwohl.pdf (Abruf 3.2.2012).
- Bereswill, M./Figlesthahler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (2012): Einleitung. In: Bereswill, M./Figlesthahler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 8–16.
- Bereswill, M./Liebsch, K. (2013): Einleitung. In: Bereswill, M./Liebsch, K. (Hrsg.): Geschlecht (re)konstruieren. Zur methodologischen und methodischen Produktivität der Frauen- und Geschlechterforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7–15.
- Bereswill, M./Neuber, A. (2012): Zur Bedeutung von Tätigkeit im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierungsprozesse. In: Bereswill, M./Figlesthahler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 158–174.
- Berger, P. A./Kahlert, H. (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa.
- Berger, P. A./Keim, S./Klärner, A. (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–51.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2001 (1969)): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie (unveränderter Abdruck der 5. Aufl. aus 1977). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, H. (1987): Jugend heute: Die Einstellungen der Jugend zu Familie, Beruf und Gesellschaft. München: Beck.
- Bertram, H. (Hrsg.) (1991): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich.

- Betzelt, S./Lange, J./Rust, U. (Hrsg.) (2009): Wer wird „aktiviert“ – und warum (nicht)? Erste Erkenntnisse der gleichstellungspolitischen Ziele des SGB II. Loccumer Protokolle 79/08, Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Bilden, H. (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht: Theoretische und methodische Aspekte. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 45–70.
- Bilden, H./Diezinger, A. (1988): Historische Konstitution und besondere Gestaltung weiblicher Jugend – Mädchen im Blick der Jugendforschung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 135–155.
- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Bock, K./Otto, H.-U. (2007): Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Haring, M./Rohlf, C./Palentien, Ch. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–217.
- Bock, K./Schramm, K. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit(en) in der Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer gegen die „Einsicht in die normative Kraft des Faktischen“. In: Kuhnhenne, M./Mieth, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 87–108.
- Bode, I. (2012): Wohlfahrtsmärkte als kulturelles Wechselverhältnis. Die transnationale Re-Institutionalisierung der organisierten Altenhilfe. In: Bereswill, M./Figlestahler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 56–80.
- Böhnisch, L. (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhringer, D. (2011): Verabredungen am Gesprächsende – dargestellt am Beispiel von Gesprächen im Jobcenter. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 12, H. 3. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1743/3243> (Abruf 10.5.2016).
- Böhringer, D./Karl, U./Müller, H./Schröer, W./Wolff, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann.
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski, G. (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ Nr. 6. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski-et-al-bwpat6.shtml> (Abruf 20.12.2015).
- Bolay, E./Walther, A. (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung: Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In: Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter.

- Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Jg. 17, Bd. 2 (März), S. 369–392.
- Böker, K./Zölch, J. (Hrsg.) (2017): Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K. (Hrsg.) (2011): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K. (2014a): Jugendberufsagenturen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe. URL: [https://www.agj.de/Artikel.76.0.html?&tx_ttnews\(tt_news\)=2151&cHash=51cfef1b462fd645f84b64d62ae2d94f](https://www.agj.de/Artikel.76.0.html?&tx_ttnews(tt_news)=2151&cHash=51cfef1b462fd645f84b64d62ae2d94f) (Abruf 23.5.2015).
- Böllert, K. (2014b): Einführender Blick. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe? Berlin: AGJ, S. 5–10.
- Böllert, K./Heite, C. (Hrsg.) (2011a): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K./Heite, C. (2011b): Einleitung: Sozialpolitik als Geschlechterpolitik – Geschlechterpolitik als Sozialpolitik. In: Böllert, K./Heite, C. (Hrsg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–10.
- Bonß, W. (2006): Beschäftigt – Arbeitslos. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 53–72.
- Bota, A./Pham, K./Topçu, Ö. (2012): Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, P. (1980): „Jugend“ ist nur ein Wort. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 136–146.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (2000) Die zwei Gesichter der Arbeit. Konstanz: UVK.
- Braun, G. (2006): Wohnen und Arbeiten. Alltagsbegleitende Integrierte Hilfen für junge Menschen. Weinheim: Juventa.
- Breckner, R. (2009): Migrationserfahrung – Fremdheit – Biografie: Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (2009): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brünjes, V. (2006): Der sozialräumliche Umbau der Berliner Jugendhilfe: Innenansichten eines Projekts. In: Budde, W./Fichtel, F./Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung: Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–108.
- Bude, H./Langermann, E.-D. (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 2, S. 233–252.
- Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2008a): Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bude, H./Willisch, A. (2008b): Die Debatte über die »Überflüssigen«. Einleitung. In: Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–30.
- Bukow, W.-D. (2010): Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (2006a): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–16.
- Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (Hrsg.) (2006b): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bukow, W.-D./Spindler, S. (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte – Eine einführende Diskussion. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess: Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–36.
- Bundesregierung Deutschland (Hrsg.) (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: BMAS.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012): Alter der Mütter bei der Geburt ihrer Kinder. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61556/alter-der-muetter> (Abruf 26.6.2015).
- Bürsch, M. (2010): Vorwort. In: Lenhart, K.: Engagement und Arbeitslosigkeit – Einblicke in ein Dunkelfeld. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 5–6. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/kug/07816.pdf> (Abruf 12.11.2013).
- Burzan, N. (2012): Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butterwegge, C. (2014): Krise und Zukunft des Sozialstaates. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butzan, M. (2000): Konflikt und Eigensinn: die Lebensweltorientierung repolitisieren. In: neue praxis, Jg. 30, H. 4, S. 335–346.
- Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage: Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.
- Castel, R./Dörre, K. (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Campus.
- Castro Varela, M. do M./Dhawan, N. (Hrsg.) (2011): Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektive auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin: LIT.
- Castro Varela, M. do M./Mecheril, P. (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn unter anderem: Ferdinand Schöningh, S. 89–118.

- Collins, R. (1979): *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- DJI: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2012): DJI Übergangspanel. URL: <http://www.dji.de/?id=565> (Abruf 4.12.2013).
- DRK: Deutsches Rotes Kreuz – Generalsekretariat Team Kinder-, Jugend- und Familienhilfe (Hrsg.) (2008): *Freiwilliges Engagement und gesellschaftliche Teilhabe benachteiligter Jugendlicher. Eine Expertise im Fokus der Jugendsozialarbeit*. Berlin: DRK.
- Dahme, H.-J./Otto, H.-U. (2003): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dahrendorf, R. (1982): Wenn aus Arbeit sinnvolles Tun wird. Die Alternativen zur Arbeitsgesellschaft. In: *DIE ZEIT* vom 3.12.1982. URL: <http://www.zeit.de/1982/49/wenn-aus-arbeit-sinnvolles-tun-wird> (Abruf 2.3.2014).
- Dausien, B./Calloni, M./Friese, M. (Hrsg.) (2000): *Migrationsgeschichten von Frauen: Beiträge und Perspektiven aus der Biographieforschung*. Bremen: Universität Bremen.
- Deißner, D. (2013): *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Destatis (Hrsg.) (2012): *Geburten in Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/BroschuereGeburtenDeutschland0120007129004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 27.05.2018).
- Destatis (Hrsg.) (2015a): *Verdienstunterschied zwischen Frauen und Männern in Deutschland weiterhin bei 22%*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/03/PD15_099_621.html (Abruf 2.3.2016).
- Destatis (Hrsg.) (2015b): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – 2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund.html;jsessionid=7C54636F5F21EF0058ABD18FDCCDB33D.cae3> (Abruf 26.1.2016).
- Destatis (Hrsg.) (2016): *Arbeitsmarkt auf einen Blick – Deutschland und Europa*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige/BroschuereArbeitsmarktBlick0010022169004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf 26.4.2016).
- Destatis (2017): *Pressemitteilung Nr. 072 vom 02.03.2017. Zahl der Studienberechtigten im Jahr 2016 um 1,9 % gestiegen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_072_213.html (Abruf 17.9.2017)
- Deutsche Shell Holding GmbH (Hrsg.) (2015): *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015*. Hamburg: Fischer Taschenbuch.
- Deutscher Bundestag (2002a): *Erstes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002*. In: *Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 87 vom 30.12.2002, S. 4607-4620*. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH. URL: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=/*\(@attr_id=%27bgbl102s4607.pdf%27\)#__bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s4607.pdf%27%5D__1509887728482](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&start=/*(@attr_id=%27bgbl102s4607.pdf%27)#__bgbl_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s4607.pdf%27%5D__1509887728482) (Abruf 27.3.2016)

- Deutscher Bundestag (2002b): Zweites Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 87 vom 27.12.2003, S. 4621-4636. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//**%5B@attr_id=%27bgbl103s2848.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F**%5B%40attr_id%3D%27bgbl103s2848.pdf%27%5D__150988206851 (Abruf 27.3.2016)
- Deutscher Bundestag (2003a): Drittes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 24.12.2003. In: Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 65 vom 27.12.2003, S. 2848-2918. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//**%5B@attr_id=%27bgbl102s4621.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F**%5B%40attr_id%3D%27bgbl102s4621.pdf%27%5D__1509888843410 (Abruf 27.3.2016)
- Deutscher Bundestag (2003b): Viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 29.12.2003. In: Bundesgesetzblatt Teil I, Nr. 66, vom 29.12.2003, S. 2954-3000. Köln: Bundesanzeiger Verlag GmbH. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F**%5B%40attr_id%3D%27bgbl103s2954.pdf%27%5D#_bgbl_%2F%2F**%5B%40attr_id%3D%27bgbl103s2954.pdf%27%5D__1509873193417 (Abruf 27.3.2016).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2017): Sozialpakt (ICESCR). URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinbarungen/menschenrechtsabkommen/sozialpakt-icescr/> (Abruf 29.8.2017).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. (2013): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–116.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2005): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–198.
- DGB (Hrsg.) (2016): Ratgeber Ungesicherte Beschäftigung. DGB. URL: <http://www.dgb.de/schwerpunkt/ratgeber-ungesicherte-beschaeftigung> (Abruf 5.5.2016).
- DGB Bundesvorstand (Hrsg.) (2015): Zur Situation Geringqualifizierter auf dem Arbeitsmarkt. Unzureichende Weiterbildungsangebote in den Jobcentern. In: arbeitsmarkt aktuell. URL: <http://www.dgb.de/themen/++co++e8c12f32-1be2-11e5-90c2-52540023ef1a> (Abruf 15.3.2016).
- Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.) (2013): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietze, T. (2011): Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

- Diezinger, A. (2015): Übergänge in den Beruf: institutionelle und individuelle Rahmenbedingungen. In: Müller, B./Zöllner, U./Diezinger, A./Schmid, A. (Hrsg.): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45–81.
- Dilthey, W. (1968): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. 5. Aufl. Stuttgart: B. Teubner Verlagsanstalt.
- Dörre, K. (2007): Prekarisierung und Geschlecht. Ein Versuch über unsichere Beschäftigung und männliche Herrschaft in nachfordistischen Arbeitsgesellschaften. In: Aulenbacher, B./Funder, M./Jacobsen, H./Völker, S. (Hrsg.): Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285–301.
- Draser, B. (2012): Haben zum Teilhaben. In: Aachener Stiftung Kathy Beys (Hrsg.): Factory – Magazin für nachhaltiges Wirtschaften, 8. Jg, Ausgabe 2.2012, S. 8–12. URL: http://www.factory-magazin.de/fileadmin/magazin/media/teilhabe/factory_2012_2_teilhabe_kl.pdf (Abruf 26.10.2014).
- Dressel, K./Wanger, S. (2008): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 481–490.
- Duemmler, K. (2014): Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen. Bielefeld: Transcript.
- Eberle, T. S. (1993): Schütz' Lebensweltanalyse: Soziologie oder Protosozioogie? In: Bäumer, A. (Hrsg.): Gelehrtenrepublik – Lebenswelt: Edmund Husserl und Alfred Schütz in der Krisis der phänomenologischen Bewegung. Wien: Passagen, S. 293–320.
- Eberlei, W./Neuhoff, K./Riekenbrauk, K. (2018): Vom Kopf auf die Füße stellen – Menschenrechte und ihre Vermittlung in der praxisorientierten Lehre. In: Spatscheck, Ch./Steckelberg, C. (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie, S. 191–201.
- Ehler, G. (2012): Gender in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster: Waxmann, S. 309 – 335.
- Eppenstein, T./Kiesel, D. (2012): Intersektionalität, Inklusion und Soziale Arbeit – ein kongeniales Dreieck. In: Balz, H.-J./Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.): Soziale Inklusion. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–111.
- Euler, D. (2005): Das Bildungssystem in Deutschland: reformfreudig oder reformresistent? In: BIBB (Hrsg.): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben.“ Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft. Bielefeld: BIBB, S. 203–216.
- Europäische Kommission/Eurydice (Hrsg.) (2014): Struktur der europäischen Bildungssysteme 2014/15: Schematische Diagramme. Europäische Kommission. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams (Abruf 21.3.2016).
- Falk, S. (2005): Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fechner, H. (2009): Das Menschenrecht auf Bildung. Eine Skizze zu seiner Entstehung und Komplexität. In: *BdWi-Studienheft* 6, S. 11–13.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Figlesthler, C./Haller, L. Y./Perels, M. T./Wéber, J./Zahradnik, F./Bereswill, M. (2015): Subjektive Verarbeitungen von Aktivierung in prekären Lebenslagen. In: *Soziale Passagen*, Jg. 7, H. 2 (Dezember), S. 369–377.
- Figlesthler, C./Zahradnik, F. (2012): Prekäre Reziprozität – Wie deuten junge Menschen im Arbeitslosengeld-II-Bezug die Wechselbeziehung mit der Institution? In: Bereswill, M./Figlesthler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): *Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 255–272.
- Fischer, G. (2009): *Hauptsache Arbeit*. In: *brand eins* Wirtschaftsmagazin 09, Titelseite. URL: <http://www.brandeins.de/archiv/2009/arbeit/hauptsache-arbeit/> (Abruf 4.3.2016).
- Fischer, G. (2014): *Anerkennung – Macht – Hierarchie. Praktiken der Anerkennung und Geschlechterdifferenzierung in der Chirurgie und im Friseurhandwerk*. Bielefeld: Transcript.
- Flaake, K./King, V. (Hrsg.) (1992): *Weibliche Adoleszenz: Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Flick, U. (2010): *Konstruktivismus*. In: *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150–164.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13–29.
- Foroutan, N. (2010a): *Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 46-47/2010, S. 9–15.
- Foroutan, N. (2010b): *Wer ist wir? Wie mich die Sarrazin-Debatte zur Verteidigung der Muslime zwang*. In: *DIE ZEIT* vom 23.10.2010. URL: <http://www.zeit.de/2010/39/Muslime-Integration-Debatte/komplettansicht> (Abruf 23.4.2014).
- Foroutan, N. (2014): *Narrationen von Nationen – Oder: Wie erzählt man nationale Identität in Deutschland neu?* In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Vielfältiges Deutschland. Bausteine für eine zukunftsfähige Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 176–199.
- Foroutan, N. (2015): *Deutschland postmigrantisch – Gesellschaft, Religion, Identität*. Berlin: Humboldt-Universität. URL: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-1/> (Abruf 25.7.2015).
- Foroutan, N./Canan, C./Schwarze, B./Beigang, S./Kalkum, D. (2015): *Deutschland postmigrantisch II – Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Gesellschaft, Religion und Identität*. Berlin: Humboldt-Universität. URL: <https://www.projekte.hu-berlin.de/de/junited/deutschland-postmigrantisch-2-pdf> (Abruf 25.7.2015).
- Foroutan, N./Schäfer, I. (2009): *Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 5/2009, S. 11–18.

- Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.) (2012): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (2003): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frenzel, V. (2013): Gentrifizierung in Berlin: Hip, hipper, Neukölln. In: Der Tagesspiegel vom 30.11.2013. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/gentrifizierung-in-berlin-hip-hipper-neukoelln/9152496.html> (Abruf 4.9.2014).
- Fritsche, M./Quante-Brandt, E. (2012): Black Box Schulberufssystem? Zur Strukturierung von Ausbildungsoptionen in der vollqualifizierenden beruflichen Bildung. In: Kuhnhenne, M./Mieth, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Leverkusen: Budrich, S. 109–140.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2003): Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren. Münster, Hamburg und London: LIT.
- Fromm, S./Bartelheimer, P. (2012): Erwerbsteilhabe. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch: Zweiter Bericht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 327–358.
- Fromm, S./Sproß, C. (2008): Aktivierende Arbeitsmarktpolitik: Wie wirken Programme für erwerbsfähige Hilfeempfänger in anderen Ländern? IAB-Kurzbericht 04/2008. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb0408.pdf> (Abruf 4.5.2016).
- Füllsack, M. (2009): Arbeit. Stuttgart: UTB.
- Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim: Juventa.
- Galuske, M. (2008): Fürsorgliche Aktivierung – aber kostengünstig! Zur Kritik der Dienstleistungsorientierung. In: Brinkmann, V. (Hrsg.): Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–198.
- Galuske, M./Thole, W. (1999): „Raus aus den Amtsstuben...“. Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft? In: Fatke, R./Hornstein, W./Lüders, Ch./Winkler, M. (Hrsg.): Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Weinheim und München: Beltz, S. 183–202.
- Gaupp, N./Reißig, B. (2006): Welche Lotsenfunktionen sind wann für wen notwendig? Bildungswege benachteiligter Jugendlicher. In: Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm »Kompetenzagenturen«. München: DJI, S. 15–43.
- Geier, T./Zaborowski, K. U. (2016): Einleitung in den Band. In: Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.
- Geis, M. (2001): Deutschland, einig Einwanderungsland. Die Parteien stellen sich auf die Wirklichkeit ein – und auf den Wahlkampf. In: DIE ZEIT vom 26. April 2001. URL: http://www.zeit.de/2001/18/Deutschland_einig_Einwanderungsland (Abruf 25.2.2016).
- Geisen, T. (2010): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Riegel, C./Geisen, T. (Hrsg.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–60.

- Geisler, W. (2015): Anerkennung. Warum Timo, Murat und Sarah sie nötig haben und Pittorini sie dringend gebraucht hätte. In: Pädagogik, Jg. 67, H. 7/8, S. 70–73.
- Geißler, R. (2014a): Armut und Prekarität. In: Informationen zur politischen Bildung/izpb 324, 4, S. 30–39. URL: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/197876/sozialer-wandel-in-deutschland> (Abruf 25.4.2015).
- Geißler, R. (2014b): Facetten der modernen Sozialstruktur. In: Informationen zur politischen Bildung/izpb 324, 4, S. 74–81. URL: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/197876/sozialer-wandel-in-deutschland> (Abruf 2.4.2015).
- Georg, W./Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–152.
- Geßner, T. (2003): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz. Zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster: LIT.
- Giarini, O./Liedtke, P. M. (1998): Wie wir arbeiten werden: Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 3, S. 362–381.
- Giesinger, J. (2011): Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, H.3, S. 421–437.
- Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Austieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Glaser, B. G. (1978): Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1968): Time for Dying. Chicago: Aldine.
- Glaser, Barney G. (2007). All is data. Grounded Theory Review, Jg. 2, H. 6. URL: <http://groundedtheoryreview.com/2007/03/30/1194/>(Abruf: 10.08.2018).
- Goffman, E. (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure. In: Psychiatry, Jg. 15, H. 4, S. 451–463.
- Goffman, E./Dahrendorf, L. R. (2013): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 12. Aufl. München: Piper.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Meyer, M. A. (1998): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Meyer, M. A. (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–276.
- Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, Gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Problems of Meritocracy. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Hrsg.): Can Education Be Equalized? Boulder: Westview Press, S. 255–287.
- Goldthorpe, J. H. (2003): The Myth of Education-based Meritocracy. In: New Economy 10, S. 234–239.
- Goldthorpe, J. H. (2007): On Sociology. Second Edition. Bd. II. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.

- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gorelik, L. (2012): „Sie können aber gut Deutsch!“. Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft. München: Pantheon.
- Gorz, A. (2000): Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gottschall, K. (2010): Soziale Ungleichheit: Zur Thematisierung von Geschlecht in der Soziologie. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–209.
- Götz, S./Ludwig-Mayerhofer, W./Schreyer, F. (2010): Sanktionen im SGB II: Unter dem Existenzminimum. IAB-Kurzbericht 10/2010. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1010.pdf> (Abruf 25.3.2015).
- Granato, M./Schittenhelm, K. (2003): Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle. URL: http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/granato_mona_schittenhelm_karin_2003_wege_eine_berufliche_ausbildung_berufsorientierung_strategien.html (Abruf 22.3.2012).
- Granato, M./Schittenhelm, K. (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) B 28/2004, S. 31–39.
- Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013): Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grimm, N. (2013): Statusinkonsistenz revisited! Prekarisierungsprozesse und soziale Positionierung. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 66, H. 2, S. 89–97. URL: http://www.boeckler.de/wsimit_2013_02_grimm.pdf (Abruf 21.3.2014).
- Grunwald, K./Thiersch, H. (2011): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 854–856.
- HBS: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2011): Prekarisierung der Arbeit – Prekarisierung im Lebenszusammenhang (Scherpunktheft). In: WSI-Mitteilungen, Jg. 64, H. 8.
- HBS: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.) (2014): Atypisch ist fast normal. Minijobs und Co. bleiben weit verbreitet: Fast jeder zweite Job ist kein Normalarbeitsverhältnis. In: böckler impuls 14/2014 (25. September), S. 1. URL: http://www.boeckler.de/51132_51137.htm (Abruf 20.4.2015).
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A./Becker, R. (2009): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–213.
- Hadjar, A./Berger, J. (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–54.
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.

- Hall, S. (2004): *Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4.* Hamburg: Argument.
- Haller, L. Y. (2017): *Elternschaft im Kapitalismus. Staatliche Einflussfaktoren auf die Arbeitsteilung junger Eltern.* Frankfurt a. M.: Campus (im Erscheinen).
- Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): *Migration und Bildung: Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hardering, F. (2011): *Unsicherheiten in Arbeit und Biographie.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hark, S./Völker, S. (2010): *Feministische Perspektiven auf Prekarisierung: Ein „Aufstand auf der Ebene der Ontologie“.* In: Manske, A./Pühl, K. (Hrsg.) (2010): *Prekarisierung zwischen Anomie und Normalisierung: Geschlechtertheoretische Bestimmungen.* Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 26–47.
- Hartz, P./Bensel, N./Fiedler, J. et al. (2002): *Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Bericht der Kommission (Broschüre Nr. A 306).* Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. URL: <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/moderne-dienstleistungen-am-arbeitsmarkt.html> (Abruf 21.2.2015).
- Hausner, K. H./Söhnlein, D./Weber, B./Weber, E. (2015): *Qualifikation und Arbeitsmarkt: Bessere Chancen mit mehr Bildung.* IAB-Kurzbericht 11/2015. URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb1115.pdf> (Abruf 21.4.2016).
- Hecken, A. E. (2006): *Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit.* In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–156.
- Hegel, G. W. F. (1986 (1830)): *Philosophie des Geistes.* In: Hegel, G. W. F.: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften in Grundrissen. Dritter Teil.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1970 (1807)): *Phänomenologie des Geistes.* In: Hegel, G. W. F.: *Werke in 20 Bänden. Band 3.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hrsg.) (2007): *Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2009): *Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weiter vererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Mit ergänzenden und weiterführenden Beiträgen.* Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. URL: https://www.boell.de/sites/default/files/Serie_Bildung_und_Kultur_Band_3_Bildungsgerechtigkeit_im_Lebenslauf.pdf (Abruf 25.7.2015).
- Heite, C. (2009): *Soziale Arbeit und Anerkennung. Überlegungen zu einer gerechtigkeitsorientierten Konsolidierung von Disziplin und Profession.* In: *Widersprüche*, Jg. 30, H. 112, S. 65–72.
- Heite, C. (2011a): *Professionalität im Post-Wohlfahrtsstaat. Zur aktivierungspolitischen Reformulierung Sozialer Arbeit.* In: Böllert, K. (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–123.
- Heite, C. (2011b): *Anerkennung.* In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.* 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 48–56.

- Helbig, M. (2009): Andere Bundesländer, andere Aussichten: Der Wohnort ist mit entscheidend für Bildungschancen. In: WZB-Brief Bildung, Ausgabe 8, Mai 2009, S. 1–5. URL: <https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung082009helbig.pdf> (Abruf 6.2.2012).
- Held, J. (1994): Praxisorientierte Jugendforschung: Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.
- Henkes, C./Stuhler, A. S. (2010): Teilhabe und Anerkennung. Ansätze aus Europa für eine sozialdemokratische Integrationspolitik. Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/07442.pdf> (Abruf 6.2.2016).
- Hess, S. (2015): Politiken der (Un-)Sichtbarmachung. Eine Kritik der Wissens- und Bilderproduktion zu Migration. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hrsg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 49–64.
- Hielscher, V./Ochs, P. (2009): Arbeitslose als Kunden? Beratungsgespräche in der Arbeitsvermittlung zwischen Druck und Dialog, Berlin: edition sigma.
- Hiller, G. G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 4. Aufl. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Hiller, G. G. (2004): Riskante Lebenslagen und Lebensverläufe junger Menschen als Bildungsschicksale begreifen und aktiv mitgestalten. In: Schavan, A. (Hrsg.): Bildung und Schule. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 105–130.
- Hinte, W. (2006): Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“ – ein Überblick. In: Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–27.
- Hirschauer, S. (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, H. 4, S. 668–669.
- Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, S. 208–235.
- Hitzler, R./Eberle, T. S. (2010): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 109–118.
- Hoffmann, R. (2015): Gestaltungsanforderungen an die Arbeit der Zukunft: Elf Thesen. In: Hoffmann, R./Bogedan, C. (Hrsg.): Arbeit der Zukunft. Möglichkeiten nutzen – Grenzen setzen. Frankfurt a. M.: Campus, S. 11–23.
- Hoffmann, J./Damelang, A./Schulz, F. (2011): Strukturmerkmale von Berufen. Einfluss auf die berufliche Mobilität von Ausbildungsabsolventen. IAB Forschungsbericht 9/2011. Nürnberg: IAB. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0911.pdf> (Abruf 21.3.2013).
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, H. 2, S. 339–372.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2002): Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Campus.

- Honneth, A. (2003): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.): Umverteilung als Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 129–224.
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit – Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2013): Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, S. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung: Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus, S. 17–40.
- Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, S. (Hrsg.) (2013): Strukturwandel der Anerkennung: Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hopf, C. (2010): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.
- Hopf, W. (2011): Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 64, H. 4, S. 195–201.
- Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (1995): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München: Juventa.
- Hurrelmann, K./Holler-Nowitzki, B. (1998): Pädagogische Interventionen. In: Hörmann, G. (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen: Leske + Budrich, S. 81–92.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kaas, L./Manger, C. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Kagerbauer, L. (2013): Alles gut in Zeiten von »Alphamädchen« und »Familienmanagerinnen«. Vortrag auf der Frauenfachtagung der BAG Wohnungslosenhilfe am 30.11.2012 in Weimar. In: BAG Mädchenpolitik e.V. (Hrsg.): Mädchen und junge Frauen heute – weibliches Leben in Bewegung. Berlin: BAG Mädchenpolitik e.V., S. 6–18.
- Kaiser, Y. (2011): Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Y./Kul, A. (2014): Dialektik eines Stereotyps? – Zur (Un-)Sichtbarkeit weiblicher Subjektpositionen und ihrer Bildungserfolge in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 121–141.
- Kasper, C. (2008): Schlüsselbegriff: Partizipation. Mehr als die Summe der einzelnen Teile – die Kunst der Partizipation. In: Moser, C. S./Danich, P./Halper, D. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Demokratie. Wien, Köln und Weimar: Böhlau, S. 161–176.

- Kelle, U. (2004): Computer Assisted Qualitative Data Analysis. In: Seale, C./Gobo, G./Gubrium, J. F./Silverman, D. (Hrsg.): *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, S. 473–489.
- Keller, R. (2012): *Das Interpretative Paradigma: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kermani, N. (2009): *Wer ist Wir? Deutschland und seine Muslime*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- King, V. (1997): Weibliche Adoleszenz im Wandel. Innere und äußere Räume im jugendlichen Schöpfungsprozeß. In: Krebs, H./Eggert-Schmid Noerr, A./Messer, H./Freudenberger, H. (Hrsg.): *Lebensphase Adoleszenz – Junge Frauen und Männer verstehen*. Mainz: Matthias-Grünwald, S. 32–49.
- King, V. (2000): Geschlecht und Adoleszenz im sozialen Wandel. Jugendarbeit im Brennpunkt gesellschaftlicher und individueller Veränderungen. In: King, V./Müller, B. K. (Hrsg.): *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 37–57.
- King, V. (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46.
- King, V. (2008): In verschiedenen Welten: „Objektkonstruktion“ und „Reflexivität“ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In: *Soziale Probleme*, Jg. 19, H. 1, S. 13–33.
- King, V. (2010): Adoleszenz und Ablösung im enerationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 5, H. 1, S. 9-20.
- King, V. (2011): *Adoleszenz*. In: Ehlert, G./Funk, H./Stecklina, G. (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*. München: Juventa, S. 21–23.
- King, V. (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.) (2006a): *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V./Koller, H.-C. (2006b): *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung*. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- Kipp, M./Seyd, W. (Hrsg.) (2004): *Förderung benachteiligter und behinderter Jugendlicher*. In: *bwp@* Nr. 6/Juni 2004, S. 1–27. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe6> (Abruf 20.12.2015).
- Klemm, K. (2014): *Schule – Ausbildung – Beruf. Vielfältige Wege und unterschiedliche Perspektiven*. In: *Pädagogik*, Jg. 66, H. 4, S. 44–47.

- Klingholz, R./Lutz, W. (2016): *Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Kober, U. (2011): Zugehörigkeit als Schlüssel zur Integration. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 11–16.
- Koch, S./Kupka, P./Steinke, J. (2009): *Aktivierung, Erwerbstätigkeit und Teilhabe: Vier Jahre Grundsicherung für Arbeitsuchende*. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Koller, H.-Ch. (2009): *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*, 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konietzka, D. (1999): *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Konietzka, D. (2009): Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257–280.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bonn: W. Bertelsmann.
- Kösemen, O. (2011): Zugehörigkeit und gesellschaftliche Präsenz von Migranten in Deutschland. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration*. Gütersloh: W. Bertelsmann, S. 237–250.
- Kratz, D. (2015): *Hilfe und Entfremdung. Ein biographischer Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit und Hilfen zur Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kreckel, R. (Hrsg.) (1983): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*. Göttingen: Schwartz.
- Kreckel, R. (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3. Aufl. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Kreckel, R. (2009): Aufhaltsamer Aufstieg. Karriere und Geschlecht in Bildung, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Löw, M. (Hrsg.): *Geschlecht und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–120.
- Krekel, E. M./Ulrich, J. G. (2009): *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung*. Kurzgutachten. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kronauer, M. (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Rehberg, K.-S (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 4179–4190.
- Kronauer, M. (2007): Neue soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeitserfahrungen: Herausforderungen für eine Politik des Sozialen. In: *WSI-Mitteilungen*, Jg. 60, H. 7, S. 365–372.
- Kronauer, M. (2010a): *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kronauer, M. (2010b): *Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart*. In: *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 24–58.

- Krüger, H. (1992): Frauen und Bildung – Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Bielefeld: KT.
- Krüger, H. (2003): Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13, H. 4, Dezember, S. 497–510.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2., durchges. Aufl.
- Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.) (2012a): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (2012b): Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7–16.
- Kulawik, T. (2005): Wohlfahrtsstaaten und Geschlechterregime im internationalen Vergleich. In: gender...politik...online, Januar 2005. URL: <http://docplayer.org/7446410-Teresa-kulawik-wohlfahrtsstaaten-und-geschlechterregime-im-internationalen-vergleich-januar-2005-gender-politik-online.html> (Abruf 3.6.2012).
- Kunert, C./Puhlmann, A. (Hrsg.) (2014): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bonn: BIBB.
- Kunze, A. B. (2007): Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Kunze, A. B. (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 177–197.
- Kurz-Scherf, I./Dzewas, I./Lieb, A./Reusch, M. (Hrsg.) (2006): Reader Feministische Politik & Wissenschaft: Positionen, Anregungen, Perspektiven. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Kymlicka, W. (1995): Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Langhoff, T./Krietsch, I./Starke, C. (2010): Der Erwerbseinstieg junger Erwachsener: unsicher, ungleich, ungesund. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 63, H. 7, S. 343–349.
- Langsdorff, N. von (Hrsg.) (2014): Jugendhilfe und Intersektionalität. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress.
- Lehmkuhl, K. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach: Leuchtturm.
- Lehmkuhl, K./Schmidt, G./Schöler, C. (2013): „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul.“ – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–130.
- Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript.

- Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.) (2006): Deutschland - eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Lipsmeier, A. (1998): Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 94, H. 4, S. 481-496.
- Littig, B./Spitzer, M. (2011): Arbeit neu. Erweiterte Arbeitskonzepte im Vergleich. Literaturstudie zum Stand der Debatte um erweiterte Arbeitskonzepte. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 1-94. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_229.pdf (Abruf 4.12.2012).
- Lohr, K./Nickel, H. (2005): Subjektivierung von Arbeit: riskante Chancen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lorenzen, J.-M./Zifonun, D./Hörning, J. (2013): Mentoring als Instrument des Übergangsmagements in der Aktivierungsgesellschaft. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135-153.
- Ludwig-Mayerhofer, W./Behrend, O./Sondermann, A. (2009): Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime. Konstanz: UVK.
- Ludwig-Mayerhofer, W./Sondermann, A. (2012): Fördern und Fordern ... aber wen eigentlich? Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Arbeitsverwaltung. In: Bereswill, M./Figlesthler, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 194-212.
- Lutz, H. (2000): Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, Gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, S. 179-210.
- Mack, Wolfgang (2000): Dschungelpfade. Neue Übergänge von der Schule in den Beruf (mit Glossar Berufsbildungssystem). In: Höke, Ch./Lemmermöhle, D./Liebau, E./Mack, W. (Hrsg.): Schüler 2000: Arbeit. Seelze-Velber: Erhard Friedrich, S. 108-111.
- Maier, M. S./Vogel, T. (2013): Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-23.
- Malli, G. (2010): „Sie müssen nur wollen“. Gefährdete Jugendliche im institutionellen Setting. Konstanz: UVK.
- Manske, A./Pühl, K. (Hrsg.) (2010): Prekariisierung zwischen Anomie und Normalisierung: Geschlechtertheoretische Bestimmungen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Marotzki, W. (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59-70.
- Marotzki, W. (2010): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 175-186.
- Mayer-Ahuja, N. (2003): Wieder dienen lernen? Vom westdeutschen „Normalarbeitsverhältnis“ zu prekärer Beschäftigung seit 1973. Berlin: edition sigma.
- Mecheril, P. (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis, Jg. 8, H. 2, S. 104-115.

- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, P./Castro Varela, M. d. M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hrsg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.
- Mecheril, P. (2013a): Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2013b): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2014): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, P./Brodén, A. (Hrsg.) (2007a): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Mecheril, P./Hoffahrt, B. (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Adoleszenz- Migration - Bildung Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–240.
- Meier-Braun, K.-H./Weber, R. (Hrsg.) (2013): Deutschland Einwanderungsland: Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Melter, C. (2015): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung im postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschland?! Einleitende Überlegungen. In: Melter, C. (Hrsg.): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7-19.
- Melter, C. (2017): Soziale Ungleichheit, Rassismus und Vorurteile in der Sozialen Arbeit. In: sozialnet (Hrsg.): Soziale Ungleichheit/Editorial von 18.05.2017 URL: <https://www.socialnet.de/editorials/soziale-ungleichheit-rassismus-und-vorurteile-in-der-sozialen-arbeit.html> (Abruf 2.6.2018).
- Mey, G. (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.
- Mey, G./Mruck, K. (2007): Grounded Theory Reader. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Modes, M.-T. (2016): Raum und Behinderung. Wahrnehmung und Konstruktion aus raumsoziologischer Perspektive. Bielefeld: Transcript.
- Motakef, M. (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen: Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Motakef, M. (2015): Prekarisierung. Bielefeld: Transcript.
- Mückenberger, U. (2010): Krise des Normalarbeitsverhältnisses – ein Umbauprogramm. In: Zeitschrift für Sozialreform 56, S. 403–420.
- Müller, A.-L. (2011): Worte schaffen Soziales: Wie Sprache Gesellschaft verändert. In: Journal für Psychologie, Jg. 19, H. 1. Das kritische Potenzial der Sprache. URL: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/14/87> (Abruf 2.5.2016).

- Müller, B./Zöller, U./Diezinger, A./Schmid, A. (2015): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, C./Schulz, F./Thien, U. (Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zum Jugendintegrationskonzept. Grundlagen und Herausforderungen angesichts veränderter Lebenslagen junger Menschen. Berlin: LIT.
- Müller, H./Stauf, E./Teupe, U. (2010): Migrationssensible Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung: Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 359–374.
- Munsch, C./Gemende, M./Weber-Unger Rotino, S. (Hrsg.) (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa.
- Nahles, A. (2014): Rede der Bundesministerin für Arbeit und Soziales zum Haushaltsgesetz 2015 vor dem Deutschen Bundestag am 11. September 2014 in Berlin. URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2010-2014/2014/09/96-3-bmas-bt.html> (Abruf 19.12.2015).
- Neuenschwander, M. P./Gerber, M./Frank, N./Rottermann, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nierling, L. (2011): Anerkennung als Analysekategorie für erweiterte Arbeit – Erweiterung der Anerkennungstheorie Honneths. In: Arbeits- und Industriesoziologische Studien, Jg. 4, H. 2, S. 59–73.
- Nierling, L. (2012): Anerkennung jenseits der Erwerbsarbeit? In: Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Weinheim und München: Juventa, S. 271–293.
- Nierling, L. (2013): Anerkennung in erweiterter Arbeit: Eine Antwort auf die Krise der Erwerbsarbeit? Berlin: edition sigma.
- Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. (1970 (1933)): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke.
- Nussbaum, M. C. (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oberhuber, N. (2015): Arbeitsmarkt ohne Arbeitslose. In: DIE ZEIT vom 11. März 2015. URL: <http://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2015-03/vollbeschaeftigung-arbeitslosenquote-arbeitsmarkt/komplettansicht> (Abruf 2.4.2016).
- OECD (Hrsg.) (2014): *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ombudsstelle für Kinder- und Jugendrechte in Hessen (2014): Aktuelle Entwicklungen auf Bundesebene zum Thema „Implementierung von Beratungs- und Schlichtungsstellen (Ombudschaft) in der Kinder- und Jugendhilfe“. URL: http://www.diebeteiligung.de/pdf/2014/2014_04_aktuelle_entwicklung_ombudschaft_in_der_kinder_und_jugendhilfe.pdf (Abruf 4.4.2016).
- Ostendorf, H. (2009): Institutionalisierte Sackgassen für Mädchen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 45/2009, S. 17-25.
- Otto, H.-U. (2005): Aufruf für einen Bildungspakt zwischen Jugendhilfe und Schule „Soziale Gerechtigkeit als Bildungsgerechtigkeit“. In: *Sozial Extra*, Jg. 29, H. 3, Dezember, S. 30–34.

- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U./Schrödter, M. (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: neue praxis, Sonderheft 8, S. 1–18.
- Overwien, B. (2010): Bildung für alle in Deutschland. Die bleibende Vision gleich verteilter Chancen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) Jg. 33, H. 3, S. 32–34.
- Overwien, B./Prenzel, A. (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Overwien, B./Rathenow, H.-F. (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Pampel, J. (2012): Wie kann die Arbeit der Akteure am Übergang Schule-Beruf optimiert werden? Vortrag bei der 3. Sitzung der FAG 1 Aktionsräume plus „Übergang Schule-Beruf“ am 31.05.2012. URL: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/soziale_stadt/aktionsraeume_plus/download/fag1/Vortrag3_Pampel_OptimierungUEbergangSchule_Beruf.pdf (Abruf 8.4.2016).
- Pape, H. (2013): Respekt, Anerkennung, Lebensteilung: Moralische und zwischenmenschliche Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: <http://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-005441&chunk=4&jahr=> (Abruf 8.5.2016).
- Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband (Hrsg.) (2005): Jugendsozialarbeit zwischen SGB II und SGB VIII. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Perels, M./Weber, J. (2012): Erwerbsarbeit als Vergesellschaftungsinstanz in Zeiten ihrer Prekarisierung. Zur Notwendigkeit einer die Erwerbszentriertheit reflektierenden Sozialforschung. In: Bereswill, M./Figlesthaller, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137–157.
- Peschner, J./Sarigöz, S. (2014): Individuelle Begleitung im Berufsorientierungsprozess: Chancen und Herausforderungen der Berufseinstiegsbegleitung. In: Kunert, C./Puhmann, A. (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bonn: BIBB, S. 133–142.
- Peschner, J./Sarigöz, S. (2015): Berufseinstiegsbegleitung: zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bielefeld: BIBB, S. 101–116.
- Pletter, R. (2015): Mehr ist nicht. In: DIE ZEIT vom 20.8.2015. URL: <http://www.zeit.de/2015/32/wirtschaftswachstum-krise> (Abruf 18.4.2016).
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.) (2011): Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa.

- Pohl, A./Walther, A. (2013): Perspektiven einer integrierten Übergangspolitik. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 929–946.
- Polutta, A. (2014): Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prasad, N. (Hrsg.) (2017): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2016): Ius soli. URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/IB/I/ius-soli.html> (Abruf 4.3.2016).
- Pries, L. (2007): Die Transnationalisierung der sozialen Welt - Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Promberger, M. (2008): Arbeit, Arbeitslosigkeit und soziale Integration. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 40-41/2008, S. 7–15.
- Promberger, M. (2011): Der Arbeitsmarkt: Entwicklungen, Probleme, Perspektiven. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 64, H. 11, S. 562. URL: http://www.boeckler.de/wsimit_2011_11_editorial.pdf (Abruf 3.9.2012).
- Promberger, M. (2012): Mythos der Vollbeschäftigung und Arbeitsmarkt der Zukunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 14–15/2012, S. 30-38.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- RBS: Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2013): Die Zukunft der Arbeitswelt. Auf dem Weg ins Jahr 2030. Stuttgart: RBS.
- Rauschenbach, T. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, T./Otto, H.-U. (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–29.
- Reckinger, G. (2010): Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. Konstanz: UVK.
- Reiberg, Ludger (Hrsg.) (2006): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reiners, D. (2010): Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz: UVK.
- Reißig, B. (2010): Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, I. (2000): Statement 1. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 23. Verantwortung, Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe zur Sicherung der Chancen junger Menschen auf Ausbildung und Arbeit. Dokumentation des Workshops am 30. und 31. November 1999 in Berlin. Berlin: VKW, S. 9–17.
- Riegel, C. (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Frankfurt a. M.: Iko.
- Riemann, G. (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. München: Fink.
- Rifkin, J. (1995): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Frankfurt a. M. und New York: Campus.

- Rodríguez, E. G. (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Rolf, A. (2003): *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roller, C. (2012): *Mobile Gesellschaft und Soziale Arbeit. Inklusionsprozesse und Partizipation von Allochthonen und Autochthonen in einem peripheren lokalen Milieu*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, B. (2002): *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rose, N. (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: Transcript.
- Roth, H.-J. (2009): *Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Thesen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 5/2009*, S. 31–33.
- SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2014): *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin: SVR.
- Sauer, D. (2007): *Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Soziologische Deutungen in zeithistorischer Perspektive*. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte (VfZ) Jg. 55, H. 2*, S. 309–328.
- Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.) (2010): *Anerkennung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schatzmann, L./Strauss, A. L. (1973): *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs N. J: Pearson.
- Scheele, A. (2007): *Arbeit als politisches Feld: Politikwissenschaftliche Perspektiven für die feministische Arbeitsforschung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schierhorn, K. (2015): *Aktivierung, Prekarisierung, Geschlecht: die (Erwerbs)Orientierungen langzeiterwerbsloser, gering qualifizierter Frauen unter dem Einfluss einer Arbeitsgelegenheit*. Dissertation. Jena: Universität Jena.
- Schilcher, C./Will-Zocholl, M. (Hrsg.) (2012): *Arbeitswelten in Bewegung: Arbeit, Technik und Organisation in der „Nachindustriellen Gesellschaft“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schittenhelm, K. (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.) (2009): *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schmid, A. (2015): *Rechtliche Rahmenbedingungen*. In: *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 83–135.
- Schneider, N. F./Bujard, M. (2013): *Das »Gedöns« und die Geschlechter. Deutschland braucht mehr Gleichberechtigung – sonst bleiben die Geburtenraten niedrig*. In: *DIE ZEIT* vom 18. Juli 2013, S. 11. URL: <http://www.zeit.de/2013/30/familienpolitik-gleichberechtigung-geburtenrate> (Abruf 23.5.2015).
- Schrödter, M. (2007): *Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen*. In: *neue praxis*, Jg. 37, H. 1, S. 3-28.

- Schrödter, M. (2009): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Habilitationsschrift. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schröder, H. (2007): Diversity Management und Soziale Arbeit. In: BBE-Newsletter 20/2007. URL: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/SCHROeER_diversity_management_und_soziale_arbeit.pdf (Abruf 20.4.2016).
- Schruth, P. (2005): Zur Leistungskonkurrenz zwischen SGB II und § 13 SGB VIII. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk. URL: http://www.lwl.org/lja-download/pdf/Schruth_Expertise_Leistungskonkurrenz.pdf (Abruf 21.2.2014).
- Schulze, E./Yildiz, E. (2009): Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, S. 247–264.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Band I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, NL: Martinus Nijhoff, S. 3–54.
- Schütz, A. (2004 (1932)): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz: UVK.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis, Jg. 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurven und kollektiver Wandlungsprozess: Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen. Zürich: Seismo, S. 26–28. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-41201> (Abruf: 1.2.2017)
- Schwanenflügel, L. v. (2014): Partizipationsbiographien Jugendlicher: Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwanenflügel, L. v./Walther, A. (2014): Anerkennung von Bildungssubjekten oder Cooling-Out von BildungsverliererInnen? In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel – Neue Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe? Berlin: AGJ, S. 143–157.
- Schwedisches Institut (Hrsg.) (2012): Schulsystem: Lernen fürs Leben. Stockholm, Schweden: Schwedisches Institut. URL: <https://sweden.se/other-languages/german/Das-Schwedische-schulsystem-high-resolution.pdf> (Abruf 4.3.2016).
- Seibring, A. (2012): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 62. Jg, H. 14–15/2012, S. 2.
- Seithe, M. (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sen, A. (2009): The Idea of Justice. London: Penguin.
- SenBJW: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft von Berlin (Hrsg.) (2010): Schulreform. URL: <https://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform/> (Abruf 21.5.2015).
- SenIAS (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales von Berlin)/Beauftr. f. IM (Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration) (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Öffnung von drei Berliner JobCentern – Der erfolgreiche

- Prozess einer interkulturellen Organisationsentwicklung. Berlin: SenIAS. URL: (https://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integrationmigration/publikationen/dokus/ikoe_jobcenter_bf.pdf?start&ts=1442503243&file=ikoe_jobcenter_bf.pdf) (Abruf 26.2.2016).
- SenStadtUm: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung von Berlin (Hrsg.) (2010): Das Berliner Quartiersmanagement. Informationen zum Programm „Soziale Stadt“. URL: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/quartiersmanagement/download/qm_broschuere_de.pdf (Abruf 4.2.2016).
- SenStadtUm: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt von Berlin (Hrsg.) (2016): Soziale Stadt, Quartiersmanagement. URL: <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/wohnen/quartiersmanagement/de/karte.shtml> (Abruf 4.4.2016).
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: Siedler.
- Sinus Sociovision (Hrsg.) (2008): Migranten-Milieus in Deutschland. URL: <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/> (Abruf 4.2.2016).
- Söhn, J. (2012): Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52). Wiesbaden: Springer VS, S. 164–185.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Solga, H. (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken. In: WZB-Mitteilungen H. 123, S. 6–7. URL: https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/wm123einzel6-7.pdf (Abruf 2.4.2016).
- Solga, H. (2012a): Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52). Wiesbaden: Springer VS, S. 459–487.
- Solga, H. (2012b): Bildung und materielle Ungleichheiten. Was bringt der investive Sozialstaat? In: WZB-Mitteilungen H. 138, S. 6–8. URL: https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/s6-8solga.pdf (Abruf 2.5.2013).
- Solga, H./Dombrowski, R. (2012): Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, M./Miethe, I./Sünker, H./Venzke, O. (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Leverkusen: Budrich, S. 51–86.
- Solga, H./Menze, L. (2013): Der Zugang zur Ausbildung. Wie integrationsfähig ist das deutsche Berufsbildungssystem? In: WSI-Mitteilungen, Jg. 66, H. 1, S. 5–14. URL: http://www.boeckler.de/wsimit_2013_01_solga.pdf (Abruf 2.6.2014).
- Sowa, F./Staples, R./Theuer, S./Althaus, R. (2013): Beratungsgespräche in der Arbeitsverwaltung teilnehmend beobachten. Reflexion über eine Methode der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 14, H. 2, Art. 21 (Mai), S. 1-37. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36577> (Abruf 2.7.2014).

- Staa, Ch. (2015): Ist Deutschland ein Einwanderungsland? Antworten aus der ZEIT. In: DIE ZEIT vom 01.10.2015. URL: <http://www.zeit.de/2015/38/deutschland-einwanderungsland> (Abruf 3.3.2016).
- Statista (2016): Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen von Frauen in Deutschland im Jahr 2014. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/2148/umfrage/von-frauen-am-staerksten-besetzte-ausbildungsberufe> (Abruf 21.3.2016).
- Staub-Bernasconi, S. (2003): Soziale Arbeit als (eine) „Menschenrechtsprofession“. In: Sorg, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Münster: LIT, S. 17-54.
- Staub-Bernasconi, S. (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat – Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: Sozialarbeit in Österreich (SIÖ), H. 2, S. 8–17.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Stauber, B./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa, S. 41–63.
- Stauber, B./Walther, A. (2011): Übergänge in den Beruf. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München: Reinhardt, S. 1703–1715.
- Stauber, B./Walther, A. (2013a): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W./Böhnisch, L./Lenz, K./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Stauber, B./Walther, A. (2013b): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, W./Böhnisch, L./Lenz, K./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 270–290.
- Stauber, B./Walther, A./Pohl, A. (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa, S. 21–48.
- Stelzer-Orthofer, C. (2008): Aktivierung und soziale Kontrolle. In: Bakic, J./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hrsg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien: Erhard Löcker, S. 11–24.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer VS, S. 57-70.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink.

- Strauss, A. L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK, S. 427–452.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1994): Grounded Theory Methodology: An Overview. In: Denzim, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks, CA: Sage, S. 273–285.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1996 (1990)): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2005): Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung: Theorie und Methode. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.) (2004): Anselm Strauss. Konstanz: UVK.
- Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität: Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Suthues, B. (2006): Umstrittene Zugehörigkeiten: Positionierungen von Mädchen in einem Jugendverband. Bielefeld: Transcript.
- Teubner, U. (2010): Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 499–506.
- Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H./Thiersch, R. (2009): Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen. In: Meyer, Ch./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–22.
- Thomas, S. (2010): Exklusion und Selbstbehauptung: Wie junge Menschen Armut erleben. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Thranhardt, D. (2006): Deutsche – Ausländer. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.): Deutschland – eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 273–294.
- Tiefel, S./Zeller, M. (Hrsg.) (2012): Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Treibel(-Illian), A. (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 5. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Vahsen, F. G./Tan, D. (2012): Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569–579.

- Vereinte Nationen (UN) (Hrsg.) (1948): Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. UN. URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abruf 3.10.2016).
- Vester, M. (2006): Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt a. M.: Campus, S. 73–89.
- Vieth-Entus, S. (2015): Schulabbrecher in Berlin. Fast jeder zehnte Schüler ohne Abschluss. In: Der Tagesspiegel vom 04.02.2015. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schulabbrecher-in-berlin-fast-jeder-zehnte-schueler-ohne-abschluss/11329048.html> (Abruf 3.4.2016).
- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.) (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf: Deutsches Jugendinstitut.
- Vogel, B. (2006): Sicher – Prekär. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.): Deutschland – eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 73–91.
- Vogel, B. (2009): Wohlstandskonflikte. Soziale Fragen, die aus der Mitte kommen. Hamburg: VSA.
- Vogel, B. (2012): Die Justierung der Gesellschaft. Perspektiven der soziologischen Wohlfahrtsstaatsforschung. In: Bereswill, M./Figlesthaller, C./Haller, L. Y./Perels, M./Zahradnik, F. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 17–34.
- Vogel, T. (2013): Von der Berufs- zur „Übergangspädagogik“? Gedanken zu einer Pädagogik in einer prekären Arbeitswelt. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–294.
- Vogel, T./Wéber, J. (2016): Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitsgesellschaft als pädagogische Herausforderung. In: Carlsburg, G.-B. von (Hrsg.): Strategien der Lehrerbildung. Zur Steigerung von Lehrkompetenzen und Unterrichtsqualität. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bd. 31/16, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 123–140.
- Völker, S. (2013): Habitus sozialer Unbestimmtheit. Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener unter den Bedingungen der Prekarisierung. In: Maier, M. S./Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–165.
- Voß, G. G. (2010): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–80.
- Voß, G. G./Pongratz, H.-J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, H. 1, S. 131–158.
- Voswinkel, S./Lindemann, O. (2013): Einleitung. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, S. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung: Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus.

- Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, L./Palm, K. (Hrsg.) (2012): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 2. Aufl. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Wallner, C. (2010): Vom Feminismus zum Genderkonzept: Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft und Politik. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 41, H. 2, S. 4–19.
- Wallner, C. (2013): „Alles cool!“ Weiblichkeitsvorstellungen und Lebensperspektiven von Mädchen. In: BAG Mädchenpolitik e.V. (Hrsg.): Mädchen und junge Frauen heute – weibliches Leben in Bewegungen. Berlin: BAG Mädchenpolitik e. V., S. 22–31.
- Walter, B. (2010): Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik. Frankfurt a. M. unter anderem: Peter Lang.
- Walter, S./Hirschfeld, H. (2013): Relevanz von Beziehung als Grundlage der Übergangsberatung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang: zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115-134.
- Walter, S./Walther, A. (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 65–96.
- Walther, A. (2012a): Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche. Berlin: GEW.
- Walther, A. (2012b): Prekäre Konstruktionen. Zu den Lebenslagen junger Erwachsener im Kontext entstandardisierter Lebensläufe. In: Sozial Extra, Jg. 36, H. 11-12, S. 13–17.
- Walther, A./Stauber, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa, S. 19–40.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): 'Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...' Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Beltz: Juventa, S. 97-128.
- Weber, J. (2015): Vom Zwischenmenschlichen zum Politischen? Betreuungsbeziehungen im Übergang aus Adressatinnen-Perspektive. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata. Bonn: BIBB, S. 139–161.
- Weichselbaumer, D. (2013): Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen: Ursachen und Debatten. In: Linzer Schriften zu Gender und Recht, S. 71–93.
- Weiß, E. (2014): „Inklusive Schule“ – Bemerkungen zur pädagogischen Ideologie der exkludierenden Gesellschaft. In: Kluge, S./Lohmann, I./Steffens, G. (Red.): Menschenverbesserung. Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik 2014. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 363-372.

- Werner, D./Neumann, M./Schmidt, J. (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen (Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Werschull, F. (2007): Vorgreifende Anerkennung. Zur Subjektbildung in interaktiven Prozessen. Bielefeld: Transcript.
- Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktionen: Gender at Work in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK.
- Wiezorek, C./Grundmann, M. (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. v./Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit: Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–33.
- Wimbauer, C. (2006): Frauen – Männer. In: Deutschland – eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 136–157.
- Winker, G./Degele, N. (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Winkler, M. (1988): Theorie der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus.
- Wipermann, C./Flaig, B. B. (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 5/2009, S. 3–11.
- Wirth, K. (2011): Durchlässigkeit des Bildungssystems durch Dreifachqualifizierung – Chancen für marktbenachteiligte Jugendliche? In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011 Workshop 02*, hg. v. Rützel, J./Zöllner, A., S. 1–12. URL: www.bwpat.de/ht2011/ws02/wirth_ws02-ht2011.pdf (Abruf 2.4.2016).
- Wischmann, A. (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wittwer, W. (1996): Die nachlassende Orientierungsfunktion des Berufes in ihrer Konsequenz für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Ostendorf, A./Seeling, H. (Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Bielefeld, S. 75–90.
- Wolter, M. I./Mönnig, A./Hummel, M./Schneemann, C./Weber, E./Zika, G./Helmrich, R./Maier, T./Neuber-Pohl, C. (2015): Industrie 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Wirtschaft. Szenario-Rechnungen im Rahmen der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen. IAB Forschungsbericht 8/2015. Nürnberg: IAB. URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0815.pdf> (Abruf 16.11.2015).
- Yazar, S. (2011): Zugänge zum Arbeitsmarkt und Präsenz in der Gesellschaft – Diskriminierungserfahrungen von Migranten und People of Color. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Wer gehört dazu? Zugehörigkeit als Voraussetzung für Integration. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 159–179.
- Yildiz, E. (2014): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hrsg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 19–36.
- Yildiz, E./Hill, M. (Hrsg.) (2014a): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript.
- Yildiz, E./Hill, M. (2014b): Einleitung. In: Yildiz, E./Hill, M. (Hrsg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 9–18.

- Young, M. (1958): *The Rise of the Meritocracy 1870–2033*. London: Thames & Hudson.
- Zahradnik, F./Schreyer, F./Götz, S. (2012): „Und dann haben sie mir alles gesperrt“ – sanktionierender Wohlfahrtsstaat und Lebensverläufe junger Arbeitsloser. In: *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahmen und Analysen*. Weinheim: Juventa, S. 157–191.
- Zeller, M. (2012): *Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zöllner, U. (2015): *Soziale Arbeit in der Integrationshilfe: multidisziplinäre Annäherung*. In: *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 15–43.

Internetquellen ohne Autor_innenangaben

- <http://www.allianz-fuer-jugend.de> (Abruf 12.07.2015).
- <http://www.audiotranskription.de> (Abruf 23.02.2013)
- <http://www.bamf.de> (Abruf: 21.04.2016)
- <http://christoph.stoepel.net/geogen/v3/Default.aspx> (Abruf 22.7.2015).
- Bürgerdialog der Regierung Merkel (2015): „Deutschland ist ein Einwanderungsland“. In: FAZ vom 01.06.2015. URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/europa/angela-merkel-sieht-deutschland-als-einwanderungsland-13623846.html> (Abruf 3.5.2016).
- <http://forum.ahnenforschung.net/archive/index.php/t-42035.html> (Abruf 22.07.2015).
- <http://www.planet-beruf.de/BVJAufnahmeformal.8429.0.html> (11.10.2012).
- In den Großstädten werden sich die Deutschen integrieren müssen. In: *Die Welt* vom 02.01.2002. URL: <http://www.welt.de/print-welt/article366503/In-den-Grossstaedten-werden-sich-die-Deutschen-integrieren-muessen.html> (Abruf 11.5.2016).
- <http://www.woodsonmuseum.org/about-us> (Abruf 20.07.2015).