

Jahrgang 3 – Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt

Jugend und Übergänge in den Beruf

<i>Bärbel Kracke und Wolfgang Schröer</i> Editorial	119
<i>Sanna Pohlmann</i> Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer	123
<i>Nadja Olyai/Bärbel Kracke</i> Berufskonzepte im Jugendalter Welche Aspekte von Berufen kennen Kinder, und ist dieses Wissen erweiterbar? – eine explorative Studie	141
<i>Hans-Jürgen von Wensierski</i> Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt	149
<i>Andreas Oehme</i> Biographisierte Übergänge in Arbeit – Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter	167

Allgemeiner Teil

Aufsätze

<i>Heinz-Hermann Krüger/Ulrike Deppe</i> Zwischen Distinktion und Risiko – Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern	181
<i>Dirk Meyer</i> Das personengebundene Budget in der Kinder- und Jugendhilfe – Ein Hebel zum Systemwechsel	197

Jürgen Drissner/Katrin Hille/Sonia Debatin/Hans-Martin Haase
 Das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten der Universität Ulm –
 eine Wirkungsanalyse 209

Rezensionen

Kerstin Mayhack
 Sammelrezension: Erkenntnisse und Hilfestellungen für die Bewältigung
 des Berufswahlprozesses 219

Claudia Muche
 Sammelrezension: Ansätze und Konzepte zur Unterstützung der
 Übergänge junger Menschen in Arbeit 224

Manfred Liebel
 Sammelrezension: Jugendkulturen und prekäre Übergänge ins
 Arbeitsleben 230

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe 237

Zum Schwerpunkt dieser Ausgabe

Bärbel Kracke & Wolfgang Schröer



Bärbel Kracke



Wolfgang Schröer

Jeder Berufsbildungsbericht (z.B. BMBF 2007) widmet sich unter anderem der Darstellung der Zahlen unvermittelter jugendlicher Bewerber auf dem Ausbildungsmarkt sowie der Quote der Ausbildungs- und Studienabbrecher. Letztere liegt seit Jahren bei 20-25% und gibt regelmäßig Anlass für ausgiebige politische Diskussionen über mögliche Ursachen und Ansätze, diese Situation zu verändern. Empirische Arbeiten, die sich mit den Gründen für diese recht hohen Anteile von Fehlstarts in die nachschulische Ausbildungsphase befassen, ermitteln als wesentlichen Faktor für einen Ausbildungsabbruch, dass nicht der Wunschberuf realisiert werden konnte.

Die sozialpädagogisch relevante Frage in diesem Zusammenhang ist, wie es dazu kommt, dass Jugendliche ihren Wunschberuf nicht realisieren können. In erster Linie spielt die Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen die zentrale Rolle. Weiterführende Analysen der individuellen Hintergründe für unbefriedigende Berufswahlen verweisen darüber hinaus aber auch auf die Bedeutsamkeit der Qualität der Orientierungsaktivitäten vor der Entscheidung für eine Ausbildung. So haben sich Ausbildungsabbrecher seltener als mit ihrer Ausbildung zufriedene Jugendliche im Vorfeld intensiv mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie mit Ausbildungsinhalten und -betrieben auseinandergesetzt (*Deuer/Ertelt* 2001, *Schöngen* 2003).

Solche Explorationsaktivitäten stellen entwicklungspsychologische Berufswahltheorien (z.B. *Super/Savickas/Super* 1996) als eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Berufswahlentscheidungen im Jugendalter heraus. Auch wenn in entwicklungspsychologischen Ansätzen der Jugendzeit eine besondere Rolle im Berufsorientierungsprozess zugemessen wird, weil sich hier die Erwartungen an eine Entscheidung verdichten, wird hier schon lange davon ausgegangen, dass bereits in der Kindheit wesentliche Erfahrungen gemacht werden, die berufsbiographisch relevant sind (z.B. *Gottfredson*, 1996). Die Einsicht, dass der Prozess der Berufsorientierung ein langjähriger biographischer Prozess ist, der bereits in der frühen Kindheit beginnt und sich bis ins Erwachsenenalter vollzieht, hat sich auch in der pädagogischen Diskussion etabliert (vgl. zusammen-

fassend von *Wensierski* in diesem Heft). Allerdings sind diese frühen biographischen Prozesse bislang weder aus psychologischer noch aus pädagogischer Perspektive systematisch untersucht. Auch fehlen noch weitgehend schlüssige pädagogische Konzeptionen für eine sinnvolle Gestaltung berufsbezogener Erfahrungsräume, die bereits in der Kindheit ansetzen. So sind Bemühungen wie sie heute bereits in Kindergärten und Grundschulen zu finden sind, die auf eine frühe Einwirkung auf Interessen – z.B. zur Überwindung geschlechtstypischer Berufswahlen – gerichtet sind, solange höchst fragwürdig, wie nicht theoretisch begründet ist, warum sie überhaupt mit welcher Nachhaltigkeit wirken können sollten.

Die Beiträge, die sich dem Schwerpunkt „Berufsbezogene Übergänge im Kindes- und Jugendalter“ in diesem Heft widmen, wurden aus entwicklungspsychologischer und (sozial)pädagogischer Perspektive verfasst und richten sich auf die Phase der Kindheit und der Jugend. Damit soll der in der aktuellen Diskussion gewonnenen Erkenntnis Rechnung getragen werden, dass in Bezug auf die Berufsorientierung nicht nur früh angesetzt und auch die Art der (sozial)pädagogischen Begleitung im Jugendalter verändert werden muss, sondern auch neue Übergangsstrukturen sozialräumlich etabliert werden müssen (vgl. Oehme in diesem Heft). Es werden dabei sowohl die individuellen Entwicklungsprozesse bei den Kindern und Jugendlichen selber thematisiert als auch die Entwicklungskontexte wie Elternhaus, Schule und außerschulische Settings beleuchtet sowie sozialräumliche und -politische Handlungsspielräume thematisiert.

Der Beitrag von *Pohlmann* beleuchtet nicht direkt berufsbezogene Entwicklungsprozesse. Er stellt vielmehr ein Thema in den Mittelpunkt, das zu den entscheidenden Rahmenbedingungen für individuelle berufsbiographische Prozesse gehört. Es geht um die Bedeutung von Lehrerurteilen für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen. Damit wird die Kindheit als Phase fokussiert, in der bereits durch die Entscheidung für unterschiedliche weiterführende Schulformen der Horizont für spätere Berufswahlentscheidungen wesentlich geprägt wird. *Pohlmann* befragte Lehrer aus Hessen und Bayern als Länder mit unterschiedlichen Regelungen in diesem Bereich zur ihren Einstellungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Übergang. Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, dass auch ein strenges nach Schulleistungen orientiertes Empfehlungsverfahren wie in Bayern soziale Disparitäten nicht verhindern kann, da Eltern mit höherem Bildungshintergrund Lehrer schon lange vor dem anstehenden Übergang bedrängen und teilweise sogar die Notengebung beeinflussen. Dagegen widersprechen Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten selten den Lehrerempfehlungen, auch wenn sie sich selbst ursprünglich einen höheren Bildungsweg für ihr Kind gewünscht hätten. Zum Teil tendieren sie sogar dazu, ihre Kinder entgegen der Empfehlung der Lehrer für eine höhere Schulform in eine mittlere weiterführende Schullaufbahn zu lenken. Für aktuelle Diskussionen über das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland besonders interessant erscheint der Befund, dass die von *Pohlmann* befragten Lehrer in beiden Bundesländern ein längeres gemeinsames Lernen von mindestens sechs oder acht Schuljahren befürworten.

Der Beitrag von *Olyai/Kracke* betrachtet mit dem Berufskonzept von Grundschulern einen sehr grundlegenden Aspekt individueller beruflicher Ent-

wicklungsprozesse. Die Autoren gehen davon aus, dass Begriffe das Wissen über die Welt strukturieren und das Lernen neuer Inhalte beeinflussen. In Bezug auf Berufe ist davon auszugehen, dass Kinder die Berufswelt anders wahrnehmen, je nachdem wie komplex ihr Verständnis davon ist. Eine im Zusammenhang mit berufsbiographischen Prozessen pädagogisch relevante Frage ist, ob und auf welche Weise kindliche Konzepte der Berufswelt veränderbar sind. In einer empirischen Studie an Grundschulkindern der vierten Klasse wurde versucht, das Berufskonzept von Kindern, das sich zunächst vor allem an äußeren Merkmalen von Berufen wie Einkommen festmachte, durch eine systematische Intervention durch psychologische Merkmale wie Fähigkeiten und Interessen zu erweitern. Gerade Fähigkeiten und Interessen spielen für die ernsthafte Beschäftigung mit möglichen Berufsalternativen eine große Rolle. Ein frühzeitiger Fokus auf diese Aspekte kann unter Umständen Einflüsse wie Prestige oder Tradition in Bezug auf Geschlechtsrollen oder soziale Herkunft neutralisieren. Es zeigte sich, dass eine solche Erweiterung möglich ist. Offen bleibt allerdings, inwiefern diese zeitlich begrenzte einmalige Intervention tatsächlich nachhaltig auf die individuelle Wahrnehmung und Strukturierung der Berufswelt wirkt und ob dies Effekte für berufsbiographische Prozesse hat.

Von Wensierski legt Ergebnisse einer Evaluation für ein 2003 in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführtes Landesprogramm zur Berufsfrühorientierung dar und formuliert auf dieser Basis Leitlinien für eine sozialpädagogische berufsorientierende Jugendbildung. Das Programm zur Berufsfrühorientierung bot 13- bis 18jährigen Jugendlichen spezifische berufsbezogene handlungsorientierte Maßnahmen in der außerschulischen Jugendbildung an. Die Resultate der Begleitforschung geben deutliche Hinweise darauf, dass Jugendliche angeregt durch Erwartungen aus ihrem sozialen Umfeld schon im Alter von 13 Jahren Berufswünsche ausbilden, die sich aber vor dem Hintergrund weiterer schulischer und außerschulischer Erfahrungen über die Zeit noch einmal deutlich verändern und erst kurz vor dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung konkreter werden. Das Elternhaus spielt generell eine große Rolle als Unterstützer bei der Informationssuche. Daneben werden Betriebspraktika und außerschulische Berufsfrühwahlprojekte, die sich jeweils dadurch auszeichnen, dass sie Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten in der Arbeits- und Berufswelt ermöglichen, als hilfreich für die Entscheidung angesehen. Diese organisierten Erfahrungsräume nutzen Jugendliche vor allem zur Überprüfung vorhandener Berufswünsche und weniger als Möglichkeit, Informationen über alternative Berufsbilder zu sammeln. Vor diesem Hintergrund fordert *von Wensierski*, dass eine sozialpädagogische berufsorientierende Jugendbildung stets die individuellen Voraussetzungen für Berufswahlentscheidungen berücksichtigen, handlungsorientierende Erfahrungen bereitstellen und die Reflexion dieser Erfahrungen ermöglichen muss. Dabei sollten die Angebote aller Bereiche der Kinder- und Jugendbildung vom betreuten Spielplatz bis zur Schuljugendarbeit unter der Perspektive berufsbiographischer Relevanz überprüft werden.

Ausgehend von einem sozialwissenschaftlichen und sozialpolitischen Zugang skizziert *Oehme* die Lebenslage Jugend angesichts der Entgrenzung von Arbeit. Dabei richtet er den Fokus insbesondere auf Jugendliche und junge Erwachsene, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind und mit Maßnahmen

der Beschäftigungsförderung konfrontiert werden. Auf der Grundlage von biographischen Interviews, die er in einem Forschungsprojekt zur Kompetenzentwicklung Jugendlicher geführt hat, beschreibt er sozialräumliche Vermittlungsstrukturen von Jugendlichen in Arbeit und setzt diese in Verhältnis zu den institutionalisierten Vermittlungsmaßnahmen. *Oehme* arbeitet dabei heraus, dass die Beschäftigungsförderung bisher kaum die informellen Vermittlungsstrukturen in Arbeit wahrnimmt und sich in ihrem Übergangsmanagement kaum an sozialräumlichen Kontexten orientiert, wie sie in ihren alltäglichen Lebensbewältigung gestaltet werden.

Insgesamt bieten die Beiträge einen Einblick in die Vielschichtigkeit berufsbio-graphischer Prozesse und machen verschiedene Ansatzpunkte für weiterführende Forschung sichtbar. Dabei wird vor allem deutlich, dass auch Forschungsvorhaben notwendig wären, die bereits in der Kindheit beginnend sowohl individuelle als auch Kontextfaktoren systematisch in ihrer Relevanz für Berufsbezogene Entwicklungsprozesse berücksichtigen.

Literatur

- BMBF (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Berlin
- Deuer, E./Ertelt, B.J.* (2001): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst (ibv) 22/01. – Nürnberg, S. 1417-1432
- Gottfredson, L.S.* (1996): Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: D. Brown/L. Brooks (eds.): Career choice and development (3rd ed.). – San Francisco, S. 179-232.
- Schöngen, K.* (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen? Schon Ausbildungsabbruch? In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst (ibv) 25/03. – Nürnberg, S. 5-19.
- Super, D.E./Savickas, M.L./Super, C.M.* (1996): The life-span, life-space approach to careers. In: *Brown, D./Brooks, L.* (eds.): Career choice and development (3rd ed.). San Francisco, p. 121-178.

Sanna Pohlmann

Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus der Sicht bayerischer und hessischer Lehrer



Sanna Pohlmann

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Einstellungen bayerischer und hessischer Grundschullehrer zu den länderspezifischen Übergangsregelungen sowie ihre Erfahrungen mit dem Übergang am Ende der Primarstufe erfasst. Die Untersuchung ist in das interdisziplinäre BiKS-Projekt (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) der Bamberger Forschergruppe in der empirischen Bildungsforschung eingebettet. Die Teilstudie analysiert die Rolle der Lehrer im Übergangsgeschehen mit quantitativen und qualitativen Methoden. Die Lehrkräfte wurden vom Ende des dritten Schuljahres bis zum Übergang in die Sekundarstufe zu drei Messzeitpunkten quantitativ befragt ($N=155$). Da die Erfassung von Entscheidungsprozessen und subjektiven Interpretationen der Lehrer mittels standardisierter Daten schwer möglich ist, wurde zur Ergänzung und Illustration der quantitativen Daten parallel eine qualitative Interviewstudie mit einer Substichprobe der Lehrer zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt ($N=20$). Im Zentrum des Beitrags stehen zum einen Ergebnisse der ersten beiden quantitativen Fragebogenerhebungen, die nach der Haltung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen des Bundeslandes und ihren Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Übergang fragen. Zum anderen werden ergänzend und zur Sondierung der quantitativen Befunde Daten der ersten qualitativen Interviewstudie herangezogen.

Schlagworte

Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, Lehrereinstellungen, Übergangsregelungen, Bayern, Hessen

Abstract

The transition from primary to secondary school from the perspective of teachers in Bavaria and Hesse

This document focuses on the attitudes and experiences of primary school teachers (from Bavaria and Hesse) regarding federal state specific regulations for school transitions. This study analyses the role of the teachers in the transition process using quantitative and qualitative research methods. It is embedded into the interdisciplinary BiKS project – a group of researchers based in Bamberg and working on the field of education processes, competence development and selection decisions.

During the timeframe between the end of the third school year and the end of the fourth school year (when the transition to secondary school takes place) the teachers were polled using a standardized questionnaire. These polls were conducted once every six months, resulting in three measure points ($N=155$). To reconstruct the teachers view as detailed as possible, a small portion of teachers have been interviewed additionally in face-to-face inter-

views at two measure points ($N=20$). These qualitative interviews helped to understand the attitudes of the teachers and their view on the specific regulations of the federal states Bavaria and Hesse.

On the one hand, this document focuses on the results of the first and second measure point generated using the standardized questionnaire. In addition, results of the first qualitative interview are analysed.

Key words: Transition from primary to secondary school, attitudes of teachers, regulations for transition, Bavaria, Hesse

1. Einleitung

Internationale Schulleistungsvergleiche haben die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems immer wieder bestätigt (z.B. *Deutsches PISA-Konsortium* 2001). Zur Klärung der Ursachen für ungleichen Bildungserfolg ist die Unterscheidung zwischen dem primären und sekundären Effekt von zentraler Bedeutung. Für die Übergangsentscheidung ist zunächst die durch die Schulleistungen belegte Eignung des Schülers relevant (primärer Effekt). Eine weitere wichtige Rolle spielen die Elternwünsche, die in Abhängigkeit von der sozialen Position unterschiedlich ausfallen und somit auch bei gleichen schulischen Leistungen zu unterschiedlichen Entscheidungen bei der Wahl der Bildungslaufbahn führen (sekundärer Effekt). Der Lehrer übernimmt eine vermittelnde Funktion, wenn er beratend tätig wird und die Grundschulempfehlung ausstellt. Zahlreiche Studien wie z.B. IGLU (vgl. *Bos* u.a. 2003, 2004) oder die Lernausgangslagenuntersuchung an Hamburger Schulen (vgl. *Lehmann/Peek/Gänsfuß* 1997), bestätigen die These von sekundären sozialen Disparitäten. Die Vermutung liegt nahe, dass Grundschullehrkräfte in ihren Übergangsempfehlungen neben den Fachleistungen auch andere prognoserelevante Merkmale berücksichtigen, die wiederum mit der sozialen Herkunft kovariieren (vgl. *Baumert/Watermann/Schümer* 2003). Obwohl das Ergebnis als „ungerecht“ anzusehen ist, lässt sich dies als rationaler Mechanismus im Rahmen der gegebenen strukturellen Bedingungen erklären und weniger als gezielte Diskriminierung durch die Lehrkräfte. Es handelt sich vielmehr um ein Wechselspiel zwischen den Faktoren der sozialen Herkunft und den institutionellen Bedingungen des Schulsystems (vgl. *Gomolla/Radtke* 2002; *Kristen* 2006; *Ditton* 2007). Das am Ende der Grundschulzeit stattfindende Beratungsgespräch über die Schullaufbahnentscheidung kann als komplexer Aushandlungsprozess zwischen den Vorstellungen der Lehrer und den Aspirationen der Eltern angesehen werden (*Ditton/Krüskens/Schauenberg* 2005).

Im Rahmen der Beratungsgespräche am Ende der Primarstufe befinden sich die Lehrkräfte in einer schwierigen Situation. Sie sollen eine Übertrittsempfehlung aussprechen und damit eine möglichst verlässliche Prognose über den weiteren Schulerfolg der Schüler treffen. Zugleich aber sollten sie laut *KMK* die größeren Ressourcen der oberen Schichten nicht in ihre Überlegungen einbeziehen (*KMK* 2006, S. 5). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Erfahrungen bayerische und hessische Lehrkräfte, deren Bundesländer sich in den

Übergangsempfehlungen beinhalten auch Faktoren wie soziale Herkunft

Übergangsregelungen deutlich unterscheiden, im Rahmen des Übergangsgeschehens gemacht haben. Außerdem wird danach gefragt, wie sie zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes und den damit verbundenen Restriktionen stehen, die den Aushandlungsprozess zwischen den Vorstellungen der Lehrer und den Aspirationen des Elternhauses bestimmen.

2. Empfehlungspraxis und Empfehlungsverhalten

Elterliche Erwartungshaltungen an die Schulabschlüsse ihrer Kinder sind in den letzten Jahren deutlich gestiegen (*Hurrelmann 1994; Büchner/Koch 2002*). Da mit dem Übergang am Ende der Grundschulzeit und der Wahl der weiterführenden Schule Vorentscheidungen über schulische Qualifikationen und Lebenschancen verknüpft sind, besteht auf Seiten der Eltern ein deutliches Interesse daran, die Kinder eine möglichst hohe Schullaufbahn durchlaufen zu lassen, um ihnen im gesellschaftlichen Wettbewerb zu einer möglichst hohen beruflichen Stellung zu verhelfen und ihre Chancen nicht schon im Vorfeld einzuschränken (*Ditton 1989*). Die Alternative Gymnasium hat jedoch für die Eltern in Abhängigkeit von ihrem sozialen Status und ihren Ressourcen eine unterschiedliche Attraktivität. Nach *Boudon (1974)* wählen die Eltern nach Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung diejenige Schullaufbahn aus, die ihnen vorteilhafter erscheint als andere Bildungswege. Eltern aus der Arbeiterschicht wählen daher relativ seltener höhere, weiterführende Schulzweige für ihre Kinder, da diese zum einen für den Stuserhalt in der Familie nicht unbedingt notwendig sind und sie zum anderen die Erfolgsaussichten geringer einschätzen (vgl. *Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999*). Im Kontext des Übergangsgeschehens untersuchen *Paulus und Blossfeld (2007)* im Rahmen des Bamberger BiKS-Projekts die Relevanz der elterlichen Bildungspräferenzen, wobei sie zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen unterscheiden.¹ Bei Schülern mit hoher schulischer Leistung wird von den Eltern, bezogen auf ihre realistischen und idealistischen Aspirationen, das Gymnasium über alle Klassen hinweg am häufigsten gewählt. Bei Schülern mit niedriger schulischer Leistung hat vor allem die untere soziale Klasse eine deutlich geringere idealistische Bildungspräferenz für das Gymnasium. Bei Schülern im mittleren Schulleistungsbereich sind die Unterschiede bei den idealistischen Präferenzen besonders groß: Während Mittelschicht- und Oberschicht-Eltern auch bei hohem Risiko bereit sind, ihr Kind auf eine höhere Schulform zu schicken, zeigen die unteren sozialen Klassen eine größere Vorsicht, sich für die höhere Schulform zu entscheiden. Hinsichtlich ihrer realistischen Aspirationen halten vor allem Eltern der Mittel- und Oberschicht an ihren idealistischen Bildungspräferenzen fest. Allerdings findet bei niedriger schulischer Leistung bei den realistischen Präferenzen eine deutliche Verschiebung in Richtung Hauptschule statt. Diese Ergebnisse verdeutlichen den großen Einfluss primärer Effekte für die Bildungsentscheidungen in der Schule (*Paulus/Blossfeld 2007*).

Erwartungshaltung
der Eltern ist
gestiegen

Bildungspräferenz
hängt von Leistung
ab

Diskrepanzen bei
der Schulform-
empfehlung
zwischen Eltern und
Lehrern

Ditton, Krüsken und *Schauenberg* gehen der Frage nach, inwieweit sich die Schulformwünsche der Eltern und die Empfehlungen der Lehrer am Ende der dritten Jahrgangsstufe unterscheiden. Es konnten deutliche Diskrepanzen zwischen beiden nachgewiesen werden, wobei die Lehrerempfehlungen überwiegend eine Korrektur der Schulformwünsche nach „unten“ darstellen. Obwohl die Verantwortung über den weiteren Bildungsweg des Kindes in den meisten Bundesländern letztendlich bei den Eltern liegt, richten sie sich mehrheitlich nach der Lehrkraftempfehlung. Bezogen auf die einzelnen Schulformen folgen ca. Dreiviertel der Eltern einer Hauptschuleempfehlung, über Zweidrittel einer Realschuleempfehlung und mehr als 90% einer Gymnasialempfehlung (*Bos u.a. 2003; Ditton 1992; Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997*).

Tabelle 1: Übergangsempfehlung und Elternentscheidung in Zeilenprozent²

	Elternentscheidung				
	Haupt- schule	Real- schule	Gymna- sium	Gesamt- schule	%
Hauptschule	74,7%	16,1%	1,4%	7,9%	100,1%
Realschule	10,1%	66,0%	14,5%	9,3%	99,9%
Gymnasium	0,2%	7,1%	90,7%	2,0%	100%
n	1022	1356	1924	275	4577

Quelle: *Bos u.a. 2003, S. 132*

Eltern niedriger
sozialer Schichten
akzeptieren
Empfehlung eher als
solche höherer
Sozialschichten

Für Abweichungen von den Empfehlungen der Lehrkräfte ist der soziale Hintergrund des Schülers von besonderer Bedeutung, die schulischen Leistungen dagegen spielen in diesem Zusammenhang eine weitaus geringere Rolle (*Ditton/Krüsken 2006*). Insofern verschärft die Empfehlungspraxis der Grundschule zwar tendenziell die sozialen Disparitäten (*Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997*), werden aber Grundschulempfehlungen vollständig durch Elternentscheidungen ersetzt, zeigt sich unter diesen Bedingungen eine noch deutlichere Zunahme der sozialen Disparitäten. Dies könnte daran liegen, dass die an die Schulleistung gebundene regulierende Funktion von Übergangsempfehlungen gegenüber den Bildungsaspirationen der Eltern höherer Sozialschichten verloren geht (*Baumert/Watermann/Schümer 2003*). Schon frühere Studien konnten zeigen, dass überwiegend Eltern niedriger sozialer Schichten bei ihrer Entscheidung nach unten abweichen (*Ditton 1987*) und weniger dazu tendieren, eine von ihren Bildungsaspirationen nach unten abweichende, bindende Lehrerempfehlung anzufechten (*Spangenberg/Weishaupt 1999*). Dagegen sind es meist die Angehörigen höherer Schichten, die sich über die Grundschulempfehlung hinwegsetzen und sich entgegen der Empfehlung für eine höhere Schulform entscheiden (*Ditton 1989; Merkens/Wessel 2002; Harazd 2007*).

Die Rolle der Lehrer im Kontext des Übergangsgeschehens und deren Haltung zu den rechtlichen Regelungen hat *Koch (2001)* für Hessen untersucht. Während die Grundschullehrer eher an einer gemeinsamen Entscheidungsfindung von Lehrern und Eltern interessiert sind, messen die befragten Lehrkräfte der Sekundarstufe ihren eigenen Kompetenzen mehr Bedeutung bei.

Im vorliegenden Beitrag stehen die Haltungen bayerischer und hessischer Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes im Vordergrund. Es wird danach gefragt, wie sie die Eltern, die nicht ihrer Empfehlung folgen, bundeslandspezifisch wahrnehmen, ob sie sich eine stärker bindende Empfehlung wünschen oder die Freigabe des Elternwillens befürworten. Außerdem wird analysiert, welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit den Eltern im Kontext des Übergangsgeschehens gemacht haben und wie die Eltern auf die Mitteilung ihrer Empfehlung reagiert haben. Im Rahmen der quantitativen Analyse stehen die Perspektiven und Sichtweisen der Lehrkräfte im Vordergrund, auf die ange-deuteten sozialspezifischen Differenzen wird im Rahmen der qualitativen Analyse eingegangen.

3. Die prognostische Validität der Übergangsempfehlung

In der Literatur ist die prognostische Validität der Schullaufbahneempfehlung umstritten und wird immer wieder diskutiert. Für Bremen zeigt beispielsweise die Untersuchung von *Kemnade* (1989), dass die Erfolgsquote für empfohlene Schüler deutlich höher liegt als die für nicht empfohlene. Trotzdem erreicht ein Drittel der nicht empfohlenen Schüler auf dem Gymnasium oder der Realschule den gewünschten Abschluss der Sekundarstufe I ohne zeitliche Verzögerung, während ein weiteres Viertel eine Klassenwiederholung benötigt, um dann ebenfalls zum gewünschten Abschluss zu gelangen. Insgesamt schließen damit mehr als 50% der Schüler die Sekundarstufe I mit einem höheren als dem empfohlenen Abschluss ab. In Niedersachsen konnte Ähnliches für die Zehntklässler des Jahres 1986 am Gymnasium gezeigt werden (*Schuchart/Weishaupt* 2004). Die Einschätzung der Prognosequalität durch die Lehrkräfte wurde teilweise durch die Ergebnisse von *Sauer* und *Gamsjäger* (1996) rehabilitiert. Trotzdem zeigte sich „gerade für die Schüler und Eltern, die eine Orientierungshilfe möglicherweise am dringendsten brauchen, die Begrenztheit und Relativiertheit einer Vorhersage“ (*Sauer/Gamsjäger* 1996, S. 200).

Prognostische Validität ist umstritten

4. Rechtliche Regelungen des Übergangs in Bayern und Hessen

Bis auf Brandenburg und Berlin gehen in allen Ländern der Bundesrepublik die Kinder nach Beendigung der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I. Von den Grundschullehrern wird erwartet, dass sie eine für die Kinder optimale weiterführende Schule empfehlen. In der Mehrzahl der Bundesländer, wie auch in Hessen, können die Eltern selbst die endgültige Entscheidung über die Schulwahl treffen, sodass das Kind auch entgegen der Grundschulempfehlung an der gewählten weiterführenden Schule aufgenommen werden kann. Allerdings ist bei fehlendem Erfolg eine spätere „Querversetzung“ möglich. In anderen Bundesländern, wie Bayern oder Baden-Württemberg, ist

In fast allen Bundesländern treffen Eltern die Schulwahl

bei einem Dissens und in Zweifelsfällen eine erweiterte Beratung der Eltern und Probeunterricht bzw. ein Aufnahmeverfahren vorgesehen (KMK 2006).

Tabelle 2: Übersicht über die rechtlichen Übergangsregelungen in Bayern und Hessen (Quelle: KMK 2006)

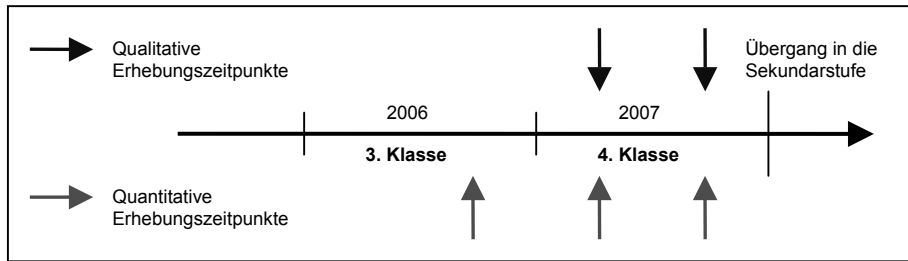
	Bayern	Hessen
Eignung des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> – Die Eignung für das Gymnasium liegt vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mind. 2,33 beträgt; beträgt der Notendurchschnitt aus Deutsch und Mathe nicht mind. 2,0, wird eine bedingte Eignung festgestellt. – Die Eignung für die Realschule liegt vor, wenn Gesamtdurchschnittsnote mind. 2,33 beträgt; beträgt sie 2,66, wird eine bedingte Eignung festgestellt. – Schüler/-innen, die nicht geeignet sind, deren Eltern aber den Übertritt wünschen, nehmen am Probeunterricht teil. 	<p>„Die Wahl des Bildungsganges nach dem Besuch der Grundschule ist Sache der Eltern.“</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Eignung ist gegeben, wenn die bisherige Lernentwicklung, Leistungsstand und Arbeitshaltung eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht des gewählten Bildungsganges erwarten lassen. – Es gibt die Möglichkeit der Querversetzung.

5. Methode und Fragestellungen

Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Lehrerbefragungen der ersten beiden Erhebungszeitpunkte des BiKS-Längsschnitts-8-12 („Schulstudie“), die in den Bundesländern Bayern und Hessen durchgeführt wurden. Bayern und Hessen unterscheiden sich deutlich in ihren Übergangsregelungen, sodass die Prüfung von Kontexteffekten auf die Formation der betrachteten Selektionsentscheidungen möglich ist. Das Stichprobendesign des Längsschnitts-8-12 basiert auf der Stichprobe des BiKS-Längsschnitts-3-8 („Kindergartenstudie“), die auf einer mehrfach geschichteten Zufallsstichprobe von 100 Kindergärten bzw. Kindergartengruppen beruht (vgl. *Kurz/Kratzmann/von Maurice 2007*). Die Stichprobe des BiKS-Längsschnitts-8-12 umfasst die Grundschulen, auf die die Kinder des BiKS-Längsschnitts-3-8 im Anschluss an den Kindergartenbesuch wechseln.

Alle Klassenlehrer der 155 Klassen der 82 BiKS-Kooperationsschulen in Bayern und Hessen wurden schriftlich mit einem Lehrer-Fragebogen befragt, der an die Bedingungen des jeweiligen Bundeslandes angepasst war ($N=155$). Parallel zu den quantitativen Befragungen wurde eine leitfadengestützte qualitative Interviewstudie mit einer Substichprobe der Lehrer zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Die qualitativen Daten dienen dabei der „Interpretation und Illustration der quantitativen Zusammenhänge“ (*Oswald 2003*, S. 83).

Abbildung 1: Übersicht über die Erhebungszeitpunkte der Lehrerbefragungen bis zum Übergang in die Sekundarstufe (BiKS-Längsschnitt-8-12)



Die im Folgenden dargestellten qualitativen Ergebnisse beziehen sich auf die erste Befragung, die mit einer Substichprobe von 20 Viertklasslehrern zu Beginn der vierten Klassen geführt wurde. Wie die BiKS-Gesamtstichprobe ist auch diese Stichprobe disproportional nach Bundesland geschichtet und setzt sich entsprechend aus sieben hessischen und 13 Lehrkräften aus Bayern zusammen.

Tabelle 3: Übersicht über die Substichprobe der qualitativen Lehrerbefragung

	Welle 1 Beginn 4. Klasse		
	Frauen	Männer	gesamt
Bayern	9	4	13
Hessen	7	0	7

Mit diesen Lehrkräften wurden Experteninterviews geführt (Meuser/Nagel 1991), die im Anschluss transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, wobei das Kategoriensystem sowohl auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen als auch aus dem Material selbst entwickelt wurde. In mehreren Durchgängen bearbeiteten zwei Codiererrinnen das Material unabhängig voneinander (zum Vorgehen vgl. Mayring 2003).

Im vorliegenden Beitrag werden vor dem Hintergrund des Bundeslandes zu folgenden Fragestellungen Ergebnisse berichtet:

- 1) Wie stehen die Lehrkräfte zu den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes?
- 2) Welche Erfahrungen haben sie mit der Mitteilung ihrer Übergangsempfehlung gemacht? Wurde ihre Empfehlung von den Eltern wertgeschätzt?
- 3) Zu welchem Zeitpunkt wird der Übergang bei den Lehrkräften, Eltern und Kindern zum Thema?

6. Ausgewählte Ergebnisse zum Übergang in die Sekundarstufe aus der Sicht der Lehrer

6.1 Quantitative Ergebnisse

6.1.1 Einstellung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslands

Auf der Basis von vier Einzelitems wurden alle Lehrkräfte des BiKS-Längsschnitts-8-12 zum ersten Erhebungszeitpunkt am Ende der dritten Klasse gefragt, wie sie allgemein die rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes wahrnehmen.

Tabelle 4: Einstellung der Lehrkräfte zu den rechtlichen Regelungen ihres Bundeslandes

	Bayern		Hessen		t-Test
	AM	SD	AM	SD	t-Wert
„Die Übergangsregelungen in meinem Bundesland halte ich grundsätzlich für sinnvoll.“	1,66	0,75	2,26	0,85	-4,33***
„Die Verteilung des Entscheidungsrechts zwischen Elternhaus und Schule, wie es in meinem Bundesland vorgesehen ist, halte ich für sinnvoll.“	2,26	0,83	2,72	0,81	-3,19**
„Ich halte das dreigliedrige Schulsystem für äußerst sinnvoll.“	1,96	0,87	2,02	0,84	-0,42 n.s.
„Bei den meisten Kindern kann man am Ende der Grundschulzeit relativ sicher die Eignung für eine bestimmte Schulform bestimmen.“	2,56	0,72	2,88	0,73	-2,61**

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 1, eigene Berechnungen

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Antwortformat: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Während die hessischen Lehrer eher mit den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes einverstanden sind, halten die bayerischen Lehrer die Vorgaben ihres Bundeslandes tendenziell für weniger sinnvoll. Auch wie die Verteilung des Entscheidungsrechts zwischen Elternhaus und Schule in ihrem Bundesland geregelt ist, lehnen die bayerischen Lehrer eher ab. Das dreigliedrige Schulsystem halten sowohl bayerische als auch hessische Lehrer nur bedingt für sinnvoll – hier zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Hinsichtlich der Frage, ob man am Ende der vierten Jahrgangsstufe relativ sicher die Eignung für eine bestimmte Schulform bestimmen kann, unterscheiden sich wiederum die Einstellungen beider Lehrergruppen. Insgesamt weisen die relativ hohen Varianzen darauf hin, dass die Lehrergruppen in sich nicht sehr homogen sind und die Meinungen unter den bayerischen und hessischen Lehrern auseinander gehen. Dies wird im Rahmen der qualitativen Analyse thematisiert.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt, zu Beginn der vierten Klasse, wurden die Lehrkräfte gefragt, inwieweit ihre Lehrerempfehlung bindend sein sollte, wenn

Lehrergruppen sind nicht homogen und Meinungen unterscheiden sich

Elternwunsch und Empfehlung der Lehrkraft nicht übereinstimmen. Die Einstellung wurde anhand einer Skala aus vier Items erfasst. Mit Hilfe der Items konnten die Lehrer entweder eher das Elternrecht für die Übergangsempfehlung befürworten oder der Lehrerempfehlung mehr Bedeutung beimessen. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Items der Skala.

Tabelle 5: Überblick über die Items der Skala „Entscheidungsrecht“

	AM	SD
„Meine Empfehlung sollte für die Eltern eine stärker bindende Funktion haben.“	3,29	0,99
„Ich finde, dass Eltern ihr Kind am besten kennen und wissen, was es kann und wie es sich entwickeln wird.“	2,60	0,71
„Ich finde, dass nur die Lehrer ihre Schüler in schulischen Lernsituationen kennen; deshalb sollten sich die Eltern auf deren Urteil verlassen.“	3,27	0,86
Die Eltern sollten sich von der Lehrkraft beraten lassen, aber letztendlich selbst über den weiteren Bildungsgang ihres Kindes entscheiden	3,85	1,06

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen
Antwortformat: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=teils, teils, 4=trifft eher zu, 5=trifft voll und ganz zu

Als Kennwerte der Lehrereinstellungen wurde auf der Basis der faktorenanalytischen Befunde die Skala „Entscheidungsrecht“ als korrigierte Summenscores der zugehörigen Itemwerte ermittelt.

Die einfaktorielle Lösung erklärt 51% der Varianz. Eine starke Zustimmung zu dieser Dimension betont die Befürwortung des Elternwillens, eine geringe Zustimmung akzentuiert den Wunsch nach einer stärkeren Gewichtung der Lehrerempfehlung. Über die Kennwerte der gebildeten Skala informiert Tabelle 6.

Tabelle 6: Übersicht über die Kennwerte der Skala „Entscheidungsrecht“

	Anzahl der Items	AM	SD	Min	Max	Cronbach's Alpha
Entscheidungsrecht	4	2,97	0,65	1,25	4,50	0,68

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

Vergleicht man die Haltung der Lehrer in Abhängigkeit des Bundeslandes zeigen sich signifikante Unterschiede.

Tabelle 7: Einstellung der Lehrkräfte zum Entscheidungsrecht

Bundesland	N	AM	SD	t-Wert
Bayern	94	3,06	0,59	2,45*
Hessen	51	2,79	0,73	

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Bei unterschiedlicher Einschätzung des Kindes durch Lehrer und Eltern wünschen sich die hessischen Lehrer, in deren Bundesland das Elternrecht gilt, für ihre Empfehlung tendenziell eine etwas stärker bindende Funktion. Die bayerischen Lehrer, die anhand des Notendurchschnitts über die weitere Schullaufbahn entscheiden, befürworten ein größeres Mitspracherecht der Eltern in solchen Situationen. Zur Beantwortung der Frage, welche subjektiven Sichtweisen und Interpretationen der Lehrkräfte hinter diesen Befunden stehen, tragen die qualitativen Ergebnisse bei.

6.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Übergangsempfehlung: Wertschätzung der Empfehlung durch die Eltern

Ebenfalls zu Beginn der vierten Klasse wurden alle Lehrkräfte zu ihren bisherigen Erfahrungen bezüglich des Übergangs befragt. Die Lehrer sollten anhand verschiedener Aussagen beurteilen, inwieweit ihre Empfehlungen von den Eltern ernst genommen und bei der Entscheidung für eine weiterführende Schule berücksichtigt wurden. Die Erfahrungen der Lehrer wurden anhand einer Skala aus fünf Items erfasst. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die verwendeten Items.

Tabelle 8: Items der Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“

	AM	SD
„In der Vergangenheit hat sich die Mehrheit der Eltern an meine Empfehlung gehalten.“	3,33	0,52
„Meine Kompetenz als Lehrkraft im Hinblick auf die Übergangsempfehlung wurde von der Mehrheit der Eltern nicht respektiert.“	1,53	0,67
„In der Vergangenheit wurden meine Empfehlungen von der Mehrheit der Eltern gering geschätzt.“	1,46	0,59
„Entsprach meine Empfehlung nicht dem Wunsch der Eltern, wurde ich von Ihnen stark unter Druck gesetzt, meine Empfehlung zu ändern.“	1,66	0,75
„Meine Übergangsempfehlung hat für die Eltern einen hohen Stellenwert.“	3,14	0,49

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen
Antwortformat: 1=trifft nicht zu, 2=trifft eher nicht zu, 3=trifft eher zu, 4=trifft zu

Mithilfe dieser Items konnten die Lehrkräfte entweder die Wertschätzung ihrer Empfehlung durch die Eltern unterstreichen oder die Geringschätzung ihrer Empfehlung durch die Eltern betonen. Als Kennwerte wurde auf Basis der faktorenanalytischen Befunde die Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“ als korrigierte Summenscores der zugehörigen Itemwerte ermittelt. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Kennwerte der Skala.

Hessische Lehrer
wünschen eine
stärkere Bindung
ihrer Empfehlung,
bayerische
befürworten
Mitspracherecht der
Eltern

Tabelle 9: Übersicht über die Kennwerte der Skala „Erfahrungen mit der Empfehlung“

	Anzahl der Items	AM	SD	Min	Max	Cronbach's Alpha
Erfahrungen mit der Empfehlung	5	1,64	0,47	1,00	3,40	0,83

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

Die einfaktorielle Lösung erklärt 60% der Varianz. Eine starke Zustimmung zu dieser Dimension betont die Geringschätzung der Lehrerempfehlung durch die Eltern. Demgegenüber kennzeichnet eine geringe Zustimmung zu dieser Dimension einen hohen Stellenwert, den die Eltern mit der Lehrerempfehlung verbinden.

Die Skalenwerte sind deutlich linksschief, d.h. die Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich mit ihrer Empfehlung von den Eltern ernst genommen und respektiert. Vergleicht man die Haltungen der Lehrer in Abhängigkeit vom Bundesland, deuten sich Unterschiede an. Diese sind jedoch nicht mehr signifikant und daher mit Einschränkung zu interpretieren ($p=0,16$).

Tabelle 10: Erfahrungen der Lehrkräfte mit der Empfehlung

Bundesland	N	AM	SD	t-Wert
Bayern	83	1,68	0,46	1,40 n.s.
Hessen	43	1,56	0,49	

Datenbasis: BiKS-Längsschnitt-8-12, Welle 2, eigene Berechnungen

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Anders als die hessischen Lehrer fühlen sich ihre bayerischen Kollegen mit ihrer Empfehlung etwas weniger ernst genommen und verspüren durch die Eltern einen größeren Druck, ihre Empfehlung zu ändern. Auch hier können im Folgenden die qualitativen Ergebnisse zur Ergänzung dieser Befunde beitragen, indem sie Aufschluss über die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrer auf einer subjektiven Ebene geben.

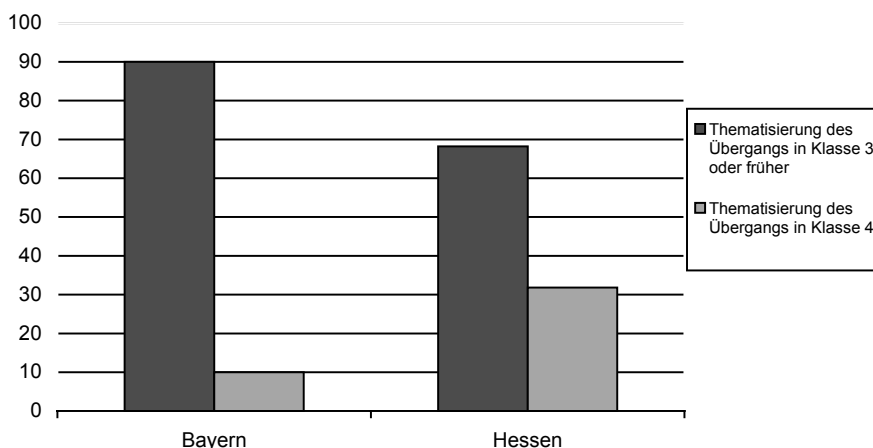
Mehrheit der Lehrer fühlt sich ernst genommen

6.1.3 Zeitpunkte der Thematisierung des Übergangs

Eine weitere Frage, die am Ende der dritten Klasse allen Lehrkräften gestellt wurde, bezog sich auf den Zeitpunkt der Thematisierung des Übergangs. Die Mehrheit der Lehrkräfte thematisiert den Übergang gegenüber den Kindern und gegenüber den Eltern in Klasse vier. Bezüglich dieser Frage zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern. Jedoch kommen die Eltern bundeslandspezifisch auf die Lehrer zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu.

Zeitpunkt der Thematisierung ist unterschiedlich

Abbildung 2: Erste Thematisierung des Übergangs durch die Eltern gegenüber Lehrern (Angaben in Prozent)



($\chi^2=6,91$; $df=1$; $n=94$; $p<0,01$)

Während die deutliche Mehrheit der bayerischen Lehrer angibt, dass das Thema für die Eltern bereits in Klasse drei oder früher aktuell und von ihnen angesprochen wird, ist dies in Hessen nur zu einem geringeren Anteil der Fall.

6.2 Qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Befunde werden ebenfalls vor dem Hintergrund des Bundeslandes der Lehrer berichtet und dienen dazu, die quantitativen Ergebnisse vertiefend zu analysieren. Die Einstellung der bayerischen Lehrkräfte zu den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes ist tendenziell kritisch. Allerdings äußern sich einige Lehrer auch positiv zu den Rechtsgrundlagen, was die Varianzen der quantitativen Analyse erklärt. So wird die Lehrerempfehlung als Entscheidungskriterium teilweise befürwortet und die Wichtigkeit der Verbindlichkeit ihrer Empfehlung betont:

„Die Gewichtung Elternwille und Lehrerempfehlung sollte so bleiben... Die Lehrerempfehlung muss das größere Gewicht haben, weil der Lehrer kennt das Kind im Unterricht und sieht die Leistungen...“ (Bayern, 1091)

Die Kritikpunkte an den rechtlichen Grundlagen beziehen sich auf die geringe Gewichtung des Wortgutachtens und auf den geringen Unterschied in den Zugangsvoraussetzungen zwischen Gymnasium und Realschule, die wenig Spielraum zulassen. Darüber hinaus wird unter den bayerischen Lehrern sowohl der Druck beklagt, der auf den Kindern lastet, als auch der Druck, den einige von ihnen durch die bindende Empfehlung verspüren:

„Es setzt uns natürlich in gewisser Weise unter Druck... und auch der Druck für die Kinder ist ziemlich immens... Oft ist es natürlich auch so, ... dass man sich in der Zeit viel mit Eltern herumstreiten muss, die unbedingt darauf beharren.“ (Bayern, 4012)

Betrachtet man die Äußerungen der Lehrkräfte genauer und analysiert sie vor dem Hintergrund der sozialen Schicht der Eltern, lassen sich Hinweise finden, dass die Eltern ihren Wunsch nach einer gymnasialen Laufbahn in Abhängigkeit ihres sozialen Status mit einer unterschiedlichen Dringlichkeit thematisieren. Mit den Eltern höherer Sozialschichten gibt es aus der Sicht einiger Lehrer vermehrt Auseinandersetzungen, da sie eine Empfehlung, die nicht ihren Vorstellungen entspricht, weniger als Eltern niedriger Schichten, akzeptieren und hinnehmen:

Eltern aus höheren Schichten akzeptieren Entscheidungen der Lehrer weniger

„Es sind oft Eltern aus, sage ich jetzt mal, aus intellektuellen Familien, die das nicht akzeptieren wollen, dass das eigene Kind vielleicht nicht ganz gymnasialgeeignet ist.... Das sind die Eltern, wo es Probleme gibt, die das nicht akzeptieren wollen.“ (Bayern, 2023)

Die geringe Akzeptanz dieser Eltern wird von mehreren Lehrern als überaus frustrierend empfunden, was bei einigen – insbesondere bei einem Teil der bayerischen Lehrer, deren Empfehlung an die Notenvorgabe gebunden ist – dazu führt, dass sie präventiv die Noten an die Wünsche dieser Eltern anpassen, um so Konflikten aus dem Weg zu gehen:

„Die Eltern versuchen mit allen Mitteln die bessere Note irgendwie zu bekommen, indem sie jammern... Dann kriegt man als Lehrer schon ein wenig ein schlechtes Gewissen... Wenn jetzt ein Kind mehr auf drei steht, dann versucht man mit einem Referat, mit einer mündlichen Note, die bessere Note irgendwie zu bekommen, obwohl es eigentlich nicht richtig ist.“ (Bayern, 1011)

Die Eltern höherer Sozialschichten sind auch diejenigen, die das Thema „Übergang“ schon früh gegenüber den Lehrkräften thematisieren, indem sie das Gespräch mit der Lehrperson suchen:

„Es gibt schon einige, die in der dritten Klasse zu mir kommen, wo ich aber weiß, dass schon in der zweiten Klasse solche Ansprüche da sind. Aber jetzt, ab der vierten Klasse ist es völlig klar, dass sie kommen, die Engagierten natürlich. Es gibt auch viele Eltern, denen ist es völlig egal, weil sie mit der Sache nichts anfangen können.“ (Bayern, 1102)

Darüber hinaus wird in einigen Äußerungen der Lehrkräfte deutlich, dass die Eltern höherer sozialer Schichten genauere Vorstellungen über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes haben und über höhere Bildungsaspirationen verfügen als Eltern niedriger Schichten:

„Wir hatten schon Eltern, die gesagt haben, ich war immer der Klassenbeste und habe ein tolles Abitur... und meine Frau auch... und natürlich unser Kind auch. Also, das wird dann schon so gesagt. Dass das eigentlich keine Frage ist, sondern das Abitur wird gemacht, egal wie.... Es sind Eltern, die schon vor der Einschulung wussten, ihr Kind soll Abitur machen und studieren, die einfach so dieses Wunschenken haben und wissen, was ihr Kind später einmal machen sollte... Die Eltern wissen, es muss das Abitur sein und Haupt- und Realschule ist für sie keine Fragestellung oder kein Schulabschluss in dem Sinne.“ (Hessen, 8011)

In diesen Beschreibungen der Lehrer kommt dem Motiv des Stuserhalts, d.h. der Absicht der Eltern, einen sozialen Abstieg für die nachfolgende Generation zu vermeiden, eine wesentliche Bedeutung zu. Es wird in den Äußerungen klar, dass das Kind den Bildungsabschluss erreichen soll, den seine Eltern erreicht haben. Dies wird auch in folgender Ausführung einer anderen Lehrkraft deutlich:

Intellektuelle Eltern zielen auf Stuserhalt

„Beide Elternteile haben studiert, beide haben also höhere Berufe und das Kind ist im mathematischen Bereich ziemlich schwach, aber soll unbedingt auf das Gymnasium. Da sagen die Eltern immer wieder, wir sind doch so schlau und mein Mann ist doch mathematisch begabt und ich bin in Deutsch sehr begabt, dann müsste doch das Kind das auch können... Da habe ich wirklich immense Diskussionen gehabt, wo ich immer raus bin und gedacht habe, das kann jetzt nicht euer Ernst sein, also quasi mein Mann ist doch Ingenieur, warum kann das Kind kein Mathe, also wirklich.“ (Hessen, 7041)

Dagegen zeigen andere Aussagen, dass bei Eltern niedriger sozialer Schichten ein geringeres Engagement vorhanden ist, und sie weniger stark dazu tendieren, eine Gymnasialempfehlung durchzusetzen:

„Ich habe den Eindruck, dass Eltern, die aus sozial schwächeren Schichten kommen, auch wesentlich mehr Angst haben den Schritt zu wagen, Kinder auf das Gymnasium zu schicken. Ich habe da immer wieder auch Eltern, die sagen, nein, das möchte ich eigentlich nicht. Realschule würde mir eigentlich schon genügen. Also, die eher einen Schritt zurückgehen, vielleicht auch entgegen meinen Empfehlungen und dann doch eher auf das Gymnasium verzichten, obwohl das Kind aber eventuell diese Fähigkeiten hätte.“ (Bayern, 3011)

Eltern niedriger sozialer Schichten gehen Gymnasialempfehlungen selten nach

Die Hürde, eine höhere Schullaufbahn als die eigene für ihr Kind zu wählen, scheint bei den Eltern niedriger sozialer Schichten höher zu sein als bei Eltern, die selbst das Gymnasium besucht haben und Erfahrungen mit dieser Schulform gesammelt haben:

„Es gibt natürlich auch Eltern, die sagen, oh, Gymnasium, Abitur, da war ich ja selbst nie und eigentlich bin ich mir nicht sicher... Die dann auch hier sitzen und sagen, ja, also, ich habe damit selbst keine Erfahrung, ich bin mir auch unsicher, wie es klappt, wenn mein Kind Hilfe braucht.“ (Hessen, 8011)

Innerhalb der Lehrerguppen unterscheiden sich die Meinungen

Hinsichtlich der Verteilung des Entscheidungsrechts gehen die Meinungen zwischen den bayerischen und hessischen Lehrkräften wieder auseinander. Aber auch innerhalb der bayerischen und hessischen Lehrerguppen sind die Meinungen zwiespältig, was die Varianzen der quantitativen Analyse erklärt. Innerhalb der bayerischen Lehrerguppe befürworten Einzelne trotz möglicher Konflikte mit den Eltern eine bindende Lehrerempfehlung, weil viele Eltern ihre Kinder in Unterrichtssituationen nicht kennen und nicht richtig einschätzen könnten. Andere befürworten die Freigabe des Elternwillens und sind der Ansicht, dass die Verantwortung über den weiteren Bildungsweg der Kinder bei den Eltern liegen sollte, da sie ihre Kinder besser und länger kennen:

„Mir ist der Elternwille wichtiger... Weil ich kenne das Kind nur über zwei Jahre, die Eltern kennen es doch länger, wissen vielleicht besser, was sie dem Kind zutrauen können, und ich möchte eigentlich keinem Kind im Wege stehen.“ (Bayern, 3092)

Hessische Lehrer sehen in Freigabe des Elternwillens eine Erleichterung

Weitere Lehrkräfte äußern ebenfalls ihre Unzufriedenheit hinsichtlich des Entscheidungsrechts und befürworten eine Aufnahmeprüfung an der jeweiligen weiterführenden Schule. Auch unter den hessischen Lehrern gehen die Meinungen bei der Frage, ob die Schule oder die Eltern über die weitere Schullaufbahn des Kindes entscheiden sollten, auseinander. Ein Teil der Lehrer ist mit der Freigabe des Elternwillens einverstanden, während andere diese Regelung kritisch sehen. Für die Mehrheit der hessischen Lehrer bedeutet die Freigabe des Elternwillens bei der Entscheidung eine Erleichterung ihrer Arbeit, da es sie teilweise von der Pflicht entbindet, allein über die weitere Schullaufbahn zu ent-

scheiden. Außerdem nimmt diese Regelung den Druck von den Lehrern und mindert Konflikte zwischen Lehrern und Eltern im Übergangsprozess:

„Ich denke, bei unserem System hier in Hessen hat man einfach mehr Möglichkeit, mit den Eltern zu kooperieren. Wenn ich denen irgendwelche Noten und Stellen hinter dem Komma um die Ohren haue, ich glaube, da können Eltern eher blockieren als hier, wo man auch verbale Beurteilungen berücksichtigen kann.“ (Hessen, 5113)

Trotz dieser positiven Aspekte werden in den Interviews auch die Nachteile dieser Regelung betont. Diese kommen vor allem dann zum Tragen, wenn Lehrerempfehlung und Elternwunsch nicht übereinstimmen. Die hessischen Lehrkräfte können zwar einen Widerspruch gegen den Wunsch der Eltern einlegen, was bei fehlendem Erfolg auf der weiterführenden Schule zu einer „Querversetzung“ führen kann, nicht jedoch die Entscheidung der Eltern verhindern. Daher wünschen sich die hessischen Lehrer in diesen Fällen eine etwas stärker bindende Funktion ihrer Empfehlung:

„Ich finde es vom Prinzip her eine gute Lösung, von der Durchführung ist es oft traurig. Es ist so, dass Kinder, denen wir gerne diesen Misserfolg ersparen würden, dann wirklich auf das Gymnasium geschickt werden... Und das ist das, was eben gegen diese Entscheidung nach Elternwunsch spricht.“ (Hessen, 6012)

Hinsichtlich der Prognosesicherheit am Ende der Grundschulzeit sind sich in der qualitativen Studie die Lehrkräfte in Bayern und Hessen mehrheitlich einig. Mehr als die Hälfte der Lehrer kritisiert den frühen Zeitpunkt des Übergangs, zu dem ihrer Meinung nach kaum verlässliche Prognosen möglich sind. Daher befürworten die Lehrkräfte über die Bundesländer hinweg ein längeres gemeinsames Lernen von mindestens sechs oder acht Schuljahren.

Im Unterschied zu den bayerischen Lehrkräften haben ihre hessischen Kollegen die Möglichkeit, Schülern eine Empfehlung für die Gesamtschule zu geben und dadurch Konflikte zu vermeiden. Diese Vorgehensweise wird von den hessischen Lehrern positiv wahrgenommen und als Erleichterung empfunden. Nahezu alle befragten hessischen Lehrer geben an, diese Option insbesondere in Zweifelsfällen zu nutzen:

„Ich mache das ganz clever, dann nehme ich die integrierte Gesamtschule. Wir haben Gott sei Dank zwei hier... Da muss man sich im Moment nicht für einen Schulzweig entscheiden... Das ist eigentlich eine sehr schöne Lösung.“ (Hessen, 5113)

Lehrkräfte aller Bundesländer befürworten eine längere Zeit gemeinsamen Lernens

7. Diskussion

Die Ergebnisse der quantitativen Lehrerbefragungen machen deutlich, dass die bayerischen Lehrer die rechtlichen Vorgaben ihres Bundeslandes stärker ablehnen als ihre hessischen Kollegen, die „nur“ eine Empfehlung aussprechen dürfen. Vermutlich bedeutet eine „nur“ beratende Funktion für Lehrer eher eine Erleichterung ihrer Arbeit, etwa weil sie diese von der Pflicht entbindet, allein über die zukünftige Schullaufbahn ihrer Schüler zu entscheiden (vgl. Koch 2001). Das geringe Einverständnis der bayerischen Lehrer mit den Übergangsregelungen ihres Bundeslandes liegt offensichtlich in ihrer binden-

den Empfehlung begründet. Vor allem bei Kindern, deren Leistungen den Grenzbereichen zwischen zwei Schulformen entsprechen, versuchen die Eltern durch gezieltes Üben und durch Gespräche mit der Lehrkraft den für die höhere Schulform vorgegebenen Notendurchschnitt zu erreichen. Dies weist auf das Bestreben der Eltern hin, ihre Kinder eine möglichst hohe Schullaufbahn durchlaufen zu lassen (vgl. *Büchner/Koch* 2002). Dementsprechend stellen die Empfehlungen bei Nichtübereinstimmung zwischen Lehrerempfehlung und Elternwunsch überwiegend eine Korrektur der Elternwünsche nach „unten“ dar (vgl. *Ditton/Krüskens* 2006). Die Interpretation der qualitativen Befunde macht deutlich, dass die Korrektur der Elternwünsche nach „unten“ in Abhängigkeit der Sozialschicht der Eltern für die Lehrkräfte ein unterschiedliches Konfliktpotenzial birgt. Bei Nichtübereinstimmung zwischen Elternwunsch und Lehrerempfehlung bedeutet die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit den Eltern höherer Schichten einen größeren Aufwand in Form von Gesprächen und Diskussionen, ggf. auch in Form von Rechtfertigungen ihrer Bewertungs- und Diagnosefähigkeit. Denn diese Eltern verfügen über hohe Bildungsaspirationen, drängen mit einer stärkeren Beharrlichkeit auf eine Gymnasialempfehlung und zeigen ein größeres Engagement, eine solche Empfehlung durchzusetzen (vgl. *Ditton* 1989, 2006). Da eine hohe Schullaufbahn für die Eltern niedriger Sozialschichten nicht in dem gleichen Maße wie für die Angehörigen höherer Schichten für den Stuserhalt in der Familie notwendig ist, zeigen sie tendenziell weniger Bemühen sowie eine geringere Entschlossenheit, wenn es darum geht, eine Gymnasialempfehlung durchzusetzen (vgl. *Ditton* 1987; *Spangenberg/Weishaupt* 1999). Insofern ergeben sich vor allem mit Eltern höherer Schichten, die den eigenen Status durch Bildung erreicht haben und einen sozialen Abstieg für ihre Kinder vermeiden möchten, Konflikte im Kontext des Übergangsgeschehens. Das Verhalten dieser Elterngruppe setzt insbesondere die Lehrer in Bayern unter Druck. Um mögliche Konflikte erst gar nicht entstehen zu lassen, tendiert ein Teil dieser Lehrkräfte dazu, die Noten präventiv anzupassen, um auf diese Weise den Auseinandersetzungen mit den Eltern höherer Sozialschichten aus dem Weg zu gehen. Die hohe Verantwortung und der Druck, den die bayerischen Lehrer verspüren, scheint der Grund zu sein, warum sie vor allem in Konfliktfällen eher den Elternwillen befürworten. Die kritischere Haltung der bayerischen Lehrer zur Prognosesicherheit am Ende der vierten Klasse könnte damit zusammenhängen, dass sie sich in ihrer Entscheidungsfunktion stärker als die hessischen Lehrer in der Verantwortung sehen, eine richtige Prognose abzugeben. Außerdem haben sie nicht die Möglichkeit einer Gesamtschulempfehlung, die den hessischen Lehrkräften in Zweifelsfällen als „Alternative“ zur Verfügung steht. Die Thematisierung des Übergangs durch die bayerischen Eltern gegenüber den Lehrkräften zu einem früheren Zeitpunkt hängt vermutlich ebenfalls mit den rechtlichen Regelungen des Bundeslandes zusammen. Die Verbindlichkeit der Lehrerempfehlung setzt nicht nur die Lehrer, sondern auch die Eltern in Bayern stärker unter Druck. Sie fühlen sich gedrängt, mit offenem oder unterschwelligem Druck auf gute Schulerfolge und glatte Schullaufbahnen ihrer Kinder hinzuarbeiten (vgl. *Hurrelmann* 1994). Die Erfahrungen, die die Lehrkräfte bundeslandspezifisch mit dem Übergang ge-

macht haben, werden mithilfe der zweiten qualitativen Befragung und der quantitativen Erhebung am Ende der vierten Klasse noch einmal retrospektiv erfasst und sind Gegenstand weiterführender Analysen.

Anmerkungen

- 1 Bei den idealistischen Aspirationen handelt es sich um den gewünschten bzw. erhofften Bildungsabschluss, der unabhängig von den sozioökonomischen Kosten des Erreichens eines Bildungsziels und von der schulischen Leistung des Kindes das Ideal der Eltern darstellt. Bei den realistischen Aspirationen geht es dagegen um den Bildungsabschluss, der angesichts der gegebenen Umstände (sozioökonomische Position der Eltern, Schulleistung des Kindes) von den Eltern als realisierbar eingestuft wird (Paulus/Blossfeld 2007).
- 2 „Querversetzung“ meint die Möglichkeit der Versetzung aus der Jahrgangsstufe 5 der gewählten Schule in die Schulform, für die eine Eignungsempfehlung durch die Grundschule ausgesprochen wurde.
- 3 Abweichungen von 100 Prozent basieren auf Rundungsfehlern

Literatur

- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G.* (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6,1, S. 46-71.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (Hrsg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R.* (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.
- Boudon, R.* (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. – New York.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H.* (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society*, 9, 3, pp. 275-305.
- Büchner, P./Koch, K.* (2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: *Die Deutsche Schule*, 94, 2, S. 234-246.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.
- Ditton, H.* (1987): Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung. – Frankfurt a.M.
- Ditton, H.* (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik*, 3, 3, S. 215-231.
- Ditton, H.* (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. – Weinheim und München.
- Ditton, H.* (Hrsg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. – Münster.
- Ditton, H./Krüskens, J.* (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51, 3, S. 348-372.
- Ditton, H./Krüskens, J./Schauenberg, M.* (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 285-304.
- Esser, H.* (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. – Frankfurt a.M.

- Gomolla, M./Radtke, F.-O.* (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.
- Harazd, B.* (2007): Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. – Münster.
- Hurrelmann, K.* (1994): Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. – Weinheim.
- Kemnade, I.* (1989): Schullaufbahnen und ihre Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. – Frankfurt a.M.
- Koch, K.* (2001): Von der Grundschule zur Sekundarstufe.
- Kristen, C.* (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, 1, S. 79-97
- Kultusministerkonferenz (KMK)* (2006): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsgrundlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf>, Stand: 12.09.2007.
- Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J.* (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Online verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/990/index.html>, Stand: 15.10.2007.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R.* (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. – Hamburg.
- Mayring, P.* (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.
- Merkens, H./Wessel, A.* (2002): Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Eine empirische Studie in Berlin und Brandenburg. – Hohengehren.
- Meuser, M./Nagel, U.* (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Garz, D./Kraimer, K.* (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, S. 441-471.
- Oswald, H.* (2003): Was heißt qualitativ forschen? In: *Friebertshäuser, B./Prengel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim und München, S. 71- 87.
- Paulus, W./Blossfeld, H.-P.* (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 4, S. 491-508.
- Sauer, J./Gamsjäger, E.* (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg.
- Schuchart, C./Weishaupt, H.* (2004): Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 6, S. 882-902.
- Spangenberg, H./Weishaupt, H.* (1999): Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der BRD. Auswertung schulstatistischer Daten. In: *Weishaupt, H.* (Hrsg.): *Zum Übergang auf weiterführende Schulen: Statistische Analysen und Fallstudien*. – Erfurt, S. 7-112.

Berufskonzepte im Grundschulalter

Welche Aspekte von Berufen kennen Kinder, und ist dieses Wissen erweiterbar? – eine explorative Studie

Nadja Olyai/Bärbel Kracke



Nadja Olyai



Bärbel Kracke

Zusammenfassung

Die Vorstellungen darüber, was man beruflich machen möchte, entwickeln sich in einem längerfristigen mehrdimensionalen Prozess, der bereits in der Kindheit beginnt und der dementsprechend möglichst früh angeregt und gefördert werden sollte. Ein zentraler Aspekt dieses Entwicklungsprozesses ist die begriffliche Vorstellung darüber, was einen Beruf ausmacht. Es wurde untersucht, inwieweit die beiden Aspekte Interesse und Fähigkeit, die für die Berufswahl im Jugendalter bedeutsam sind, bereits bei Kindern im Grundschulalter repräsentiert sind und ob sie bei Nicht-Vorhandensein durch eine gezielte Intervention bei den Kindern verfügbar gemacht werden können.

Basierend auf den Prinzipien der Dynamic Skill Theorie von *K.W. Fischer (Fischer, 1980)* wurde eine Intervention zur Erweiterung kindlicher Berufskonzepte entwickelt. Es wurden 34 GrundschülerInnen untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass eine Erweiterung des Berufskonzeptes möglich war. Die Kinder nannten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant mehr Aspekte von Berufen und integrierten die neu präsentierten Bereiche Fähigkeit und Interesse in ihre Antworten.

Schlagerworte: Berufliche Entwicklung in der Kindheit, Begriffsbildung, Interventionen in der Grundschule

Abstract

Occupational concepts in primary school. Which aspects of occupations do children know and is this knowledge extendable? – An explorative study –

Ideas about occupational plans develop over a long time. This process is multi-faceted and starts already in childhood. Therefore, it should be encouraged and fostered at an early point of development. A central aspect of this developmental process is the conceptual knowledge about occupations. The study explored whether the aspects interest and ability, which play an important role in later vocational development, were known by primary school children and, if not, whether a focused intervention could enhance their availability. Based on the principles of Dynamic skill theory by *K. W. Fischer* an intervention to expand conceptual knowledge about occupations was developed.

The study included 34 fourth grade children. Results showed the intervention to be successful. The comparison of the first and second measurement revealed a significant difference in the number of job aspects that children could name. Furthermore, they managed to integrate the presented aspects interest and ability into their responses.

Key words: Vocational Development in Childhood, conceptual development, intervention programs in primary school

1. Einleitung

Die Entwicklung von Vorstellungen darüber, was man einmal beruflich machen möchte, ist ein längerfristiger facettenreicher Prozess, der kognitive, emotionale und motivationale Aspekte umfasst und bereits in der Kindheit beginnt (*Super* 1980; *Gottfredson* 1996; *Skorikov/Patton* 2007). In diesem Prozess müssen Individuen sowohl allgemein Vorstellungen darüber ausbilden, was einen Beruf ausmacht, als auch speziell ein Bild darüber entwickeln, welche berufliche Tätigkeit sie persönlich gerne ausführen würden. Die Forschung darüber, was Kinder über Berufe denken, und welche Berufe sie für sich selbst in Betracht ziehen, ist bislang kaum verbunden worden. Entweder wurde auf das Wissen von Kindern über Berufe oder aber auf ihre eigenen Berufswünsche fokussiert. In Bezug auf die eigenen Berufswünsche hat sich gezeigt, dass persönliche Voraussetzungen meist noch keinen Bestandteil derselben darstellen. Die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie die Verfügbarkeit des Berufs werden zu diesem Zeitpunkt noch nicht einkalkuliert (*Ginzberg a. A.*, 1951; *Super* 1990). Die Berücksichtigung von Interessen und Fähigkeiten spielt erst im Jugendalter eine bedeutsame Rolle für die Berufswahl (*Gottfredson* 1996). In Hinblick auf das Wissen über Berufe wurde bislang betrachtet, welche Kenntnisse Kinder über konkrete Merkmale einzelner Berufe haben (*Hartung/Porfeli/Vondracek* 2005). Dabei zeigt sich, dass Kinder zum Teil ein schon recht umfangreiches Wissen haben. Beispielsweise können schon Drittklässler bestimmte Berufe auf verschiedenen Dimensionen wie Einkommen, Ausbildungsgrad oder Schwierigkeit einschätzen (*Walls* 2000). Inwiefern Interessen und Fähigkeiten bei der Beschreibung von Berufen eine Rolle spielen, wurde hingegen bei Kindern bisher kaum untersucht.

Antezedenzen der
Berufswahl

In unserer Arbeit gehen wir der Frage nach, ob es möglich ist, Kinder mit einer gezielten Intervention dazu zu bewegen, diese weniger gut beobachtbaren bzw. psychologischen Merkmale in ihr Berufskonzept zu integrieren. Die Erweiterung des Berufskonzepts um diese Aspekte wäre ein erster Schritt, das Denken über eigene berufliche Ziele mit eigenen Interessen und Fähigkeiten in einen Zusammenhang zu bringen. Es werden instruktive Hinweise für eine altersgerechte Intervention im Grundschulalter erwartet, welche nicht das Wissen über einzelne Berufe, sondern das Wissen darüber, welche individuellen Voraussetzungen ein Beruf hat, in den Mittelpunkt stellt.

Erweiterung des
Berufskonzeptes
durch Intervention
im Grundschulalter

Im Folgenden werden die der eigenen Studie zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen zur Entwicklung und Veränderungsmöglichkeit von Berufskonzepten dargestellt, bevor die eigene Studie vorgestellt und diskutiert wird.

1.1 Berufskonzepte im Grundschulalter

Nach *Aebli* (1981) helfen Begriffe bzw. Konzepte, die Welt und das eigene Handeln zu ordnen. Eine minimale Anforderung an einen Begriff ist, dass er den Menschen erlaubt, eine bestimmte Erscheinung wieder zu erkennen. Zudem beschreibt ein Begriff gesetzmäßige Zusammenhänge von einzelnen Aspekten eines Phänomens. Auf den Beruf bezogen könnte dies beispielsweise die Tatsache sein, dass berufliches Handeln entlohnt wird, oder dass für die meisten Berufe eine Ausbildung erforderlich ist. Tatsächlich wird insbesondere der Aspekt des „Geld Verdienens“ von Kindern, die nach dem größten Nutzen des elterlichen Berufes befragt werden, am häufigsten genannt (*Galinsky*, 2000). Mit der Veränderung von Begriffen hat sich vor allem die Forschung zum Conceptual Change befasst. *Vosniadou* (1994) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Reorganisation vorhandenen Wissens ein gradueller Vorgang ist. Begriffe werden zunächst als mentale Modelle repräsentiert, die auf Alltagserfahrungen beruhen. Neue Informationen können in diese Modelle integriert werden und so zu synthetischen Übergangsmodellen führen, die letztendlich durch weitere Erfahrungen in wissenschaftlich korrekte Modelle überführt werden (*Vosniadou*, 1999). Wie systematisch auf eine Reorganisation vorhandenen Wissens hingewirkt werden kann, untersuchte *Fischer* (1980). Er geht in seiner Dynamic Skill Theory davon aus, dass Fakten- und Handlungswissen netzartig strukturiert sind. Das Wissen über einen Beruf wäre ein solches Netz. Diese Netze bestehen aus kleineren Wissens- oder Handlungseinheiten, die als „Sets“ bezeichnet werden. Je nach Expertise einer Person in einem Bereich unterscheiden sie sich in der Anzahl der Elemente und der Verknüpfung dieser Elemente untereinander. Jede Person besitzt in jedem Wissens- und Handlungsbereich ein funktionales und ein optimales Entwicklungsniveau. Als funktionales Entwicklungsniveau bezeichnet Fischer die bei minimaler Unterstützung gezeigte Leistung. Als optimales Entwicklungsniveau sieht er hingegen die bei optimaler Unterstützung mögliche Leistung einer Person an. Unterstützung für die Reorganisation von Begriffen stellt sich nach Fischer so dar, dass den Probanden die komplexere Verknüpfung von Sets in einem Wissensbereich verbal oder szenisch dargestellt wird.

In der eigenen Untersuchung wurden die Überlegungen zur Veränderung von Begriffen auf das kindliche Berufskonzept bezogen. Es sollte festgestellt werden, wie komplex das Berufskonzept im Grundschulalter strukturiert ist und ob dieses begriffliche Wissen durch eine optimale Unterstützung in Form von Geschichten, in denen Beruf, Fähigkeit und Interesse miteinander verknüpft werden, erweitert werden kann.

Conceptual Change
Forschung

Dynamic Skill Theory

Konzepte der
Begriffsveränderung
in Bezug auf das
Berufskonzept

2. Methode

2.1 Voruntersuchung zur Struktur des Berufskonzepts von Grundschulern

Um einen Eindruck über die Bestandteile des Berufskonzepts von Kindern im Grundschulalter zu gewinnen, wurden in einem Vortest zehn Kinder im Alter von 10-11 Jahren nach ihren Vorstellungen darüber befragt, was ein Beruf ist (Frage: „Stell dir vor, ein Marsmensch kommt zu uns und möchte von dir wissen, was ein Beruf ist. Was sagst du ihm?“). Acht von zehn Kindern nannten nur einen Aspekt, zwei Kinder führten zwei Merkmale von Berufen an.

Fünf Kinder gaben Geld verdienen als Charakteristikum eines Berufes an. Drei Kinder bezeichneten einen Beruf als etwas, wo etwas getan wird. Für drei Kinder war Spaß zentral für einen Beruf, Fähigkeit wurde von einem Kind genannt („Man macht da etwas, was man kann.“).

Die Vorstudie zeigte, dass Kinder mit dem Begriff Beruf etwas anfangen konnten, ihre spontanen Berichte („funktionales Niveau“ im Sinne *Fischers*) aber wenig komplex waren. Weiterhin wurde deutlich, dass Kinder spontan nicht nur objektive Merkmale von Berufen nennen, sondern auch subjektive bzw. psychologische Merkmale wie Spaß und Fähigkeit thematisieren.

2.2 Hauptuntersuchung

2.2.1 Stichprobe

An der Hauptuntersuchung, die im Sommer 2007 stattfand, nahmen insgesamt 34 (22 Mädchen und 12 Jungen) Kinder teil. Sie besuchten das vierte Schuljahr einer Grundschule in einer Thüringer Großstadt. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 10,7 Jahre.

2.2.2 Ablauf

Kinder, deren Eltern ihrer Teilnahme an der Studie zugestimmt hatten, wurden während Freiarbeitszeiten im Unterricht einzeln in einem separaten Raum untersucht. Zunächst wurde ihr Berufskonzept erfasst. Dann erfolgte die Intervention. Im Anschluss wurde das Berufskonzept ein zweites Mal erfasst. Abschließend folgte ein kurzes Interview, in dem die Kinder ihren eigenen Berufswunsch benennen und begründen sollten. Außerdem wurde nach den elterlichen Berufen sowie der elterlichen Kommunikation über Berufe gefragt. Die Befragung dauerte insgesamt ca. 10 Minuten pro Kind.

2.2.3 Erfassung des Berufskonzepts

Das funktionale und das optimale Entwicklungsniveau des Berufskonzepts der Kinder wurden durch eine einfache Frage ohne weitere Unterstützung erfasst. Die Kinder wurden gebeten zu beschreiben, was ihrer Meinung nach für das

Ausüben eines Berufes von Bedeutung ist (Frage: „Kannst du mir erklären, was für einen Beruf wichtig ist?“ bzw. „Kannst du mir erklären, was man für einen Beruf braucht?“). Die Antworten auf die Fragen wurden den in der Vorstudie gewonnenen Kategorien (Einkommen, Tätigkeit, Spaß, Fähigkeit) zugeordnet. Allerdings wurden in der Hauptuntersuchung noch weitere Aspekte genannt, die zu einer Erweiterung des Kategoriensystems führten (Anstrengung, Bildungsvoraussetzungen, Interesse, Ausrüstung, Erfahrung). In Abbildung 1 sind die Kategorien mit Beispielitems dargestellt. Bei Nennung eines Aspekts wurde eine „1“ vergeben, bei Nicht-Nennung eine „0“.

Die Differenziertheit des Berufskonzepts wurde mittels eines Summenscores über die von den Kindern genannten Kategorien abgebildet. Wenn also ein Kind auf die Eingangsfrage antwortete, dass es für einen Beruf wichtig sei, Spaß zu haben und dass eine Ausbildung wichtig sei, bekam es einen Summenscore von zwei. Bei mehreren Nennungen innerhalb einer Kategorie (z. B. Ausbildung und Studium in der Kategorie „Bildungsvoraussetzungen“) wurde nur ein Punkt vergeben.

Abbildung 1: Beispiele für die Kategorienzuordnung der Antworten auf die Frage „Was glaubst du, ist für einen Beruf wichtig/
Was glaubst du, braucht man für einen Beruf?“

Kategorie	Beispiel
Einkommen	Geld verdienen; dass man genügend verdient
Bildungsvoraussetzungen	Ausbildung; gute Noten; Abschluss; Studieren
Fähigkeit	Können; ein bisschen muss man das auch können
Anstrengung	Dass man nie aufgibt; Konzentration; Ausdauer; pünktlich sein
Interesse	Spaß; dass es einem gefällt; man muss es gerne tun; Lust haben
Ausrüstung	Immer alles dabei haben; passendes Material; Utensilien
Erfahrungen	Auch ein bisschen Erfahrung; Erfahrung

2.2.4 Intervention

Ausgehend von den theoretischen Annahmen über die Modifizierbarkeit von Begriffen wurde in Anlehnung an Arbeiten von *Lamborn/Fischer/Pipp (1994)* und *Hany/Grosch (2007)* eine Methode entwickelt, die zu einer Optimierung des Entwicklungsniveaus führen sollte. Es wurden Geschichten konzipiert, in denen die beruflichen Teilaspekte Fähigkeit und Interesse in einem beruflichen Kontext präsentiert und miteinander verknüpft wurden. In der ersten Geschichte (siehe Abbildung 2) ging es um die Frage, ob Bäckerlehrlinge, die in ihren Fähigkeiten variierten, übernommen werden sollten oder nicht. In der 2. Geschichte stand der Aspekt des Interesses im Mittelpunkt. Hier wurde das Arbeitsverhalten (bei Regen umkehren oder nicht) von Postboten in Abhängigkeit davon beschrieben, ob sie ihren Beruf mögen oder nicht. In der 3. Geschichte wurden beide Aspekte miteinander verknüpft. Hier waren die Protagonisten Köche, deren Gerichte in Abhängigkeit von ihren Fähigkeiten und ihrem Interesse gelangen oder nicht.

Abbildung 2: Beispiel für eine Geschichte zur Erweiterung des Berufskonzepts um den Aspekt Fähigkeit

Tom, Sahra und Jens machen eine Bäcker-Lehre, bei der man lernt, was ein Bäcker so macht. Am Ende entscheidet der Bäcker, wer von ihnen weiter in seiner Bäckerei arbeitet.

Tom backt sehr gutes Brot. Er steht aber nicht gerne früh auf und kommt immer zu spät. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten.

Sahra backt sehr gutes Brot. Sie steht auch nicht gerne früh auf, aber sie kommt trotzdem immer pünktlich. Sie kann weiter in der Bäckerei arbeiten.

Jens kann nicht so gut Brot backen. Er steht auch nicht gerne früh auf, aber er kommt trotzdem immer pünktlich. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten.

3. Ergebnisse

3.1 Differenziertheit des Berufskonzepts

Interventionseffekte

Zum 1. Messzeitpunkt nannten die Kinder durchschnittlich 1.29 ($SD = 0.84$) Aspekte von Berufen. Nach der Intervention zum 2. Messzeitpunkt lag der Mittelwert der genannten Aspekte bei 2.06 ($SD = 1.41$). Ein T-Test für gepaarte Stichproben zeigte, dass dieser Anstieg statistisch bedeutsam war ($t_{(33)} = -4.67$; $p < .001$).

3.2 Erweiterung des Berufskonzepts

Um zu überprüfen, inwiefern sich Bestandteile der Berufskonzepte inhaltlich durch die Intervention verändert hatten, wurde für jede einzelne Kategorie eine Varianzanalyse mit Messwiederholung auf dem Faktor Zeit durchgeführt.

Hierbei zeigte sich, dass insbesondere für die Bereiche Fähigkeit ($M_1 = 0.06$; $SD = 0.24$; $M_2 = 0.32$; $SD = 0.47$; $F_{(1,33)} = 9.12$; $p < 0.001$; $Eta^2 = 0.23$) und Anstrengung ($M_1 = 0.09$; $SD = 0.29$; $M_2 = 0.50$; $SD = 0.50$; $F_{(1,33)} = 23.10$; $p < 0.001$; $Eta^2 = 0.41$) ein signifikanter Anstieg zu beobachten war. Für die Bereiche Interesse ($M_1 = 0.21$; $SD = 0.41$; $M_2 = 0.38$; $SD = 0.49$; $F_{(1,33)} = 3.91$; $p < 0.10$; $Eta^2 = 0.11$) und Ausrüstung ($M_1 = 0.15$; $SD = 0.36$; $M_2 = 0.32$; $SD = 0.48$; $F_{(1,33)} = 3.90$; $p < 0.10$; $Eta^2 = 0.11$), zeigte sich ein marginal bedeutsamer Anstieg. Beim Einkommen war dagegen ein leichter Rückgang der Nennungen zu verzeichnen ($M_1 = 0.24$; $SD = 0.43$; $M_2 = 0.15$; $SD = 0.36$; $F_{(1,33)} = 3.19$; $p < 0.10$; $Eta^2 = 0.09$) (s. Abb.3).

Abbildung 3: Mittelwertsunterschiede für die einzelnen Berufskonzeptaspekte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

	M₁ (SD)	M₂ (SD)	F (1,33)	Eta²
Anstrengung	0,09 (0,29)	0,50 (0,51)	23,10***	0,41
Fähigkeit	0,06 (0,24)	0,32 (0,47)	9,12**	0,23
Interesse	0,21 (0,41)	0,38 (0,49)	3,91 ⁺	0,11
Einkommen	0,24 (0,43)	0,15 (0,36)	3,19 ⁺	0,09
Bildungsvoraussetzungen	0,50 (0,51)	0,35 (0,49)	2,36	0,07
Erfahrungen	0,05 (0,24)	0,03 (0,17)	1,00	0,03
Ausrüstung	0,15 (0,36)	0,32 (0,48)	3,90 ⁺	0,11

Anmerkungen: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ⁺ $p < 0,10$

4. Diskussion

Ziel der Untersuchung war es, die Struktur kindlicher Berufskonzepte im Grundschulalter zu betrachten und festzustellen, ob diese mit einer gezielten Intervention um die Aspekte Fähigkeit und Interesse erweiterbar sind.

Beides ist im Ansatz geglückt. Die Ergebnisse ermöglichen einen ersten Einblick in die Struktur kindlicher Berufskonzepte am Ende der Grundschulzeit. Es zeigte sich, dass die Kinder spontan und ohne Unterstützung im Mittel nur jeweils ein bis zwei Aspekte von Berufen nannten. Dabei gingen sie insbesondere auf die Aspekte Bildungsvoraussetzungen, Einkommen und Ausrüstung ein. Diese Ergebnisse sprechen für das Vorhandensein eines rudimentären Berufsbegriffs bei Kindern im Grundschulalter (vgl. *Hartung/Porfeli/Vondracek* 2005), der sich vor allen Dingen auf die objektiven Merkmale eines Berufes bezieht. Das Ziel der eigenen Intervention, das Berufskonzept um psychologische Aspekte zu erweitern, konnte erreicht werden. Nach der Präsentation maßgeschneiderter Geschichten wurde bei den Kindern die Verwendung von Interesse und Fähigkeit als Beschreibungsmerkmale für einen Beruf beobachtet. Zudem fand der Aspekt Anstrengung, der ebenfalls in den Geschichten angesprochen wurde, Eingang in die Schilderungen der Kinder. Damit werden selbstkonzept-relevante Aspekte genannt, die nach *Gottfredson* (1996) erst im Jugendalter mit Berufen in Verbindung gebracht werden.

Dieses Ergebnis ist ermutigend, da es darauf hindeutet, dass Interesse und Fähigkeit als Teile des begrifflichen Berufswissens durchaus bereits im Grundschulalter eingeführt werden können. Unklar ist indes, ob die Intervention tatsächlich zu einer nachhaltigen Veränderung vorhandener Berufskonzepte geführt hat.

Diese Frage könnte geklärt werden, indem untersucht wird, ob die Aspekte Fähigkeit und Interesse im Anschluss an eine Intervention nicht nur in ein allgemeines, sondern auch in das individuelle Berufskonzept integriert werden können.

Erweiterung und
Ausdifferenzierung
des Berufskonzeptes

Berufswissen schon
im Grundschulalter
um Interesse und
Fähigkeit
erweiterbar

Auch wenn unsere Studie interessante Hinweise auf die Möglichkeit der Erweiterbarkeit kindlicher Berufskonzepte gibt, muss einschränkend bemerkt werden, dass das methodische Vorgehen noch optimierbar ist. Das hier entwickelte Kategoriensystem sollte an einer größeren Stichprobe überprüft werden. Weiterhin erlaubt unsere Methode nicht zu unterscheiden, ob mit der Intervention tatsächlich neue Wissensinhalte geschaffen oder bereits vorhandene aktiviert wurden. In zukünftigen Untersuchungen sollten daher ausführliche Befragungen zum funktionalen Niveau des Berufskonzeptes durchgeführt werden.

Literatur

- Aebli, H.* (1981): Denken: das Ordnen des Tuns, 2, Denkprozesse. – Stuttgart.
- Fisher, K.W.* (1980): A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 97, S. 477-531.
- Galinsky, A.* (2000): Ask the children: the breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting. – New York.
- Ginzberg, E./Ginsburg, S./Axelrad, S./Herma, J.* (1951): Occupational choice: An approach to a general theory. – New York.
- Gottfredson, L.S.* (1996): Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: *D. Brown/L. Brooks* (eds.): Career choice and development, 3. – San Francisco, S. 179-232.
- Hany, E./Grosch, C.* (2007): Assessment of intercultural understanding: Results of two studies using different methods. In: *Kusune, S./Nishijima, J./Adachi, H.* (eds.): Socio-Cultural Transformation in the 21st Century? Risks and challenges of social changes. – Kanazawa, Japan. S. 79-99.
- Hartung, P.J./Porfeli, E.J./Vondracek, F.W.* (2005): Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, S. 385-419.
- Lamborn, S.D./Fischer, K.W./Pipp, S.* (1994): Constructive criticism and social lies: A developmental sequence for understanding honesty and kindness in social interactions. *Developmental Psychology*, 30, 4, S. 495-508.
- Skorikov, V.B./Patton, W.* (eds.) (2007): Career Development in Childhood and Adolescence. – Rotterdam.
- Super, D. E.* (1980): A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, S. 282-298.
- Vosniadou, S.* (1999): Conceptual Change Research: State of art and future directions. In: *Schnotz, W./Vosniadou, S./Carretero, M.* (eds.) (1999): New Perspectives on Conceptual Change. – Amsterdam. S. 3-15.
- Vosniadou, S.* (1994): Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Walls, R.T.* (2000): Vocational cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 9th-, and 12th-grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, S. 137-144.

Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt

Hans-Jürgen von Wensierski



Hans-Jürgen
von Wensierski

Zusammenfassung

Berufsorientierung ist immer noch ein Stiefkind der Pädagogik. Zu unsystematisch und viel zu spät, nämlich erst mit dem Berufseinmündungsprozess, werden Berufswünsche und Berufsorientierungen von Jugendlichen thematisiert – und fast ausschließlich in der Schule. Empirische Untersuchungen zeigen dagegen die große biografische Bedeutung von Beruf und Arbeitswelt für die Identität und die Selbstvergewisserung von Kindern und Jugendlichen auf. Vor diesem Hintergrund entwirft der Artikel das Konzept einer berufsorientierenden Jugendbildung, die in Kooperation von Schule, außerschulischer Jugendbildung und Betrieben erfahrungs- und handlungsbezogene Angebote für die Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen bereitstellt.

Schlagerworte: Berufsorientierung, Jugendbildung, Schule, Kooperation Schule-Jugendhilfe

Abstract

Vocational oriented youth education – Youth education between social education school and the world of employment

Vocational orientation still is an under-researched topic in educational science. The issues of career aspirations and vocational orientation are broached too late and too unsystematically – namely during the process of entering the labor market and almost exclusively in school. Empirical research points to the crucial role of profession and professional life for the identify and self-development of children and adolescents. Against this backdrop the present article develops a concept for occupation oriented youth education as a cooperation of schools, extracurricular education and companies providing experience- and action-based opportunities for vocational orientation of children and adolescents.

Key words: vocational orientation, youth education, school, cooperation school-youth welfare

1. Berufseinmündung als prekäre Statuspassage

Ungeachtet des ohnehin allzu flüchtigen wirtschaftlichen Aufschwungs sind die Daten des aktuellen Berufsbildungsberichts 2007 eindeutig: Mit der Zahl der neuen Ausbildungsverträge stieg zugleich auch wieder die Zahl der unvermittelten jugendlichen Bewerber am Ausbildungsmarkt auf rund 50.000 (+22% – 2006). Die Quote der Lehrstellenabbrecher sank zuletzt zwar etwas, liegt aber immer noch bei rund 20%. Die aktuelle Jugendarbeitslosigkeit der unter 25jähri-

gen liegt bei knapp 8-10% – im Westen immer noch niedriger als im Osten (vgl. BMBF 2007; Statist. Bundesamt-Arbeitsmarktstatistik).

Der Bund, die Länder, die Arbeitsagentur und die Wirtschaftsverbände haben mit verschiedenen ausbildungspolitischen Strategien und Konzepten – vom Nationalen Ausbildungspakt bis zu diversen bundesweiten oder länderspezifischen Modellversuchen und nicht zuletzt mit PR-Kampagnen à la ‚Girls‘ Day‘ einige Anstrengungen unternommen, um der alljährlichen Ausbildungs- und Berufswahlproblematik entgegenzutreten. Allerdings gilt nach wie vor: Die Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung und dann in den Beruf sind immer noch die prekärsten Statuspassagen innerhalb der modernen Jugendphase – und ein zentraler Gradmesser für die erfolgreiche soziale Integration der jeweils nachwachsenden Generation in die Erwerbsarbeitsgesellschaft der Erwachsenenwelt.

Ungeachtet aller kollektiven Anstrengungen zwischen Staat und Wirtschaft und unbeschadet aller Projektfantasie der einschlägigen Administrationen erweisen sich die Abbruchquoten im beruflichen wie im akademischen Ausbildungssystem als erstaunlich stabil. Sie belegen, dass es sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen trotz aller Arbeitsmarkt- und Strukturkrisen nicht nehmen lassen, über ihre eigene berufliche Zukunft mit zu entscheiden – und wenn nötig eben auch mehrmals. Das berufsbiografische Wissen der Jugendlichen scheint hier deutlich fundierter als das der Berufsberater in den Arbeitsagenturen. Sie wissen, dass sie mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ein wichtiges und langfristiges biografisches Commitment eingehen und achten darauf, dass dieses Commitment auch zur eigenen Lebensplanung, zu den eigenen Berufswünschen und den persönlichen Neigungen und Talenten passt. Für die meisten Jugendlichen ist die erste Berufsausbildung zugleich ein erstes Training on the Job – ein erster Feldversuch in einer Arbeitswelt, die sie zuvor nie von innen zu Gesicht bekommen haben – vom unvermeidlichen betrieblichen Schulpraktikum einmal abgesehen. Auch dies erscheint als eine hochgradig rationale Strategie, erlaubt die gegenwärtige Struktur der Berufsorientierung an den Schulen doch kaum langfristige, vielschichtige Einblicke und vor allem eigene Erfahrungen mit der Wirklichkeit in den Betrieben und in der Arbeitswelt. So testen Jugendliche ihre jeweilige Berufsfähigkeit und Berufsorientierung eben auf der ersten Lehrstelle. Und je stärker fremdbestimmt diese Lehrstelle bereits angetreten werden musste, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Ausbildungsvertrag noch einmal abgebrochen wird. Wer an diesen Quoten nachhaltig etwas ändern will, muss an den berufsorientierenden Bildungsprozessen der Jugendlichen ansetzen und das meint, dass sehr viel früher als bisher, sehr viel intensiver und vor allem auch handlungs- und erfahrungsbezogener an der berufsorientierenden Bildung von Kindern und Jugendlichen angesetzt werden müsste. Einzelne Bundesländer machen dies im Rahmen von Modellprojekten seit Jahren vor – wie z.B. das Programm zur Berufsfrühorientierung in Mecklenburg-Vorpommern. Und auch der jährliche Berufsbildungsbericht des Bundes verzeichnet seit einigen Jahren eine zunehmende Sensibilität für das Thema Berufsorientierung. Kam der Begriff im Jahr 2000 nur achtmal im Bericht vor, so findet er sich im aktuellen Berufsbildungsbericht von 2007 bereits 34 Mal.

Im Folgenden sollen aus einer Studie zur Berufsfrühorientierung in Mecklenburg-Vorpommern einige Ergebnisse zur Berufsorientierung und Berufswahl

Übergang in den
Beruf als
Gradmesser für
soziale Integration

Die erste Lehrstelle
als primärer
Berührungspunkt
mit der Arbeitswelt

von Jugendlichen vorgestellt werden. Ausgehend von diesen empirischen Befunden soll im weiteren dann das Konzept einer ‚berufsorientierenden Jugendbildung‘ skizziert werden, die bereits im Kindesalter ansetzt, die Jugendliche bis zur Berufseinmündung pädagogisch begleitet und dabei Berufsorientierung auf der Basis eines handlungsorientierten pädagogischen Ansatzes als Kooperation zwischen Schule, außerschulischer Jugendbildung und Betrieben entwirft (ausführlich: *Wensierski/Schützler/Schütt* 2005).

2. Berufsorientierung und Berufswahl

Berufsorientierung und Berufswahl sind zentrale Bestandteile der Jugendphase und Jugendbiografie in modernen Gesellschaften. Ausbildung und Beruf markieren dabei nicht nur zentrale gesellschaftliche Erwartungen und Entwicklungsaufgaben für Jugendliche und Heranwachsende. Sie sind auch zentrale Gegenstände für die Lebensplanung, die gesellschaftliche Partizipation, die Integration und die biografische Identitätsbildung der nachwachsenden Generation. Berufliche Orientierungen sind dabei keineswegs ein exklusives Thema des Berufseinmündungsprozesses von Jugendlichen am Ende der Jugendphase und Schulausbildung. Vielmehr begleitet das Thema Arbeit und Beruf den Entwicklungs- und Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen bereits von klein auf.

Berufsorientierung beginnt in jungen Jahren und erfordert eine Kooperation von Schule und Betrieb

Diese Berufsorientierungsprozesse der Kinder und Jugendlichen werden von den Sozialisationsinstanzen und Bildungsinstitutionen begleitet und unterstützt. Allerdings kann die Berufsorientierung innerhalb der schulischen und außerschulischen Bildung nach wie vor eher als Stiefkind der Pädagogik bezeichnet werden. Ihr Stellenwert, ihr Ort und ihre Konzepte innerhalb der Schule sind nach wie vor unklar und äußerst heterogen. Innerhalb der außerschulischen Jugendbildung erscheint das Thema berufsorientierender Bildung vollends randständig. Insgesamt nehmen Pädagogik und Bildungseinrichtungen die Berufsorientierung vor allem als Thema des jugendlichen Berufseinmündungsprozesses wahr – und damit viel zu spät. Entscheidend ist für das Thema einer pädagogischen Berufsorientierung der handlungspraktische Bezug zur Arbeitswelt und den Betrieben, die langfristige Beschäftigung mit dem Thema und die Berücksichtigung der berufsbiografischen Orientierungen und Voraussetzungen der Jugendlichen. Die Schule und die außerschulische Jugendbildung werden diesen Anforderungen bisher kaum gerecht – allerdings zeichnen sich in Zusammenhang mit verschiedenen Modellprojekten und im Kontext der Ganztagschuldebatte auch hoffnungsvolle Perspektiven ab.

Berufsorientierende Konzepte noch unausgereift und zu spät

Die Berufsorientierung ist ein Bestandteil des umfassenden Berufswahl-, Berufsplanungs-, Berufsfindungs- und Berufseinmündungsprozesses der Heranwachsenden (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 2000, 25; *Schudy* 2002; *Wensierski/Schützler/Schütt* 2005; *Kahlert/Mansel* 2007). Die Ergebnisse der modernen Berufs- und Berufswahlforschung zeigen dabei, dass diese Prozesse eingebettet sind in das komplexe Setting biografischer Prozesse im Kontext jeweils spezifischer sozialer Herkunftsmilieus, sozialer Lebenslagen und sozialer Bildungsprozesse (*Witzel/Bolder* 2003; *Heinz* 1995, 1998; *Lange* u.a. 1999). Die Ausbil-

derung einer eigenständigen Berufsidentität als reflexives Konstrukt einer berufsbiografischen Prozessstruktur wie als Selbstkonzept im Verlauf der Adoleszenz gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der Heranwachsenden in modernen Gesellschaften (Fend 2000, 367ff.). Der Prozessverlauf dieser Identitätsbildung ist dabei eingespannt in eine vielschichtige Institutionalisierung des berufsbezogenen Lebenslaufs in der Erwerbsarbeits- und Leistungsgesellschaft. Die reale Platzierung im System der Arbeits- und Berufswelt erfolgt dabei im Spannungsfeld zwischen den individuellen begabungsbezogenen Bildungsprozessen, der Allokationsfunktion des differenzierten, hierarchisch strukturierten Schulsystems und seiner Bildungstitel, dem kulturellen und ökonomischen Kapital des Herkunftsmilieus, den identifikatorischen und sozialisatorischen Prägungen durch signifikante Bezugspersonen sowie den jeweiligen Strukturen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes.

Berufsorientierung
ist ein vielschichtiger
Prozess

Programmatisch und bildungstheoretisch wird hier allerdings insbesondere dem Schulsystem eine zentrale, die berufliche Identität anregende und strukturierende Funktion beigemessen. Im Mittelpunkt einer berufsorientierenden Pädagogik steht bis heute dabei der Prozess der Berufsfindung und der Berufseinmündung. Diese Fokussierung von Pädagogen, Berufsberatern und Bildungspolitik auf den Berufseinmündungsprozess im engeren Sinne ist dabei gewiss der Sorge der Erwachsenenengesellschaft um eine erfolgreiche Integration der nachwachsenden Generation in die Erwerbsarbeitsgesellschaft geschuldet und spiegelt die grundlegende soziale, ökonomische und politische Bedeutung der Erwerbsarbeit und des Berufs innerhalb der modernen Arbeits-, Konsum- und Wohlstandsgesellschaft wider. Andererseits hat dies bis in die Gegenwart dazu geführt, dass die langjährigen biografischen Prozesse der Berufsorientierung, die die Heranwachsenden bereits seit der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter durchlaufen, bisher noch kaum erforscht sind oder pädagogisch begleitet werden. Entsprechend zielen auch pädagogische Hilfen und Bildungsangebote zum Thema Arbeit und Beruf fast ausschließlich auf die adoleszente Berufseinmündungsphase.

Die hier referierte Studie verfolgt demgegenüber einen weitergehenden Ansatz. Sie untersucht u.a. die Entstehung und Entwicklung von Berufsorientierungen bei Kindern und Jugendlichen und fragt nach den Möglichkeiten, der Bedeutung und den Konzepten berufsorientierender Jugendbildung auch bei jüngeren Jugendlichen (Berufsfrühorientierung). Dabei geht sie davon aus, dass die Suche nach einem geeigneten und adäquaten Beruf nicht allein als Ergebnis eines einzelnen, zeitlich abgrenzbaren kognitiven Entscheidungsprozesses durch den Heranwachsenden in der Adoleszenz verstanden werden kann. Vielmehr handelt es sich um einen langjährigen, komplexen (berufs)biografischen Bildungs- und Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen im lebensweltlichen Kontext des familiären Herkunftsmilieus, der verschiedenen gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen und der jeweils aktuellen Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes, mit dem Ziel einer eigenen berufsbiografischen Planung und Entscheidung (vgl. Schober 1997, 1668).

Die Studie
beschreibt eine
Berufsfrüh-
orientierung

Die Komplexität dieses Prozesses lässt erwarten, dass Wirkungszusammenhänge einzelner sozialer oder bildungsbezogener Indikatoren im Kontext des Berufsorientierungsprozesses vermutlich nur schwer empirisch nachweisbar

sind. Die Arbeitsmarktforschung versucht sich dennoch immer wieder an der Analyse solcher indikatorengestützter Zusammenhänge – z.B. zwischen Freizeitverhalten, schulischen Orientierungen und Berufsorientierung. Mit der Erkenntnis, dass zwischen diesen Hobbys, Lieblingsfächern und beruflichen Orientierungen „in der Regel lediglich schwache Zusammenhänge bestehen.“ (BMBF 2007, 215)

Bei der Frage nach der Leistungsfähigkeit und Reichweite von berufsorientierenden pädagogischen Bildungsangeboten im Rahmen biografischer Berufsplanungsprozesse ist vor allem der Stellenwert der verschiedenen berufsbildenden Angebote im Gesamtkontext der Berufsbiografie zu beachten. Empirische Studien zeigen, dass von den Jugendlichen selbst die Bedeutung berufsberatender Maßnahmen für die eigene Berufsplanung eher gering veranschlagt wird (vgl. MatAB 3/1996, 12-14). Dominant sind hier nach wie vor mit großem Abstand die lebensweltlichen Strukturen: d.h. allen voran der Einfluss der Eltern sowie die familiären Kontakte (vgl. *Pollmann* 1993, 23).

Auch unter qualitativen Gesichtspunkten muss die sozialisatorische Bedeutung der traditionellen berufsorientierenden Angebote eher relativiert werden. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei Berufsfindungsprozessen um langjährige Orientierungsphasen in Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen zum einen und den gesellschaftlichen Zwängen zum anderen handelt (vgl. *Wahler/Witzel* 1995, 20f.), kommt berufsorientierenden Hilfen (bisher) vor allem eine kurzzeitpädagogische Funktion zu. Diese können für die Berufsfindung im Sinne eines Entscheidungshilfeprozesses bei der Auswahl verschiedener Optionen an Ausbildungs- und Berufswegen durchaus hilfreich und handlungsleitend sein. Andererseits steht kaum zu erwarten, dass sich im Rahmen solcher kurzzeitpädagogischen Angebote grundlegende persönlichkeitsbezogene und berufsbiografische Kompetenzstrukturen anlegen oder grundlegend verändern lassen. Maßnahmen der Berufsorientierung können in sozialisations- und bildungstheoretischer Sicht also nur begrenzt kompensatorisch gegenüber den langjährigen biografischen, sozialisatorischen und bildungsbezogenen Prozessen der Heranwachsenden wirken.

Berufsorientierungsmaßnahmen kommt so vor allem eine ergänzende Funktion gegenüber den grundlegenden lebensweltlich und biografisch verankerten berufsbiografischen Prozessen zu. Ihre Bedeutung liegt vor allem in einer katalysatorischen Funktion des Berufsfindungsprozesses (vgl. *Fobian* 1999, 15-17). D.h., sie sind in der Lage, soziale Bildungs-, Interaktions- und Handlungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen der weitgehend latent ablaufende Prozess der berufsbiografischen Planung auf die Ebene einer manifesten, bewussten und zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Thema der Berufsplanung gehoben wird. Katalysatorisch bedeutet hier, dass die Bildungsmaßnahmen weniger gestaltend auf die zentralen berufsbiografischen Kompetenzen und Ressourcen Einfluss haben, als dass sie Sozialräume konstituieren, in denen sich diese berufsbiografischen Kompetenzen der Heranwachsenden im Rahmen konkreter und handlungsorientierender Berufsplanung entfalten können.

Freizeitverhalten und berufsberatende Maßnahmen stehen nicht in Zusammenhang mit der Berufswahl

Sozialisatorischer Hintergrund ausschlaggebender als Berufsberatung

Berufsorientierungsmaßnahmen ermöglichen aktive Berufsplanung

3. Die Studie zur Berufsfrühorientierung in Mecklenburg-Vorpommern

Die im Folgenden vorgestellten Daten und Befunde basieren auf einer empirischen Studie, die im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation des „Landesprogramms Berufsfrühorientierung (BFO) in Mecklenburg-Vorpommern“ (vgl. www.bfo-mv.de) im Jahr 2003 an der Universität Rostock durchgeführt wurde. Die Erhebung bestand u.a. aus standardisierten und qualitativen Befragungsinstrumenten. Mithilfe des standardisierten Fragebogens wurden insgesamt 257 jugendliche BFO-Teilnehmer, sowie 90 Schülerinnen und Schüler aus einer Kontrollgruppe, die nicht an den BFO-Projekten teilgenommen hatten, befragt. Das Alter der Jugendlichen lag zwischen 13 und 18 Jahren, der Schwerpunkt lag, entsprechend der Zielgruppe des BFO-Programms, in der Altersgruppe der 14-16jährigen.

Für die Analyse der Entwicklung kindlicher und jugendlicher Berufswünsche wurden zusätzlich 72 qualitative, leitfadengestützte fokussierte Schülerinterviews mit BFO-Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgewertet. Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2002 und April 2003 statt (zu den umfassenden Ergebnissen: vgl. von *Wensierski/Schützler/Schütt* 2005; die qualitativen Fallstudien auch als download: www.uni-rostock.de/berufsorientierung).

4. Berufsorientierung und Berufswünsche im Blick der Kinder und Jugendlichen – einige empirische Befunde

Das Programm der Berufsfrühorientierung zielt auf eine Unterstützung der Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse der Schülerinnen und Schüler mithilfe von spezifischen berufsbezogenen und handlungsorientierten Angeboten der außerschulischen Jugendbildung. Von entscheidender Bedeutung für die Motivation und Wirksamkeit solcher Angebote erscheint dabei die Frage, inwieweit sich die Jugendlichen schon zuvor mit den Fragen der Berufswelt auseinandergesetzt haben, wie ihre eigenen Berufswünsche aussehen und ob es bereits mehr oder weniger gefestigte Vorstellungen über die eigene berufliche Zukunft gibt. Die Auswertung der statistischen Erhebung ergibt dabei ein überraschend hohes Maß an bereits gefestigten Berufswünschen.

Insgesamt haben sich 68,1% der befragten Schüler ($N=175$) schon für einen Beruf entschieden, wobei der Anteil der Entschiedenenen bei den Mädchen etwas über dem Durchschnitt liegt (71,6%). Diese Daten deuten darauf hin, dass die BFO-Projekte in besonderem Maße solche Schüler ansprechen und erreichen, die sich im Vorfeld bereits mit den Fragen der eigenen Berufswahl und Berufsplanung auseinandergesetzt haben. Das belegt der Vergleich mit der Kontrollgruppe: Schüler, die nicht an BFO-Projekten teilnehmen, scheinen tendenziell unsicherer in ihrer Berufsentscheidung zu sein. In der Kontrollbefragung unter gleichaltrigen Jugendlichen hatte sich lediglich jeder zweite für einen Beruf entschieden.

Projekte zur
Berufswahl vor allem
wirksam bei
Jugendlichen, die
sich schon mit dem
Thema befasst
haben

Die Frage der Berufsentschiedenheit weist auch eine altersspezifische bzw. biografische Dimension auf. Während 75% der 13jährigen bereits angeben, sich schon für einen Beruf entschieden zu haben, sinkt die Zahl in den nachfolgenden Altersgruppen bis zur Gruppe der 16jährigen kontinuierlich bis auf 61% ab, um dann wieder gleichmäßig anzusteigen. Bei der Gruppe der 18jährigen liegt der Anteil der Entschiedenenden dann bei über 80%. Die Daten deuten somit auf den Wandel in den (berufs)biografischen Orientierungen im Verlauf der Statuspassage von der Kindheit zum Jugendalter. Die Prozessstruktur der berufsbiografischen Orientierung vollzieht sich also keineswegs als steter Zuwachs an biografischer Gewissheit über einen gewünschten oder angestrebten Beruf im Verlauf des jugendlichen Verselbständigungsprozesses. Das Jugendalter erweist sich hier als Phase der Irritation der eigenen kindlichen Gewissheiten sowie als Prozess der berufsbiografischen Neuorientierung. Zu vermuten ist, dass im Verlauf des Jugendalters die eigenen kindlichen Berufspläne einer kritischen Prüfung unterzogen werden, im Verlauf derer die eigene Berufsorientierung anschließend stärker auf die eigenen biografischen Ressourcen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenspläne bezogen werden.

Im Verlauf des Jugendalters werden die Berufspläne geprüft

Bezüglich des Schulabschlusses zeigt sich, dass der Anteil der Entschiedenenden unter den Abiturienten auffallend gering ist (35%) – trotz des hohen Anteils älterer Schüler, die tendenziell entschiedener sind. Dieser Befund ist keine Besonderheit der Gymnasiasten. Vielmehr zeigt sich generell, dass die Entschiedenheit mit dem angestrebten Schulabschluss korreliert: je höher der angestrebte Schulabschluss, desto geringer ist der Grad der bereits beruflich Entschiedenenden unter den Schülern. So sind 80% der Förderschüler, 74% der Hauptschüler und 68% der Realschüler entschieden. Die Abhängigkeit der Berufsentschiedenheit von der Schulform deckt sich mit Ergebnissen aus ähnlichen Studien.¹ Sichtbar wird daran, dass die Frage der beruflichen Unentschiedenheit zunächst einmal kein Indikator für Wissenslücken oder biografische Desorientierungen ist. Vielmehr erweist sich die Unentschiedenheit als Funktion der größeren Auswahl möglicher berufsbiografischer Verläufe. Mit steigendem Bildungsniveau vervielfältigen sich für die Jugendlichen die Optionen ihrer möglichen Berufsbiografien. Dies bedingt einerseits einen komplexeren Auswahl- und Entscheidungsprozess, andererseits ermöglicht das höhere Bildungsniveau auch ein längeres berufsbiografisches Moratorium. Eine offene berufsbiografische Zukunft und der Verzicht auf eine frühzeitige Festlegung erscheinen so als Privileg der höheren Bildungsgruppen. In besonderer Weise, das dokumentieren auch unsere Daten, profitieren davon die Gymnasiasten.

Angestrebter Schulabschluss hängt mit Berufsfestlegung zusammen

Die Analyse der Wunschberufe bei den beruflich entschiedenen Jugendlichen macht zum einen das Spektrum der angestrebten Berufsbilder deutlich, zum anderen werden aber insbesondere die sozialen Merkmale bei der Berufswahl sichtbar. Auffällig und markant sind hier insbesondere die geschlechtsspezifischen Unterschiede, die im Wesentlichen die traditionellen Berufswahlmuster von Männern und Frauen widerspiegeln. So wurden Berufe im technischen und produzierenden Bereich (primärer/sekundärer Sektor) zu 94,5% von Jungen gewählt, während der Frauenanteil bei den Berufswünschen im sozial-pflegerischen Bereich 96% betrug.

4.1 Soziale Einflüsse auf die Berufsorientierung und Berufswahl

Die Auswahl eines Wunschberufs und der Prozess der eigenen Berufsorientierung ist kein isolierter kognitiver Entscheidungsakt der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Nicht nur die einschlägige Sozialisationsforschung, auch unsere qualitativen Interviews machen immer wieder auf die Bedeutung des sozialen Umfeldes und insbesondere der signifikanten Bezugspersonen aufmerksam. Im Rahmen der Umfrage haben wir deshalb auch Fragen gestellt, die zum einen auf die Vorinformationen der Jugendlichen über Berufe und Berufsbilder, zum anderen auf die Informationsquellen und den Einfluss in der sozialen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zielten. Die Ergebnisse belegen, dass die meisten Jugendlichen keineswegs unvorbereitet in die BFO-Projekte kommen. Im Gegenteil, der weitaus überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler hat sich auch schon vor dem BFO-Projekt mit dem Thema Beruf auseinandergesetzt und dazu Informationen eingeholt.

Insgesamt haben sich 72% der befragten Schüler schon vor Beginn des BFO-Projektes über einen möglichen Wunschberuf informiert. Der Anteil unter den Mädchen ist mit 79% dabei leicht höher als bei den Jungen (68%). Die nähere Analyse macht auf den Zusammenhang von Berufsentschiedenheit und Vorabinformation aufmerksam.

Tabelle 1: Die Berufsentschiedenheit im Vergleich mit Vorinformationen über Wunschberuf

Hast Du Dich schon für einen Beruf entschieden?		Vorherige Information über Wunschberuf	bisher nicht informiert	Gesamt
Für einen Beruf entschieden	Anteil	80,0%	20,0%	100%
Unentschiedene	Anteil	56,1%	43,9%	100%
Gesamt	Anzahl	186	71	257
	Anteil	72,4%	27,6%	100%

Von den Entschiedenene haben sich 80% zuvor über Berufe informiert, lediglich 20% geben an, ihre Entscheidung getroffen zu haben, ohne über vorherige Informationen zu verfügen. Von den Unentschiedenen haben sich erst 44% mit dem Thema des Berufswunsches näher beschäftigt. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Jugendlichen, die sich bereits für einen Beruf entschieden haben, diese Entscheidung auch sachlich begründet sehen wollen. Die jugendliche Festlegung auf einen Wunschberuf gilt also keineswegs als spontane und gefühlsmäßige Entscheidung, sondern ist im Blick der Jugendlichen eingebettet in eigene aktive Such- und Handlungsstrategien. Das BFO-Projekt erscheint so als ein weiteres Informations- und Handlungsfeld in diesem Prozess der Berufsorientierung.

Untersucht man die Informationsquellen für die bisherige Berufsorientierung, dann fällt unter den klassischen Sozialisationsinstanzen vor allem die herausragende Bedeutung der Eltern auf (68,3%). An zweiter Stelle werden dann aber schon die beruflichen Vorbilder genannt – also Personen, die in dem entsprechenden Wunschberuf tätig sind (49,5%). Die Peer Group als berufsbiogra-

Berufswahl ist mit sachlicher Information begründet

fische Informationsquelle folgt mit deutlichem Abstand erst an dritter Stelle (37,6%), wobei insbesondere die signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede auffallen. Freunde spielen offenbar vor allem bei Mädchen eine berufsorientierende Rolle, während die Peers bei Jungen eher eine nachrangige Bedeutung haben. Die öffentlichen berufsorientierenden oder berufsbildenden Institutionen Schule, Berufsberatung und Arbeitsamt spielen hingegen nur jeweils für jeden dritten Schüler eine Rolle als Informationsquelle. Eine eher untergeordnete Bedeutung haben im Vorfeld der Berufsfrühorientierung die Medien (28,5%), aber auch die Verwandten und direkte Information aus den Betrieben (jeweils 26,3%).

Einfluss auf die Berufswahl haben vor allem die Eltern

4.2 Die orientierungsleitenden Instanzen

Die Frage nach den Informationsquellen über Berufe und Arbeitswelt ist nicht identisch mit der sozialen Bedeutung und dem orientierungsleitenden Einfluss der verschiedenen Sozialisations- und Bildungsinstanzen bei der eigenen Berufsorientierung. Fragt man nach der Wichtigkeit verschiedener Institutionen bzw. Personen bei der Berufswahl, werden wiederum die Eltern an erster Stelle genannt, 46% der BFO-Teilnehmer bewerten sie als *sehr wichtig* für ihre Berufswahl. An zweiter Stelle wird mit 37% die Rolle von Betriebspraktika genannt, gefolgt von dem BFO-Projekt (32%). Die Schule fällt im Blick der Jugendlichen demgegenüber eher zurück. Bewertet man diese Zahlen, dann belegt dies nicht nur die zentrale berufsorientierende Funktion des Herkunftsmilieus und insbesondere der Eltern. Erkennbar wird auch, dass die Jugendlichen über das Elternhaus hinaus vor allem solche Instanzen für die eigene Berufsorientierung bevorzugen, die ihnen erfahrungs- und handlungsbezogene Einblicke und Entscheidungen über die Arbeits- und Berufswelt ermöglichen. Das gilt vor allem für Betriebspraktika, aber in überraschend deutlichem Maße auch für die BFO-Projekte, denen in der Perspektive der Jugendlichen eine wichtigere Rolle für die eigene Berufswahl zukommt als der Schule.

Betrachtet man die Kategorien ‚sehr wichtig‘ und ‚wichtig‘ zusammen, dann hat die Durchführung eines Betriebspraktikums für die Jugendlichen unter den aufgeführten Institutionen sogar den höchsten Stellenwert in ihrer Berufswahl (80%!), selbst im Vergleich mit dem Elternhaus.

Die Eltern spielen im Vergleich der verschiedenen Sozialisationsinstanzen generell die wichtigste berufsorientierende Rolle für die Jugendlichen. Allerdings bestehen zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen erhebliche Unterschiede. So ist die orientierungsleitende Funktion der Eltern bei den Gruppen mit niedrigem Bildungsabschluss am höchsten. Je höher der angestrebte Bildungsabschluss, desto geringer wird der Einfluss und die Bedeutung der Eltern für die Frage der Berufsorientierung veranschlagt. Bei den Gymnasiasten sind es nur noch rund 10%, die den Eltern eine „sehr wichtige“ Rolle einräumen – gegenüber jeweils rund 60% bei den Förder- und den Hauptschülern. Insgesamt nehmen die Eltern in der Gruppe der Hauptschüler die wichtigste Rolle als Unterstützungsinstanz bei Berufsfragen ein. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang der Befund, dass die orientierungsleitende Funktion der Eltern bei der Berufsorientierung keineswegs mit Beginn der Adoleszenz linear abnimmt, son-

dem im Gegenteil zunächst ansteigt bis auf 90% bei den 15jährigen, um erst danach langsam zurückzugehen. In Zusammenhang mit einem Phasenmodell zur kindlichen und jugendlichen Berufswahl (vgl. v. Wensierski u.a. 2005, 97ff.) lässt sich dieser Befund so deuten, dass am Ende der Kindheit mit der Irritation der bis dahin unreflektierten kindlichen Berufsvorstellungen die Eltern als orientierungsleitende Instanzen für die Heranwachsenden zunächst deutlich wichtiger werden. Erst mit dem Zugewinn eigener Handlungskompetenz und zusätzlichen Erfahrungsräumen zum Thema Arbeits- und Berufswelt nimmt sukzessive die Rolle der Eltern als berufsorientierende Unterstützungsinstanz wieder ab.

Ein Zwischenresümee: Die hier nur ansatzweise referierbaren Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass diese vorrangig 13-16jährigen Jugendlichen schon sehr bestimmte und differenzierte Berufsvorstellungen haben und dass sich diese Berufswünsche bereits vielschichtig durch eigene Erfahrungen und Informationen, durch orientierungsleitende Vorbilder, vor allem aber durch den vertrauensvollen Bezug zu den Eltern herausgebildet haben. Und es sind überraschenderweise nicht die ratlosen und uninformierten Jugendlichen, die sich an den freiwilligen Berufsfrühorientierungsprojekten beteiligen, sondern solche, die schon konkrete Vorkenntnisse und Berufswünsche haben und an zusätzlicher Information und Unterstützung interessiert sind.

Die Jugendlichen suchen im Rahmen der BFO-Projekte eine Gelegenheit, sich näher mit ihrem eigenen Wunschberuf und ihren Berufsvorstellungen auseinandersetzen zu können – und zwar sowohl auf der Ebene von Information und Wissen, vor allem aber auch durch die Eröffnung von praktischen Erfahrungsräumen (Exkursionen, Praktika, Gespräche mit Berufstätigen usw.), in denen sich die eigenen beruflichen Vorstellungen mit den eigenen Talenten, Interessen und Fertigkeiten überprüfen lassen. Diese Jugendlichen sind darüber hinaus auch offen für das Kennenlernen weiterer Berufsbilder. Allerdings sind die eigenen Wunschberufe, das zeigen insbesondere die Fallanalysen in der Typologie, meist schon erfahrungsbezogen innerhalb der eigenen sozialräumlichen Lebenswelt und manchmal gar langjährig innerhalb der eigenen jugendlichen Biografie verankert. Die handlungs- und erfahrungsbezogene Überprüfung des vorhandenen Berufswunsches hat für diese Jugendlichen stets Vorrang gegenüber der bloßen informatorischen Vermittlung alternativer Berufsbilder. Die Untersuchung, insbesondere auf der Basis der Fallanalysen, bekräftigt hier den sozialisatorischen Stellenwert des Herkunftsmilieus und seiner sozialräumlichen Strukturen für die Frage der Berufswahl. Die Vermittlung von berufsbezogenem Wissen und Informationssystemen ist immer nur auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit den schon vorhandenen biografie- und milieuspezifischen individuellen Berufsbildungsprozessen wirksam.

Die statistische Auswertung der Berufswünsche und Berufsorientierungen suggeriert allerdings ein statisches Modell, in dem sich Berufsentschiedene von Unentschiedenen trennen lassen. Tatsächlich ist die Frage der Berufswahl und Berufsentscheidung jedoch Ausdruck eines langjährigen Prozesses, in dem sich zunächst die Kinder, später die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen mit dem Thema Beruf und Berufsbilder auseinandersetzen. Die Entscheidung für einen bestimmten Beruf ist dabei nicht unveränderlich, vielmehr wechseln die gewünschten und angestrebten Berufe innerhalb der jugendlichen Biografie mehr-

Berufsorientierende
Rolle der Eltern bei
niedrigem
Schulabschluss am
höchsten

Herkunftsmilieu und
sozialräumliche
Strukturen
bestimmen
Berufswahl

fach. Diese Abfolge von Wunschberufen ist keineswegs beliebig, sondern resultiert aus der Auseinandersetzung mit den jeweiligen lebenswelt- und milieuspezifischen Anregungen, Wissensbeständen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Das Thema der Berufswahl ist dabei von Kindheit an Gegenstand normativer Erwartungen im Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Schon früh werden sie konfrontiert mit den Erwartungen der Eltern, Verwandten, Lehrer und sonstigen Erwachsenen, ein eigenes Berufsziel nennen zu können. Das erzeugt auch einen gewissen normativen Druck, stets einen Beruf angeben zu können und so erwartungsgemäß zu antworten.

Berufswahl bestimmt durch normative Erwartungen des Umfelds

5. Berufsorientierung und außerschulische Jugendbildung

Resümiert man die knapp skizzierten empirischen Befunde über die Entwicklung der Berufsorientierungen Jugendlicher sowie die Erfahrungen aus dem Modellprogramm ‚Berufsfrühorientierung‘, dann ergeben sich hier Hinweise für einen neuen Aufgabenbereich der außerschulischen Jugendbildung – die ‚berufsorientierende Jugendbildung‘.

Zentraler Ausgangspunkt für eine solche berufsorientierende Jugendbildung ist die Anerkennung der elementaren Bedeutung des Themas Berufs für die Sozialisation, die biografischen Bildungsprozesse, für die Identität und die Lebensplanung der Heranwachsenden. Das Thema Beruf erscheint hier neben dem Aspekt der Planung eigener Lebenspartnerschaften als der zentrale biografische Fokus von Jugendlichen und Heranwachsenden. Die soziale Arbeit wird dieser biografischen Dominanz der Berufsorientierung bisher in keiner Weise gerecht. Ihre Fokussierung auf die Gruppe der sozial Benachteiligten und die Wahrnehmung des Berufs als soziales Problem, insbesondere im Kontext der Jugendarbeitslosigkeit, hat im Gegenteil eher dazu beigetragen, das Thema Beruf und Arbeitswelt zu negieren und auch theoretisch zu ignorieren.

Außerschulische Jugendbildung erhält eine berufsorientierende Aufgabe

Dazu beigetragen hat auch eine unzureichende theoretische Thematisierung des Berufsthemas vor dem Hintergrund des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit erschöpft sich hier weitgehend in dem Befund vom ‚Ende der Normal-Arbeitsbiografie‘, ohne dass dieser Begriff aber hinreichend theoretisch und empirisch differenziert und gefasst wird. Letzten Endes erweist sich der Befund vom Ende der Normal-Arbeitsbiografie als Interpolation der spezifischen sozialen Probleme von Heranwachsenden und jungen Erwachsenen aus benachteiligten sozialen Milieus und strukturschwachen, vor allem altindustriellen Krisenregionen.

Aus der Perspektive der Heranwachsenden in den westlichen Gesellschaften hat demgegenüber das Thema Beruf bis heute nichts von seiner biografischen Evidenz und seiner Bedeutung für die eigene Lebensplanung und Identitätsbildung verloren. Alle Jugendlichen wollen heute einen Beruf erlernen, wollen dazu entsprechende Bildungsanstrengungen unternehmen und sehen den Beruf als zentrale Basis für die eigene weitere Lebensplanung und Lebensführung. Er soll die notwendige finanzielle Basis für die eigenen Lebenspläne sichern, er soll die zukünftigen Partnerschaften und Familienplanungen ermöglichen, er soll die ge-

sellschaftliche Anerkennung und einen entsprechenden sozialen Status ermöglichen und garantieren. Und er soll eine wichtige Grundlage für die eigene Selbstverwirklichung und Selbstzufriedenheit sein.

Jugendliche, das zeigen die einschlägigen Jugendstudien bereits seit 20 Jahren, wissen um die Brüchigkeit und Krisenanfälligkeit berufsbiografischer Lebensentwürfe. Sie wissen, dass es heute keine Garantie mehr dafür gibt, einen einmal erlernten Beruf auch ein Leben lang auszuüben. Sie wissen, dass Phasen der Arbeitslosigkeit heute ebenso einkalkuliert werden müssen wie Phasen der beruflichen Neuorientierung, der Weiterqualifikation und ggf. die Bereitschaft zu räumlicher Mobilität. Jugendliche wissen heute vor allem um den Zusammenhang von Bildung, Bildungsabschlüssen und Berufschancen. Sie wissen, dass es heute keine Garantien mehr gibt, den eigenen Wunschberuf auch wirklich zu erreichen. Jugendliche, und das zeigen alle Jugendstudien der letzten Jahre, haben also ein überaus realistisches Bild von der Situation der Ausbildungs- und Berufswelt in Zeiten der Krise der Arbeitsgesellschaft.

Nur eine Konsequenz lässt sich aus all diesem realistischen Krisenbewusstsein nicht erkennen: dass sich an der Bedeutung des Themas Beruf für die eigene Lebensplanung Entscheidendes verändert hätte. Lebensentwürfe jenseits berufsbiografischer Planungen, die auf ein glückliches Leben auch ohne Arbeit und Beruf zielen, sind eine sozialromantische Fatahmorgana verblichener Utopisten. Arbeit und Beruf sind also nicht nur nach wie vor zentrale Grundbegriffe jeder Jugendbiografie und damit eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der Sozialisation. Auf die Gesamtheit der Jugendpopulation gesehen waren Arbeit und Beruf auch noch nie so wichtig für die Lebensentwürfe und Lebenspläne einer jungen Generation wie heute.

Diese Thesen negieren dabei keineswegs die Krisenfaktoren des Arbeitsmarktes und der Erwerbsarbeitsgesellschaft. Sie machen nur darauf aufmerksam, dass die empirische Realität der massenhaften Jugendarbeitslosigkeit, der Strukturwandel im Bereich der betrieblichen (Lehrlings) Ausbildung und die alljährlichen massenhaften Defizite bei den Ausbildungsstellen keine Auswirkungen auf die subjektive und biografische Bedeutsamkeit des Themas Arbeit und Beruf haben.

Für die soziale Arbeit bedeutet das, ihre eigenen normativen Leitbilder für die Jugendarbeit und Jugendbildung – auch für die Jugendberufshilfe – zu überprüfen und ggf. zu revidieren. Leitlinie für die soziale Arbeit kann nicht sein zu fragen: „Wie können Jugendliche (..) qualifiziert werden, jenseits der Normal-Arbeitswelt zu überleben, ohne dass sie für sich und andere zu einem Risiko werden?“ (*Deinet/Sturzenhecker* 2001, 713), sondern wie können Jugendliche so qualifiziert und gebildet werden, dass sie ihre biografischen Ansprüche und Erwartungen nach Integration in die Arbeits- und Berufswelt auch erfolgreich erfüllen können.

6. Die Berufsorientierende Jugendbildung

Für die Sozialpädagogik und ihre außerschulische Jugendbildung bedeutet das in Bezug auf den Gegenstandsbereich Arbeits- und Berufswelt eine zweifache Aufgabe: Zum einen bedarf sie des Handlungsfeldes einer berufsorientierenden

Jugendliche besitzen ein Krisenbewusstsein und befinden Erlernen eines Berufes als wichtig

Krise des Arbeitsmarktes hat keine Auswirkung auf die subjektive Bedeutsamkeit

Jugendbildung, die auf die allgemeinen Bildungsanforderungen moderner Berufsbiografien unter den Bedingungen forcierter gesellschaftlicher Modernisierung reagiert. Zum anderen bedarf sie der Konzepte von Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe als Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeangebote zur Integration benachteiligter Jugendlicher unter den Bedingungen einer krisenhaften Arbeitsgesellschaft.

Berufsorientierende Jugendbildung richtet sich in den verschiedenen Handlungsfeldern der Jugendarbeit und außerschulischen Jugendbildung an alle Jugendliche. Insbesondere muss es ihr darum gehen, ihre berufsbezogene Bildungsarbeit in Kooperation mit den Schulen und der Berufswelt zu gestalten und anzubieten.

Das Konzept der berufsorientierenden Jugendbildung basiert darauf, dass Beruf und Arbeitswelt heute – mehr denn je – bedeutende Gegenstände innerhalb der Biografien der Heranwachsenden sind und das Thema Arbeit und Beruf den Entwicklungs- und Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen bereits von klein auf begleitet. Dabei geht es im Rahmen von Berufsorientierung nicht um die Frage instrumenteller Anpassungsleistungen an eine ökonomisch dominierte Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft. Mit der Frage nach den Berufswünschen und Berufsorientierungen werden vielmehr zentrale Aspekte der persönlichen und sozialen Identität von Kindern und Jugendlichen angesprochen. Bereits mit den Berufswünschen der Kinder sind soziale und kulturelle Rollenbilder verbunden, die die Individualität und die biografischen Orientierungen der Heranwachsenden in Auseinandersetzung mit den Rollenvorbildern und biografischen Leitbildern im familiären Herkunftsmilieu beeinflussen und bestimmen.

Berufsbiografische Orientierungsprobleme ergeben sich für Jugendliche heute keineswegs nur aufgrund der Strukturkrisen der Arbeitsgesellschaft. Soziale Mobilität, Individualisierungsprozesse, technologischer Wandel und Strukturwandel der Arbeitswelt lassen die Berufsorientierung und Berufseinmündung von Jugendlichen heute zu einem anspruchsvollen und riskanten biografischen Prozess werden. Die Beratungen, Unterstützungsleistungen, die berufsspezifischen Ressourcen der Herkunftsmilieus sind heute in vielen sozialen Milieus ungleich prekärer als in der Vergangenheit. Auch wenn insbesondere die Eltern nach wie vor die wichtigste biografische Beratungsinstanz gerade für die eigene Berufswahl sind, so hat sich deren Bedeutung und Wirksamkeit als berufsbiografische Leitbilder doch nachhaltig verändert. Berufsentscheidungen sind – insbesondere auch in den unteren Sozialmilieus – immer stärker von den individuellen Bildungsprozessen und Bildungszertifikaten abhängig und immer weniger von dem kulturellen Kapital des Herkunftsmilieus mit seinen sozialen Beziehungen im sozialräumlichen Nahfeld. Nicht zuletzt die Dynamik in der Entwicklung der Berufsbilder aufgrund technologischen Wandels und ökonomischer Rationalisierungsprozesse, aber auch die ökonomischen Strukturkrisen in strukturschwachen Regionen verlangen von den Heranwachsenden anspruchsvolle und riskante berufsbiografische Planungen und Entscheidungen.

Vor diesem Hintergrund kann zwar keine Rede davon sein, dass sich die „Normalerwerbsbiografie“ als biografisches Leitbild wie als empirische Realität aufgelöst habe. Allerdings erweist sich die Binnenstruktur der „Normalerwerbsbiografie“ gegenüber früher als deutlich verändert. Die individualisierten Erwerbsbiogra-

Berufsorientierende Jugendbildung muss auf Modernisierung und benachteiligte Jugendliche achten

Biografische Leitbilder prägen den Berufswunsch

Berufseinmündung ist riskanter und anspruchsvoller Prozess

Erwerbsbiografie
gekennzeichnet
durch Brüche und
Neuorientierungen

fien sind sehr viel stärker als in den letzten Jahrzehnten von Brüchen, Unterbrechungen und Neuorientierungen gekennzeichnet. Risiken, berufliche Ausgrenzungsprozesse und Scheiternerfahrungen folgen dabei nach wie vor den sozialen Ungleichheitsstrukturen moderner Gesellschaften: Schichtspezifische Ungleichheiten, die sich über die Herkunftsmilieus reproduzieren, spiegeln dabei ungeachtet aller Individualisierungsprozesse auch in der Gegenwart noch ein zentrales Merkmal sozialer Benachteiligung. Insbesondere ethnische Zugehörigkeit zu einer Migrantenkultur sowie die Hautfarbe treten in der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft als askriptive Merkmale und neue Indikatoren sozialer Ungleichheit im Bildungs- und Ausbildungssystem sowie am Arbeitsmarkt verstärkt hinzu.

Gleichzeitig haben sich die Berufsbilder auf dem Arbeitsmarkt ungeheuer vervielfacht und dynamisiert. Für Jugendliche stellt sich der Prozess der eigenen Berufsorientierung und Berufswahl heute mithin als komplexer Orientierungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozess dar, in den sowohl die familien- und milieuspezifischen Erwartungen, Ressourcen und Leitbilder, das kulturelle Kapital des familiären Herkunftsmilieus, die eigenen Interessen, Kompetenzen und Bildungsprozesse, die Strukturen und Strukturprobleme des lokalen und regionalen Arbeitsmarktes, die aktuellen konjunkturellen und demografischen Prozesse sowie die Antizipation all dessen für die eigene biografische und gesellschaftliche Zukunft einfließen. Die berufsbiografischen Orientierungs- und Entscheidungsprobleme beschränken sich dabei keineswegs auf die klassischen problembelasteten Gruppen. Die Berufsbiografie selbst ist für die nachwachsende Generation zu einem prekären Gebilde geworden, das frühzeitig der Unterstützung, Beratung und der Bildungsangebote durch Pädagogen und Sozialpädagogen bedarf.

Vervielfachung der
Berufsmöglichkeiten
erschwert die
Orientierung

Pädagogische Leitlinie für eine sozialpädagogische, berufsorientierende Jugendbildung kann dabei nicht die Anpassung der Jugendlichen an gegebene Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen sein. Es geht vielmehr darum, den Jugendlichen Orientierungshilfen und Handlungsräume bereitzustellen, in denen sie sich auf der Basis ihrer eigenen Interessen und Wünsche, ihrer Ressourcen und Fähigkeiten mit den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auseinandersetzen können, um so berufsbiografische Handlungsstrategien zu entwickeln, die eine kompetente, selbstverantwortliche und realistische Berufsorientierung und Berufsplanung möglich machen.

Berufsorientierende Jugendbildung ist dabei nicht allein Hilfe in der Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Erwartungen, Zwängen und Strukturen der Berufswelt. Sie ist vor allem auch Hilfe bei der Reflexion und Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den eigenen berufsbiografischen Wünschen, Plänen und Phantasien vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen, Bildungsprozesse und Leistungsbereitschaft.

Entsprechend ihrer gesellschaftlichen Funktion ist die außerschulische Jugendbildung zum einen für solche Bildungsanforderungen zuständig, die sich aus der Spezifik und dem sozialen Wandel der Jugendphase in hochmodernen Gesellschaften ergeben. Zum anderen hat sie die Funktion einer pädagogisch-reflexiven Instanz gegenüber Funktionsverlusten traditioneller Erziehungs- und Bildungsinstanzen im Gefolge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses. Daraus ergibt sich für die berufsorientierende Jugendbildung eine Schnittstellenfunktion zwischen den lebensweltlichen Unterstützungssysteme-

Außerschulische
Jugendbildung dient
als Reflexionshilfe

men des familiären Herkunftsmilieus sowie den schulischen und beruflichen Bildungsprozessen.

Die Unterstützungs- und Ergänzungsfunktion gegenüber der berufsorientierenden Sozialisation und Bildung des familiären Herkunftsmilieus resultiert daraus, dass die Kluft zwischen dem partikularen lebensweltlichen Wissen, das in den Familien und Verwandtschaftssystemen über Arbeits- und Berufswelt vorliegt und den aktuellen Prozessen und der Struktur des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zunehmend größer wird. Die traditionelle Vermittlungs- und Verweisungsfunktion der Herkunftsmilieus verliert angesichts der Dynamik des Arbeitsmarktes, der Unübersichtlichkeit ökonomischer Prozesse, vor allem aber auch bedingt durch die sozialen Aufstiegsprozesse im Gefolge gestiegener Bildungsniveaus sukzessive an Bedeutung. Weder die Peer-Groups noch die Medien können offenbar diesen Hiatus in den berufsbiografischen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen schließen. Der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung stellt sich dieser Aspekt vor allem als Kluft zwischen den jugendlichen Wunschberufen und der realen Struktur der Ausbildungsberufe dar: Nach wie vor konzentriert sich die Berufswahl beim überwiegenden Teil der Jugendlichen auf zehn klassische Berufsbilder. Berufsorientierender Jugendbildung kommt hier somit die Aufgabe zu, Hilfe zur Berufsorientierung zu sein, indem sie den Jugendlichen einen orientierenden, beratenden, informativen, erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Arbeits- und Berufswelt ermöglicht.

Ihr Potenzial liegt dabei in verschiedenen Bereichen: Der pädagogische und bildende Zugang zu den Jugendlichen erfolgt im Kontext der außerschulischen Jugendbildung gleichermaßen individualisierend, biografisierend wie auch gruppenbezogen. Das entscheidende Defizit der bisherigen pädagogischen Berufsorientierung liegt in der fehlenden lebensbegleitenden biografischen Unterstützung. Berufsorientierungsprozesse sind – auf der Basis der sozialen und kulturellen Habitualisierung im Herkunftsmilieu – *langjährige* Prozesse der Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen, Interessen, Phantasien vor dem Hintergrund der sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen und Zwänge. Berufswünsche und Berufspläne von Kindern und Jugendlichen wandeln sich in diesem Prozess des Aufwachsens mehrfach und folgen dabei einer spezifischen berufsbiografischen Prozessstruktur. Berufsorientierende Jugendbildung im Rahmen einer kontinuierlichen außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung vermag hier anzusetzen, indem sie im Rahmen der klassischen methodischen Instrumente der Einzelhilfe Orientierung, Beratung und Begleitung bereitstellt und diese gleichzeitig in das Setting einer gruppenspezifischen und gruppenpädagogisch strukturierten Arbeit einbindet.

Entscheidend für die Bedeutung solcher berufsbiografischen Orientierungshilfen sind indes die begleitenden handlungsorientierenden Konzepte: Berufsorientierung bedeutet für Jugendliche, Berufswünsche mit den eigenen Wissens- und Handlungskompetenzen, den Fertigkeiten, Neigungen und Talenten, aber auch mit den eigenen Bildungsprozessen, den Arbeitsmarktstrukturen und den gesellschaftlichen Erwartungen in Übereinstimmung zu bringen. Das verlangt ein möglichst wirklichkeitsnahes, eben erfahrungsbezogenes Wissen und handlungsbezogen abgesicherte Entscheidungs- und Auswahlprozesse.

Für die berufsorientierende Jugendbildung bedeutet das die Entwicklung und Bereitstellung berufsbezogener Erfahrungs- und Handlungsräume. Das um-

Jugendbildung muss
begleitend und
langjährig erfolgen

Bereitstellung von
praxisnahen
Handlungsfeldern
vonnöten

fasst z.B. betriebliche Exkursionen, berufsbezogene Projekte, die Vermittlung betrieblicher Tagespraktika, die Durchführung berufs- und arbeitsweltbezogener Projekte usw. Hier besteht nach wie vor ein großes Defizit an berufs- und arbeitsweltnahen Kontakten zu Betrieben und Arbeitgebern (Beispiele: *von Wensierski/Schützler/Schütt* 2005).

Berufsorientierende Jugendbildung ist dabei eine Aufgabe für den gesamten institutionellen Bereich der Jugendarbeit und Jugendbildung. Sowohl die klassische Offene Jugendarbeit in den Jugendzentren und Jugendclubs, wie auch die Jugendbildungszentren, die Jugendverbände, die Formen mobiler und aufsuchender Jugendarbeit, die betreuten Spielplätze und last, not least die schulbezogene Jugendarbeit können hier als Felder einer solchen berufsorientierenden Bildungsarbeit gelten. Dabei kann die Jugendarbeit darauf hinweisen, dass Elemente arbeitswelt- und berufsbezogener Bildung schon traditionell zu ihrer Aufgabenstellung wie auch zu ihrer Methodik und Didaktik gehören. Insbesondere die Jugendverbände haben mit ihren vielfältigen institutionellen und professionellen Funktionen und Strukturen immer schon eine auch berufsorientierende Bedeutung für viele Jugendliche gehabt. Das Potenzial an attraktiven berufsbezogenen Erfahrungs- und Handlungsfeldern, das in den pluralistischen technischen, dienstleistungsorientierten, sportlichen, sozialen und weltanschaulichen Verbänden vorhanden ist, könnte in diesem Zusammenhang noch deutlicher in seiner berufsorientierenden Bedeutung für eine entsprechende Jugendbildungsarbeit in Kooperation mit Trägern der offenen Jugendarbeit oder den Schulen herausgestellt werden. Auch die betreuten Spielplätze hatten seit ihren Anfängen neben dem zivilisationskritischen Aspekt einer urbanen Erlebnis- und Abenteuerpädagogik (Abenteuerspielplatz) die arbeits- und berufspädagogische Dimension mehr oder weniger explizit als ein konstitutives Merkmal ihrer Existenz. Als Bauspielplätze waren sie zumindest für die städtischen Kinder einer der wenigen Orte, an denen diese eigenständige handwerkliche Erfahrungen machen konnten.

Jugendverbände
unterstützen
Berufsorientierung

Zentral für die Konzeptualisierung einer attraktiven und erfolgreichen Berufsorientierung ist dabei allerdings, das zeigen die Erfahrungen aus dem hier vorgestellten Modellprogramm, dass berufsorientierende Jugendbildung eine gut strukturierte, methodisch elaborierte, anregungsreiche, lebensweltnahe und vor allem handlungsorientierte Didaktik aufweist. Berufsorientierende Jugendbildung erschöpft sich mithin nicht in der Bereitstellung handwerklicher Übungsfelder oder im Besuch des Berufsinformationszentrums. Vielmehr lassen sich vier zentrale Bildungsfunktionen differenzieren, die erst gemeinsam das Feld einer berufsorientierenden Jugendbildung abstecken. Berufsorientierende Jugendbildung:

1. als Feld handlungsorientierter Berufserfahrung
2. als allgemeine berufsorientierende Jugendbildung
3. als individualisierte berufsbiografische Reflexion
4. als allgemeine Jugendbildung.

Die Dimension „handlungsorientierte Berufserfahrung“ zielt auf den handlungspraktischen Aspekt der Berufsorientierung: Die Bereitstellung von realen Experimentier- und Erfahrungsräumen der Arbeits- und Berufswelt. Die zweite Dimension umfasst demgegenüber den gesamten Kontext des arbeits- und berufs-

Vier Funktionen der
außerschulischen
Jugendbildung

relevanten Wissens. Die dritte Dimension geht darüber hinaus: Sie lässt Berufsorientierung nicht einfach als kognitiven Entscheidungsprozess auf der Basis von Information und Wissen erscheinen, sondern als höchst persönlichen Prozess der individuellen und biografisch verankerten Auseinandersetzung mit den eigenen Berufsvorstellungen und -zielen. Die vierte Dimension bezieht sich nicht mehr exklusiv auf den Berufsaspekt. Die Methoden und Formen der allgemeinen Jugendbildung bilden vielmehr so etwas wie einen ‚sozialen Kitt‘ der berufsorientierenden Projektarbeit. Sie konstituieren freizeit- und gruppenpädagogische Settings und gruppenspezifische Prozesse und wirken in hohem Maße motivationsfördernd auf die Jugendlichen.

Das Potenzial der außerschulischen Jugendbildung für diesen Bereich der Berufsorientierung liegt gerade darin, dass ihre Bildungsarbeit – stärker als die Schulpädagogik – traditionell mehrere dieser Dimensionen in sich vereint. Defizite weist sie dabei am ehesten im Bereich der Vermittlung arbeits- und berufsrelevanten Wissens auf, der im Umkehrschluss die Stärke der Schule darstellt. Demgegenüber sind Aspekte der Handlungsorientierung, Alltags- und Lebensweltorientierung, Zielgruppenorientierung, der individualisierenden und biografisch orientierten Pädagogik sowie die Schaffung attraktiver, auf Freiwilligkeit und Freizeit basierender Angebote klassische Elemente der Methodik und Didaktik in der außerschulischen Jugendarbeit und Jugendbildung. Im Rahmen von Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe, aber auch in den Jugend- und Wohlfahrtsverbänden verfügt die Soziale Arbeit zudem über vielschichtige Strukturen und Institutionen der Arbeits- und Berufswelt, die in eine solche Bildungsarbeit einbezogen werden können. Insbesondere im Bereich der Jugendberufshilfe existieren darüber hinaus mehr oder weniger systematische Kontakte zu den Betrieben und Kammern, die für eine Kooperation mit der Berufswelt des ersten Arbeitsmarktes unabdingbar sind.

Jugendberufshilfe bezieht verschiedene Institutionen der Arbeitswelt ein

Berufsorientierende Jugendbildung, das zeigen die Erfahrungen aus dem Landesprogramm in Mecklenburg-Vorpommern, kann in Kooperation mit den Schulen oder aber als eigenständiges und unabhängiges Konzept der Jugendhilfe und außerschulischen Jugendbildung angeboten und durchgeführt werden. Das KJHG nennt im Jugendarbeits-Paragraf §11 Abs.3, S.3 explizit eine „arbeitsweltbezogene Jugendarbeit“ als einen der Schwerpunkte der Jugendarbeit und Jugendbildung. Insofern muss sich die berufsorientierende Jugendbildung in ihrer rechtlichen Grundlage weder auf die Jugendsozialarbeit (§13 KJHG) noch auf die Schulsozialarbeit stützen.

Unter der Prämisse eines umfassenden Jugendbildungsbegriffs erscheint allerdings die Kooperation und Synthese der verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen für die Jugendbildungsarbeit, wie sie in der allgemeinbildenden Schule, in der beruflichen Bildung und der außerschulischen Jugendbildung (Jugendarbeit) vorliegen als eine sinnvolle und notwendige Perspektive. Der Bereich der Berufsorientierung erweist sich hier als ein Prototyp für eine künftig kooperative oder integrale Jugendbildung zwischen den ehemals getrennten Bildungsbereichen. Die Kompetenzen und Ressourcen von Schule, Jugendhilfe und Betrieb ergänzen sich in diesem Bereich geradezu idealtypisch und das BFO-Modellprogramm zeigt beispielhaft, wie diese Kooperation in der Praxis aussehen kann.

Kooperation von Schule, beruflicher Bildung und außerschulischer Jugendbildung

Für die Sozialpädagogik gilt es deshalb, diese Chance zu einer stärkeren Sozialpädagogisierung der Jugendbildung zu nutzen und ihre Kompetenzen und Ressourcen in das Projekt einer umfassenden, kooperativen und tendenziell integralen schulischen, beruflichen und sozialpädagogischen Jugendbildung einzubringen.

Anmerkung

- 1 vgl. Raab 1996, 16: In dieser Studie wurden Abgangs- und Vorabgangsklassen befragt. Von den Hauptschülern hatten 77% einen konkreten Berufswunsch angegeben, gegenüber 48% der Gymnasiasten.

Literatur

- BMBF (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. – Berlin.
- Bundesanstalt für Arbeit (2000): abi – Berufswahl-Magazin. Heft 5. – Mannheim.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B.: Arbeitsweltbezogene Angebote in der offenen Jugendarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit, 1, 2001. – Münster, S. 711-716.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Opladen.
- Fobian, P. (1999): Brauchen wir neue Konzepte in der Berufsorientierung? In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Sozialministerium (Hrsg.): Berufliche Orientierung von Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern als Angebot und Aufgabe von Schule, Jugendhilfe und Wirtschaft. – Berlin, S. 13-18.
- Heinz, W. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. – Weinheim und München.
- Heinz, W. u.a. (Hrsg.) (1998): Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutionenpolitik. Beiträge zur Arbeitsmarktforschung (BeitrAB) 215. – Nürnberg.
- Kahler, H./Mansel, J. (Hrsg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. – Weinheim und München.
- Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (Hrsg.) (1999): Studienbuch Berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation. – Bad Heilbrunn.
- MatAB (Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (1996): Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht, 3. – Nürnberg.
- Pollmann, T. (1993): Beruf oder Berufung? Zum Berufswahlverhalten von Pflichtschulabgängern. – Frankfurt am Main.
- Raab, E. (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittstudie zum Berufseinstieg. München.
- Schober, K. (1997): Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: IBV Nr. 22. – Nürnberg, S. 1667-1686.
- Schröder, H. (1995): Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. – Weinheim und München.
- Schudy, J. (2002): Berufsorientierung in der Schule – Grundlagen und Praxisbeispiele. – Bad Heilbrunn.
- Wahler, P./Witzel, A. (1995): Berufswahl – ein Vermittlungsprozeß zwischen Biographie und Chancenstruktur. In: Schober, K./Gaworek, M. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. BeitrAB 202. – Nürnberg, S.9-35.
- v.Wensierski, H.-J./Schützler, C./ Schütt, S. (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. – Weinheim und München.
- Witzel, A./Bolder, A. (Hrsg.) (2003): Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung.

Biographisierte Übergänge in Arbeit

Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter

Andreas Oehme



Andreas Oehme

Zusammenfassung

Lernen in institutionalisierten Lernorten erhält im industriegesellschaftlichen Kontext seine Bedeutung vor allem in Hinblick auf das institutionell organisierte Statuspassagenmodell. Mit der Entgrenzung der Arbeitsgesellschaft wird diese institutionelle Bedeutungsstruktur brüchig und die Übergänge biographisieren sich. Damit kommt das Konzept der biographischen Übergänge ins Spiel, das eng mit der Bewältigungsperspektive verknüpft ist.

Der Beitrag stellt vor diesem Hintergrund die Ergebnisse einer Untersuchung vor, die Übergangsverläufe junger Erwachsener mittels biographischer Interviews aus der bewältigungsorientierten Sicht rekonstruierte. Damit zeigt sich, dass heute Übergänge einer biographischen, bewältigungsorientierten Logik folgen und nicht einfach auf formale Bildungs- und Arbeitsstrukturen rückbezogen werden können.

Schlagnote: Übergänge in Arbeit; Entgrenzung; Bewältigung, junge Erwachsene

Abstract

Biographically conducted transitions to work

About the necessity of a perspective on transitions in the period of young adulthood that is geared to coping

Within the context of an industrialised society, learning in institutionalized locations gains in importance mainly from the focus on the model of status passages organised by institutions. But this institutional structure of relevance becomes fragile through the structural change of the working society. Therefore the concept of biographical transitions, which is intimately connected with the perspective focused on coping, comes to fore.

Based on this background the article presents the results of a research project. This study reconstructed the course of transitions in the life of young adults via biographical interviews. It becomes obvious that transitions follow a biographical and on coping oriented logic. Transitions therefore cannot simply be reduced to formal structures of education and work.

Key words: transition to work; structural change of working society, coping, young adults

1. Das Statuspassagenmodell der Industriegesellschaft

Mit der industriellen Arbeitsgesellschaft hat sich ein Bildungs- und Ausbildungssystem herausgebildet, das spätestens in den Zeiten eines weitgehend sozialstaatlich regulierten Kapitalismus nach dem Zweiten Weltkrieg zum normativen Modell für den Weg Heranwachsender in die Arbeitswelt wurde. Den Übergang gewährleisten in diesem Modell die verschiedenen Bildungseinrichtungen, die bestimmte Statuspassagen markieren und in denen Lernen institutionalisiert ist. Kennzeichnend für dieses Modell ist, dass es klar ausformulierte Curricula gibt, die an bestimmte Bildungseinrichtungen innerhalb einer zusammenhängenden institutionellen Bildungsstruktur gebunden sind. Unabhängig von individuellen Umständen der einzelnen Menschen existiert also eine Art Gleissystem, das einige wenige Bildungs- und Ausbildungswege bereitstellt und in dem prinzipiell jeder Heranwachsende zu einer späteren Erwerbsarbeit befähigt werden soll.

Bildungseinrichtungen stellen Ausbildungswege zur Verfügung

Entscheidend ist, dass die Heranwachsenden die Gleise hin zur Arbeit und damit zu einem guten Teil hin zum Erwachsenwerden nicht selbst bahnen. Sie bestehen bereits in Form der institutionellen Struktur des Bildungs- und Ausbildungssystems. Innerhalb dieses Systems gibt es ganz bestimmte Strecken, auf denen man vorwärtskommen, die man aber auch nicht verlassen kann. Das hat den Vorteil, dass die Wege in Arbeit sehr transparent sind; der Nachteil ist, dass es einen hohen normativen Druck gibt, sich auch in diesen Formen einzurichten. Grundsätzlich gibt das Modell der Statuspassagen Orientierung, es schafft Perspektiven, es gibt Sicherheit, es macht transparent, was man können muss, um weiterzukommen. Die arbeitgesellschaftliche Integration ist auf diese Weise institutionell bestimmt und zugleich gewährleistet, wenn die Heranwachsenden das Wissen, die Umgangsformen, die Regeln usw. erlernen, die als Mindestbedingungen für das Erreichen einer Statuspassage und eine spätere Berufstätigkeit angesetzt, geprüft und zertifiziert werden.

Statuspassagen schaffen Orientierung

Aus diesem Grund erhält das Lernen in diesem industriegesellschaftlichen Statuspassagenmodell seine Bedeutung gerade durch die institutionelle Übergangsstruktur, die ihren Zielpunkt in dem Übergang in die berufliche Erwerbsarbeit hat. Verbunden ist damit auch die arbeitgesellschaftliche Integration, da über Erwerbsarbeit weitgehend die eigene Existenz (Verdienst), die soziale Absicherung, der soziale Status und auch gesellschaftliche Teilhabe vermittelt wird. Das formelle Lernen hat eine gesellschaftlich bestimmte und für die Menschen transparente Bedeutung: Es dient dem Erwerb der nächsten Statuspassage, dem Weg in die Arbeitswelt, in die eigene Existenz in der Erwachsenenengesellschaft.

Unterstützung auf dem Weg zur eigenen Existenz

Nun ist dieses Modell nicht nur an die sozialstaatlich regulierte Bildungs- und Ausbildungsstruktur gebunden, sondern überhaupt an eine staatlich regulierte industrielle Arbeitsgesellschaft mit Vollbeschäftigung. Dass diese heute so nicht mehr existiert, ist inzwischen evident. Die Wandlungsprozesse wurden in mehreren Diskussionen, so zum Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft (vgl. z.B. *Böhnisch/Schröer* 2001, *Bonß* 2002), zu arbeitgesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen (vgl. z.B. *Kratzer* 2003; *Beck/Lau* 2004, *Kirchhöfer* 2005) oder

zur Entstandardisierung von Übergängen (vgl. z.B. *Walther* 2000) beschrieben. Das sozialstaatlich regulierte und eingespielte Gefüge zwischen den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und hier in besonderem Maße die Bezüge zwischen Bildung, beruflicher Ausbildung und Arbeitsmärkten, die kennzeichnend für den „sozialen Kapitalismus“ (*Sennett* 2005) waren, gerät in diesen Prozessen aus dem Gleichgewicht. Normative Muster und Strukturen der Lebensführung, die keinesfalls nur Zwänge, sondern auch Sinn und Orientierung im alltäglichen Handeln vermittelten, verändern sich grundlegend bzw. lösen sich auf (vgl. z.B. *Kreher* 2007; *Seifert/Götz/Huber* 2007). Dabei ist grundsätzlich zu bedenken, dass mit „Entgrenzung“ vor allem die soziale Seite eines viel umfassenderen Prozesses der Durchkapitalisierung der Gesellschaft, der Digitalisierung und weitgehenden Privatisierung der globalen Ökonomie (vgl. *Ziegler/Hornig* 2007) beschrieben wird. Dies hat entscheidende Auswirkungen darauf, was die Entgrenzung von sozialen und gesellschaftlichen Strukturen letztendlich bei den Menschen bewirkt.

Arbeitsgesellschaft
unterliegt einem
Wandel

2. Entgrenzung der Bildungs- und Ausbildungsstrukturen im arbeitsgesellschaftlichen Strukturwandel

Gesellschaftliche Entgrenzungsprozesse zeigen sich auch bei den Bildungs- und Ausbildungsstrukturen, womit eine Übergangsproblematik entsteht und die zugehörige Diskussion begründet wird. Zum Ersten werden durch die enge Koppelung zwischen Ausbildung und dem (zukünftigen) Bedarf an Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt, die besonders im dualen Ausbildungssystem konstruiert ist, immer mehr junge Menschen institutionell freigesetzt, weil schlicht zu wenige Ausbildungs- und Arbeitsplätze existieren. Im schärfer werdenden Wettbewerb um die weniger werdenden Plätze im System werden nun zunehmend Jugendliche ausgegrenzt. Hierbei spielen nicht nur soziale Herkunft, Migrationshintergründe oder Geschlecht eine entscheidende Rolle. Das Bildungs- und Ausbildungssystem samt seinen inzwischen entstandenen „Ersatzmaßnahmen“ ist selbst ein Faktor in Hinblick auf gesellschaftliche Ausgrenzungen geworden, weil im Wettbewerb um die „regulären“ Ausbildungsplätze zuerst Realschüler oder Gymnasiasten zum Zuge kommen und Hauptschüler per se schlechte Karten haben. Auch finden junge Erwachsene, die sich einmal im Beschäftigungsfördersystem befinden, nur schwer (wieder) Zugang zum „regulären“ Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt (vgl. *Solga* 2004).

Knappheit der
Ausbildungsplätze
grenzt Jugendliche
aus

Zum Zweiten entgrenzen sich die Übergangsstrukturen durch die inzwischen fast unüberschaubar gewordenen zusätzlichen Bildungsangebote bzw. arbeitsmarktpolitischen Ersatzmaßnahmen, die neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt verheißen und die sich längst nicht mehr in das ursprüngliche Modell der Statuspassagen einfügen lassen. Die verschiedensten Förderprogramme der EU, des Bundes und der Länder widmeten und widmen sich dem Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, der Qualifizierung von Benachteiligten, der Herstellung von Chancengleichheit am Arbeitsmarkt, der beruflichen Orientierung, Vorbereitung und Nachqualifizierung, der Prävention von Schulmüdigkeit und -

verweigerung, dem lokalen und dem zielgruppenorientierten Übergangsmanagement und dergleichen mehr. Man fasst diese Maßnahmen und Projekte inzwischen oft zum „Übergangsbereich“ zusammen; dieser ist seit Anfang der 90er Jahre um etwa 20% angestiegen – während die Quote der Ausbildungsanfänger im „Dualen System“ kontinuierlich um etwa 20% zurückging (*Baethge/Solga/Wieck* 2007, S. 20f.). Zur Wirksamkeit dieser Förderprogramme und der daraus finanzierten Maßnahmen kann mangels Untersuchungen kaum eine fundierte Aussage getroffen werden (vgl. ebd.). Ganz offensichtlich konnten sie weder die Jugendarbeitslosigkeit nachhaltig bekämpfen (diese schwankt nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit seit den 90er Jahren zwischen 10 und 13%, wobei hier die Maßnahmeteilnehmer nicht mitgerechnet sind) noch zu einem strukturellen Ansatz entwickelt werden, mit dem die Übergangsproblematik zu lösen wäre. Das ist insofern kaum verwunderlich, als all diese Förderungen als kompensatorische „Ersatzmaßnahmen“ bzw. „Parallelsystem“ (vgl. *Braun* 2002) zum „regulären“ Bildungs- und Ausbildungssystem konzipiert wurden und werden (vgl. *Galuske* 1999) und die Förderungen nie auf Dauer angelegt sind. Die Übergangsproblematik wird bis heute als Übergangsphänomen betrachtet, das sich auf Problemgruppen beschränkt.

Übergangsbereich
als Parallelsystem

Zum Dritten strukturiert das Bildungs- und Ausbildungssystem nur unzureichend Bildungswege. Die Bildungsverläufe sind heute durch mehrfache Brüche gekennzeichnet, die verdeutlichen, dass die Anschlüsse von einer Institution zu einer anderen bzw. die Übergänge in Erwerbsarbeit nicht mehr institutionell gewährleistet und gesichert sind. Abbrüche, Sackgassen und Phasen ohne institutionelle Zugehörigkeit gehören zum ganz normalen Übergang. Dies bezieht sich längst nicht mehr nur auf die sogenannten „sozial Benachteiligten“, an denen das Problem üblicherweise festgemacht wird. Die hohen Ausbildungsabbrecherquoten von weit über 20%, der Stau an der zweiten Schwelle (dem Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt), die durchaus nicht geringen Arbeitslosenzahlen unter qualifizierten Facharbeitern oder die Schwierigkeiten beim Übergang vom Studium in Arbeit sind ein Indiz dafür, dass der Übergang in Arbeit inzwischen zu einer zentralen Herausforderung der Lebensphase Jugend und des jungen Erwachsenenalters insgesamt geworden ist (vgl. *Schröer* 2004).

Übergang in Arbeit
zentrale
Herausforderung

3. Übergangs- und Bewältigungskonzept

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept der biographischen Übergänge eingeführt (vgl. im Überblick *Stauber/Walther* 2004, *Stauber/Pohl/Walther* 2007), womit der individuelle biographische Verlauf in den Mittelpunkt rückte (vgl. *Sackmann/Wingens* 2001). In der Konsequenz dieses Ansatzes muss man davon ausgehen, dass die Übergangspfade der Logik der jeweiligen biographischen Entwicklung folgen, die sich nicht automatisch mit einem institutionell vorkonstruierten Bildungsweg deckt, wie es das Statuspassagenmodell annimmt. Und da es gerade das Wesen der entgrenzten Arbeitsgesellschaft ist, *keine* verlässlichen Orientierungsstrukturen für Übergänge zur Verfügung zu haben, werden

Bewältigungs-
konzept zur
Überwindung der
fehlenden
Orientierung und
resultierenden
Krisen

Übergänge weniger rational plan- und steuerbar, lassen sich immer weniger in die Zukunft hinein „entwerfen“.

Aus diesem Grund scheint es treffend, hier von biographisierten Übergängen zu sprechen und die Handlungsperspektive der Menschen im Übergang als Bewältigung (vgl. *Böhnisch* 2005) zu beschreiben. Die Bewältigungsperspektive lenkt den Blick auf die Tatsache, dass Menschen grundsätzlich nach dem Erhalt ihrer Handlungsfähigkeit streben und dabei auf Orientierung, auf Anerkennung und Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwert angewiesen sind. Ursprünglich bezog sich das Konzept vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen auf biographische Krisen, die individuell bewältigt werden mussten (*Böhnisch/Schefold* 1985). Inzwischen kann man davon ausgehen, dass die Krisen zum Bestandteil des Alltags geworden sind: „Lebensbewältigung heute ist nicht nur ein Krisenmanagement, sondern eine permanente Anforderung und Zumutung an die Subjekte“ (*Lenz/Schefold/Schröer* 2004, S. 12). Die Menschen werden in ihrem Alltag ständig vor krisenhafte Situationen gestellt, die sie zu bewältigen haben, ohne dass „danach“ eine Normalität in Sicht wäre.

Das Konzept der biographischen Übergänge ist – so die These – grundsätzlich eng mit der Bewältigungsperspektive verknüpft, weil es auf eine entgrenzte Arbeitsgesellschaft Bezug nimmt, der es an transparenten und rational einsichtigen Übergangsstrukturen fehlt, die den Menschen im Übergang einen gesellschaftlich normierten Weg anbieten könnten. Sie sind diesbezüglich freigesetzt und aufgefordert, ihren eigenen, individuellen Weg – den man sich wohl eher als Trampelpfad vorstellen sollte – zu bahnen. Damit verbunden ist zum einen, dass man die Übergangsproblematik nicht nur im formellen Rahmen betrachten und sie auch nicht auf diesen allein rückbeziehen kann. Zum anderen sind sie weniger als planbarer, rationaler Entwurf in die Zukunft hinein zu verstehen, an dem sich das Handeln im Übergang – etwa das Lernen oder die berufliche Orientierung – ausrichten könnte. Übergänge sind nun vielmehr ein Teil des Alltags und müssen in diesem Kontext bewältigt werden. Ihre innere Logik wird meist erst mit dem Blick zurück auf die biographischen Verläufe sichtbar.

4. Biographisierte Übergänge aus der Bewältigungsperspektive

Der Untersuchung von Übergängen aus der Bewältigungsperspektive widmete sich eine eigene Studie (vgl. *Oehme* 2007), mit der unter anderem das im Folgenden vorgestellte typologische Schema erarbeitet wurde, das ein differenzierteres Verständnis von Übergängen ermöglichen soll. In der Untersuchung wurden zwei Gruppen von jungen Erwachsenen nach ihren Lernerlebnissen im biographischen Verlauf befragt: Die eine Gruppe (insgesamt 10 Interviews) war in selbst organisierten Jugendinitiativen aktiv – dabei ging es um Jugendclubs, Kulturzentren, Theater- oder Kabarettgruppen, Schülerzeitung, Schülerradio usw. Die andere Gruppe (17 Interviews) arbeitete in Jugend-ABM oder ähnlichen Maßnahmen. Nach einer ersten Welle wurden insgesamt 10 dieser jungen

Leute nach etwa 2,5 Jahren, im Jahr 2003/04, noch einmal befragt und der Fortgang ihrer Verläufe rekonstruiert.

Studie zum
Übergangsverlauf

Die Interviews wurden als biographische Leitfadeninterviews durchgeführt, die darauf angelegt waren, biographische Narrationen zu erzeugen. Daneben wurden über eine „Sozialraumkarte“ auch die sozialräumlichen Bezüge, vor allem in ihrer Bedeutung zu Lernprozessen, erfasst. Grundsätzlich sollten hiermit die Übergänge, d.h. Lernprozesse und Tätigkeiten und ihre Zusammenhänge mit komplexeren Bewältigungsaufgaben, aus der Logik der Subjekte sichtbar werden. Um eine Interpretationsebene herzustellen, von der aus themenspezifisch die einzelnen Fälle verglichen und thematische Gesamtaussagen erarbeitet werden konnten, wurden die Interviews nach Themenkomplexen codiert, die aus dem Material selbst – unter Berücksichtigung der Fragestellungen – heraus entwickelt wurden. In der Verdichtung der (theoretischen) Problemstellungen, die sich hieraus in einer fallübergreifenden Perspektive ergaben, wurden dann die Grundbegriffe ausformuliert, mit denen die Verläufe beschrieben werden konnten.

Räumliche
Dimension des
Sozialraums

Während der Untersuchung wurde deutlich, dass sich der Übergang der jungen Erwachsenen nicht wie ursprünglich angenommen nur als biographischer Verlauf aus der subjektiven Perspektive rekonstruieren ließ. Mit den Verläufen standen die verschiedensten Lernorte in Zusammenhang, und diese erhielten ihre Bedeutung erst im Kontext der Biographie bzw. der subjektiven Bewältigung des Übergangs. Deshalb brauchte es neben der zeitlichen Dimension des biographischen Verlaufs auch die räumliche des Sozialraums, und beide mussten zueinander in Bezug gesetzt werden. Das „Sozialräumliche“ umschreibt dabei vor allem die Handlungen der Menschen in Bezug auf die räumlichen Gegebenheiten, sozialen Verbindungen und die verschiedensten Einrichtungen, und dies aus der Perspektive der subjektiven Bedeutungen für die Menschen.

Biographische
Konstruktion

Damit entstand die Frage, wie die einzelnen – und räumlich verorteten – Lernsequenzen und Tätigkeiten an die Sinnbezüge der Subjekte anschließen, d.h. wie verschiedene soziale Kontexte, in denen sich die jungen Erwachsenen bewegen, und wie einzelne Tätigkeits- und Lernsequenzen zu einer „biographischen Konstruktion“ (vgl. *Alheit* 2003) miteinander verknüpft werden. In der *zeitlichen Dimension* lässt sich das als Zusammenhang von Lernen und Tätigsein im biographischen Verlauf bezeichnen. „Lernen“ wurde dabei aus der subjektiven Aneignungsperspektive (vgl. *Leontjew* 1973, 1979) aufgeschlossen. Entsprechend ging es hier sowohl um formelle wie auch non-formale und informelle Lernprozesse. Der Begriff der Tätigkeit schließt an das Aneignungskonzept an und meint ebenfalls nicht einfach Erwerbstätigkeit („die Arbeit, die man hat“), sondern alle Tätigkeiten auch in informellen Rahmen („die Arbeit, die man tut“).

In der *räumlichen Dimension* müssen hier zwei Räume analytisch voneinander unterschieden werden: Das *Bewältigungsmilieu* dient der Bewältigung des Alltags. Es ist zu verstehen als „biographisch verfügbarer sozialräumlicher und sozialemotionaler Kontext, in dem sich Bewältigungskompetenzen entwickeln ...“ (*Böhnisch* 1994, S. 222). Dieser „personal verfügbare [] Bewältigungskontext“ (ebd., S. 223) ist eine lebensweltliche Ressource zur Alltagsbewältigung; sie besitzt eine Eigenwertigkeit und lässt sich daher nicht einfach für institutio-

nell „gewollte“ Lernprozesse oder etwa für eine Integration in den Arbeitsmarkt in Anspruch nehmen. Dem steht das *Vermittlungsregime* gegenüber, welches das Gesamtsetting der sozialräumlichen Vermittlungsstrukturen umschreibt, auf das sich die jungen Erwachsenen in ihrer Aneignungstätigkeit – Bildung und Arbeit – beziehen. Es ist als Beschreibung eines sozialen Raumes zu verstehen, in dem Individuen Anschlüsse zu Lernprozessen, Tätigkeiten bzw. im weiteren Sinne zu Arbeit erhalten. Dabei spielen soziale Netzwerke eine Rolle, aber natürlich auch formale soziale Dienste und Vermittlungsstrukturen wie Beratungsstellen, Maßnahmen, Arbeitsämter, Medien, Kammern und Betriebe usw. Der Regimebegriff fängt dabei auch die „gesellschaftlich verankerten Bedeutungs-, Interpretations- und Kommunikationsmuster [ein], die Arbeitsbeziehungen vorstrukturieren und bei ihrer symbolischen Reproduktion eine wichtige Rolle spielen“ (Böhnisch/Schröer 2001, S. 183). Mit Vermittlung ist dabei nicht (nur) die Vermittlung eines Menschen in Erwerbsarbeit oder eine Fortbildung oder Maßnahme gemeint, wie das meist die formelle Logik, beispielsweise der Arbeitsagenturen, ist. Vermittlung muss viel breiter verstanden werden als Vermittlung von Lern- und Tätigkeitsbezügen, von persönlichen Kontakten, die institutionelle Zugänge eröffnen usw., die sich eben nicht nur auf ein formales System beschränken, sondern gerade auch informell sind und auch einer informellen Logik folgen. Damit gibt es einen formellen und einen informellen Bereich des Vermittlungsregimes; beide schließt der Begriff explizit ein.

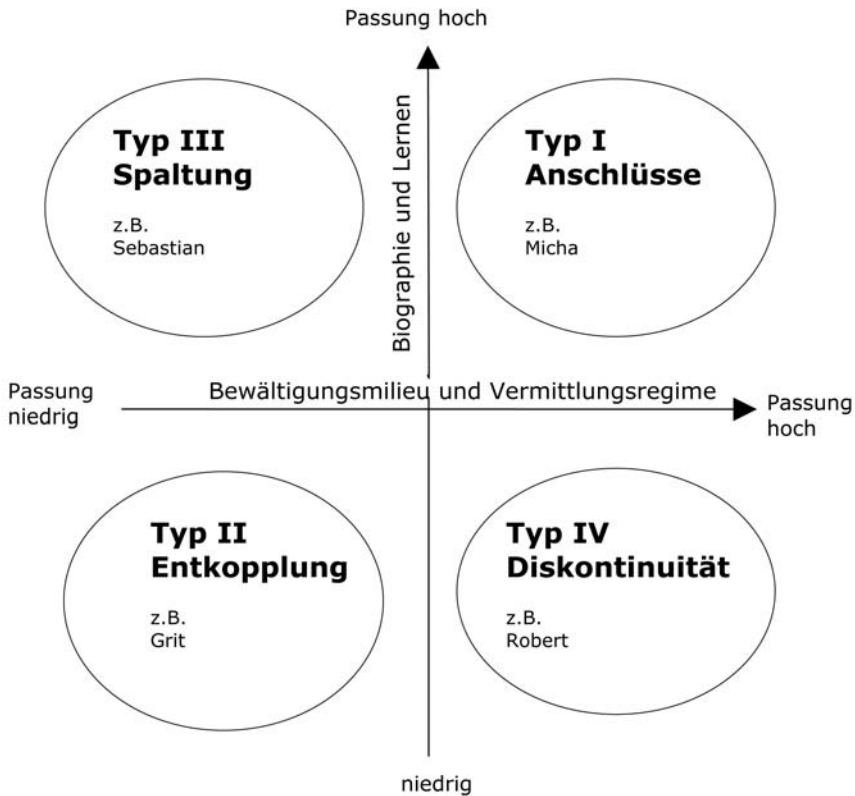
Bewältigungsmilieu
und
Vermittlungsregime

In der zeitlichen, biographischen Dimension ist also die Frage, wie verschiedene Lern- und Tätigkeitssequenzen aneinander anschließen, d.h., wie sie – aus der subjektiven Perspektive – zusammenpassen und einen sinnhaften Verlauf ergeben. In der räumlichen Dimension entsteht ebenfalls die Frage der Passungen, nämlich, inwieweit die Vermittlungsregime sich mit den Bewältigungsmilieus überlappen, d.h., inwieweit sie dem Bewältigungshandeln der jungen Leute Raum geben. Andersherum kann man fragen, inwieweit Vermittlungsstrukturen zu finden sind, die es den Menschen ermöglichen, dass sie über Lernprozesse ihren Alltag bewältigen – denn das kann auch in ganz anderen Formen geschehen, die keine Lernprozesse beinhalten und eher regressiv verlaufen (z.B. über verstärkten Alkoholkonsum oder Computerspielsucht, Gewaltausübung usw.).

Diese beiden Dimensionen lassen sich nun in ihren Ausprägungen zu folgendem Schema zusammenführen. Dabei können die Passungen, wie sie hier im Anschluss an die Diskussion (vgl. Jacob 1993; 2003) benannt wurden, in jeder Dimension hoch oder niedrig sein. Entsprechend ergibt sich ein typologisches Schema, mit dem sich die Übergangsverläufe strukturieren lassen.

Typologisches
Schema

Typologisches Schema



5. Vier Verlaufstypen biographisierter Übergänge

Im Folgenden werden vier Typen von Übergangsverläufen charakterisiert, wie sie sich empirisch zeigten. Die Fallbeispiele sollen plastisch machen, wie sich heute im Detail die Frage der Passungen darstellt und wie biographisierte Übergänge verlaufen können. Dabei ist natürlich zu beachten, dass damit nicht alle möglichen Übergangsverläufe beschrieben sind; es geht hier eher darum ein Deutungsschema vorzustellen, mit dem biographisierte Übergänge aus der subjektiven Bewältigungsperspektive betrachtet werden können.

Der erste Verlaufstyp zeichnet sich durch Anschlüsse, d.h. eine vergleichsweise hohe Passung in biographischer wie räumlicher Dimension aus: Spätere Tätigkeiten und Lernsequenzen schließen an frühere an und die Vermittlungsregime „überlappen“ sich stark mit den Bewältigungsmilieus, sodass hier die Bewältigung des Alltags mit Lernen und vor allem Arbeiten in enger Verbindung steht. Typisch ist dabei, dass sich persönlicher Sinn, wie er im Bewältigungsmilieu sowie in informellen Bereichen des Vermittlungsregimes ohnehin zum Ausdruck kommt, letztendlich auch in formalen Strukturen verkörpern kann.

Allerdings vollzieht sich dies bei den hier zugeordneten Fällen in keiner Weise selbstverständlich; die Art, wie die Anschlüsse an formelle Vermittlungsstrukturen in den Biographien zustande kommen, hat etwas Zufälliges, gepaart mit Beharrungsvermögen an sich.

Hierzu gibt es ein Fallbeispiel, das auf den ersten Blick eher niedrige Passungen aufweist: Micha wiederholte die 9. Klasse Hauptschule, ging danach in ein Berufsvorbereitungsjahr, das ihn inhaltlich interessierte, aber beruflich nicht weiterbrachte, war kurz arbeitslos, fand danach eine Lehrstelle, wurde dort nach 1,5 Jahren gekündigt, klagte sich allerdings arbeitsgerichtlich die Stelle wieder zurück. Als er sie zugesprochen bekam, hatte er bereits wieder einen Job, in dem er relativ gut verdiente, und er beendete die Lehre nicht. Bald darauf verlor er den Führerschein und damit den Job, war arbeitslos, bekam eine ABM, war wieder kurz arbeitslos, hatte danach einen Zeitarbeitsjob und eine weitere ABM.

Fallbeispiel

Neben diesem sehr brüchigen Verlauf war er oft schwarz auf Baustellen beschäftigt, und dort entwickelte er alle Kompetenzen, die er anschließend brauchen konnte. Nach der letzten ABM trat ein Freund an ihn heran mit einem Jobangebot im Sicherheitsgewerbe. Dazu musste er sich selbständig machen, wobei ihm wiederum ein anderer privater Kontakt half. Als er den Gewerbeschein hatte, zerstückelte sich das Jobangebot und er war Selbständiger ohne Beschäftigung. Daraufhin sagte er sich, „machste das, was du schon immer gemacht hast“ (15) und wurde kurzerhand zum Kleinunternehmer im Baugewerbe. Dafür brauchte er meist mehrere Baufachleute, die er komplett aus seinem arbeitslosen Bekanntenkreis rekrutierte. Diese waren höchst flexibel verfügbar und vertrauenswürdig, zumal die Arbeiten oft auch in den rechtlichen Graubereich hineinreichten und oft die Bezahlung vom Auftraggeber eingetrieben werden musste.

Der formelle Werdegang von Micha bleibt umso leerer, umso mehr die Hoffnungen auf eine Perspektive in diesem Bereich sinken. Spätestens mit der zweiten ABM sind für ihn formelle Instanzen bestenfalls zur Absicherung oder als Notnagel da; ansonsten baut er sie völlig flexibel in seinen eigenen, informell strukturierten Lern- und Tätigkeitsverlauf ein. Selbstwert und Verdienst bezieht er auf der „Ausweichschiene“, seinen Bautätigkeiten. Sämtliche berufsfördernden Maßnahmen, die Micha durchlaufen hat, haben mit dem Baugeschäft wenig zu tun. Gleichwohl ist dieser Mann ein kleiner Bauunternehmer geworden, aber nicht *durch* die berufsfördernden Maßnahmen, sondern gewissermaßen neben diesen bzw. man kann fast sagen: *trotz* dieser Maßnahmen.

Formelle und informelle Instanzen kombiniert

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

Zweiter Verlaufstyp

Entkopplung formeller Strukturen

Fallbeispiel

Ein Beispiel hierfür ist Grit, die eine außerbetriebliche Tischlerlehre absolviert hat, danach auch in einer Firma arbeitet, aber dort kündigt, weil sie sich ausgenutzt vorkommt und ihren Lohn nicht bezahlt bekommt. Seitdem hat sie keine reguläre Arbeit mehr, nur noch Maßnahmen des Arbeitsamtes. Daneben hat sie durchaus Interessen, malt und zeichnet, verziert Türen für Freunde gegen ein kleines Entgelt, richtet deren Wohnungen mit ein und arbeitet schwarz in bescheidenem Umfang als Tischlerin. Ihre Interessen werden allerdings in keiner Weise in irgendeinem formellen Rahmen aufgegriffen, sie werden schlicht nicht als Entwicklungsperspektive im Übergang in Arbeit und damit nicht als förderfähig anerkannt; stattdessen bekommt sie Druck vom Arbeitsamt: Sie soll nach Holland gehen, dort würden Fachkräfte gesucht. Aus verschiedenen Gründen kommt das für sie nicht in Frage, und sie lernt, alle formellen Auflagen abzuarbeiten, ohne dass es Folgen für ihr Leben hat. Auf diese Weise entsteht zwar eine Überlappung zwischen Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime, aber diese bleibt schlicht im informellen Raum und kann nicht in eine Übergangsperspektive transformiert werden.

Formeller Rahmen
kann für Übergang
nicht genutzt
werden

Der dritte Typus ist durch eine Spaltung der Vermittlungsregime in einen formellen und einen informellen Bereich gekennzeichnet. Er weist im Gegensatz zum zweiten eine mehr oder weniger durchgängige Integration in institutionalisierte Lern- und Arbeitsstrukturen auf, die sich allerdings zu weiten Teilen auf eine formale Integration beschränkt und nur ungenügend an die Bewältigungsmilieus anschließt. Neben dem funktionierenden formellen Bereich des Vermittlungsregimes hat sich ein (stark ausgeprägter) informeller Bereich entwickelt, der zugleich Bewältigungsmilieu war bzw. ist und mit dem biographisch prägende Lernerfahrungen verbunden sind. Typisch ist dabei, dass sich beide Bereiche nicht vereinen lassen und sich damit das Vermittlungsregime der betreffenden jungen Erwachsenen zwischen formellem und informellem Bereich aufspaltet. In beiden Bereichen verkörpert sich ein Teil des persönlichen Sinns, aber nicht so, dass sich beide gegenseitig ergänzen, sondern so, dass sie gegeneinander konkurrieren.

Spaltung der
Vermittlungsregime
im dritten Typus

Fallbeispiel

Im Sample gibt es hierfür das Beispiel des jungen Krankenpflegers Sebastian, der eine für seine Qualifikation gute Stellung hat, nie arbeitslos war und gut verdient. Daneben hat er sich allerdings in einem selbstorganisierten Jugendkulturzentrum engagiert, es mit aufgebaut und dort Musik gemacht. Hier sieht er sich noch nach Jahren mit allen Leidenschaften als inoffizieller Sozialarbeiter, der seine Heimatstadt kulturell belebt. Aber dies ist inzwischen zum bloßen Traum geworden, den er kaum leben kann, zumal er für den Job in eine andere Stadt umgezogen ist. Tatsächlich kann er nur noch ab und an Musik mit einem Freund machen, was ihm in keiner Weise ausreicht. Andererseits ist er im Beruf ausgepowert und spricht hier von Burn-out. Eine Stelle als Sozialarbeiter, von der er existieren könnte, gibt es jedoch nicht, und ihm würde dafür auch die formale Qualifikation fehlen.

Hier hat sich also das Vermittlungsregime aufgespalten in den formellen Bereich der beruflichen Tätigkeit, die zumindest seine finanzielle Existenzgrundlage einbringt, und in den informellen Bereich, in dem er quasi – vor allem im Traum – in seiner „eigentlichen“ beruflichen Identität lebt. Nur dieser informelle Bereich überlappt sich mit dem Bewältigungsmilieu, hat aber keine

biographische Kontinuität. Dies macht – trotz formaler Integration – das Leiden und in gewissem Sinne auch die Instabilität des Verlaufs dieses jungen Mannes aus.

Im dem von Diskontinuität geprägten vierten Verlaufstyp kehrt sich dieses Verhältnis um. Die jungen Erwachsenen suchen (und finden) gerade in den institutionalisierten Lernsettings wie in der Arbeit Anerkennung und Orientierung, d.h., die Bewältigungsmilieus werden von den Betroffenen in hohem Maße mit den formalen Vermittlungsinstanzen in Verbindung gebracht. Ihr Bewältigungshandeln orientiert sich ganz nach dem Muster einer industriegesellschaftlichen Normalbiographie weitgehend an diesen formalen Lern- und Tätigkeitsstrukturen. Dieses Muster wird allerdings durch die Realität – quasi von außen – durchbrochen; die institutionellen Übergangsebenen, auf die sich diese jungen Erwachsenen verlassen, gewährleisten nicht die kontinuierlichen Anschlüsse, auf die hin sie eigentlich ausgerichtet sind. Gleichwohl orientieren sich die Betroffenen weiter an diesem Handlungsmodell und stellen immer wieder mit hohem Aufwand den Anschluss biographisch selbst her, was ihnen diskontinuierlich Anschlüsse zwischen Bewältigungsmilieu und dem formellen Bereich des Vermittlungsregimes ermöglicht.

Vierter Verlaufstyp

Orientierung durch formale Vermittlungsinstanzen

Auch hierfür ein Fallbeispiel: Robert hat nach der Förderschule für Lernbehinderte ein berufsvorbereitendes Jahr absolviert, weil das vom Arbeitsamt angeboten wurde. Eigentlich interessierte er sich aufgrund eines Praktikums für Elektrik, aber im BVJ fand er Gefallen an Gartenarbeit. Wunschgemäß bekommt er nachher eine außerbetriebliche Lehrstelle und wird Gartenfachwerker. Anschließend ist er für ein halbes Jahr arbeitslos, kommt aber danach in eine ABM, in der er vor allem mit Holz arbeitet, was ihm nicht sehr liegt, in der er sich gleichwohl als engagierter Arbeiter sieht. Nach einem weiteren Jahr Arbeitslosigkeit kann er vier Monate als Bauhelfer im Wegebau arbeiten, danach erhält er eine neue ABM, in der er von der Grünflächenpflege bis hin zu einfachen Bauarbeiten alles erledigt.

Fallbeispiel

Robert erzählt ausführlich und mit Begeisterung vom Lernen und Arbeiten in den verschiedenen Einrichtungen. Er zitiert dabei immer wieder seine Lehrer, Kollegen und Anleiter, wie sie ihn gelobt haben für seine Arbeitsleistungen. Die meisten seiner Bekannten sowie seine Freundin kennt er aus der Lehre und den Maßnahmen. Im Allgemeinen weckt der Unterricht sein Interesse, er lernt gerne und ist hoch erfreut über gute Zensuren. Ebenso ist er stolz darauf, an öffentlichen Plätzen mitgearbeitet zu haben, gerade wenn es anstrengend war: Für ihn sind Lernen und Arbeiten, sofern in einem formalen Setting „angeboten“, eine Herausforderung.

Hier zeigt sich also eine hohe Orientierung an institutionellen Handlungsrahmen, eine große Wertschätzung formaler Zertifikate und eine starke Leistungsethik, die ihn dazu bringt, mit viel Energie bestmöglich zu arbeiten. Er sucht das Bewältigungsmilieu in formalen Lern- und Arbeitssettings. Allerdings ergeben die verschiedenen Felder, in denen er im Laufe seiner Biographie tätig war, nur ansatzweise Anschlüsse aneinander, worunter er offensichtlich nicht sehr leidet. Schwierig erscheint es ihm eher, wenn er trotz seiner guten Leistungen keine Arbeit bekommt und dann mit dem niedrigen Arbeitslosengeld auskommen muss. In seiner Erzählung gibt es daher viele Passagen, in denen er

Orientierung am institutionellen Handlungsrahmen

Unverständnis und Wut darüber an „die Politiker“ adressiert, dass er es so schwer hat Arbeit zu finden, obwohl er sich „nichts zuschulden“ kommen lassen hat.

6. Schlüsse für die Bewältigung biographisierter Übergänge

Was wird nun mit einem solchen Blick auf die Bewältigung von Übergängen sichtbar? Zum Ersten geben die Ergebnisse wenig Anhaltspunkte für die immer wieder aufkommende Behauptung, dass die sogenannten benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen außer sozialen „Hypothesen und Schulden“ (Rauschenbach 2007, S. 450) nicht viel mitbringen und daher so große Schwierigkeiten auch im Schulsystem hätten, dass also ungenügende Formen informeller „Alltagsbildung die eigentliche Kluft zwischen den Privilegierten und den sozial Benachteiligten, [...] zwischen den Bildungsgewinnern und den Bildungsverlierern“ erzeugen (ebd., S. 447). Vielmehr bilden sich aus den Bewältigungsmilieus, also den lebensweltlichen Bewältigungskontexten der jungen Leute immer auch informelle Vermittlungsstrukturen heraus, seien es informelle Lernorte, Beschäftigungskontexte jeder Art oder einfach Informations- und Unterstützungsnetzwerke. Und die als sinnhaft erlebten Tätigkeiten und Lernprozesse in diesen informellen Kontexten sind auch keinesfalls beliebig, sondern lassen zumindest ansatzweise Schwerpunkte und Verläufe erkennen, die an frühere Beschäftigungen oder Interessen anknüpfen. Das Problem ist nur, dass dieses in vielen Fällen aus der formalen Perspektive überhaupt nicht (an)erkannt wird und deshalb hier auch keinen Anschluss findet.

Problematisch ist also eher ein „mismatch“ zwischen Bewältigungsmilieu und Vermittlungsregime, das die Transformation von informellen Bildungserfahrungen in formale Strukturen verhindert. Diesbezüglich ist es auch sinnvoller, von den Bewältigungsmilieus auszugehen und danach zu fragen, in welcher Form die Bildungsinstitutionen diese anerkennen und ihnen Raum geben können, anstatt andersherum – wie derzeit üblich – die informelle Bildung als Ressource und „Rettung“ für die formelle zu entdecken.

Zum Zweiten differenziert sich mit dieser Perspektive die Frage der Integration in das Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem. Meist wird davon ausgegangen, dass eine solche Integration die individuellen Probleme beim Übergang in Arbeit lösen würde. Das ist zu weiten Teilen auch die Begründung dafür, dass die Vermittlung in Maßnahmen, weiterführende Ausbildungen oder in Arbeit oberstes Ziel fast aller Förderungen ist. Mit den Ergebnissen der vorgestellten Untersuchung scheint aber letztendlich entscheidender, inwieweit die jungen Erwachsenen Möglichkeiten haben, ihre biographische Bewältigungsperspektive in den Übergang bzw. in die Arbeit einzubringen. In gewissem Sinne müssen sie den Übergang in jedem Falle selbst „organisieren“. Der springende Punkt ist, wie groß die Spielräume sind, um die Bewältigungsperspektive mit der Vermittlungsperspektive in der eigenen Biographie zueinander in Bezug setzen zu können, d.h., inwieweit gerade auch die subjektiv erreichbaren formalen Bereiche des Vermittlungsregimes Raum für die eigene Bewältigungsperspektive geben.

Informelle Kontexte
finden keine
Anerkennung

Raum für
biographische
Bewältigungs-
perspektive

Diesbezüglich gibt es gerade in dem Bereich der einfacheren Bildungsabschlüsse und der Benachteiligtenförderung kaum eine im biographischen Sinne systematische Unterstützung und Begleitung. Zudem sind die Spielräume für ein selbstbestimmtes Handeln stark eingeschränkt. Das erscheint aus dem Blickwinkel der subjektiven Bewältigung als die Crux der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, die diese Übergänge immer prekär und instabil sein lässt: Sie aktiviert im Sinne des Arbeitsmarktes, aber sie vergisst dabei die subjektive, bewältigungsorientierte Eigenlogik der Übergänge, zu der sie sich systematisch ins Verhältnis setzen müsste.

Subjektive
Eigenlogik
vernachlässigt

Zum Dritten legen die empirischen Verläufe der jungen Erwachsenen den Schluss nahe, dass Übergänge heute vielfach gar nicht mehr „ankommen“, dass das Ziel „Arbeit“ bzw. „Erwerbsarbeit“ oft nur eine Phase im Übergang ist. Diese ist nicht unbedingt stabil, und es folgen vielfach neue (womöglich informelle) Bildungs- und Umorientierungsphasen oder auch nichts dergleichen. Der lineare Übergangsverlauf, der mit der ersten Stelle, mit dem „Unterkommen am Arbeitsmarkt“ sein Ziel und Ende erreicht hat, ist nicht (mehr) Normalität. Auch aus diesem Grund muss über die aktuelle Förderphilosophie nachgedacht werden, die immer wieder auf die Integration in den Arbeitsmarkt zielt, anstatt Übergänge aus den biographischen Anknüpfungspunkten der Menschen heraus zu entwickeln. Was der Arbeitsmarktintegration kurzfristig nicht dienlich erscheint, wird dann im Allgemeinen übergangen. Nur ist dieses Ziel ein fiktives, kein konkretes. Weder lässt es sich dingfest machen noch kann man den Weg zu ihm rational planen. Wir leben in einer Zeit der verschwindenden Zukunft, wie es der britische Jugendforscher John Clarke kürzlich ausdrückte.

Linearer Verlauf
nicht mehr
Normalität

Zum Vierten wird hier offensichtlich, dass die Übergangsproblematik nicht nur als Bildungsfrage diskutiert werden kann, wie es derzeit meist geschieht. Mindestens so entscheidend wie die Beschaffenheit der Bildungsmöglichkeiten sind Möglichkeiten zur Gestaltung und Entwicklung von Beschäftigung. Der Diskurs um Übergänge muss zugleich auch ein Diskurs über neue, soziale Formen von Arbeit werden. Hier weiterhin von einem Marktgeschehen auszugehen, das ohne öffentliche Gelder auskommen muss, wird Arbeit immer knapper, prekärer und unsozialer werden lassen. Der Markt produziert weder quantitativ noch qualitativ hinreichend Beschäftigungsmöglichkeiten. Derzeit wird es immer unwahrscheinlicher, dass „Jobs“ auch einer Bewältigungsperspektive der Menschen Raum geben. Das bezieht sich nicht nur auf die prekäre Bezahlung und Unsicherheit im Bereich der einfacheren Arbeitsgelegenheiten, sondern auch auf die Gestaltbarkeit von Arbeit, auf die Möglichkeiten, sie mit dem eigenen alltäglichen Leben, mit den eigenen Bedürfnissen nach Anerkennung und Selbstachtung zusammen zu bringen.

Beschäftigungs-
möglichkeiten nicht
ausreichend

Literatur

- Alheit, P.* (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: ABWF/QUEM (Hrsg.): Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse. QUEM-report 78. – Berlin, S. 7-33.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.* (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. – Berlin.

- Beck, U./Lau, Ch. (Hrsg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. – Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. – Weinheim und München.
- Böhnisch, L. (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 4., überarbeitete Auflage. – Weinheim und München.
- Böhnisch, L./Scheffold, W. (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. – Weinheim.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft, – Weinheim und München.
- Bonß, W. (2002): Zwischen Erwerbsarbeit und Eigenarbeit. Ein Beitrag zur Debatte um die Arbeitsgesellschaft. In: Arbeit, Heft 14, Jg. 11, S. 5-20.
- Braun, F. (2002): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen, S. 761-774.
- Galuske, M. (1999): Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: K. A. Chassé/H.-J. v. Wensierski (Hrsg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. – Weinheim und München, S. 62-75.
- Jakob, G. (1993): Zwischen Dienst und Selbstbezug. Eine biographieanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. – Opladen.
- Jakob, G. (2003): Biographische Strukturen bürgerschaftlichen Engagements. Zur Bedeutung biographischer Ereignisse und Erfahrungen für ein gemeinwohlorientiertes Engagement. In: Munch, Ch. (Hrsg.): Sozial Benachteiligte engagieren sich doch. Über lokales Engagement und soziale Ausgrenzung und die Schwierigkeiten der Gemeinwesenarbeit. – Weinheim und München.
- Kirchhöfer, D. (2005): Grenzen der Entgrenzung. Lernkultur in der Veränderung. – Frankfurt a.M. u.a.
- Kratzer, N. (2003): Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen. – Berlin.
- Kreher, T. (2007): Heutzutage muss man kämpfen. Bewältigungsformen junger Männer angesichts entgrenzter Übergänge in Arbeit. – Weinheim und München.
- Lenz, K./Scheffold, W./Schröer, W. (2004): Entgrenzte Lebensbewältigung. Sozialpädagogik vor neuen Herausforderungen. In: Dies.: Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. – Weinheim und München, S. 9-18.
- Leontjew, A. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. – Frankfurt am Main.
- Leontjew, A. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. – Berlin.
- Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. – Baltmannsweiler.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 4, S. 439-453.
- Sackmann, R./Wingens, M. (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Dies. (Hrsg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. – Weinheim und München, S. 17-48.
- Schröer, W. (2004): Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, K./Scheffold, W./Schröer, W.: Entgrenzte Lebensbewältigung. Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe. – Weinheim und München, S. 19-74.
- Seifert, M./Götz, I./Huber, B. (Hrsg.) (2007): Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart. – Frankfurt a.M.
- Solga, H. (2004): Gering Qualifizierte in der Bildungsgesellschaft – Theorie und Praxis. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB, BeitrAB 286. – Nürnberg.
- Stauber, B./Walther, A. (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. – Bad Heilbrunn, S. 47-67.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. – Weinheim.
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. – Weinheim u. München.
- Ziegler, J./Hornig, D. (2007): Das Imperium der Schande. Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung. – München.

Zwischen Distinktion und Risiko

Der Stellenwert von Peers für die Bildungsbiographien von Kindern

Heinz-Hermann Krüger/Ulrike Deppe



Heinz-Hermann
Krüger



Ulrike Deppe

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird von zentralen Ergebnissen eines Forschungsprojektes berichtet, das den Stellenwert von Gleichaltrigen für die schulischen Bildungsbiographien von zunächst elfjährigen Kindern untersucht und dabei gleichzeitig auch die Rolle von Peergroups für die Reproduktion von Bildungsungleichheit mit in den Blick nimmt. Nach einer einleitenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zum Interdependenzverhältnis von schulischen Bildungsverläufen, Peers und sozialer Ungleichheit im Kontext der Kindheits- und Schulforschung werden die Ziele, die theoretischen Bezüge und das Forschungsdesign des Projekts skizziert. Anschließend werden am Beispiel von zwei Fällen zwei zentrale Muster zum Zusammenhang von schulischen Bildungsverläufen, Peerorientierungen und deren Einbindung in milieuspezifische Erfahrungsräume verdeutlicht. Zum Abschluss wird das gesamte Spektrum der empirisch herausgearbeiteten Muster beschrieben und auf den aktuellen Forschungsdiskurs zu Mikroprozessen sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkontexten bezogen.

Schlagworte: Kindheitsforschung, Schulforschung, Ungleichheitsforschung, Schulleistungen, Peerkultur

Abstract

Between distinction and risk. The importance of peers for children's educational career

This article refers the main results of a research project, which analyses the importance of peers for school career of firstly eleven-year-old children. At the same time, it considers the significance of peer-groups for the reproduction of educational inequality. After an introduction into the current related discussion of the interdependent relation between school career, peers and social inequality in the context of childhood and educational research, the objectives, theoretical resources and the methodological framework of the research project will be outlined. Following, two patterns of the relation between school career, peer-orientations and their involvement into their social environment will be exemplified by two cases. Finally, the complete range of the empirical extracted patterns will be described and related to the research discourse about the making of social inequality within school and peer-contexts.

Key words: childhood research, educational research, studies of social inequality, school achievement, peer-culture

1. Bildungsverläufe, Peers und soziale Ungleichheit im Kontext der Kindheits- und Schulforschung

Auf dem Gebiet der Forschung zu der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen stehen systematische Untersuchungen zur Rolle der Peergroup für die Reproduktion von Bildungsungleichheit noch weitgehend aus (vgl. *Krüger/Pfaff* 2008; *Krüger* 2004). In der Kindheitsforschung haben sich einige US-amerikanische Untersuchungen explizit mit dem Interdependenzverhältnis zwischen sozialer Herkunft, Schulleistungsstatus und Freundschaftsbeziehungen beschäftigt, die sich auf soziometrische Analysen in Schulklassen stützen. Sie machen deutlich, dass sich Freundschaftsgruppen in Grundschulklassen relativ homogen zusammensetzen, sowohl leistungsspezifisch wie auch in Bezug auf die soziale und ethnische Zugehörigkeit (vgl. *Rubin/Bukowski/Parker* 1998; *Hallinan* 1980; *Damico* 1975). Auch *Krappmann/Oswald* (2004) haben in einer quantitativen deutschen Studie gezeigt, dass enge Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg, dem Bildungsstatus der Eltern und dem soziometrisch gemessenen Beliebtheitsrang der Kinder bestehen. Darüber hinaus haben Kinder mit hohem Einkommen und Bildungsniveau der Eltern deutlich bessere Chancen, in der Schulklasse einflussreich zu sein (vgl. *Krappmann/Oswald* 2004, S. 491).

Einige Studien aus dem Überschneidungsbereich von Kindheits-, Jugend- und Schulforschung haben auch Interdependenzen von schulischen Biographien, Peerorientierungen und sozialen Milieueinbindungen untersucht. Dazu gehören überwiegend qualitative Studien, die das Verhältnis von Schule und jugendlichen Sub- und Gegenkulturen unterschiedlicher sozialer Milieus aus biographischer Perspektive analysieren und dabei zugleich die Bedeutung der Peergroup für das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule herausgestellt haben (vgl. *Böhme* 2003; *Combe/Helsper* 1994; *Wexler* 1992; *Bietau* 1989; *Helsper* 1989; *Willis* 1979). Informelle Cliques in schulischen und außerschulischen Kontexten insbesondere bei der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen wurden bisher selten untersucht. Zudem fehlen qualitative Längsschnittstudien, die den Blick auf die konkreten kulturellen und sozialen Alltagspraxen in Cliqueskontexten richten und Veränderungen im Altersverlauf vor dem Hintergrund der Schullaufbahn nachzeichnen. Die Kindheitsforschung hat sich bislang primär auf die Analyse von Peerbeziehungen in Grundschulklassen insgesamt (*Breidenstein/Kelle* 1998; *Krappmann/Oswald* 1995; *Rubin/Bukowski/Parker* 1998), die Jugendforschung eher auf die Untersuchungen älterer Jugendlicher in außerschulischen jugendkulturellen Szenen (*Bohnsack u.a.* 1995; *Hitzler u.a.* 2001) und nur selten auf die Analyse des Wechselverhältnisses zwischen Jugendkulturen und Schule konzentriert.

Daneben gibt es einige primär quantitative Studien, die in Anlehnung an die Kulturtheorie von *Bourdieu* (2007) wie auch den Sozialkapitalansatz von *Coleman* (1995) Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, schulischem Bildungserfolg und außerschulischen Freizeitaktivitäten in der Altersgruppe der 10- bis 15-Jährigen analysieren (vgl. *Büchner* 2004; *Meier* 2004; *Stecher* 2001; *Bois-Reymond* 2000; *Büchner/Krüger* 1996). In den wenigen quantitativen und qualitativen Untersuchungen, die diese Wechselwirkungen unter Bezug auf ge-

Soziale Herkunft
beeinflusst
schulische Leistung

Wenige Studien zum
Verhältnis
Jugendkulturen und
Schule

sellschafts- und kulturtheoretische Ansätze untersuchen, dominiert zumeist die Homologietheorie, die von einer Fortschreibung des schulischen Leistungsstatus durch die Aktivitäten in der Peergroup in positiver wie negativer Weise ausgeht (*Willis 1979; Büchner/Krüger 1996; Schümer u.a. 2001*), während alternative Muster, z.B. Peeraktivitäten als Kompensation für schulischen Misserfolg, bislang nur theoretisch vermutet worden sind (*Bois-Reymond 2000; Watts 2001*).

Fortschreibung schulischen Leistungsstatus durch Peer-Aktivitäten

Bislang eher theoretisch interessante Überlegungen zum Interdependenzzusammenhang zwischen familialen Herkunfts-, Schul- und Peermilieus liefert die Arbeit von *Grundmann u.a. (2003)*, in der ein sozialstruktureller mit einem phänomenologischen Milieu- und Bildungsbegriff verbunden wird. Dort werden idealtypisch unterschiedliche Bildungsstrategien und Peerorientierungen in drei ausgewählten sozialen Milieus differenziert. Für das akademische Oberklassenmilieu wird bei den Heranwachsenden eine Orientierung am Ideal exzellenter schulischer Bildung und in den Beziehungen zu Gleichaltrigen ein Raum für „reine“ Freundschaften unterstellt, die ohne den Beigeschmack funktionaler Notwendigkeiten bestehen. In den Milieus der gesellschaftlichen Mitte wird bei den Heranwachsenden ein eher angespannter und aufstiegsorientierter Umgang mit schulischer Bildung vermutet, während die Gleichaltrigengruppe den Heranwachsenden ambivalente Experimentier- und Erprobungsfelder für eigene Lebensentwürfe bieten soll. Für Kinder und Jugendliche aus den unteren sozialen Milieus wird entweder eine Anpassung oder aber ein Widerstand gegenüber schulischen Leistungsanforderungen angenommen, der zudem von einer schuldistanzierten Haltung in der Peergroup begleitet wird (vgl. *Grundmann u.a. 2003, S. 37ff.*).

Soziales Milieu bestimmt Haltung gegenüber Bildung und Freundschaften

2. Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von schulischen Bildungsbiographien und Peerorientierungen

2.1 Das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ – Ziele, Theoriebezüge, Annahmen und Methoden

Das Projekt „Peergroups und schulische Selektion“, aus dessen erster Untersuchungswelle die im Folgenden dargestellten Resultate stammen, ist eine auf sechs Jahre angelegte qualitative Längsschnittstudie, die seit Juni 2005 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziell gefördert wird. Es untersucht die Bedeutung schulischer und außerschulischer Peereinbindungen und -orientierungen für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiographien von zunächst elfjährigen Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen und nimmt gleichzeitig die Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle zwischen Schule und Peerkultur mit in den Blick.

Theoretisch knüpft das Projekt an biographietheoretische und milieutheoretische Diskurslinien an und versucht eine Akteurs- und eine Strukturperspektive zu verbinden, indem es die individuellen Orientierungen von Kindern und die

Handlungs-
theoretischer
Hintergrund

kollektiven Orientierungen ihrer Freundschaftsgruppen vor dem Hintergrund milieuspezifischer Lagerungen und Erfahrungsräume analysiert. Um das Interdependenzverhältnis zwischen den individuellen Biografieverläufen sowie die Orientierungen der Heranwachsenden und den kollektiven Orientierungen ihrer Peergroups und gesellschaftlichen Milieueinflüssen untersuchen zu können, greifen wir auf theoretische Ansätze zurück, die das gesellschaftstheoretische Konzept von *Bourdieu* (2007, 1993) weiterentwickelt und handlungstheoretisch bzw. praxeologisch umgedeutet haben (vgl. insbesondere *Bohnsack* 2003; ausführlich dazu *Krüger/Köhler/Zschach* 2007).

Fünf
Grundannahmen zur
Interdependenz

In Anlehnung an die Resultate der bisher vorliegenden wenigen qualitativen und quantitativen Querschnittsuntersuchungen aus dem Kontext der Kindheits- und Jugendforschung sowie an theoretisch interessante Überlegungen von *Grundmann* u.a. (2003) und von *Bois-Reymond* (2000) haben wir als heuristische Grundannahmen für den qualitativen Forschungsprozess zu Projektbeginn fünf Muster zum Interdependenzzusammenhang von familialer Herkunft, schulischen Bildungsverläufen sowie Peeraktivitäten und -orientierungen erwartet: Erstens das Muster von schulisch erfolgreichen Gymnasiasten aus höheren sozialen Milieus, die in ihren Freundschaftsgruppen in ihrer Freizeit hochkulturellen Aktivitäten nachgehen und somit ihren schulischen Leistungsstatus fortzuschreiben (vgl. *Berndt/Keefe* 1995; *Büchner/Krüger* 1996); zweitens das Muster der wenig erfolgreichen Bildungsbiographien an Hauptschulen, die in ihren Cliques mit subkulturellen oder aggressiven Orientierungen die Leistungsansprüche der Schule in Frage stellen (vgl. *Grundmann* u.a. 2003; *Meier* 2004; *Willis* 1979). Drittens nahmen wir ein schulisches Abstiegs muster an, in dem schulisch erfolgreiche Heranwachsende aus höheren Bildungsgängen und sozialen Milieus in eine schulentfremdete Freundschaftsgruppe abdriften (vgl. *Combe/Helsper* 1994; *Watts* 2001). Viertens ein Aufstiegsmuster über Schule und Peeraktivitäten, bei dem die Peeraktivitäten dem Streben nach sozialem Aufstieg aus dem Herkunftsmilieu bei- bzw. untergeordnet werden oder eine schwierige Schulkarriere durch hochkulturelle Praxen in der Gleichaltrigengruppe ersetzt wird (vgl. *Bois-Reymond* 2000; *Büchner* 1996) und fünftens ein Entkopplungsmuster, bei dem Heranwachsende aus unterschiedlichen Schulformen in ihren Peergroups eine Entspannungs- und Spaßkultur favorisieren, die auf dem ersten Blick mit schulischen Themen und Leistungsanstrengungen wenig zu tun hat (vgl. *Büchner* 1996; *Lenz* 1988). Diese fünf Muster konnten jedoch für den Suchprozess nach interessanten Fällen sowie den qualitativen Auswertungsprozess nur eine gewisse Orientierungsfunktion haben, denn sie basieren entweder lediglich auf theoretischen Annahmen oder stützen sich auf die Ergebnisse von biographischen oder ethnographischen Studien, die die kollektiven Orientierungen von Peergroups selber auf Basis von Gruppendiskussionen nicht untersucht haben.

Methodisches
Design der Studie

Das methodische Design unserer Untersuchung umfasst neben einer kleineren quantitativen Vorstudie an fünf Schulen unterschiedlicher Schulformen und in verschiedenen Regionen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen ein mehrstufig angelegtes qualitatives Erhebungsdesign, in dem qualitative Interviews, Gruppendiskussionen sowie ethnographische Feldstudien und darin eingebettet videographische Dokumentationen realisiert werden (vgl. dazu aus-

fürlich Krüger/Köhler/Zschach 2007; Krüger/Pfaff 2008). In der ersten Erhebungswelle wurden 52 Kinder aus allen Schulen qualitativ befragt, um deren individuelle Orientierungen zu untersuchen. Aus diesen Fällen wurden in einem weiteren Schritt zehn stark kontrastierende Kernfälle ausgewählt, die in der Welt ihrer außerunterrichtlichen und außerschulischen Freizeit ethnographisch und videographisch begleitet und mit deren Peergroups Gruppendiskussionen durchgeführt wurden.

Die Auswertung der Interviews und der Gruppendiskussionen stützt sich auf die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003) als übergeordnetes Interpretationsverfahren. Dabei werden auf der Basis der qualitativen Interviews die individuellen Orientierungen der Heranwachsenden im Hinblick auf Schule, Familie sowie Peers und ihre Freizeitaktivitäten herausgearbeitet. Auf der Grundlage der Analyse der Gruppendiskussionen mit den schulischen und/oder außerschulischen Freundschaftsgruppen werden deren kollektive Orientierungen in Bezug auf Schule und Freizeit rekonstruiert. In einem weiteren Schritt wird zunächst am Einzelfall das Passungsverhältnis zwischen den individuellen und kollektiven Orientierungen bestimmt und vor diesem Hintergrund der Stellenwert der Peergroups für erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Bildungsbiografien herausgearbeitet. Ziel der Auswertung ist es abschließend, verschiedene Muster zur Bedeutung von Peeraktivitäten und -orientierungen für die schulischen Bildungsverläufe herauszufinden und dabei auch die soziogenetische Einbettung der rekonstruierten Orientierungen im Rahmen familialer Herkunftskontexte, schulischer Bildungs- und Peermilieus zu berücksichtigen.

Analyse der
Peerorientierungen
mit soziogenetischer
Einbettung

Zwei der auf diesem Wege herausgearbeiteten Muster werden im Folgenden an Fallbeispielen illustriert und anschließend das gesamte Spektrum der entdeckten Muster dargestellt.

2.2 Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt

Der Fall Nadja Tafel (vgl. ausführlich Deppe 2008) repräsentiert ein Muster, das sich durch eine umfassende Bildungs- und schulische Leistungsorientierung auszeichnet, die von der Peergroup geteilt und verwendet wird, um sich von anderen, hauptsächlich Kindergruppen, abzugrenzen.

Erstes Fallbeispiel

Nadja Tafel ist bei der Erhebung des Interviews elf Jahre alt. Sie lebt mit ihren leiblichen, verheirateten Eltern und ihren fünf Geschwistern in einer großen Wohnung in einem Mehrfamilienhaus in Leipzig, deren Eigentümer die Kirchengemeinde ist. Sie ist das zweitälteste Kind in der Geschwisterreihe. Nadja hat in der elterlichen Wohnung ein eigenes Zimmer wie auch ihre ältere Schwester Eva. Insgesamt hat die Wohnung zwei Wohnzimmer und bietet genügend Platz für die weiteren vier jüngeren Geschwister und die familiären Bedürfnisse. Nadjas Mutter ist Hausfrau und widmet sich ausschließlich der Betreuung und Versorgung ihrer Kinder, vor allem dem Baby. Zuvor arbeitete Nadjas Mutter als Altenpflegerin. Nadjas Vater ist an der Leipziger Universität Historiker¹ und erwirtschaftet das Familieneinkommen. Schule, Musik und Familie bilden die Mittelpunkte in ihrem Leben. Nadja ist eine Gymnasiastin mit sehr guten Noten, die bereits in der Grundschule eine Klasse übersprungen hat. Ihre Freizeitakti-

vitäten sind zahlreich und ausschließlich musikalischer und religiöser Natur: Kinder- und Erwachsenenchor, Streichorchester, Konfirmationsunterricht, Einzelunterricht in Geige und Klavier.

Ihre Freundschaften rekrutiert Nadja über die zentralen Institutionen ihrer Lebenswelt, also Gemeinde und Schule. Die meisten Mädchen, die Nadja zu ihren Freundinnen bzw. zu ihrem Freundschaftsnetzwerk zählt, wohnen im selben Gebäudekomplex, gehören der Gemeinde an und besuchen gemeinsam die meisten von Nadjas Freizeitaktivitäten. Fast alle sind nach der reformpädagogisch orientierten Grundschule auf ein Gymnasium mit exklusivem Anspruch gewechselt. Den Mädchen ist darüber hinaus gemeinsam, dass ihre Freizeit ähnlich strukturiert ist. Neben den kirchlichen Aktivitäten, den Streichorchester- und den Chorproben sowie dem Einzelunterricht für die Streichinstrumente nehmen manche jedoch auch an sportlichen Aktivitäten teil. Diese Beziehungen zu Gleichaltrigen können aber lediglich zu einem sehr geringen Anteil als kontinuierliche Freundschaften definiert werden. Aus der Herkunftsfamilie erhält Nadja zudem wenig Möglichkeiten und Unterstützung, Freundschaften außerhalb der Schule aufzubauen und zu pflegen. Gründe dafür liegen in der hohen Interaktionsdichte innerhalb der Familie, Pflichten, die in der großen Familie auf die älteren Geschwister, zu denen Nadja gehört, verteilt werden, in Nadjas geringem Aktionsradius zwischen Schule und Gemeinde und ihrer gleichzeitig hohen Anzahl von institutionellen Freizeitaktivitäten. Nadja erzählt kaum gemeinsam erlebte Ereignisse innerhalb oder außerhalb der Institutionen und keine gemeinsame Handlungspraxis mit Gleichaltrigen.

Schule, Unterricht und die Erreichung von guten Leistungen nehmen in Nadjas biografischer Erzählung einen großen Raum ein. Bereits den Kindergarten betrachtet das Kind aus einer Schul- und Dienstleistungsperspektive und antizipiert die Anforderungen des Schulunterrichts, zum Beispiel, als sie die sportlichen Übungen, die sie in der älteren Gruppe absolvierte, mit schulischem Unterricht vergleicht: *„da ham wir dann ähm immer oh wir hatten nämlich auch Sport sozusagen, also eben nicht richtig Unterricht so n bisschen“* (I: Nadja, 77-79). Bei dem Erzählen von der Einschulung berichtet Nadja ausführlich von der Besichtigung der künftigen Grundschule und schildert die Arbeitsmaterialien, die sie in den Unterrichtsräumen vorfindet und mit denen sie sich bereits bei der Führung beschäftigt. Ihr Interesse richtet sich dabei weniger darauf, sich mit den anderen Kindern, als vielmehr mit den Unterrichtsgegenständen vertraut zu machen. Auch das Überspringen der dritten Klasse bleibt nicht unerwähnt. Die Gründe für das Überspringen der Klasse sind für Nadja selbstverständlich, *„ich hab vor der also bevor ich in die Schule gekomm bin, [...] hab' ich immer schon [...] also hab ich natürlich schon das Alphabet gelernt“* (ebd., 1183-1186). Noch vor dem Schuleintritt leiht sie aus der nahe gelegenen Stadtbibliothek Bücher aus und eignet sich das Schreiben und Rechnen an. Das Konzept der reformpädagogischen Grundschule kommt ihr durch die Schwerpunktsetzung auf die Eigenaktivität und individuelle Förderungen dabei entgegen. Es handelt sich demzufolge bei dem Überspringen der dritten Klasse um die sukzessive Förderung und Ausbildung der Begabungen zugunsten eines vorgezogenen Selektionsprozesses. Der Wechsel auf das Gymnasium fordert schließlich von Nadja Umstellungen, die mit der Art der Unterrichtsvermittlung zusammenhängen.

Der Frontalunterricht im Gymnasium unterscheidet sich grundlegend von der auf selbständiges Lernen abzielenden Unterrichtsform der Grundschule. Nadja ist nun auf die Vermittlungskompetenzen der Lehrenden angewiesen und sie geht folgendermaßen mit den neuen Herausforderungen um: sich „*viel anstreng*“ und „*sich was dazu reim*“ (I: Nadja, 810f.), danach „*muss man sich das zu Hause erklärn kann (.) und erzähl lassn mein ich, und wenn die das dann ebn auch nich könn muss man dann irgendwie die Mitschüler fragen oder so*“ (ebd., 819-821).

Auch in Nadjas Peergroup ragt das Thema Schule in die Freizeitwelt hinein. So verhandeln die Mädchen Unterrichtsinhalte, die Unterrichtsqualität und Eigenschaften des Lehrpersonals sowie den Vergleich der Schulsysteme von Deutschland und Finnland wie auch das eigene Verhalten in der Schule. Mit dem Reden über Schule ist auch untrennbar das Lästern über Lehrende verbunden. So kritisieren sie Lehrpersonal, welches Versprechen nicht hält und die Nichteinhaltung mit schlechten Ausreden begründet. Im Gegensatz dazu sind Ausreden und Vergesslichkeit bei beliebten Lehrern und Lehrerinnen verzeihlich, wie z.B. die Klassenlehrerin, die „*netter*“ (GD: Nadja, 324) ist und „*ja wenigstens bessere Ausreden oder (.) [...] überhaupt keine*“ (ebd.) hat. Hier dokumentiert sich der Anspruch der Mädchen gegenüber den Lehrenden auf ein symmetrisches Verhältnis der Leistungserbringung. Je strenger dabei eine Lehrerin oder ein Lehrer auftritt, desto weniger akzeptieren die Mädchen Fehler. Die Gruppe hat also bereits eine kritische Einstellung gegenüber der Schule und den in ihr agierenden Vertretern².

Kritische Einstellung gegenüber schulischen Leistungsanforderungen

Ihre Einstellung zur Schule fassen die Mädchen mit „*okay wir finden Schule doof*“ (ebd., 356) zusammen. Während die Mädchen sich äußerst kritisch gegen die Schule im Allgemeinen und die Lehrenden im Besonderen äußern, ist damit jedoch keine Leistungsverweigerung verbunden. Auch wird diese Einstellung allein durch das Bestehen des Aufnahmetests, um Zugang zur Schule zu erhalten, konterkariert. Die kritische Einstellung dokumentiert vielmehr die Geringschätzung der schulischen Leistungsanforderungen und ihrer Vertreter. Im Vergleich dazu bildet der akademische Wissenschaftsbetrieb, dem einige Eltern der Kinder angehören und den die meisten Eltern der Mädchen durchlaufen haben, einen positiven Gegenhorizont. Die Eltern mit ihren hohen Bildungsabschlüssen nehmen eine Vorbildfunktion ein und bieten die Gelegenheit, sich selbst hervorzuheben:

Vorbildfunktion der Eltern

„Tw: meine Mutter, meine Mutter hat ihre Doktorarbeit mit summa cum laude bestanden.
[...]

Ow: [was is'n eine Summa cum laude?

Tw: [ein summa cum laude ist das Beste was du kriegen kannst.

Nw: [ich glaub Papa auch. aber ich weiß es nicht

Sw: [ja Papa auch. aber ich weiß es nicht

Tw: [nein dein Papa hat nur magna cum laude“

(GD Nadja: Passage Streichen, 373-384)

In Bezug auf andere Gleichaltrigengruppen praktizieren die Mädchen soziale Distinktion. Bildung bzw. Intelligenz spielen dabei eine wichtige Rolle. Sie

Durch Abgrenzung
eigene
Gruppenidentität
stabilisieren

müssen herangezogen werden, um durch die Abgrenzung von anderen Gruppen, die eigene Gruppenidentität zu stabilisieren:

„Tw: |naja ich würde mal so sagen also ähm
Nw: wir sind nicht so dass wir irgendwie
Tw: |wir nehmen jetzt mal als krasses
Gegenteil die Reudnitzer; die Reudnitzer sind (.) eigentlich dumm
Al: |☺ (2) ☺
Nw: |dumm ist gar kein Ausdruck“
(GD Nadja: Passage Andere Gruppen und Schule, 81-87)

Die Grundhaltung „besser zu sein als andere“ ist im Bewusstsein der Mädchen fest verankert. Den expliziten negativen Gegenhorizont bilden dabei die Kinder aus Reudnitz, mit denen ein Großteil der Mädchen sich während der Grundschulzeit das Schulgebäude teilen musste. Der Kontakt mit Kindern aus kulturell und ökonomisch schlechteren Lebenslagen führte bei den Mädchen zur Ausprägung einer Kontrastfolie, auf deren Hintergrund sie die eigenen Lebensweisen von anderen abgrenzen können. Diese geht mit der Stigmatisierung der „Reudnitzer“ als „dumm“ einher.

2.3 Bildungsferne schulische Orientierungen und Peers als Risikopotential

Zweites Fallbeispiel Dem Muster der umfassenden Bildungs- und schulische Leistungsorientierung, das durch den Fall Nadja Tafel repräsentiert wird, liegt der Fall Anna Blume (vgl. ausführlich *Hoffmann* 2008) mit ihrer Peergroup diametral gegenüber. Zusammen mit einem weiteren Fall lässt sich dieser zu einem Muster verdichten, das sich durch eine ausgeprägte Distanz zu schulischen Bildungsinhalten und aggressive Orientierungen auszeichnet, welche selbst ein Mindestmaß an schulischem Erfolg bedrohen und eine Selbsteliminierung aus den höheren Bildungsgängen wahrscheinlich werden lassen (vgl. *Grundmann* u.a. 2007, S. 46).

Anna Blume lebt mit ihrer Familie in Luppenau, einem kleinen Dorf, das an öffentliche Verkehrsmittel nur schlecht angebunden ist. Die Familie Blume bewohnt gemeinsam mit der pflegebedürftigen Urgroßmutter und einem Onkel mit geistiger Behinderung die obere Etage eines ausgebauten Stalls im Zentrum des Ortes. Ihre ca. zehn Jahre ältere Schwester ist bereits ausgezogen und wohnt nun gemeinsam mit ihrer Familie in einem nahe gelegenen Dorf, wo sie in die Lehre geht. Annas Vater arbeitete einst als gut bezahlter Amateurlenkensportler und zum Zeitpunkt der Erhebung als Sicherheitsbeauftragter in Berlin. Oft kehrt er nur an den Wochenenden zur Familie zurück. Annas Mutter ist Hausfrau, was ihr die Möglichkeit gibt, die Urgroßmutter und den bei ihnen lebenden Onkel zu betreuen und zu pflegen. Beide Eltern haben die Polytechnische Oberschule (POS) bis zur zehnten Klasse besucht und abgeschlossen. Über eine Ausbildung der Eltern ist nichts bekannt. Annas Schulkarriere ist bereits seit der Grundschule von Misserfolgen geprägt. Mit dem Übergang auf die Sekundarschule³ haben sich ihre Schulleistungen erkennbar weiter verschlechtert. Ihre Freizeitaktivitäten sind größtenteils informell und ungerichtet, wie z.B. Fernsehen und

Treffen von Gleichaltrigen im Heimatort sowie der gemeinsame wöchentliche Besuch einer Kinderdiskothek im nächstgrößeren Ort. Eine Ausnahme dazu bildet der Tanzunterricht in einer Musikschule, den Anna einmal pro Woche mit ihren Freundinnen Jennifer und Marie besucht (vgl. Hoffmann 2008).

Annas engerer Freundeskreis besteht aus drei Mädchen, die aus verwandtschaftlichen, freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Kontexten ihrer Familie stammen. Mit zwei der drei Mädchen verbringt sie neben der Freizeit auch den Schulalltag. Annas derzeit beste Freundin Jennifer wohnt in unmittelbarer Nachbarschaft zu ihrem Elternhaus. Die Mädchen sind seit der gemeinsamen Grundschulzeit miteinander befreundet und treffen sich häufig am Nachmittag, da Jennifer seit der 5. Klasse ein Gymnasium besucht. Mit ihrer Cousine Marie und ihrer Klassenkameradin Magdalena verbringt Anna die Zeit in der Sekundarschule Leuna und auf Busfahrten. Wie Annas Eltern haben die Eltern der befreundeten Mädchen die POS abgeschlossen. Über ihre beruflichen Qualifikationen ist nichts bekannt und bis auf Jennifers Eltern sind in den meisten Familien die Väter Alleinverdiener. Sie arbeiten als Kraftfahrer und im Falle Jennifers als Leiter und Trainer eines Fitness- und Kampfsportstudios (vgl. ebd.).

Die Familie ist für Anna ein zentraler Bezugspunkt und unterstützt ihre Freundschaften, indem sie den Freundinnen in ihrem Haus einen zentralen Treffpunkt gewährt. Daneben spielt Gewalt in der Familie eine relativ große Rolle. Diese richtet sich nicht gegen die eigenen Familienmitglieder, auch wenn der Vater im trunkenen Zustand bei Boxübungen der Tochter aus Versehen auf die Nase geschlagen hat. Vielmehr richten die Erwachsenen Gewalt gegen andere, z.B. in der Diskothek, deren Besuch in einer „*Massendrescherung*“ (I: Anna, 262) enden kann. Zudem wird Gewalt als legitimes Mittel zur Verteidigung der Familienmitglieder gegen Angriffe von außen gesehen. So bedrohte Annas Mutter die Lehrerin ihrer älteren Tochter, als diese sich bei den Eltern zu Hause beschwerte: „*na also dann hat meine Mama sie beschimpft dass sie so was nie wieder machen soll [...] sonst kriecht se eine jeschossn von meiner Mama*“ (ebd., 514-517). Auch Anna selbst beschreibt das Bedürfnis, durch Gewalt sich und ihre Freunde zu beschützen, zu verteidigen, aber auch ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen: „*also ich möchte mich immer nach jeden Streit dann kloppn*“ (ebd., 290) (vgl. Hoffmann 2008).

Dennoch beschreibt Anna ihre Freundschaften als problematisch und instabil, da die Mädchen um die Freundschaft zu Anna konkurrieren: „*eine kann die nich leiden und eine kann die nich leidn awer wir sachn uns zwischnander nich*“ (I: Anna, 165-167), sodass die Freundschaftsbeziehungen stets „*auf der Kippe*“ (ebd., 526) stehen. Anna selbst möchte jedoch, „*dass wir weiterhin Freunde bleiben [...] und dass ich noch mehrere Freundinnins finde (.)*“ (ebd., 571-573). In Annas Freundschaftskonzept spielen zudem Kontinuität und Kenntnisse über die befreundete Person eine zentrale Rolle. Die Aussage, dass sie die mit dem Wechsel auf die Sekundarschule erworbenen Mitschülerinnen und -schüler als „*nich rich meine Freundinnins*“ (ebd., 207f.) einschätzt, dokumentieren dies, denn „*über die weiß [sie] au nich sehr viel*“ (ebd., 206-208).

Wie Nadja Tafel hat auch Anna Blume den Kindergarten besucht. Allerdings ist Anna dort „*nich grad sehr gerne hinjejangn*“ (ebd., 58), da ihr die Verpflichtung zum kollektiven Mittagsschlaf nicht gefiel. Während ihrer Zeit im

Kindergarten freut sich Anna deshalb auf die Einschulung. Diese Hoffnungen sieht sie jedoch zum Zeitpunkt des Interviews enttäuscht: „*da hab ich mich auch so auf de Schule jefreut, awer jetz is auch noch kacke*“ (ebd., 70ff.). Die Institution Schule empfindet Anna als restriktiv und ungerecht. Zudem erkennt sie keinen Mehrwert aus den schulisch vermittelten Inhalten für sich selbst: „*ja und äh ja also ich hab eigentlich nich sehr große Erfahrungen von der Schule also von Lernstoff*“ (ebd., 399f.). Korrespondierend mit ihrer Einstellung zur Schule und ihren schlechten Schulnoten betrachtet sich Anna als Schülerin, die „*nich sehr jut in der Schule*“ (ebd., 105) und gleich, wie sehr sie sich anstrengt, auch nicht in der Lage ist, ihre Leistungen zu verbessern. Die Schule stellt jedoch einen zentralen Ort der Peerkommunikation und Raum für Freundschaftsbeziehungen für Anna. Dazu gehört auch die Möglichkeit, Gleichaltrige des anderen Geschlechts zu treffen (vgl. Hoffmann 2008).

Kollektive
Einstellung zur
Schule innerhalb der
Peergroup

Annas Orientierungen in Bezug auf Schule werden von der Peergroup trotz partiell unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit geteilt. Obwohl die Mädchen sehr oft ihre Zukunftspläne thematisieren, spielen Bildungsabschlüsse darin keine Rolle⁴. Vielmehr äußert Jennifer, die Gymnasiastin, bereits in ihren Zukunftsvorstellungen die Meinung, „*jednfalls bin ich froh wenn ich aus da Schule raus bin*“ (GD: Anna, 118-119), zu der ihr Anna und Magdalena beipflichten. In Bezug auf unterschiedliche Schulformen ist für die Mädchen lediglich von Belang, dass sie einander jetzt nicht mehr so oft sehen können und einander im Schulalltag vermissen. In der Gruppe sind emotionale und räumliche Nähe wichtiger als individuelle Aufstiegsziele. Gruppenziel ist lediglich, nicht „*sitzn-bleiben*“ (GD: Anna, 575). Stattdessen betonen die Mädchen die wichtige Bedeutung ihrer Familie, ihrer Freunde und immer wieder an erster Stelle auch Jungen und die Diskothekenbesuche⁵. Während Jennifer aufgrund ihrer guten Schulleistungen auf ein Gymnasium wechseln konnte, muss Anna um die Erreichung der Schulleistungen kämpfen, die ein Sitzenbleiben verhindern. Die von den Mädchen demonstrierte Schuldistanz reicht daher nicht so weit, dass sie die Leistungsanforderungen der Schule vollständig negieren. Vielmehr zählt für die Mädchen, diese gerade so zu erfüllen, dass sie ihre Gemeinschaft im Schulalltag aufrecht erhalten können. In diesem Zusammenhang äußert sich Magdalena dahingehend, dass der Austausch in der Freundesgruppe über Schule nur dann gewährleistet ist, wenn alle die gleiche Schule und die gleiche Klassenstufe besuchen. Nur dann ist es möglich, darüber zu sprechen, wie „*ma wie ma jetz die Lehrerin finden und dann lästern könn in da Pause*“ (GD: Anna, 578-579). Schule ist hier zumindest als Thema der Peerkommunikation in Form des Lästerns über Lehrer vorhanden. Hauptsächlich ist sie jedoch ein Interaktionsraum mit Gleichaltrigen und insbesondere ein Ort, um Jungen zu treffen oder beobachten zu können.

Abgrenzung durch
Gewalt

Die Gruppe definiert sich unter anderem auch über Gewalt in Abgrenzung zu anderen Gruppen. Sie bezeichnen sich in einem Atemzug als „*ne Prüchelclique [...] und Coolfühler(.)gruppe*“ (GD: Anna, 464-466) und bezeichnen diese Praxis als „*unsa Hobby*“ (ebd., 23). Prügeln gilt auch für die Mädchen als Zeitvertreib, wobei sich die Mädchen zum einen zunächst einmal bei Langeweile gegenseitig „prügeln“ und zum anderen sich mit den Nachbarskindern schlagen. Neben den Auslösern Langeweile und Provokation existiert noch eine dritte

Möglichkeit, wie es zu „Prügeleien“ kommen kann. So herrscht bei den Mädchen der Kodex, dass, wenn eines der Mädchen angegriffen wird – wobei offen bleibt, ob physisch oder auch verbal –, es von seinen Freundinnen verteidigt wird: „*und jednfalls beschützn wir uns alle wir haltn zusamm*“ (ebd., 278). Das gegenseitige Beschützen ist zudem konstitutiver Bestandteil der Freundschaft, die also auch auf der Gewaltebene füreinander eintreten wollen und sollen und damit den Zusammenhalt in der Gruppe repräsentieren⁶. Die in der Familie verankerten individuellen Orientierungen Annas, schulische Leistungsanforderungen nicht als legitim und sinnvoll anzuerkennen, gehen einher mit den Orientierungen der Gruppe, die zudem die soziale Gemeinschaft als wichtiger einstuft und gegenüber der Schule positioniert.

2.4 Fallkontrastierung und Musterbildung

Der Biographieverlauf Nadja Tafels sowie die Art der Peereinbindung und -aktivitäten weisen eine gewisse Nähe zu dem hypothetisch angenommenen hochkulturellen gymnasialen Homologiemuster auf. Nadja Tafel erreicht sehr gute Schulnoten und zeichnet sich durch eine schulische Leistungsorientierung aus, die mit den Erwartungen des im fünften Schuljahr besuchten Gymnasiums mit exklusivem Anspruch korrespondiert. Bezüglich der ausgeprägten schulischen Leistungsorientierung werden die individuellen Orientierungen Nadja Tafels von der Peergroup geteilt. Dabei handelt es sich jedoch um ein eher loses Netzwerk von für sie funktionalen Begleitern auf ihrem erfolgreichen Weg durch schulische wie außerschulische Bildungsinstitutionen, welches durch Konkurrenz um interne Hierarchien und offenen Leistungswettbewerb geprägt ist. Von einer Orientierung an „reinen“ Freundschaften im Sinne *Grundmanns* u.a. (vgl. 2003, S. 37f.) kann demzufolge nicht die Rede sein. Eine Gemeinschaftsorientierung ist lediglich durch Distinktion als soziale und kulturelle Praxis und durch die geteilten Erfahrungsräume in der christlichen Gemeinde möglich. Der Habitus der Distinktion, der mit einer Orientierung an exzellenter Bildung verbunden ist, geht jedoch über das heuristisch angenommene Muster hinaus. Er resultiert auch aus dem familialen Milieu der Kinder, bei denen die meisten Eltern über akademische Bildungsabschlüsse und akademische oder andere Berufe in gehobener oder zumindest selbständiger Position verfügen. Die Mädchen weisen in diesem Zusammenhang zum einen ein kritisches Verhältnis zur Schule (vgl. *Helsper* u.a. 2000) und zum anderen eine Distanz gegenüber dem schulisch vermittelten Wissen auf (*Grundmann* u.a. 2003, S. 37). Dieses wurde bereits als Illusion von einer naturgegebenen Elite am Beispiel der Analyse von habituellen Orientierungen in Mehrgenerationenfamilien nachgewiesen (vgl. *Brake* 2006, S. 99).

Loses Netzwerk
an funktionalen
Begleitern

Distinktion durch
Bildung

Im Gegensatz dazu weist der Fall Anna Blume als maximaler Kontrast bereits seit der Grundschulzeit schulische Misserfolge und Erfahrungen von Kontrollverlust auf und damit verbunden mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen im Kontext von Schule. Mit dem Übergang auf die Sekundarschule haben sich die Schulleistungen erkennbar weiter verschlechtert und ihre Haltung kann als schulfremdet bezeichnet werden (vgl. *Fend* 2000, S. 366). Ihre individuellen

Orientierungen, Schule als „fremde“ Autorität, aber auch als einen Ort der Peerkommunikation zu begreifen, korrespondieren mit diesen Erfahrungen und dem geringen schulischen Erfolg (vgl. *Grundmann* u.a. 2003, S. 37ff.). Weiterhin ist für ihre individuelle Orientierung wichtig, dass sie bereit ist, ihre Freundinnen durch den Einsatz von Gewalt zu beschützen. Außerdem weist sie ein sich schon deutlich artikulierendes Interesse am anderen Geschlecht sowie eine Vorliebe für jugendliche Populär-, Medien- und Tanzkultur auf. Die von ihr praktizierten Freizeitaktivitäten haben dabei keine bildungsförderliche Funktion im Verhältnis zu den schulischen Leistungsanforderungen, sondern sind zum größten Teil informell, aktivitäts- und unterhaltungsmedienorientiert.

Die weitestgehende Übereinstimmung mit den kollektiven Orientierungen in der Freundinnengruppe zeigt sich in der gemeinsam geteilten Gewaltorientierung, der offenen Schuldistanz sowie der Orientierung am anderen Geschlecht und jugendlichen Stilen der Populärkultur, wie sie auch durch die Unterhaltungsmedien präsentiert werden. Die Ausübung von Gewalt dient dabei dem Zeitvertreib, was auf die Bedeutung von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung, der Selbstbehauptung in der Peerwelt und als Kompensationsmöglichkeit angesichts der eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen im ländlichen Raum schließen lässt (vgl. *Watts* 2001). Die Orientierung am anderen Geschlecht und an einer medial vermittelten, jugendlichen Populärkultur verweist auf die wichtige Bedeutung eines frühzeitigen Erwachsen- und Selbständigwerdens bei gleichzeitiger offener Schuldistanz, die zu einem angestrebten frühen Ausscheiden aus dem allgemeinbildenden Schulsystem führt (vgl. *Willis* 1979). Die Peers sind in diesem Zusammenhang als Risiko für die schulische Bildungsbiographie zu sehen, fungieren gleichzeitig aber auch als emotionale Unterstützer. In einer weiteren Variante dieses Musters wird zudem Gewalt auch als körperliches Kapital verwendet (vgl. *Watts* 2001)⁷. Zudem weist in dieser Variante die Peergroup zwar schuldistanzierte Orientierungen auf, dennoch wird Bildung in ihrer Funktion als Voraussetzung für den Anschluss an das Erwerbsleben in Form eines Schulabschlusses anerkannt (vgl. *Vester* 2004).

Zwischen diesen homologen Mustern, die einen maximalen Kontrast zueinander bilden, konnten drei weitere Muster gefunden werden, die nicht nur zwischen dem oberen und unteren Ende des sozialen Statusgefüges liegen, sondern sich auch im Passungsverhältnis der individuellen zu den kollektiven Orientierungen unterscheiden.

Zu diesen Mustern gehört jenes, bei welchem ein sozialer Aufstieg durch schulische und sportliche Leistungen realisiert werden soll und durch eine hohe Konformität gegenüber den von der Erwachsenenwelt vorherrschenden Normen gekennzeichnet ist. Wie das Muster von Bildung als Distinktion in Schule und Peerwelt ist es durch eine hohe individuelle Leistungsorientierung gekennzeichnet und konnte nur im Rahmen eines Gymnasiums mit exklusivem Anspruch gefunden werden. Es dokumentiert jedoch eher eine Nähe zum heuristisch angenommenen sozialen Aufstiegsmuster über Schule oder Peeraktivitäten (vgl. *Büchner* 1996, S. 176) und stellt insofern eine Modifikation dieses Musters dar, als hier der soziale Aufstieg über die Schule und den Sport gleichzeitig angestrebt wird. Die individuellen Orientierungen werden von der Peergroup geteilt und sind habituell in der Familie verankert. Bildung wird bei diesem als Mittel

Schulentfremdete
Haltung

Kollektive
Einstellung durch
Schuldistanz

Peers als emotionale
Stütze und Risiko für
die Biografie

Distinktion durch
individuelle
Leistungs-
orientierung

zum sozialen Aufstieg verstanden (vgl. *Vester* 2004, S. 39). Im Gegensatz zu dem von dem Fall Nadja Tafel repräsentierten Muster, findet sich Distinktion jedoch nur in Ansätzen durch die Abgrenzung von Sportgymnasien, die andere Leistungssportler besuchen und nicht als vollwertige Gymnasien angesehen werden.

Die beiden folgenden Muster stellen Differenzierungen zum heuristisch angenommenen Entkopplungsmuster von schulischer Leistung und Peeraktivitäten dar (vgl. *Büchner* 1996) dar. Die erste Variante, pragmatische schulische Bildungsorientierungen und Peers als Parallelwelt, bildet ein ebenfalls homologes Muster, bei dem sich Kind und Peergroup an schulischen Leistungen auf mittlerem Niveau orientieren und die außerunterrichtliche und außerschulische Freizeit als Parallelwelt betrachten. Bildung soll hier durch das Erreichen notwendiger Bildungsabschlüsse zum Erhalt bzw. zur Fortführung des sozialen Status führen. Indem ein mittleres Schulleistungsniveau gehalten wird, soll schulischer Bildung als Pflicht und Notwendigkeit zur beruflichen Statussicherung genügt werden (vgl. *Vester* 2004, S. 43). In der zweiten Variante des Entkopplungsmusters (vgl. *Büchner* 1996; *Lenz* 1988) divergieren die individuellen und kollektiven Orientierungen in Bezug auf Schule. Die individuelle schulische Bildungsorientierung ist höher als die der kollektiven Orientierungen der Peergroups. In den kollektiven Orientierungen der Freundesgruppen findet sich zudem die Tendenz, schulische Leistungsanforderungen herabzusetzen und die Werte der Peergemeinschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Bemerkenswert an diesem Muster ist, dass es durch zwei Fälle repräsentiert wird, die verschiedenen Schulformen angehören und bei dem auch die Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilie unterschiedlich ausfallen. Das Muster liegt deshalb nicht nur durch die geringe Passung zwischen individuellen und kollektiven Orientierungen in Hinblick auf die schulischen Leistungserwartungen gewissermaßen „quer“ zu den anderen herausgearbeiteten Mustern, sondern auch zur habituellen Fundierung in der Herkunftsfamilie.

Pragmatische
Berufsorientierung
und Peers als
Parallelwelt

3. Fazit und Ausblick

Betrachtet man abschließend zusammenfassend noch einmal das gesamte Spektrum der von uns ausgewerteten Fälle und herausgearbeiteten Muster, so lässt sich insgesamt – zumindest bei den von uns untersuchten – ca. elfjährigen Kindern noch eine enge soziale Homologie zwischen familialem Herkunftskontext, schulischem Bildungsmilieu und Peerkontext konstatieren. Der „lange Arm“ der Familie reicht in die Wahl der besuchten Schulen am Beginn der Sekundarstufe I, aber auch noch in die Art der Freizeitaktivitäten und in die Auswahl der Freunde hinein. Freundschaftsgruppen, die aus Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft bestehen, haben wir in unseren bisherigen Analysen nur an der Integrierten Gesamtschule und an der Sekundarschule sowie in der sozialen Welt der Sportvereine gefunden.

Bislang haben wir noch nicht Fälle entdeckt, die dem heuristisch angenommenen Muster vom erfolgreichen Schüler aus höheren sozialen Milieus entsprechen, der in eine schulentfremdete Freundschaftsgruppe abdriftet (vgl. *Combe/Helsper* 1994; *Watts* 2001). Dies kann jedoch mit dem Alter der von uns unter-

suchten Kinder und dem bisherigen Querschnittscharakter unserer Studie zusammenhängen. Allerdings zeigen sich in dem beschriebenen Muster der Divergenz zwischen ambitionierter individueller Bildungsorientierung und eher schuldistanzierten kollektiven Peerorientierungen erste Ansätze in diese Richtung.

Aber erst die Auswertung der Ergebnisse in der zurzeit durchgeführten zweiten Untersuchungsphase der qualitativen Längsschnittstudie wird zeigen, ob die bisher herausgearbeiteten Muster dann immer noch Bestand haben.

Mit den erwartbaren Abgrenzungsversuchen von der Familie und der verstärkten Suche nach außerschulischen Peerbeziehungen im frühen Jugendalter (vgl. Fend 2000) könnte zugleich die bisher festgestellte enge soziale Homologie zwischen familialer Herkunft, schulischen Bildungsorientierungen und der Art der Peereinbindung aufgebrochen werden. Es könnten sich auch neue Muster herausbilden, in welchen z.B. Peeraktivitäten und -orientierungen schulische Misserfolge kompensieren oder umgekehrt zum Gefährdungspotential für die bisher erfolgreiche schulische Bildungsbiographie werden.

Anmerkungen

- 1 Alle von den Befragten angegebenen Namen und Orte einschließlich ihrer eigenen wurden anonymisiert.
- 2 Dies konnte als spezifisches Merkmal in der Studie „Schulkultur und Schulmythos“ von *Helsper* u.a. (2000) am Beispiel von Jugendlichen nachgewiesen werden. Allerdings ist es bemerkenswert, dass sich diese Einstellung zur Schule auch bei elfjährigen Gymnasias-tinnen nachweisen lässt.
- 3 Bei der Sekundarschule handelt es sich um eine Schulform, die Real- und Hauptschule zusammenfasst.
- 4 *Wahl* (2006, S. 245ff.) bezeichnet dieses Phänomen als Differenz zwischen innerer und äußerer Realität, bei dem der Betroffene aus Unkenntnis oder anderen Gründen nicht in der Lage ist, einzuschätzen, welche Fähigkeiten bzw. Ressourcen notwendig sind, um seine Pläne zu realisieren. Auf das Scheitern an der gesellschaftlichen Realität reagieren diese Personen mit Trotz, Wut und Resignation, ohne die Ursachen zu erkennen und daran zu arbeiten.
- 5 Die Familie übernimmt in den unteren sozialen Milieus eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Die familialen Rollen der Eltern sind mit einer hohen Autorität ausgestattet und der Wert von verwandtschaftlichen Netzwerken wird (gerade in ländlichen Regionen; vgl. *Chassé* 1996, S. 39ff.) hoch geschätzt. Individuelle Abweichungen von den vorherrschenden Normen werden durch Ermahnungen, Abwertungen und Ausschluss sanktioniert (Konformitätsprinzip) (vgl. *Bourdieu* 2007, S. 596ff.).
- 6 Nach *Bruhns/Wittmann* (2002), die eine Studie zu weiblichen Jugendlichen aus gewaltauffälligen Jugendgruppen durchgeführt haben, existieren seltener, aber dennoch auch reine Mädchengruppen, die Gewaltbereitschaft aufweisen und Gewalt ausüben. Im Gegensatz zu den hier porträtierten Mädchen fanden sie sich jedoch nur in städtischen Ballungszentren. Im Gewaltverständnis der Jugendlichen zeigen sich graduelle Abstufungen und Unterschiede in der Gewaltbereitschaft und der Beteiligung an gewalttätigen Auseinandersetzungen. Gewalt wird in allen Gruppen vor allem als physische Gewalt verstanden (vgl. ebd., S. 256). In diesem Fall handelt es sich allerdings um erst elfjährige Mädchen.
- 7 Das körperliche Kapital hat *Watts* (2001) in Anlehnung an Bourdieu entwickelt, um das Verhalten von aggressiven und delinquenten Jugendcliquen erklären zu können. Watts geht dabei davon aus, dass Körperkapital i.A. unter Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt und insbesondere zum Einsatz kommt, um den Mangel an sozialem, kulturellem und/oder ökonomischem Kapital zu kompensieren.

Literatur

- Berndt, T. J./Keefe, K.* (1995): Friend's influence on school adjustment. A motivational analysis. In: *Juvonen, J./Wentzel, K. R.* (eds.): *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* – New York, pp. 248-278.
- Bietau, A.* (1989): Arbeiterjugendliche zwischen Schule und Subkultur. Eine Straßenclique in einer ehemaligen Bergarbeitersiedlung des Ruhrgebiets. In: *Breyvogel, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung.* – Opladen, S. 131-159.
- Böhme, J.* (2003): Schülersubkulturen als lebenspraktischer Hiatus von Schulkulturen und Schülerbiographien. Exemplarische Rekonstruktion zur ‚enttäuschten Opposition‘ eines Internatsgymnasiums. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung, 3,* S. 155-172.
- Bohnsack, R.* (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. – Opladen⁵.
- Bohnsack, R.* u.a. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. – Opladen.
- Bois-Reymond, M. du* (2000): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: *Krüger, H.-H./Wenzel, H.* (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung.* – Opladen, S. 235-254.
- Bourdieu, P.* (1993): *Sozialer Sinn.* – Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P.* (2007): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* – Frankfurt a.M.¹⁸
- Brake, A.* (2006): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: *Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien.* – Wiesbaden, S. 81-108.
- Breidenstein, G./Kelle, H.* (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. – Weinheim/München.
- Bruhns, K./Wittmann, S.* (2002): „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. – Opladen.
- Büchner, P.* (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. In: *Zeiber, H./Büchner, P./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter?* – Weinheim/München, S. 157-188.
- Büchner, P.* (2004): Bildung am Nachmittag. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Schulkindalter. In: *Hungerland, B./Overwien, B.* (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* – Wiesbaden.
- Büchner, P./Krüger, H.-H.* (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte, B11,* S. 21-30.
- Chassé, K. A.* (1996): *Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung.* – Opladen.
- Coleman, J. S.* (1995): *Grundlagen der Sozialtheorie. Bd. 1: Handlungen und Handlungssysteme.* – München.
- Combe, A./Helsper, W.* (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptionalisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. – Weinheim.
- Damico, S. B.* (1975): The effects of clique membership upon academic achievement. In: *Adolescence, 10,* pp. 93-100.
- Deppe, N.* (2008): Nadja Tafel – erfolgreiche Schülerin mit musikalischer Freundesgruppe. In: *Krüger, H.-H. u.a.*: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien.* – Opladen (im Erscheinen).
- Fend, H.* (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* – Opladen.
- Grundmann, M.* u.a. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 1,* S. 25-45.
- Grundmann, M.* u.a. (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktual. Aufl.* – Wiesbaden, S. 43-70.

- Hallinan, M. T. (1980): Patterns of cliquing among youth. In: *Foot, H. C./Chapman, A. J./Smith, J. R.* (eds.): *Friendship and social relations in childhood*. New York, pp. 321-342.
- Helsper, W. (1989): Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In: *Breyvogel, W.* (Hrsg.): *Pädagogische Jugendforschung*. – Opladen, S. 161-186.
- Helsper, W. u.a. (2000): *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. – Opladen.
- Hoffmann, N. F. (2008): Anna Blume – jugendliche Populärkultur und schulischer Misserfolg. In: *Krüger, H.-H.* u.a.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. – Opladen (im Erscheinen).
- Hitzler, R. u.a. (Hrsg.) (2001): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. – Opladen.
- Hummrich, M./Wiezorek, C. (2005): Lehrer und Eltern: Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt? In: *Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M.* (Hrsg.): *Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft*. – Wiesbaden, S. 105-120.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. – Weinheim/München.
- Krappmann, L./Oswald, H. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 4, S. 479-496.
- Krüger, H.-H. (2004): Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Bewilligung einer Sachbeihilfe (Neuantrag): Peer-groups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen. – Halle.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2007): Peergroups von Kindern und schulische Bildungsbiographien. Forschungskonzept und erste Resultate. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 2, S. 201-218.
- Krüger, H.-H./Pfaff, N. (2008): Peerbeziehungen und schulische Bildungsbiographien – Einleitung. In: *Krüger, H.-H.* u.a.: *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. – Opladen (im Erscheinen).
- Lenz, K. (1988): *Die vielen Gesichter der Jugend*. – Frankfurt a.M.
- Nauck, B. (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten. In: *Bade, J. K./Bommes, M.*: *Migration- Integration- Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS Beiträge* – Osnabrück, S. 83-104.
- Meier, U. (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: *Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. – Wiesbaden, S. 187-216.
- Rubin, K. H./Bukowski, W./Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships and groups. In: *Eischberg, M.* (Ed.): *Social, emotional and personality development*. – New York.
- Schümer, G. u.a. (2001): Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: *Baumert, J.* u.a.: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen, S. 411-510.
- Stecher, L. (2001): *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. – Weinheim/München.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. In: *Engler, S./Krais, B.* (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. – Weinheim/München, S. 13-54.
- Wahl, K. (2006): Soziale Gebrauchsweisen von Informationsquellen am Bildungsort Familie. Die familialen Voraussetzungen von information literacy in ihrer Wechselwirkung mit anderen Bildungsorten. In: *Büchner, P./Brake, A.* (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. – Wiesbaden, S. 225-254.
- Watts, M. (2001): Zur Bedeutung von Gangs und rechten Cliques als Artikulation jugendspezifischer Aktivitäten. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*, 1 – Opladen, S. 135-162.
- Wexler, P. (1992): *Becoming somebody. Towards a Social Psychology of School*. – London.
- Willis, P. (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. – Frankfurt a.M.

Das personengebundene Budget in der Kinder- und Jugendhilfe – Ein Hebel zum Systemwechsel

Dirk Meyer



Dirk Meyer

Zusammenfassung

Die Versorgung in der Kinder- und Jugendhilfe ist durch eine staatlich-zentrale Bedarfs- und Kapazitätsplanung, Subventionen im Rahmen der Investitionsfinanzierung (Objektförderung) und die Vergabe der Dienstleistung als Sachleistungsanspruch der Hilfebedürftigen gekennzeichnet. Das personengebundene Budget (PGB) entfaltet demgegenüber einen Geldleistungsanspruch. Es kann als wesentliches marktlich-wettbewerbliches Steuerungsinstrument – neben der Ausschreibung und einer Gutscheivergabe – einen Systemwechsel hin zur Subjektförderung begleiten. Der Beitrag zeigt Gründe auf für eine Einführung des PGB und damit verbundene Erwartungen. Er benennt Voraussetzungen und Grenzen und stellt das Verfahren sowie seine Ausgestaltung dar. Eine Diskussion möglicher Gefahren und Probleme sowie die Einbindung in einen Systemwechsel mit der Notwendigkeit einer Neuordnung der staatlichen Kompetenzen beschließen die Ausführungen.

Schlagworte: personengebundenes Budget, Kinder- und Jugendhilfe, Fallmanagement, Sozialgutscheine, soziale Dienstleistungen

Abstract

The personal budget in the children and youth welfare service – A leverage to system change – Supply in the children and youth welfare service is characterized by a governmental-central requirements and capacity planning, subsidies within the scope of investment financing (item encouragement) and allocation of attendance as non-cash benefit demand of the persons in need. In contrast, the personal budget involves a cash benefit demand. It may accompany a system change to a subject encouragement as an important market-competitive instrument of control alongside announcement and voucher allocation. This article shows reasons for an entering of personal budget and connected expectations. It appoints premises and borders and demonstrates the process as well as its arrangement. A discussion of possible dangers and problems as well as the integration in a system change with the need of a rearrangement of governmental competence conclude the implementations.

Key words: personal budget, children and youth welfare service, case management, voucher, social services

1. Gründe für das personengebundene Budget

In Anlehnung an die Probeläufe im Bereich der Pflege sowie der Rehabilitation und Behinderung wird das personengebundene Budget (PGB) auch für die Kinder- und Jugendhilfe vorgeschlagen.¹ Darüber hinaus werden bereits seit 2003 in Hamburg Betreuungsgutscheine mit individualisierter Bedarfsfeststellung für die Kindertagesbetreuung praktiziert, die zahlreiche Parallelen zum PGB aufweisen.²

PGB bietet bedarfsgerechte Steuerung des Angebots und individuelle Unterstützung

Die Gründe und die mit der Einführung des PGB verbundenen Erwartungen sind vielfältig. So wird dem Wunsch- und Wahlrecht des Leistungsberechtigten, „zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe zu äußern“ (§ 5 Abs. 1 SGB VIII), durch die Verfügung über eigene Geldmittel am deutlichsten Rechnung getragen. Während die Objektförderung lediglich die Errichtung von vermeintlich benötigten Kapazitäten bei den Einrichtungsträgern subventioniert, gestattet die Subjektförderung idealtypisch eine bedarfsgerechte Steuerung des Angebots durch die mit Kaufkraft ausgestattete Nachfrage. Zudem findet eine an die Einkommenssituation des Haushaltes angepasste individualisierte Unterstützung statt. Die Dienstleister müssen ihr Angebot entsprechend anpassen und unterliegen einem ständigen *Kostendruck* durch die Konkurrenz. Zugleich werden innovative Experimente angeregt, die Impulse für die Weiterentwicklung der erzieherischen Infrastruktur bieten können. Denkbar wäre beispielsweise, dass die nicht zuletzt durch den Einfluss der Verbände der freien Wohlfahrtspflege geförderte Unterbringung in stationäre erzieherische Hilfen durch ambulante Maßnahmen, durch Formen des betreuten Wohnens oder durch die wesentlich kostengünstigere Aufnahme in Pflegefamilien ersetzt wird.

Rechtsform-unabhängige Marktchancen

Neben diesen direkten Versorgungseffekten hat das PGB eine stark systemische Wirkung. Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII) ergibt sich eine privilegierte Stellung freigemeinnütziger Anbieter sowie der Wohlfahrtsverbände. So werden von den ca. 80.000 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit ihren etwa 574.000 Beschäftigten 63,8% von freigemeinnützigen, 34,8% von öffentlichen und 1,3% von privat-gewerblichen Anbietern betrieben.³ Die Privilegierung beruht auf der Bedingung, dass eine dauerhafte Förderung die gemeinnützige Ausrichtung durch die Beachtung nicht erwerbswirtschaftlicher Zielsetzungen und ein Gewinnausschüttungsverbot voraussetzt. Dies hat bislang zum faktischen Ausschluss gewinnorientierter privater Unternehmen geführt. Bei Ersetzung der Objektförderung durch das PGB entfällt diese Marktzutrittsschranke und bietet rechtsformunabhängig gleiche Marktchancen.

Ein weiterer Vorteil des PGB liegt in seiner Konformität mit dem Prinzip der Nichtdiskriminierung des EG-Vertrages (EGV). Demgegenüber steht die Vereinbarkeit der Sozialsubventionen mit dem EU-Wettbewerbsrecht stark in Frage.⁴ Da die Voraussetzungen einer Anwendung des EU-Rechts im Sektor der Kinder- und Jugendhilfe durchaus vorliegen können, wäre die Objektförderung als Beihilfe gemäß Art. 87 Abs. 1 EGV zu werten. Allenfalls die noch nicht abgeschlossene Diskussion zu den Leistungen der Daseinsvorsorge und den

Dienstleistungen von allgemeinem wirtschaftlichen Interesse (Art. 86 Abs. 2 EGV) kann die jetzige Praxis juristisch rechtfertigen.

2. Voraussetzungen und Grenzen des personengebundenen Budgets

Die Funktionsfähigkeit des PGB setzt Konsumentensouveränität voraus, d.h. die autonome Entscheidungsfähigkeit des Hilfeberechtigten im Sinne einer angemessenen Information, der Artikulation seiner Bedarfe und ihre Durchsetzung als kaufkräftige und zielgenaue Nachfrage. Im Fall des hilfebedürftigen Jugendlichen wäre zu gewährleisten, dass die Eltern bzw. die Personensorgeberechtigten diese Aufgabe in seinem Sinne erfüllen (→ *Principal-Agent-Problem*). Zumindest in zerrütteten Familien steht dies in Frage. Des Weiteren dürften die Auswahl der erzieherischen Hilfen und die Beurteilung ihrer Qualität in bestimmten Fällen schwierig sein. Dies mag für die Betreuung eines gesunden Kindes in einer Kindertagesstätte zwar möglich sein. So zählen ein Mahlzeitendienst, Öffnungszeiten sowie die Erreichbarkeit zu den offensichtlichen Qualitätskriterien. Auch mag das Betreuungskonzept für zumindest interessierte Eltern transparent sein. Bei einer heilpädagogischen Betreuung oder bei einer Zuweisung in eine stationäre erzieherische Einrichtung der Jugendhilfe wäre die Qualitätssouveränität hingegen höchst problematisch (→ *asymmetrische Informationsnachteile*). Insbesondere stationäre Hilfen beruhen zudem auf langfristig angelegter und lebensbegleitender Beziehungsarbeit, die einen Wechsel der Betreuungskonzepte oder Bezugspersonen nicht ohne Weiteres zulassen (→ *Locked in-Effekt*).

Qualitäts-
souveränität

Sodann muss der Bedarf möglichst gleich zu Beginn sicher ermittelbar sein. Vorteilhaft wäre zudem eine kriterienbezogene Standardisierbarkeit in Fallkategorien. Aus den Bedarfen müssten eindeutige finanzielle Konsequenzen folgen. Gerade die Standardisierbarkeit von Bedarfen ist in der Kinder- und Jugendhilfe vielfach nicht möglich bzw. wünschenswert. Außerdem können die Bedarfe einer zeitlich schwankenden Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen unterliegen. Andererseits zeigen die Beispiele aus der Rehabilitation und Behindertenhilfe, dass auch individualisierte, mehrere Sozialleistungsträger übergreifende Bedarfe unproblematisch über ein PGB zu regeln sind. Des Weiteren sollte die zweckentsprechende Mittelverwendung durchsetzbar und kontrollierbar sein, um Fehlleistungen zu verhindern und einen Erfolg der Maßnahmen nachweisen zu können.

Standardisierung
des Bedarfs

Schließlich gibt es Dienstleistungen, deren zeitabhängiger Bedarf statistisch einer erheblichen Schwankungsbreite unterliegt. Entsprechende Vorhaltekapazitäten könnten im Jugendnotfalldienst und für die kurzfristige Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen notwendig sein. Auch die Zielsetzung der Sicherung eines breiten Zugangs zu niederschweligen Angeboten wie zu Beratungsstellen und Jugendtreffs kann weiterhin eine direkte Förderung der Anbieter rechtfertigen. Hier wäre das PGB nicht einsetzbar. Stattdessen hätte das Jugendamt gegebenenfalls über eine Ausschreibung entsprechende Kapazitäten vertraglich sicher zu stellen.

3. Verfahren und Ausgestaltung

Das Verfahren zum PGB unterscheidet sich nur teilweise, allerdings in wesentlichen Punkten, von der jetzigen Vorgehensweise. Die Anmeldung des Hilfebedarfs erfolgt gegenüber dem Jugendamt, das einen Rechtsanspruch formal und sachlich prüft, um die Bedarfsfeststellung vorzunehmen. Bereits mit der Antragstellung würde ein begleitendes Fallmanagement einsetzen. Hierbei übernimmt der vom Antragsteller gewählte oder ihm zugewiesene Fallmanager eine anwaltschaftliche Funktion für den Jugendlichen bzw. seine Personensorgeberechtigten. Er/sie ist eine zentrale Anlaufstelle, die unabhängig vom Jugendamt prüft, ob und welche Ansprüche bestehen. In Zusammenarbeit aller Beteiligten wird ein Hilfeplan (§ 36 SGB VIII) erstellt. Dieser enthält die Grundstruktur der Hilfen nach Art, Umfang und voraussichtlichem Zeitbedarf. Diese Vorgaben sind wichtig, da die Entscheidung zwischen der Aufnahme in eine Pflegefamilie, in eine betreute Wohngruppe oder in eine anderweitige stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe Unterschiede in der finanziellen Mittelzuweisung zwischen 100,- bis 300,- Euro pro Tag ausmachen kann. Zusätzlich wird eine vom Jugendamt genehmigte Zielvereinbarung mit den Eltern geschlossen, damit später eine Bewertung hinsichtlich der angestrebten Ergebnisse erfolgen kann. Diese Normsetzung ist wichtig, um sowohl Eltern, wie auch dem Fallmanager und den Dienstleistern die Richtung und gegebenenfalls einen Korrekturbedarf der eingeschlagenen Maßnahmen aufzuzeigen. Generell werden die Wirksamkeit und die Verantwortlichkeiten in den Blickpunkt gestellt.

Nach der Mittelbewilligung und der Zuweisung als PGB an die Personensorgeberechtigten kann der beschlossene Hilfeplan umgesetzt werden. Dabei berät der Fallmanager über alternative Angebote und Preise. Er hilft bei Vertragsabschlüssen und koordiniert, soweit verschiedene Hilfen bzw. Dienstleister beteiligt sind. Inwieweit er neben den vorrangig verantwortlichen Eltern eine Aufsichts- oder gar Haftungsfunktion für eine zweckentsprechende Mittelverwendung übernehmen sollte, ist diskutabel. Dafür sprächen seine Sachkunde und die Wahrnehmung seiner beratenden und treuhänderischen Funktion gegenüber dem Minderjährigen. Bei Abweichungen vom Hilfeplan oder Unregelmäßigkeiten würde seine Entlastung durch eine In-Kenntnis-Setzung des Jugendamtes möglich sein. Von daher ergibt sich im Rahmen der Maßnahmenbegleitung auch seine konfliktlösende Stellung zwischen den Eltern, den Dienstleistern sowie dem Jugendamt.

Die Ausgestaltung der Subjektförderung als PGB kann durch verschiedene Variationen den gewünschten Gegebenheiten angepasst werden. Hinsichtlich einer Zweckbindung kann die Verwendung der Geldmittel Einschränkungen unterliegen. So könnten bestimmte Versorgungsformen ausgeschlossen werden (Laienhilfen) oder spezielle Dienste (stationäre erzieherische Hilfen) vorgegeben werden. Auch wäre eine völlig freie Verausgabung wie beispielsweise im Fall eines Betreuungsgeldes für Kinder nach skandinavischem Vorbild denkbar.

Als „Währung“ kämen ein Geldbetrag oder geldwerte Gutscheine in Frage, die die Dienstleister bei der Behörde einlösen könnten. So beinhalten Kita-Gutscheine beispielsweise einen weitgehend standardisierten Anspruch auf eine

Betreuungsleistung, der jedoch aufgrund von individuellen Sonderbedarfen erhöht werden kann.⁵ Der fachlich qualifizierte und zugelassene Träger kann frei gewählt werden und erhält von der Behörde einen vorher ausgehandelten Entgeltsatz, mit dem er sich selbst refinanzieren kann. Der Satz kann einheitlich pauschaliert oder aber trägerindividuell differenziert ausgestaltet sein. Für einen einheitlichen Erstattungssatz sprechen der geringe Verwaltungsaufwand, die Möglichkeit des Marktzutritts kostengünstiger Anbieter sowie die Vermeidung einer Konservierung historischer Kostenstrukturen. Trägerindividuelle Entgelte können hingegen zeitlich befristet Kostennachteile aufgrund von ungünstigen Personalstrukturen bei einer alters- oder familienabhängigen Entlohnungskomponente sowie hoher Mieten und unterschiedlicher Betriebskosten der Einrichtungen egalisieren. Diese Möglichkeit ist bei einem pekuniären Budget nicht gegeben. Der Vorteil gegenüber einem Geldbetrag liegt darüber hinaus in der Sicherstellung des Verwendungszwecks, eine Entgeltaushandlung entfällt und qualitative Mindeststandards wären vorgegeben.

Gutscheine als
Währung

Bezüglich der Höhe des PGB kann es sich um ein Fixum handeln, bei dem eigene „Zukäufe“ möglich sind. Auch wäre es denkbar, dass Einsparungen für weitere, die Zielvereinbarung unterstützende Leistungen verausgabt werden dürfen. Schließlich könnte das Budget auch variabel ausgestaltet werden, sodass der Leistungsberechtigte den Umfang durch eine prozentuale Eigenbeteiligung selbst bestimmen würde.

4. Diskussion möglicher Probleme und Gefahren

Damit das PGB seine erwünschten Wirkungen entfalten kann, müssen verschiedene Probleme im Vorwege gelöst werden. Deren Nichtbeachtung würde die Akzeptanz dieser marktlich-wettbewerblichen Vergabeform erschweren oder gar ein Scheitern bewirken. Einer Klärung bedarf die Angemessenheit des zugewiesenen Budgets, die Qualitätssicherung und das Fallmanagement als Kostenfaktor sowie die Wahrung einer unabhängigen Stellung der Betreuer/in.

4.1 Zur Angemessenheit des PGB

Die Höhe des PGB ergibt sich aus dem zugrunde liegenden Rechtsanspruch, einem hieraus abgeleiteten budgetfähigen Hilfebedarf und dessen Umsetzung in mehr oder weniger konkret vorgegebene Maßnahmenbündel. Bis hierher besteht keinerlei Unterschied zur Vergabe als Sachleistung, was nicht bedeutet, dass die Bedarfsfeststellung unproblematisch wäre. Allerdings tritt ein weiteres Problem auf: Den im Hilfeplan festgelegten erzieherischen Hilfen, sozialpädagogischen und psychologischen Maßnahmen sowie gegebenenfalls Eingliederungshilfen für körperliche und psychische Behinderungen müssen Geldbeträge zugerechnet werden, die den „Einkauf“ und damit die Versorgung gewährleisten können. Von daher ist eine Einigung über die Standardkosten der jeweiligen Maßnahmen zu erzielen. Hierbei spielen unterschiedliche erzieherische Ansätze, Stan-

Einigung über
Standardkosten

Standardqualitäten, der Erstellungsprozess sowie die als üblich anzusehenden Faktorqualitäten und -entgelte eine wesentliche Rolle. Die Grundlage sollte eine effektiv und effizient arbeitende Einrichtung bilden. Entschließt sich das Jugendamt zudem für eine Wahlmöglichkeit der Eltern zwischen verschiedenen Hilfformen, so wird das Problem der Standardkostenermittlung auf eine noch vagere Basis gehoben. Die Bildung von Fallkategorien mit Standarddotierungen könnte die Konsequenz sein, deren Folgen im Verlust einer individualisierten Budgetzuweisung jedoch nicht unkritisch zu sehen sind.

Die Möglichkeit von Zuzahlungen bietet eine geeignete Lösung, allerdings nur für Eltern mit entsprechendem Einkommen und Zahlungsbereitschaft. Zudem wäre zu klären, ob verbleibende Restbeträge zurückzuzahlen sind, zur Unterstützung der erzieherischen Hilfen eingesetzt werden dürfen oder gar frei im Rahmen des Haushaltsbudgets verwendet werden können. In jedem Fall ist eine Aufzeichnungs- bzw. Nachweispflicht über den Verbleib des PGB gegenüber dem Fallmanager und dem Jugendamt obligatorisch, um Fehlleitungen zu vermeiden. Notfalls kann eine Umstellung von Geldmitteln auf Gutscheine erfolgen.

4.2 Chancen und Gefahren für die Qualitätssicherung

Die oben beschriebenen, z.T. besonderen Versorgungsverhältnisse machen Überlegungen hinsichtlich einer geeigneten Qualitätssicherung notwendig. Dieser Gesichtspunkt erhält vor dem Hintergrund geltender Rechtsgrundsätze eine besondere Bedeutung. So liegen die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung und die der Fachlichkeit derzeit ausschließlich beim Jugendamt (§ 79 SGB VIII). Als erste Möglichkeit könnten auf Landesebene oder durch das jeweilige Jugendamt Qualitätsstandards vorgegeben werden, deren Einhaltung die Voraussetzung für eine Akkreditierung wäre. Die Zulassung könnte neben einer Leistungs- und Qualitätsvereinbarung, in der pädagogische Standards niedergelegt wären, auch Entgeltsätze beinhalten. Eine Entgeltfestlegung im Vorhinein kann dann überlegenswert sein, wenn die regionalen Gegebenheiten monopolistische Preissetzungsspielräume zulassen. Denkbar wären auch an Erfolgsindikatoren gebundene und gestaffelte Entgelte.⁶ Die Zulassung wäre somit die Bedingung für eine Teilnahme der Dienstleister am Wettbewerb. Die staatlichen Qualitätsstandards und -sicherungsmaßnahmen, Informationspflichten und Genehmigungen gehen allerdings generell mit einer Standardisierung und Zentralität einher.

Als weitere Maßnahme zur Qualitätssicherung können Ausschreibungen des Jugendamtes dienlich sein. In einem Bieterwettbewerb, der ausdrücklich neben Preisforderungen auch qualitative Struktur-, Prozess- oder Ergebnisnormen beinhalten kann, würde das Jugendamt eine Vorauswahl geeigneter Anbieter treffen.⁷ Zugleich wäre die asymmetrische Machtverteilung zwischen Anbietern und Leistungsbeziehern geheilt. Letztere hätten die eingeschränkte Wahl zwischen den in der Ausschreibung vorakzeptierten Angeboten. Daneben können die Fallmanager/innen unabhängige Beratungsangebote, Leistungs- und Preisvergleichslisten dezentral und ortsnahe bereitstellen und zugleich als Anlaufstelle für offensichtliche Missstände dienen.

Außerdem zeigt die Erfahrung, dass dereguliert-wettbewerbliche Märkte gewisse Selbstheilungskräfte entfalten.⁸ Qualitätsgemeinschaften und die Akkreditierung durch private Zertifizierungsgesellschaften schaffen wettbewerbliche Standards und sichern eine Fortentwicklung gemäß dem fortschreitenden Erkenntnisstand. Markennamen und Franchise-Organisationen übernehmen eine Informations- und Qualitätssicherungsfunktion. Offensichtliche Wertorientierungen von Einrichtungsträgern, wie beispielsweise die der Wohlfahrtsverbände, geben die Basis für ein Leistungsversprechen und Treueverhältnis, welches es zu erhalten gilt. Für manche Dienstleistungen wie die Kita-Betreuung werden sich Orientierung gebende Standardverträge herausbilden, die durch Zusatzabsprachen den individuellen Erfordernissen angepasst werden können. Mancherorts haben sich bereits jetzt Selbsthilfe- und Angehörigenvereine gebildet, die Aufgaben der Informations- und Qualitätssicherung orts-nah wahrnehmen. Im Ergebnis sind die Dienste der Kinder- und Jugendhilfe so vielfältig, dass die Regelungen den konkreten Erfordernissen anzupassen wären.

Selbstheilungskräfte
des Marktes

4.3 Probleme des Fallmanagements

Die Einrichtung eines Fallmanagements und die ihm zugewiesenen Aufgaben wurden bereits als unverzichtbarer Bestandteil des PGB hervorgehoben. Ein generelles Problem stellt die Wahrung der treuhänderischen Funktion des betreuenden Fallmanagers dar. Einerseits muss er den Versorgungs- und Entwicklungszielen des Jugendamtes als Planungsbehörde und Kostenträger Rechnung tragen. Andererseits hat er diese mit den Interessen der Budgetnehmer/innen in Einklang zu bringen. Eine mögliche Lösung dieser doppelten Verantwortlichkeit könnte in einer Aufteilung der Zuständigkeiten bestehen. So würde das Jugendamt im Rahmen seiner Zielverantwortung die Zielvorgaben zunächst definieren und gegebenenfalls im Verlaufe der Maßnahmen und in enger Zusammenarbeit mit dem Fallmanager anpassen. Die Strukturverantwortung, die beispielsweise solche grundlegenden Entscheidungen wie die Wahl zwischen ambulanten und stationären Versorgungsformen umfasst, trüge ebenfalls in enger Abstimmung mit dem Fallmanager die Jugendbehörde. Die Prozessverantwortung, die die konkrete Auswahl geeigneter Leistungen, deren Kombination, die Beauftragung der Leistungserbringer sowie die Kontrolle der Maßnahmen beinhaltet, würde dem Fallmanager in Absprache mit seinen Klienten zufallen.

Aufteilung der
Zuständigkeiten

Hinzu kommen mögliche Eigeninteressen des Fallbegleiters, die in eine nicht sachgerechte Bevorzugung bestimmter Anbieter münden können. Auch wäre zu klären, wie Schlechtleistungen von Fallbetreuern aufgedeckt und sanktioniert werden können. Als qualifizierende Grundlage wäre der zertifizierte Abschluss eines berufsbegleitenden Studiengangs denkbar, wie er in Freiburg bereits für das Pflegemanagement eingerichtet ist. Um mögliche Interessenkonflikte zu vermeiden, sollte eine Anbindung an eine kommunale Behörde ebenso vermieden werden wie an einen Dienstleister oder an einen Wohlfahrtsverband. Deshalb wäre vorzuschlagen, das Fallmanagement ähnlich dem Beruf des Steuerberaters in die Berufsgruppe der Selbstständigen aufzunehmen, gegebenen-

falls ausgestattet mit besonderen Rechten und Zugangsmöglichkeiten zur Jugendbehörde unter Wahrung der Unabhängigkeit.

Sodann stellt das PGB einen nicht unerheblichen Kostenfaktor dar. Unter der Annahme, dass ein Fallmanager für etwa 40 Jugendliche zuständig ist, ergibt sich ein zeitliches Betreuungspotenzial von durchschnittlich 4 Std./Monat und Person. Geht man von einem Kostensatz von 50,- Euro/Std. aus, so entspricht dies bei einem Tagesbudget des Jugendlichen zwischen 100,- bis 300,- Euro einem prozentualen Anteil an den monatlichen Kosten von 2,2-6,7%. Die im Modellvorhaben der Pflegekassen obligatorische und von den Kostenträgern direkt finanzierte Fallbegleitung erscheint dem Budgetnehmer als kostenfreie Dienstleistung und damit scheinbar als vorteilhaft. Dennoch bleibt die Unabhängigkeit des Fallmanagements hierbei gefährdet. Demgegenüber werden bei dem trägerübergreifenden persönlichen Budget der Rehabilitation und Behindertenhilfe Umfang und Aufgaben der Budgetassistenz bereits in die Zielvereinbarung aufgenommen. Die Assistenz ist vom Leistungsempfänger zulasten anderer budgetunterlegter Teilhabeleistungen aus dem Gesamtbudget zu bezahlen. Die Abrechnung nach zeitlichem Aufwand macht seine Position als Auftraggeber deutlich und dürfte die Anstrengungen des Fallmanagers hinsichtlich einer guten Versorgung fördern. Ob diese Regelung jedoch im Fall von zerrütteten Familien und wenig motivierten Eltern Sinn macht, muss im Einzelfall entschieden werden.

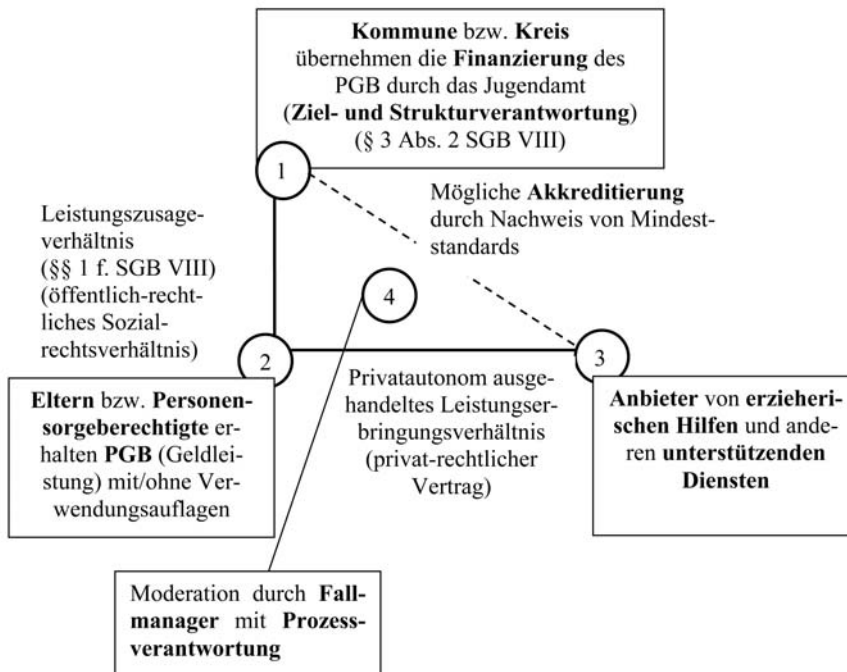
5. Systemwechsel oder Notwendigkeit einer Re-Regulierung

Die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) ist durch eine korporatistische Steuerung geprägt.⁹ Dabei ist das Verhältnis zwischen dem Staat auf seinen föderativen Ebenen, den übrigen Sozialleistungsträgern (Sozialversicherungen) und der freien Wohlfahrtspflege durch ein enges Kooperations- und Austauschgeflecht gekennzeichnet, das diesen Sektor abseits einer wettbewerblichen Marktordnung koordiniert. Es beinhaltet eine Sicherstellungsverantwortung durch die Kommune/den Kreis, die Bedarfsplanung im Rahmen des Jugendhilfeausschusses, eine staatliche Subventionierung freigemeinnütziger Träger im Rahmen der Objektförderung, teilweise die Bereitstellung der Dienste durch eigene staatliche Einrichtungen sowie eine Sach- und Finanzkontrolle durch das Jugendamt. Privat-gewerblichen Anbietern wird der Marktzutritt durch vielfältige diskriminierende Regelungen (Objektförderung, Besetzung des Jugendhilfeausschusses) versperrt.

Gemäß dem Theorieansatz der Pfadabhängigkeit beschreibt dieses institutionelle Arrangement einen von mehreren möglichen Gleichgewichtszuständen, der weder effizient noch effektiv sein muss.¹⁰ Entsprechend dem Historizitätsprinzip beruht dieses korporatistische System auf in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen, an denen trotz allgemein anerkannter Missstände festgehalten wird. Das starke Beharrungsvermögen erklärt sich durch hohe Wechselkosten, kognitive Einstellungen der Akteure hinsichtlich einer vermeintlich oder im eigenen Sinne besten Problemlösung sowie Unsicherheiten bezüglich

des Nettonutzens eines Pfadwechsels. Die Wechselkosten ergeben sich vornehmlich aus den irreversiblen Fixkosten, Lerneffekten und Netzwerkexternalitäten des bestehenden Systems, die als sogenannte Lock-ins wirken. Konkret handelt es sich um geringere Transaktionskosten bei eingespielten Rollen zwischen den Akteuren, den Verlust marktfremder Privilegien und um die Existenz von geförderten, aber gegebenenfalls nicht mehr marktgerechten Kapazitäten. Unter diesen Bedingungen ist eine Pfadbrechung (de-locking) nur möglich, wenn die Beharrungskräfte durch eine Bündelung der Interessen, eine existenzielle Krise oder durch einen exogenen Schock überwunden werden können. Die finanzielle Krise der Kommunen sowie der Einfluss von Globalisierung und EU-Wettbewerbsnormen scheinen den richtigen Zeitpunkt für einen Reformschritt zu bieten.

Abbildung 1: Zweiseitige Rechtsverhältnisse nach dem PGB



Insofern scheint das PGB als Hebel zum Systemwechsel geeignet. Abbildung 1 zeigt die Auflösung des mit der korporatistischen Steuerung verknüpften sozialhilferechtlichen Dreiecksverhältnisses durch das PGB in zwei voneinander weitgehend unabhängige (Vertrags-)Rechtsverhältnisse. Lediglich im Rahmen ihrer Ziel- und Strukturverantwortung sowie im Umfang der Normen setzenden Mindeststandards einer eventuellen Akkreditierung erhält die öffentliche Jugendhilfe Einfluss auf die Leistungen. Damit entfallen wesentliche Merkmale einer zentralistischen Jugendhilfeplanung durch Wegfall der Bedarfsplanung und der Kapazitätsförderung. Die Prozessverantwortung wird dem neu eingeführten Fallmanager übertragen. Im Ergebnis werden die Hilfeformen vielfälti-

PGB als Hebel zum Systemwechsel

ger, das Qualitäts- und Preisspektrum breiter und die Qualitätsentscheidung wird vermehrt in die Hände der Eltern (zurück-) gelegt. Eine wettbewerbliche Diskriminierung privat-gewerblicher Anbieter ist nicht mehr möglich.

Ist mit der Deregulierung aber eine Beschränkung der öffentlichen Jugendhilfe auf die Finanzierungsaufgabe gemeint – einhergehend mit einer Ent-Antwortung gegenüber dem Wohl des Jugendlichen? Nimmt man sowohl die Elternverantwortung wie die subsidiäre Verantwortung des Staates gegenüber dem Jugendlichen ernst (§ 1 SGB VIII), so darf sich die Fürsorge des Staates nicht auf die finanzielle Bereitstellung einer hiermit potenziell möglichen, guten Versorgung beschränken. Sie muss auch das tatsächliche Ergebnis im Blickfeld haben – sowohl strukturell wie auch im Einzelfall. Strukturelle Vorkehrungen bedeuten, einen Ordnungsrahmen zu schaffen, der generell und mit hoher Wahrscheinlichkeit eine gute Versorgung ermöglicht oder gar erzwingt. Je nach Besonderheit der Leistung und Situation wird das Verhältnis von einem nicht speziell regulierten Wettbewerb hin zu sachlichen, grundsätzlich aber diskriminierungsfreien Vorgaben der Jugendbehörde reichen. Der Markt für Kita-Betreuung wird voraussichtlich einer freieren Gestaltung unterliegen können, wie der für stationäre Erziehungshilfen oder sozialpädagogische Einzelbetreuungen. Zudem werden manche Dienstleistungen gar nicht über das PGB zugänglich sein. Hierzu könnten solche mit Vorhaltecharakter wie Beratungsdienste oder Jugendtreffs zählen, bei denen die Vergabeform einer wettbewerblichen Ausschreibung gegebenenfalls die angemessene wäre. Im Ergebnis fördert das PGB einen Systemwechsel hin zu einer mehr wettbewerblichen Marktsteuerung, allerdings bei gleichzeitiger Notwendigkeit einer nach Art der Maßnahmen differenzierten Re-Regulierung.

Strukturelle
Vorkehrungen

6. Fazit

Für das PGB sprechen das Wunsch- und Wahlrecht, eine wirksame, kostengünstige und innovative Versorgung sowie die Gleichstellung aller Wettbewerber. Die Voraussetzung der Gewähr einer hinreichenden Konsumentenautonomie ist jedoch nicht immer gegeben. Besonderheiten der Dienstleistungen, einseitige Informationsnachteile sowie Schwierigkeiten der eigenen Willensäußerung erfordern spezielle Vorkehrungen. So ist das Fallmanagement im Sinne einer Beratungs-, Koordinations- und Aufsichtsfunktion durch ausgebildete Fallbetreuer unabdingbar für die Funktionsfähigkeit der Vergabeform des Budgets. Eine Neuerung stellt auch der Abschluss einer Zielvereinbarung dar, um die Verantwortung von Eltern, Fallbetreuern und Dienstleistern sichtbar zu machen. Als spezielle Problemfelder wurden die Angemessenheit der Höhe des PGB, Notwendigkeit und Formen der Qualitätssicherung, die Zuordnung von Verantwortlichkeiten sowie die konkrete Ausgestaltung des Fallmanagements diskutiert. Im Ergebnis leitet das PGB einen Systemwechsel weg von einer korporatistischen Steuerung und hin zu einer vornehmlich wettbewerblichen Marktsteuerung ein.

Anmerkungen

- 1 Vgl. § 8 Abs. 3 SGB XI; § 17 SGB IX; §§ 57; 61 SGB XII sowie die Budgetverordnung v. 27.05.2004. Ab dem 01.01.2008 besteht im Bereich der Rehabilitation und der Teilhabe Behinderter ein Rechtsanspruch auf diese Vergabeform.
- 2 Siehe hierzu *Falck* (2004).
- 3 Vgl. *Münder* (2007), S. 183 sowie eigene Berechnungen.
- 4 Vgl. *Münder u. v. Boetticher* (2003) sowie *Münder u. Wiesner* (2007), S. 479f. u. S. 494f.
- 5 Zum Kita-Gutscheinmodell vgl. *Straubhaar* (1999); *Kreyenfeld u. Wagner* (2000) sowie ausführlich zum Hamburger Kita-Gutscheinmodell *Falck* (2004).
- 6 In der offenen stationären Jugendhilfe könnte beispielsweise ein Bonus oder ein Malus in Abhängigkeit von der Art und Qualität des Schulabschlusses des Jugendlichen, etwaiger polizeilicher Auffälligkeiten und Ähnliches berücksichtigt werden.
- 7 Zu möglichen Formen des qualitätsorientierten Ausschreibungswettbewerbs vgl. *Burger* (2007).
- 8 Vgl. ausführlich zur Qualitätssicherung in der stationären Altenhilfe *Meyer* (2004), dessen Aussagen durchaus auf die Kinder- und Jugendhilfe übertragbar sind.
- 9 Siehe hierzu ausführlich *Meyer* (1999), S. 39ff.
- 10 Zur Theorie der Pfadabhängigkeit vgl. *Schreyögg u. Farhauer* (2004); *Schmidt u. Spindler* (2002); *Roe* (1996).

Literatur

- Burger, A.* (2007): Wie vergibt man am besten arbeitsmarktpolitische Dienstleistungen? In: *Schneider, U./Trukeschütz, B.* (Hrsg.): Quasi-Märkte und Qualität. – Baden-Baden, S. 57-84.
- EG-Vertrag (EGV).
- Falck, O.* (2004): Das Hamburger „Kita-Gutscheinmodell“ besser als sein Ruf? Sozialer Fortschritt, 53, S. 68-74.
- Kreyenfeld, M./Wagner, G.G.* (2000): Die Zusammenarbeit von Staat und Markt in der Sozialwirtschaft: Das Beispiel Betreuungsgutscheine und Qualitätsregulierung für die institutionelle Kinderbetreuung. DIW-Diskussionspapiere, Nr. 199. – Berlin.
- Meyer, D.* (2007): Systemwechsel in der Pflegeversicherung? Das personengebundene Budget im Experiment der Pflegekassen. Jahrbuch für Wirtschaftswissenschaften, 58, S. 28-51.
- Meyer, D.* (2004): Strukturelle Mängel in der Qualitätssicherung der stationären Altenpflege. Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen, 27, S. 346-359.
- Meyer, D.* (1999): Wettbewerbliche Neuorientierung der freien Wohlfahrtspflege. – Berlin.
- Münder, J./Reinhard W.* (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendhilfe. Handbuch. – Baden-Baden.
- Münder, J./von Boetticher, A.* (2003): Wettbewerbsverzerrungen im Kinder- und Jugendhilfe-recht im Lichte des europäischen Wettbewerbsrechts. – Hamm.
- Roe, M.J.* (1996): Chaos and evolution in law and economics. Harvard Law Review, 109, S. 641-668.
- Schreyögg, J./Farhauer, O.* (2004): Die Reformfähigkeit der Sozialpolitik in Deutschland aus Sicht der ökonomischen Theorie der Pfadabhängigkeit. Sozialer Fortschritt, 53, S. 247-253.
- Schmidt, R.H./Spindler, G.* (2002): Path dependence, corporate governance and complementarity. International Finance, 5, S. 311-333.
- Sozialgesetzbuch VIII, Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII/KJHG).
- Sozialgesetzbuch IX, Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen (SGB IX).
- Sozialgesetzbuch XI, Soziale Pflegeversicherung (SGB XI/PflegeVG).
- Sozialgesetzbuch XII, Sozialhilfe (SGB XII).
- Straubhaar, T.* (1999): Zu den Mechanismen einer über Betreuungsschecks gesteuerten Nachfrage nach Leistungen in Kindertageseinrichtungen. Amt für Jugend (Hrsg.). – Hamburg.

Das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten der Universität Ulm – eine Wirkungsanalyse

Jürgen Drissner, Katrin Hille, Sonia Debatin,
Hans-Martin Haase



Jürgen Drissner



Katrin Hille



Sonia Debatin



Hans-Martin Haase

Zusammenfassung

Die Ideen rund um das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten der Universität Ulm entstanden vor ca. 10 Jahren. In der Zwischenzeit wurde ein Konzept etabliert, das jährlich von ca. 2500 Schülern zum Kennen lernen verschiedener Lebensräume (Wald, Wiese, Gewässer) genutzt wird. Fokussiert wird dabei auf das Erleben und Erfahren der Umwelt zur Herausbildung einer persönlichen Identität. Damit leistet das Grüne Klassenzimmer als außerschulischer Lernort einen konkreten Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zentrale Elemente sind: Handlungsorientierung, respektvoller Umgang mit Lebewesen und Anbahnung eines Verantwortungsbewusstseins, Wissensvermittlung der Biologie verschiedener Arten, Erreichen von positiven Einstellungen gegenüber Kleintieren und die Begegnung mit dem Original in seiner direkten Umgebung.

In einer Teilstudie wurde die Einstellung von 40 Grundschulern vor und nach dem Besuch des Grünen Klassenzimmers erhoben. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe aus 38 Schülern legt nahe, dass das Grüne Klassenzimmer dazu beiträgt, die Einstellung zu Kleintieren positiv zu beeinflussen. In einer zweiten Teilstudie wurden 119 Gymnasiasten (von denen 76 das „Grüne Klassenzimmer“ besucht hatten) gebeten, einen Aufsatz zu Kleintieren unserer Heimat zu schreiben. Es zeigte sich, dass Schüler, die im „Grünen Klassenzimmer“ waren, im Vergleich mehr Richtiges und weniger Falsches über diese Tiere niederschrieben.

Schlagworte: Außerschulischer Lernort, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Kleintiere (Einstellungen und ökologisches Wissen)

Abstract

The „Green classroom“ of the Botanical Garden at the University of Ulm – An evaluation of the learning environment

Ten years ago the Botanical Garden at the University of Ulm established a „Green classroom“ – a location for experiential learning outside school. Meanwhile, about 2500 children annually get the opportunity to experience and reflect upon animals in the woods, meadows and in the water. Here they get hands-on experience and encounter animals in their native environment. The developed concept is directed towards education for sustainable development. The programme does not only teach biological knowledge of different species but also responsibility for and respect towards animals.

40 primary school students were tested on their attitudes towards animals before and after they visited the „Green classroom“. A control group of 38 students was tested as well. Results suggest that the learning in the „Green classroom“ leads to more positive attitudes towards the encountered animals. Furthermore, 119 secondary students (76 of those had visited

the „Green classroom“) were asked to write an essay about small animals such as insects. Students who at some stage had been in the „Green classroom“ reported more correct biological conceptions and fewer misconceptions than their peers.

Key words: Experiential learning, environmental education, knowledge about invertebrates, insects, attitudes towards animals

Das Grüne Klassenzimmer – eine Einordnung

Im Jahre 1992 einigten sich 179 Länder während der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro auf die Anerkennung des übergeordneten Leitbildes einer *nachhaltigen Entwicklung*. Das Konzept *nachhaltiger Entwicklung* möchte künftigen Generationen ähnlich günstige Lebensbedingungen wie die derzeit vorhandenen erhalten. Dabei sollen neben der Ökologie auch ökonomische, soziale, kulturelle und globale Aspekte berücksichtigt werden. Zur Umsetzung dieser im Grunde ethischen Forderung ist jede Institution und jeder Mensch aufgefordert, sich nach Kräften zu beteiligen. Naturgemäß spielen dabei die Bildungseinrichtungen eine Schlüsselrolle. Erfreulicherweise besteht seit geraumer Zeit ein breiter wissenschaftlicher Konsens über die Eckpunkte einer ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ (vgl. *BLK* 1998, *Palmer* 1998).

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung

Bezüglich der Konzeption konkreter Bildungsprogramme besteht Einigkeit darüber, dass folgende drei Elemente berücksichtigt werden müssen (*Palmer* 1998, 267f):

- Education *about* the environment (empirical element)
- Education *for* the environment (ethical element)
- Education *in or from* the environment (aesthetic element)

Von der gezielten Verquickung dieser Elemente wird erwartet, dass sich eine Umweltethik im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bilden kann, die auf „knowledge“, „concepts“, „attitudes“ und „skills“ beruht. Im Unterschied zu der deutschen Konzeption der *BLK* (1998) werden bei *Palmer* (1998) die vielfältigen, sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen der Lernenden (formative influences) noch stärker als Fundament jeglicher Bildungsprozesse gesehen. „Research has demonstrated that these [formative influences] may indeed be more significant than planned formal educational programmes in the development of environmental understanding and concern, and, wherever possible, educators need to be aware of prior knowledge and build upon it in a meaningful way“ (*Palmer* 1998, S. 270).

Das Grüne Klassenzimmer will im Sinne der beschriebenen Vorerfahrung einen Beitrag leisten und in diesem Zusammenhang z.B. das Kennen von Arten, das Wissen über sie sowie die Kenntnisse ökologischer Zusammenhänge verbessern. Das Zusammenspiel von Wissen und Umwelteinstellungen/-bewusstsein wird unterschiedlich diskutiert, wobei es in der Literatur Hinweise gibt, die deutlich für einen wichtigen und positiven Zusammenhang sprechen (*Bogner* 1998, *DiEnno/Hilton* 2005, *Barraza/Walford* 2002, *Kaiser/Wolfing/Fuhrer*

1999). Erwähnenswert hierbei ist die Aussage, dass „eine Art nur dann vermisst wird, wenn man sie kennt und eine Bindung zu ihr aufgebaut hat“ (*Lindemann-Matthies 2002, Weilbacher 1993*).

Gerhard Winkel, ein Pionier der Umweltbildung, betonte schon lange bevor die Diskussion um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung begann, die Bedeutung einer emotional geprägten Begegnung mit dem Lebendigen für die Entwicklung einer Umweltethik:

„[...] das Verhalten eines Menschen ist nur zu einem Bruchteil von seinen Kenntnissen abhängig, es betrifft die Werte, Normen, das Gewissen, die Ethik und Moral des jeweiligen Menschen. Natürlich entwickeln auch sie sich nicht ohne Kenntnisse, aber im Handeln und Unterlassen, im Schützen und Bewahren wird jeder doch eher vom Gefühl gesteuert als vom Kopf, eher aus dem Herzen, wie es einmal im Bilde hieß, als aus dem Verstand“ (*Winkel 1995, S. 14*).

In diesem Sinne trägt das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten Ulm seit über 10 Jahren dem Handlungs- und Erfahrungsfeld „Erleben und Erfahren der Umwelt zur Herausbildung einer persönlichen Identität“ bei (*BLK 1998, 47f.*). Das ist Grund genug, um das Grüne Klassenzimmer vorzustellen und über die derzeit laufende Evaluation zu berichten. Lassen wir zunächst einen Schüler erzählen:

Besuch des Grünen Klassenzimmers der Klasse 3b

„(...) nach Ulm und dann mit dem Stadtbus zum Grünen Klassenzimmer gefahren.

Dort haben wir auf Herrn Drissner gewartet. Er hat uns zum Grünen Klassenzimmer geführt und die Regeln erklärt. So zum Beispiel, dass der Wald wie eine Bücherei ist und man die Tiere nur kurz zum Beobachten aus dem Wald ausleiht. Man soll sorgfältig mit ihnen umgehen und an den Platz zurückbringen, von dem man sie hergeholt hat.

Wir bekamen Experimentierröhrchen und die Aufgabe, im Wald viele verschiedene Kleintier-Arten zu finden. Diese Tiere haben wir gefunden: Wolfsspinne, Feuerkäferlarven, Steinkrabbler, Mauerassel usw.

Wir hatten viel Erfolg, denn insgesamt waren es 18 verschiedene Arten. Mit der Hilfe von Herrn Drissner fanden wir auch alle 18 Namen der Tiere heraus. Dann bekamen wir Lupen, die vierfach vergrößerten, und konnten die Tiere genauer anschauen. Jeder suchte sich ein Tier aus und versuchte es so genau wie möglich auf ein weißes Papier zu zeichnen. Zum Schluss ließen wir natürlich alle Tiere wieder frei.

Es wurde eine sehr schöne (...).“
(„EMS-Blättle“, Ausgabe Nr. 2, 2.08.2006)

Das Grüne
Klassenzimmer

Aspekte zu den Arbeitsformen im Grünen Klassenzimmer

Untersuchungen im Freien, direkt im Lebensraum, sind die effektivste und bei Kindern beliebteste Möglichkeit, Biodiversität und Artenkenntnisse zu vermitteln; dies sollte stärker umgesetzt werden (*Lindemann-Matthies 2006*). Auf die Bedeutung dieses aktiven Prozesses, die Verschiedenartigkeit in unmittelbaren Lebensräumen kennen zu lernen, wird an verschiedenen Stellen hingewiesen (z.B. *Mayer 1992, Chawla 1998, de Haan 2005*). Gerade das Arbeiten mit lebenden Pflanzen und Tieren kann eine Möglichkeit sein, Spaß und Freude in den Unterricht zu bringen (*Barker/Slingsby/Tilling 2002, Lock 1998*). Gerade Kinder in der Grundschule sind besonders an der Natur und hier besonders an

Tieren interessiert (*Kattmann 2000*). In diesem Alter sollte mit emotional gehaltvollen Aktionen an der Naturbeziehung gearbeitet werden (*Haase 2003*). Auch die Teenager-Jahre sind für das Etablieren einer Umwelt-Sensibilität entscheidend (*Sivek 2002*).

Ziel ist das Herstellen
von Umwelt-
Sensibilität

Schüler kennen vielfach Tiere – wenn man von Artenkenntnis sprechen kann –, die mit ihrer natürlichen Umgebung gar nichts zu tun haben, und schätzen diese demzufolge völlig falsch ein (*Lock 1995*). Ohne diese richtigen Kenntnisse und Einschätzungen der Bewohner der Umgebung lassen sich Probleme der Biodiversität, der Umwelt, der natürlichen Beziehungen aber kaum lösen (*Heywood 1995, Weilbacher 1993*). Formenkundliche Kenntnisse können gerade dann, wenn es darum geht, einen emotionalen Bezug zur belebten Umwelt und ihrer Wertschätzung herzustellen, einen Beitrag leisten (*Mayer 1993*). Kleintiere (Wirbellose, Insekten) finden in diesem Zusammenhang im Gegensatz zu spektakulären und ausgefallenen Wirbeltieren wenig Beachtung (*Kellert 1993*); sie werden zu oft sogar mit Ekel in Verbindung gebracht, Ekel wiederum kann ein echtes Hindernis bei der Umsetzung einer effektiven Umweltbildung sein (*Bixler/ Floyd/ Myron 1999*). Es ist deshalb ein Bildungszugang vonnöten, der das Interesse für Wirbellose weckt und sie nicht abscheulich und widerlich erscheinen lässt, zumal diese eine große ökologische Bedeutung haben und viele von ihnen gefährdet sind (*Bixler/Floyd/Myron 1999, Wilson 1987*). Bei der Umsetzung der Themen im Grünen Klassenzimmer wird deshalb nicht auf vorgefertigte Aktivitäten und „Rezepte“ zur Naturpädagogik zurückgegriffen, sondern es wird versucht, den Schülern durch Vorstellen unmittelbar zu beobachtender biologischer Phänomene einen Zugang zu den (Klein-)Tieren zu ermöglichen. Dies erfordert zugegebenermaßen eine hohe Qualifikation und Flexibilität des Lehrenden. Haben sich nämlich Furcht und Abneigung gegenüber Tieren erst einmal etabliert, sind sie nur noch schwer zu korrigieren (*Bixler u.a. 1994*).

Durch die nachfolgend beschriebene Evaluation sollten in zwei Teilstudien die folgenden Hypothesen überprüft werden:

Teilstudie 1: Das Grüne Klassenzimmer beeinflusst die Einstellungen gegenüber Kleintieren positiv.

Teilstudie 2: Der Besuch des Grünen Klassenzimmers hat einen nachhaltigen Effekt.

Teilstudie 1 Methoden und Design

Zwei Schulklassen mit insgesamt 40 Viertklässlern besuchten für je einen halben Tag das Grüne Klassenzimmer. Wenige Tage vor diesem Besuch und mindestens eine Woche danach wurden ihre Einstellungen zu Kleintieren wie z.B. Käfern, Asseln, Tausendfüßlern, Spinnen mithilfe eines Semantischen Differentials abgebildet. Die Schüler haben dabei die Gruppe der Kleintiere insgesamt zwischen je zwei antipolaren Adjektiven (z.B. langweilig vs. spannend; unnützlich vs. nützlich; eklig vs. niedlich) auf einer Skala von 1 bis 7 eingeschätzt. Inse-

samt wurden 13 Adjektivpaare angeboten, die Ekel und Angst vor Tieren sowie deren Nützlichkeit thematisieren. 38 Schüler der Parallelklassen, die nicht das „Grüne Klassenzimmer“ besuchten, wurden ebenfalls im gleichen Zeitraum gebeten, das Semantische Differential auszufüllen.

Ergebnisse

Bei sieben von dreizehn angebotenen Adjektiven zeigt sich bei der Versuchsgruppe eine signifikante Verschiebung in Richtung einer positiveren Einstellung zu den Kleintieren. Schüler finden die Kleintiere nach dem Besuch des Grünen Klassenzimmers spannender, nützlicher, niedlicher, notwendiger, besser, harmloser und schützenswerter als vorher. Bei der Kontrollgruppe im Vergleich lässt sich bei keinem Paar eine signifikante Verschiebung in die gewünschte Richtung feststellen. Die Ergebnisse sind in Tab. 1 dargestellt.

Veränderte
Einstellung der
Versuchsgruppe
zu Kleintieren

Tabelle 1: Prä- und Post-Mittelwerte der Einstellungen gegenüber Kleintieren der Versuchs- und Kontrollgruppe mit den z-Werten des Wilcoxon-Tests für gepaarte Stichproben und dem dazugehörigen Signifikanzniveau

	Versuchsgruppe					Kontrollgruppe				
	N	MW prä	MW post	z-Wert	p-Niveau	N	MW prä	MW post	z-Wert	p-Niveau
langweilig spannend	40	5,05	5,70	2,69	0,007**	38	5,56	5,58	0,24	0,808
gefährlich ungefährlich	38	5,68	5,50	0,68	0,494	35	5,66	5,49	0,30	0,768
unnützlich nützlich	38	5,26	6,18	3,02	0,003**	37	5,27	5,35	0,47	0,638
eklig niedlich	39	4,18	4,79	2,91	0,004**	38	4,26	4,42	0,50	0,814
uninteressant interessant	40	5,45	5,50	0,23	0,819	38	5,66	5,61	0,24	0,616
überflüssig notwendig	40	4,86	5,46	2,25	0,024*	36	5,31	4,89	2,01	0,038*
schlecht gut	39	5,23	5,77	2,62	0,009**	34	5,59	5,76	0,85	0,394
unnatürlich natürlich	38	5,92	6,16	1,29	0,198	36	6,28	5,94	0,98	0,326
abstoßend geheimnisvoll	38	5,26	5,58	1,29	0,196	35	5,26	5,49	0,89	0,374
blöd toll	38	5,29	5,68	1,89	0,059	36	5,33	5,53	1,05	0,296
eintönig lustig	38	5,16	5,29	0,16	0,872	37	5,05	5,38	0,82	0,412
unheimlich harmlos	39	5,15	5,56	2,07	0,039*	36	5,64	5,44	0,52	0,605
unwichtig schützenswert	38	5,21	5,87	2,68	0,007**	36	5,75	5,56	0,13	0,900

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Diskussion

Bei der Versuchsgruppe der Schüler, die das Grüne Klassenzimmer besucht haben, konnte eine Veränderung der Einstellung zu Kleintieren gemessen werden. Die Schüler zeigten weniger Ekel („niedlicher“) und Angst („harmloser“) vor den Kleintieren und nahmen sie auch als nützlicher („nützlicher“; „notwendiger“; „schützenswerter“) und interessanter („spannender“) wahr. Diese Einstellungsänderung ist bemerkenswert unter mindestens zwei Gesichtspunkten: Zum einen befanden sich die Schüler lediglich einen halben Tag im Grünen Klassenzimmer. Zum anderen standen sie beim erneuten Ausfüllen des Semantischen

Differentials nicht unter dem unmittelbaren Einfluss des Tages, da die Messung mindestens 7 Tage nach dem Besuch stattfand. Dass die Ergebnisse dennoch erzielt werden konnten, spricht für die Sensitivität des Instruments wie auch für die Wirkung des Grünen Klassenzimmers. Bei der Kontrollgruppe konnte keine signifikante Veränderung hin zu einer positiveren Einstellung gefunden werden.

Teilstudie 2 Methoden und Design

Analyse von
Aufsätzen der
Schüler über
Kleintiere

119 Gymnasiasten aus den Klassenstufen 5, 7, 8 und 9 wurden gebeten, im Rahmen des Biologieunterrichts einen kurzen Aufsatz über „Kleintiere unserer Heimat“ zu schreiben. Von diesen Gymnasiasten waren 76 bereits im Grünen Klassenzimmer. Diese Besuche lagen zwischen einem und fünf Jahren zurück. Bei der Auswahl der Schulklassen wurde darauf geachtet, dass sich in den getesteten Klassen sowohl Schüler befanden, die das Grüne Klassenzimmer bereits besucht hatten, als auch Schüler, die noch nie dort gewesen sind. Damit wurde erreicht, dass die Versuchs- und Kontrollprobanden aus vergleichbaren Einzugsgebieten stammten und mit demselben Lehrer und in der derselben Schule lernten.

Die von den Schülern angefertigten Aufsätze wurden hinsichtlich verschiedener Kategorien ausgewertet.

Die Kategorien wurden entwickelt, um die qualitativen Daten der Aufsätze in eine quantitative Form zu transferieren. Für das Festlegen der Kategorien war ein erstes Durchsehen der Aufsätze durch eine nicht am Grünen Klassenzimmer beteiligte Person entscheidend.

Die Beschreibungen und Äußerungen der Schüler wurden analysiert im Hinblick auf

- (1) die Anzahl der genannten Tierarten; z.B. Regenwürmer, Zecken, Schwalbenschwanz;
- (2) die Anzahl der enthaltenen wissenschaftlich korrekten Aussagen/ „Conceptions“; z.B. „Spinnen haben acht Beine“, „Kleintiere sind ein wichtiger Teil der Nahrungskette“, „Wolfsspinnen tragen ihren Kokon am Hinterkörper“;
- (3) die Anzahl der enthaltenen wissenschaftlich fehlerhaften Aussagen/ „Misconceptions“; z.B. „Giftige Spinnen haben ein Kreuz auf dem Rücken“, „die Punkte auf dem Rücken des Marienkäfers zeigen sein Alter an“, „es gibt wirbellose Insekten wie Schnecken“;
- (4) die Anzahl der enthaltenen positiven Emotionen gegenüber Tieren; z.B. „Spinnen sind friedliebende Tiere“, „Kleintiere sind interessant, „sehr süß“, „schön“;
- (5) die Anzahl der enthaltenen negativen Emotionen gegenüber Tieren; „die Feuerwehr musste das Nest ausbrennen“, „können sterben, wenn sie eine Wespe sticht“, „Kleintiere sind lästig, nervig, eklig“.

Diese Analyse mit den Zählungen wurde vorgenommen, ohne dass der Auswertende wusste, ob der Aufsatz von einem Schüler geschrieben worden war, der das Grüne Klassenzimmer besucht hatte oder nicht.

Ergebnisse

Es zeigte sich, dass die Versuchsgruppe mehr wissenschaftlich korrekte Aussagen und auch weniger falsche Aussagen bezüglich der Kleintiere trifft als die Kontrollgruppe. Das „Wissen“ als Differenz aus richtigen (Conceptions) und falschen Aussagen (Misconceptions) zu den Kleintieren ist bei der Versuchsgruppe größer.

Auch die Emotionalität gegenüber den Tieren (Differenz aus Anzahl der positiven und negativen Emotionen) unterscheidet sich zwischen den Gruppen: Die Gruppe der Schüler, die das Grüne Klassenzimmer besuchten, erwähnten insgesamt eher positive, die Vergleichsgruppe eher negative Emotionen im Zusammenhang mit Kleintieren.

Die Versuchsgruppe zeigte ein größeres Wissen und eher positive Emotionen im Vergleich zu der Kontrollgruppe

Tabelle 2: Mittelwerte für das Wissen über und die Einstellung zu Kleintieren im Vergleich von Versuchsgruppe (Teilnahme am Grünen Klassenzimmer) und Kontrollgruppe sowie die z-Werte des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben mit dem dazugehörigen Signifikanzniveau

	Versuchsgruppe (N=76)	Kontrollgruppe (N=43)	z-Wert	p-Niveau
Arten	1,3	1,6	-0,20	0,842
Conceptions	10,6	7,8	2,98	0,003**
Misconceptions	1,0	1,6	-2,54	0,011*
Wissen ¹	9,6	6,2	3,50	0,000***
Positive Emotionen	1,3	1,0	1,27	0,205
Negative Emotionen	1,0	1,4	-0,53	0,594
Emotionalität ²	0,3	-0,3	2,53	0,011*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

- 1 Wissen entspricht hier der Differenz aus richtigen (Conceptions) und falschen Aussagen (Misconceptions) zu den Kleintieren
- 2 Emotionalität entspricht hier der Differenz aus positiven und negativen Emotionen gegenüber den Kleintieren

Diskussion

Die Analyse der Aufsätze legt nahe, dass das Grüne Klassenzimmer einen nachhaltigen Einfluss auf die Schüler hat. Kinder, die das Grüne Klassenzimmer besuchten, wissen mehr Richtiges und äußern weniger Falsches über Kleintiere. Darüber hinaus verbinden sie die Kleintiere mit positiveren Emotionen. Diese Ergebnisse sind nicht zuletzt deshalb eindrucksvoll, weil der Besuch des Grünen Klassenzimmers mindestens ein Jahr vor der Befragung stattfand und nicht länger als einen Tag dauerte. Wir gehen nicht davon aus, dass das vermehrte Wissen der Besucher des Grünen Klassenzimmers direkt von den Stunden dort herührt, obwohl in einigen Aufsätzen ein direkter, unmittelbarer Bezug hergestellt werden kann, wenn ein Grundschüler schreibt: „Wolfsspinnen tragen ihren Kokon am Hinterkörper, der Kokon platzt, die Jungspinnen krabbeln der Mutter

Besuch des Grünen Klassenzimmers dient als Grundlage für weiteres Interesse

auf den Rücken“. Vielmehr vermuten wir einen indirekten, mittelbaren Einfluss des Besuchs, der bei den Kindern im Sinne einer Initialzündung vielleicht Interesse an den Kleintieren weckt und eine positive Einstellung den Tieren gegenüber hinterlässt. Diese Einstellung und das Interesse würden eine vorteilhafte Grundlage für die Weiterbeschäftigung mit Kleintieren im Schulunterricht oder in der Freizeit darstellen, sodass sich letztendlich diese Gruppen nach Jahren unterscheiden können.

Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund, dass Kinder immer weniger die Bewohner ihrer Umgebung richtig kennen, Wirbellose und Insekten ohnehin eine untergeordnete Rolle spielen und diese sogar eher mit Ekel und Abscheu belegt sind, lässt sich eine wünschenswerte und erfreuliche Wirkung des Grünen Klassenzimmers aus den dargestellten Ergebnissen ableiten. Dies gilt besonders hinsichtlich der Tatsache, dass Ekel durchaus eine Barriere für effektive Umweltbildungsmaßnahmen sein kann (s.o.). Das Konzept fördert somit eine ökologische Grundbildung, welche ein Interesse gerade für die Kleintiere und deren Funktion im Naturkreislauf weckt, diese spannend darstellt und die Abneigung zu diesen abbaut oder in das Gegenteil umkehrt. Wohlmöglich reicht schon das kurzzeitig geweckte Interesse im Grünen Klassenzimmer im Sinne einer Initialzündung aus, sich mehr und positiver mit den Kleintieren zu beschäftigen. Dieser Schluss wird durch Schüleraufsätze nahegelegt, in denen die Besucher des Grünen Klassenzimmers mehr Wissen und positivere Emotionen gegenüber den Kleintieren äußern.

Gerade fundierte Kenntnisse über die verschiedenen Arten leisten einen entscheidenden Beitrag, wenn es darum geht, Probleme der Biodiversität, der Umwelt, der natürlichen Zusammenhänge zu diskutieren, Lösungen zu erarbeiten bzw. sogar umzusetzen (z.B. *Heywood 1995, Weilbacher 1993*). Den Kleintieren kann wegen ihrer ökologischen Bedeutung und den zahlreichen gefährdeten Arten eine besondere Wichtigkeit zugemessen werden (*Bixler/Floyd/Myron 1999, Wilson 1987*). Bedenkt man die Tatsache, dass positive Emotionen (Gefühle) im Laufe der Schulzeit kontinuierlich, schon während der ersten Schuljahre, abnehmen (*Helmke 1993*), der Schulalltag von negativen Emotionen oftmals dominiert wird, in der Schule häufig Langeweile erlebt wird (z.B. *Bergmann/Eder 1995, Hascher 2004*) und Emotionen durchaus Kognition und Handeln beeinflussen (*Hascher 2005*), dann sollten die in dieser Untersuchung von den Schülern formulierten Emotionen entsprechende Berücksichtigung finden. In der modernen Umweltpädagogik werden deshalb emotional gehaltvolle Lernformen gefordert (z.B. *Haase 2003*). Die obigen Ergebnisse zeigen, dass das Grüne Klassenzimmer zumindest in diesem Segment einen nennenswerten Beitrag zur Bildung einer nachhaltigen Entwicklung leisten kann.

Unsere Ergebnisse lassen somit vermuten, dass der Besuch des Grünen Klassenzimmers für die Schülerinnen und Schüler, wie eingangs beschrieben, eine wichtige Vorerfahrung (formative influence) darstellt, die später sowohl in

Emotionen der
Schüler sind wichtig
für die
Untersuchung

Bezug auf das „Kennen“ von Arten wie auch auf die Entwicklung einer Umweltethik Einfluss haben kann (Palmer 1998, S. 270).

Literatur

- Barker, S./Slingsby, D./Tilling, S. (2002): Ecological fieldwork: Is there a problem? *Environmental Education*, 71, S. 9-10.
- Barraza, L./Walford, R.A. (2002): Environmental Education: A comparison between English and Mexican school children. *Environmental Education Research*, 8, 171-186.
- Bogner, F.X. (1998): The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *Journal of Environmental Education*, 29, 17-29.
- Bergmann, C./Eder, F. (1995): Das Befinden von Schülerinnen und Schülern – eine Untersuchung mit Befindenstagebuch. In: Eder, F. (Hrsg.): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. – Innsbruck, S. 169-207.
- Bixler, R.D./Carlisle, C.L./Hammit, W.E./Floyd, M.F. (1994): Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *Journal of Environmental Education*, 26, S. 24-33.
- Bixler, R.D./Floyd, M.F./Myron, F. (1999): Hands on or hands off? Disgust sensitivity and preference for Environmental Education activities. *Journal of Environmental Education*, 30, S. 4-11.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] (Hrsg.) (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*, Heft 69. – Bonn.
- Chawla, L. (1998): Significant life experiences revisited: a review of research on sources of Environmental Sensitivity. *Journal of Environmental Education*, 29, S. 11-23.
- DiEnno, C. M./Hilton, S.C. (2005): High school students' knowledge, attitudes and levels of enjoyment of an Environmental Education Unit on nonnative plants. *Journal of Environmental Education*, 37, S. 13-25.
- Haan, G. de (2005): Vorwort. In: Kandeler, J.: *Kinder lernen Umwelt schützen*, Handbuch für Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule. – Berlin.
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. – Münster.
- Hascher, T. (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 610-625.
- Haase, H.-M. (2003): *Worldrangers: Ein pädagogischer Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung*. Hintergründe und Praxisvorschläge für eine zeitgemäße Umweltbildung. – Hamburg.
- Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, S. 77-86.
- Heywood, V.H. (ed.) (1995): *Global biodiversity assessment*. – Cambridge.
- Kaiser, F.G./Wolfig, S./Fuhrer, U. (1999): Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19, S. 1-19.
- Kattmann, U. (2000): Lernmotivation und Interesse im Biologieunterricht. In: Bayrhuber, H. & Unterbruner, U. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Biologieunterricht*. – Innsbruck, S. 13-31.
- Kellert, S.R. (1993): Values and perceptions of invertebrates. *Conservation Biology*, 7, S. 845-855.
- Lindemann-Matthies, P. (2002): The influence of an educational program on children's perception of biodiversity. *Journal of Environmental Education*, 33, S. 22-31.
- Lindemann-Matthies, P. (2006): Investigating nature on the way to school: responses to an educational programme by teachers and their pupils. *International Journal of Science Education*, 28, 8, S. 895-918.
- Lock, R. (1995): Biology and the environment – A changing perspective? Or „there's wolves in them there woods!“ *Journal of Biological Education*, 29, S. 3-4.

- Lock, R.* (1998): Fieldwork in the life sciences. *International Journal of Science Education*, 20, S. 633-642.
- Mayer, J.* (1992): Formenvielfalt im Biologieunterricht. – Kiel.
- Mayer, J.* (1993): Bedeutung der Formenkunde für die Umweltbildung. *Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie*, 22, S. 379-384.
- Palmer, J.A.* (1998): *Environmental Education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise.* – London.
- Sivek, D. J.* (2002): Environmental sensitivity among Wisconsin high school students. *Environmental Education Research*, 8, 155-170.
- Weilbacher, M.* (1993): The renaissance of the naturalist. *Journal of Environmental Education*, 25, S. 4-7.
- Wilson, E.* (1987): Little things that run the world. *Conservation Biology*, 1, S. 344-346.
- Winkel, G.* (1995): *Umwelt und Bildung: Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung.* – Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Dank

Bei Herrn Prof. Dr. G. Gottsberger, dem Direktor des Botanischen Gartens der Universität Ulm, bedanke ich mich für die stets freundliche Unterstützung. Den Kollegen des Botanischen Gartens, dem Förderverein des Botanischen Gartens und den Verantwortlichen der Stadt Ulm danke ich für das engagierte Mittragen des Konzepts. Bei den Schulen bedanke ich mich für die Beteiligung an der Evaluation.

Sammelrezension

Erkenntnisse und Hilfestellungen für die Bewältigung des Berufswahlprozesses

Kerstin Mayhack



Kerstin Mayhack

Der Übergang Jugendlicher von der Schule in die berufliche Ausbildung ist ein für Forschung und Praxis zunehmend interessanter Bereich. Allein die Tatsache, dass ein Teil der Jugendlichen (ca. 15%) nach der Schulausbildung nicht in eine berufliche Ausbildung gelangt und dass rund 20% einmal geschlossener Ausbildungsverträge vorzeitig wieder gelöst werden, begründet die Notwendigkeit von Hintergrundwissen und praktischen Unterstützungsmöglichkeiten. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass in den letzten Jahren Untersuchungen in diesem Bereich forciert wurden. Dennoch bleibt der Bedarf an Grundlagenwissen bezüglich des Verlaufs jugendlicher Berufswahlprozesse sowie praktischer Implikationen zur Reduzierung der Jugendarbeitslosigkeit bestehen.

Die im Folgenden vorgestellten Bücher betrachten den Übergang der Heranwachsenden von der Schule in die berufliche Ausbildung sowohl aus theoretischer als auch praktischer Perspektive. *Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk* (2006) vertiefen die Forschung zu benachteiligten Jugendlichen und richten ihren Fokus auf deren Wege zu einer Ausbildung sowie praktischen Hilfsmöglichkeiten. *Herzog/Neuenschwander/Wannack* (2006) ergänzen grundlegend die Berufswahlforschung, indem sie ein Modell zur Erklärung des Übergangs von der Schule in die berufliche Ausbildung entwickeln.

Das Handbuch von *Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk* (2006) fokussiert benachteiligte Jugendliche und deren Wege nach dem Schulabschluss. Allgemein betrachtet beinhaltet das Buch den Ablauf und die Bedingungen des sogenannten Übergangsmagements. Übergangsmangement bezeichnet eine individuelle Unterstützung für Jugendliche, mit der die Heranwachsenden von der Schule in die Berufsausbildung gelotst werden. Im Speziellen decken die Autoren den Unterstützungsbedarf der Heranwachsenden auf und stellen die strukturellen Rahmenbedingungen sowie spezifischen Methoden und Instrumente des Übergangsmagements dar.

Dem Handbuch liegt das DJI-Übergangspanel zugrunde, welches als Referenzstudie für die wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms „Kom-

petenzagenturen“ durchgeführt wurde. Das Modellprogramm wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

Im ersten Teil werden nach einer Einführung in den Begriff des Übergangsmangements die Ergebnisse (Plätze und Platzierungen der Jugendlichen) des DJI-Panels vorgestellt. Daraus werden konkrete Unterstützungsbedarfe benachteiligter Jugendlicher abgeleitet. Im zweiten Teil stellen die Autoren verschiedene Methoden des Modellprogramms vor, mit denen der Übergang von Jugendlichen unterstützt werden kann. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse pointiert zusammengefasst.

Über fünf Messzeitpunkte hinweg (März 2004 bis November 2005) wurden 1722 Jugendliche regelmäßig zu ihren Bildungs- und Ausbildungswegen befragt. Den Ausgangspunkt der Längsschnittuntersuchung bildete das letzte Schulbesuchsjahr (T_1 , T_2). Nach dem Abschluss der Schule interessierte, welchen Anschluss (Übergang in eine Ausbildung, eine berufsvorbereitende Maßnahme oder höhere Schule) die Jugendlichen wählten (T_3 , T_4) und in welcher Anschlusslösung sie nach einem Jahr zu finden waren (T_5). Die Jugendlichen wurden ab dem zweiten Messzeitpunkt telefonisch befragt.

Die Studie zeigt sehr deutlich, dass benachteiligte Jugendliche (junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche mit wenig familiärer Unterstützung, Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiographien etc.) komplizierte Wege gehen müssen, um nach ihrem Schulabschluss einen Einstieg in die berufliche Ausbildung zu finden. Um diese Aufgabe zu bewältigen, benötigen die unterschiedlichen Gruppen differenzierte Unterstützung (Lex et al., S. 38). So bedürfen beispielsweise junge Frauen einer verstärkten Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz bzw. der Erweiterung ihres Spektrums möglicher Ausbildungsberufe von typisch weiblichen Berufsfeldern hin zu technisch-handwerklichen Berufen. Jugendliche aus Familien mit geringer Unterstützung benötigen hingegen intensive Hilfe bei ihrer Suche nach einem Wunschberuf, bei dem Verfassen von Bewerbungen sowie der Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen.

Neben diesen Befunden zeigen die Autoren, dass die individuelle Förderung der Jugendlichen sowohl methodisch als auch strukturell gut aufeinander abgestimmt sein sollte (Lex et al., S. 45). Intensives Case Management bedarf grundlegender Kompetenzfeststellungsverfahren (personale, fachlich-methodische, sozial-kommunikative Kompetenzen etc.), zielgerichteter Förder- und Hilfeplannungen, Kooperationsvereinbarungen mit Schulen sowie ein passgenaues Dokumentationssystem.

Insgesamt liefert das Handbuch einen lesenswerten Einblick in die Bestandteile des Modellprogramms „Kompetenzagenturen“ und die erzielten Ergebnisse des DJI-Panels. Durch die klare und logische Gliederung sowie die leicht verständliche Sprache ist der Band gut lesbar.

Aufgrund der Einblicke in die Situation benachteiligter Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf sowie praktischer Anregungen zur Unterstützung der Jugendlichen ist das Buch für Forscher und Praktiker gleichsam thematisch relevant. Damit die beiden Zielgruppen allerdings stärker von der Lektüre des Buches profitieren können, müsste sich für die Gruppe der Forscher

die Nachvollziehbarkeit der methodischen Details der Längsschnittuntersuchung erhöhen. Sowohl eine explizitere Beschreibung des übergeordneten theoretischen Rahmens als auch mehr Transparenz und Detailtreue innerhalb der Darstellung der methodischen Durchführung würden sich als hilfreich erweisen. Denn innerhalb des Handbuches bleibt weitgehend unbeantwortet, welche Messinstrumente und Methoden (insbesondere zum ersten Messzeitpunkt) eingesetzt wurden.

Für die Zielgruppe der Praktiker (Lehrer, Mitarbeiter in Jugendeinrichtungen etc.) würde der praktische Ertrag des Handbuches gesteigert werden, wenn die genannten Unterstützungsoptionen nicht zu allgemein gehalten bzw. Ideen generiert würden, die auch außerhalb des Modellprojekts umsetzbar wären. Für den Leser ist zwar eindeutig nachvollziehbar, dass die beste Möglichkeit der Unterstützung von Jugendlichen eine individuelle Fallbegleitung (Case Management) ist. In der Praxis kann es allerdings schwierig werden, der intensiven Betreuung auch ohne den finanziellen und strukturellen Rückenhalt der Kompetenzagenturen gerecht zu werden.

Herzog/Neuenschwander/Wannack (2006) untersuchen in ihrem Buch den Verlauf sowie das Verhalten der Heranwachsenden im Berufswahlprozess innerhalb des Bildungssystems der Schweiz. Dabei verfolgen sie sowohl die Betrachtung der Außenseite (Unterstützung der Heranwachsenden durch Gesellschaft, berufsbezogene Institutionen etc.) als auch der Innenseite (Auseinandersetzung des Individuums mit Anforderungen der Arbeitswelt) des Prozesses.

Die detaillierten Ausführungen stützen sich auf eine Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten (November 2000 bis Februar 2002), bei der 986 Jugendliche während des Übergangs von der Schule in die Berufsbildung beobachtet wurden.

Der zentralen Annahme folgend, die Berufswahl als dialektischen (Entscheidungs-) Prozess zwischen Individuum und institutionellen Vorgaben anzusehen, konstruieren die Autoren ein integratives, mehrdimensionales Theoriemodell des Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben. Dabei stützen sie sich grundlegend auf ein vierstufiges Modell von *Heinz* (*Herzog et al.*, S. 40), welches sie in Abstimmung mit ihren theoretischen Überlegungen allgemeiner fassen und erweitern. Die Autoren unterscheiden sechs idealtypische Phasen der Berufswahl (*Herzog et al.*, S. 41). Nach der diffusen Berufsorientierung (Phase 1), über die Konkretisierung der Berufsorientierung (Phase 2) und der Suche nach einem Ausbildungsplatz (Phase 3) gelangen die Jugendlichen zur Konsolidierung der Berufswahl (Phase 4). In dieser Phase wiegen sie die bereits getroffene berufliche Entscheidung gegen konkurrierende Alternativen ab. Anschließend durchlaufen sie eine berufliche Ausbildung (Phase 5) und treten in das Erwerbsleben ein (Phase 6). Die Phasen verbinden Elemente verschiedener Berufswahltheorien (z.B. *Holland*, *Gottfredson*, *Super*, *Krumboltz*) miteinander.

Weiterhin interessierte, wie der Übertritt von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Bildung verläuft (Informationsstrategien, Ressourcen und Belastungen der Jugendlichen etc.). Den zeitlichen Ausgangspunkt, wie bereits bei *Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk* (2006), stellte das letzte Schulbesuchsjahr dar. Daran anknüpfend wurde der Übergang in die Folgeausbildung begleitet. Die

Jugendlichen beantworteten Fragen zu unspezifischen und berufsbezogenen Ressourcen und Belastungen sowie Informationsstrategien (T_1), Fragen zum bevorstehenden Übergang (T_2) und abschließend Fragen zur Beurteilung des Übergangs (T_3). Vergleichend wurden Schüler beobachtet, die in Gymnasien, Diplommittelschulen, Lehrerseminare oder 10. Schuljahre eintraten.

Das integrative Berufswahlmodell konnte innerhalb dieser Studie weitgehend bestätigt werden. Die Phasen werden in der von den Autoren postulierten Reihenfolge durchlaufen. Deutlich wird, dass die Modellphasen, insbesondere bei beruflichen Anschlusslösungen wie 10. Schuljahre oder Gymnasien, gedehnt bzw. mehrfach durchlaufen werden. Dadurch können die Jugendlichen bestehende Zeitfenster für eine berufliche Entscheidung ausweiten. Die Analysen zeigen weiterhin, dass das Modell weder auf einen bestimmten Schultyp noch eine bestimmte Altersgruppe beschränkt ist.

Die mit dem Berufswahlprozess verbundenen Belastungen werden von den Heranwachsenden gut bis sehr gut bewältigt. Jugendliche stellen sich den Herausforderungen und nehmen den Statuswechsel meist erwartungsvoll und gelassen hin. Bezüglich des berufsbezogenen Informationsstandes zeigt sich, dass den Schülern im Allgemeinen genügend Informationen zur Entscheidungsfindung bereitstehen. Am häufigsten werden mediale Informationsstrategien, wie Internet, Berufsmappen, Informationsbroschüren, genutzt. Den Autoren zufolge sind diese Informationsstrategien möglicherweise leichter zugänglich und unabhängig von Ort und Zeit zu nutzen. Im Speziellen zeigt sich, dass die fokussierte Anschlusslösung die jeweiligen Informationsstrategien beeinflusst. So interessieren sich Jugendliche, die in eine Berufsausbildung übergehen wollen, eher für praktische Informationen und Jugendliche, die einen Mittelschulbesuch anstreben, informieren sich auf einer breiteren Basis. Einen wichtigen Einfluss auf die erfolgreiche Bewältigung des Berufswahlprozesses haben personale und soziale Ressourcen. Je nach der Verfügbarkeit dieser Ressourcen verläuft der deklarierte Berufswahlprozess mehr oder weniger erfolgreich. Wichtige personale Ressourcen sind Beharrlichkeit, Flexibilität und Kompromissbereitschaft. Die bedeutsamste soziale Ressource sind die Eltern. Die Jugendlichen benennen sie als erste Ansprechpartner und emotionale sowie motivationale Unterstützer. Die Bedeutung der Lehrer rangiert hinter den Eltern.

Die umfangreichen Befunde, hier aufgrund der besseren Lesbarkeit nur exemplarisch dargestellt, werden dem Leser nachvollziehbar präsentiert. Einige zentrale Ergebnisse (Bedeutung wichtiger Bezugspersonen; Identifizierung benachteiligter Jugendlicher etc.) lassen sich in den Kanon der Erkenntnisse bisheriger Berufswahlstudien aufnehmen. Um als Leser die vielfältigen Einzelergebnisse stets in den Gesamtkontext der Studie einordnen zu können, werden diese durch ein kurzes Fazit am Ende eines jeden Kapitels zusammengefasst. Das dadurch erleichterte Verständnis wird zusätzlich durch den immerwährenden Praxisbezug des Bandes unterstützt. Sowohl Wissenschaftlern als auch Praktikern (Lehrer, Mitarbeiter sozialer Jugendeinrichtungen und Arbeitsagenturen etc.) bietet das Buch dadurch Einblicke in den Berufswahlprozess sowie praktische Hinweise zur Unterstützung der Jugendlichen. Insbesondere die aus den Ergebnissen abgeleitete Checkliste zur Früherkennung von Risikofaktoren in der Berufswahl (*Herzog et al.*, S. 204) dürfte sich für den Anwendungsbereich als sehr

nützlich erweisen. Die insgesamt sehr gelungene Verbindung zwischen Forschung und Praxis zeigt sich weiterhin in der stetigen Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Schwächen oder Veränderungsmöglichkeiten des Bildungssystems.

Die angenehme Lesbarkeit des Buches wird durch eine verständliche Sprache, Nachvollziehbarkeit der Instrumente, Analysen und Ergebnisse sowie den klaren Aufbau unterstützt. Auch wenn die Ergebnisse aus der Schweiz nicht vollständig auf andere Bildungssysteme (z.B. Deutschland) übertragbar sind, sind Analogien vorhanden, welche die Ergebnisse auch über die Grenzen der Schweiz bedeutsam werden lassen.

Unter Beachtung der Individualität und Eigenständigkeit beider Bände zeigt sich übereinstimmend, dass Jugendliche den Prozess ihrer Berufswahl aktiv bewältigen. Sie benötigen dabei individuelle Unterstützung von verschiedenen Instanzen (z.B. Eltern, Schule, Institutionen), da dieser Entwicklungsprozess durch unterschiedliche Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Insbesondere benachteiligte Jugendliche (junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche mit wenig familiärer Unterstützung etc.) sollten besonders bedacht werden. Sie sind stärker belastet, wodurch die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe erschwert wird.

Aus den praxisnahen Hinweisen beider Bücher zu Hilfsmöglichkeiten für Jugendliche können zwei zentrale Kriterien extrahiert werden, um die Bewältigung der Berufswahl zu fördern. Erstens sollten die Jugendlichen in ihrer beruflichen Identität und ihrem Selbstwert gestärkt werden. Zentral ist die Sensibilisierung für eigene Interessen und Fähigkeiten. Die Jugendlichen bedürfen zweitens einer passgenauen Unterstützung bezüglich verschiedener Anforderungen des Arbeitsmarktes und beruflicher Optionen. Nach der Ermittlung spezifischer Probleme können daraus resultierende individuelle arbeitsmarktbezogene Bedarfe (z.B. Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungen) festgelegt werden. Nur Heranwachsende, die ein Bewusstsein über ihre Stärken und Möglichkeiten sowie die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes haben, können den Übergang von der Schule in den Beruf optimal meistern. Denn die erfolgreiche Bewältigung dieser zentralen Entwicklungsaufgabe legt den Grundstein für eine positive Verankerung der Jugendlichen in der Erwachsenenwelt.

Die besprochenen Bücher:

- Herzog, W./Neuenschwander, M.P./Wannack, E.* (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. – Haupt, 223 S.
- Lex, T./Gaupp, N./Reißig, B./Adamczyk, H.* (2006): Übergangmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm Kompetenzagenturen. – DJI Verlag, 153 S.

Sammelrezension

Ansätze und Konzepte zur Unterstützung der Übergänge junger Menschen in Arbeit

Claudia Muche



Claudia Muche

In den letzten Jahren ist in Theorie, Empirie und Praxis viel zur Unterstützung von Übergängen gearbeitet worden – die Übergangsforschung wurde vorangetrieben und vor allem wurde eine Fülle verschiedener Instrumente entwickelt, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Übergang in Arbeit helfen sollen. Alle drei ausgewählten Werke widmen sich diesem keineswegs neuen, aber dennoch hochaktuellen Thema in unterschiedlicher Form, Ziel- und Schwerpunktsetzung.

Der *Leitfaden Lokales Übergangsmangement* (Bertelsmann Stiftung 2007) behandelt die Gestaltung von Übergängen mit Blick auf die Gruppe der sogenannten benachteiligten Jugendlichen an der ersten Schwelle, also vom Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Im Kern geht es dabei um eine verbesserte Koordination, Zusammenarbeit und Abstimmung der beteiligten Akteure bzw. um ein systematisches Management von Übergängen im lokalen Raum.

Der Leitfaden gliedert sich in vier Teile. Das erste Kapitel zielt darauf ab, die Gründe und Notwendigkeiten von Übergangsmangement aufzuzeigen. Ausgangspunkt ist hier die Ausweitung des „Übergangssystems“ als Ersatzsystem für junge Leute mit offenbar ambivalenten Wirkungen. Als zentrales Problem wird die Vielfalt von Zuständigkeiten für Bildungsangebote in diesem Zwischenraum gesehen und als Basis für gelingendes Übergangsmangement zunächst Interventionen seitens der lokalen Politik benannt, etwa klare Strategien für dieses Politikfeld zu entwickeln und integrierte Förderstrukturen und -systeme aufzubauen (vgl. ebd., S. 22ff.). Im Weiteren werden Aspekte zur Klärung des Handlungsbedarfes beleuchtet (vgl. ebd., S. 25ff.). Verwiesen wird auf die Notwendigkeit spezifischer Diagnosen vor Ort sowie auf die bisher zumeist schwierige Datenlage, insbesondere aufgrund fehlender Verlaufsdaten. Hier werden Möglichkeiten aufgezeigt und konkrete Empfehlungen gegeben, wie Daten zum Übergangsgeschehen erhoben werden können. Ein musterhaft vorgestellter Aufbau einer Datenbasis soll als Planungsgrundlage dienen, um weiteren lokalen Handlungsbedarf bestimmen zu können. Im Hauptteil des Leitfadens

werden die Akteure von lokalem Übergangsmanagement in Bezug auf ihre singulären Handlungsspielräume und Begrenzungen sowie auf Kooperationspotenziale und entsprechende Hindernisse dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den institutionellen Akteuren. Beispielhaft werden Ansatzpunkte für Kooperationen beschrieben und wiederum die Verantwortung der Politik deutlich gemacht, das Übergangsthema zu forcieren sowie entsprechende Forderungen, noch eher allgemein formuliert, an die politische Ebene aufgestellt. Das Unterkapitel zu Jugendlichen als Akteure im Übergangsmanagement fällt relativ knapp aus und zielt vor allem auf Berufsvorbereitung für Hauptschüler. Im letzten Teil werden dann ausgewählte Förderbausteine (im Einzelnen: Betriebspraktika, Case Management, Kompetenzfeststellungsverfahren, Ausbildungsassistenz) für Übergangsmanagement vorgestellt (vgl. ebd., S. 91ff.). Diese werden als besonders anschlussorientierte und daher geeignete Instrumente beschrieben.

Der Leitfaden richtet sich ausdrücklich an Akteure des Übergangsmanagements im lokalen Raum, hier soll er als Überblick über die Vielfalt der Einflussfaktoren für den Übergang von der Schule in Ausbildung dienen und Hilfen bei der konkreten Implementierung neuer Übergangskonzepte geben. Als Informationsgrundlage dienen im wesentlichen Gespräche mit Wissenschaftlern und Praktikern zum Thema, ein Experten - Workshop sowie Fallstudien zu den Voraussetzungen und der bisherigen Umsetzung von Übergangsmanagement (vgl. ebd., S. 7). Zurückgegriffen wurde weiterhin u.a. auf Daten und Fakten aus dem Berufsbildungsbericht 2007 und dem ersten nationalen Bildungsbericht 2006 des Konsortiums Bildungsberichterstattung. Nach jedem Kapitel folgen die zitierten Literaturangaben und weitere Empfehlungen erleichtern einen vertiefenden Einstieg in die Thematik.

Das Buch ist übersichtlich gestaltet und in einem angemessenen Sprachstil verfasst. Insgesamt sind vielfältige Informationen zum Ist-Stand und zu den Problemen im heutigen Bildungs-/Ausbildungs- und Übergangssystem enthalten. Zahlreiche Schaukästen geben weitere, überblicksartige Informationen („Aus der Praxis“ und „Kompakt“). Beigelegt ist außerdem eine CD, die die Inhalte des Leitfadens filmisch aufbereitet darstellt und damit den Transfer in die Praxis erleichtern kann.

Der Leitfaden ist insofern eine Besonderheit, als dass erstmals übergangsbezogene Informationen zu allen relevanten institutionellen Akteuren von Übergangsmanagement in der Zusammenschau gegeben werden. Allerdings ist hier auch zu fragen, ob Übergangsmanagement nicht mehr sein kann und muss, als eine Verbesserung von Akteurszusammenarbeit und Kooperationsstrukturen.

Blickwede/Kehler/Raithelhuber/Thierling (2006) stellen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojektes in Ostdeutschland (Durchführung 2001-2004) zur Unterstützung junger Menschen beim Übergang in Beschäftigung vor. Der Schwerpunkt des Projektvorhabens bestand in der Erprobung von Formen der Verbindung von Kompetenzentwicklung und regionaler Netzwerkbildung an sechs Standorten, um alternative Übergangswege in Arbeit nach der Berufsausbildung zu entwickeln (vgl. ebd., S. 10). Im Fokus steht damit der insgesamt eher weniger beachtete Übergang an der sogenannten zweiten

Schwelle, womit auch nicht mehr primär Jugendliche sondern junge Erwachsene in den Blick genommen werden. Zwei wesentliche Grundannahmen der Autoren bestehen darin, dass erstens die traditionellen Bildungsinstitutionen „nur noch bedingt in der Lage seien, die neuen biographisierten Anforderungen an die Kompetenzentwicklung sowie die Bewältigungsprobleme im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft aufzunehmen“ (ebd., S. 12). Zweitens muss ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen der weiterhin sehr hohen Erwerbsarbeitsorientierung und dem Ausprobieren neuer Tätigkeitserfahrungen hergestellt werden (vgl. ebd., S. 11). Es geht hier also angesichts der Übergangsprobleme im herkömmlichen System um *neue* Übergangsformen bzw. um „Ermöglichungsräume“ (ebd., S. 129). Hierfür sei die Öffnung regionaler Übergangsstrukturen für neue Konzepte sozialer Unterstützung notwendig. Berufliche Übergangsstrukturen hingegen, die nur auf unmittelbare Eingliederung in das Erwerbsleben fokussieren, seien nicht anschlussfähig an Biographien und leisteten kaum gesellschaftliche Integration (vgl. ebd. S. 134). Als theoretisches Fundament der Studie dienen Erkenntnisse zur Entgrenzung von Jugend und Übergängen in Arbeit, zu Kompetenzentwicklung und zum Netzwerkkonzept.

Die Ergebnisse der Erhebungen zeigen große Unterstützungspotenziale der einzelnen Modellprojekte, zum Beispiel hinsichtlich sozialer Integration oder Persönlichkeitsentwicklung, auch wenn in den allermeisten Fällen kein direkter Übergang in Arbeit erreicht wurde. Mit den Worten der Autoren verweisen die Projektergebnisse auf die Notwendigkeit, integrierte Übergangsstrukturen in Beschäftigung für junge Erwachsene zu entwickeln (vgl. ebd.). Im Buch werden zunächst übergreifende und als „innovativ“ ausgemachte Elemente aus den einzelnen Modellprojekten zusammengetragen. Diese münden dann in erste konzeptionelle Überlegungen zu einer integrierten Übergangsstruktur für junge Erwachsene. Neben Forderungen auf der strukturellen Ebene wird hier die subjektive Ebene mit Ansprüchen an Sinnhaftigkeit und der Vereinbarkeit von Arbeit und Beruf mit anderen Lebensbereichen junger Menschen betont (z.B. partizipative und zivilgesellschaftliche Ausrichtung/Verbindung zwischen Interessen und Angeboten/Unterstützung junger Leute darin, eigene Ideen, Formen und Felder von Beschäftigung im sozialen Umfeld zu entwickeln (vgl. ebd., S. 136ff.)). Als weiter zu betrachtende Frage bietet sich in diesem Kontext an, wie genau das Festhalten junger Menschen an Vorstellungen vom „Normalarbeitsverhältnis“ (vgl. ebd., S. 118) mit der Erschließung neuer Beschäftigungsfelder und alternativer Tätigkeitsformen unter Einbindung des zivilgesellschaftlichen Sektors zu vereinbaren ist.

Das Buch zeichnet sich durch zahlreiche Beispiele zur sozialen Unterstützung junger Erwachsener aus, in denen versucht wird, institutionelle und sozialräumliche Aspekte zu verbinden. Praktiker können sich hier Anregungen für eigene innovative Modellprojekte holen. Dem steht die ungeschminkte Darstellung der Projektrealität, die häufig durch Misserfolge, Abbrüche oder eine erzwungene Abkehr von ursprünglichen Ideen und Vorstellungen gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 59, S. 61, S. 63, S. 66, S. 74), nicht entgegen. Sie erhöht vielmehr die Praxisrelevanz, indem Gründe dafür angesprochen werden, z.B. Finanzierungsprobleme oder Konkurrenzen und Interessenkonflikte (vgl. ebd.).

Im Buch von *Walther/Bois-Reymond/Biggart (2006)* wird die Perspektive abermals erweitert, indem Strategien und Konzepte zur Unterstützung von Übergängen junger Menschen im Kontext unterschiedlicher europäischer Länderpolitik betrachtet werden. Fokussiert wird dabei auf die Potenziale von Partizipation und informellem Lernen für die Übergänge junger Menschen in Arbeit und Gesellschaft. Dabei geht es auch ganz zentral um Motivation und die Frage, inwieweit diese durch Erfahrungen im Übergang und mit entsprechenden Institutionen beeinflusst wird. Die Autoren verfolgen ein interdisziplinäres Konzept, das letztlich handlungs- und strukturtheoretische Ansätze miteinander verbinden möchte (vgl. ebd., S. 13). Sie leisten damit einen Beitrag, verschiedene Forschungsperspektiven im Blick auf Übergänge zusammenzuführen.

Das Buch basiert auf einem Forschungsprojekt im Rahmen des europäischen Netzwerkes EGRIS (European Group for Integrated and Social Research), genauer auf den Ergebnissen der YOYO-Studie (Youth Policy and Participation), die im Zeitraum 2001-2004 in Dänemark, Deutschland, Großbritannien, Irland, Italien, den Niederlanden, Portugal, Rumänien sowie Spanien durchgeführt wurde. Das Ziel der Studie bestand darin, die Dialektik von Struktur und Handeln in Übergängen junger Leute zu reflektieren (vgl. ebd., S. 81). Eine Einführung in den strukturellen Hintergrund erfolgt im Buch durch den Vergleich von „Übergangsregimen“ in Europa (u.a. erwerbsarbeitszentriertes Übergangsregime etwa in Deutschland, liberales Übergangsregime in Großbritannien). Als wichtiges Differenzierungsinstrument hinsichtlich des Einbezugs partizipativer Anteile in verschiedene Politikbereiche dient ein Kontinuum mit den beiden Polen weicher und harter Politik (vgl. ebd., S. 44). Im Verlauf des Buches wird immer wieder deutlich, dass Partizipationsansätze in weichen Politikbereichen, also etwa in der Jugendarbeit, noch am ehesten umgesetzt werden, am anderen Ende des Kontinuums dagegen, z.B. in der Arbeitsmarktpolitik, keine Rolle spielen. Die „Handlungsseite“ wird auf der Ebene eines biographischen Zugangs durch die Rekonstruktion von Motivierungs- und Demotivierungsprozessen junger Menschen im Übergang beleuchtet (vgl. ebd. S. 127ff.).

Im Rahmen der Studie wurden in den einzelnen Ländern als partizipatorisch eingeschätzte Projekte zur Übergangsunterstützung, die als Alternativen zu den üblichen Angeboten gesehen wurden, ausgewählt. Das Design der Studie bestand aus Interviews mit jungen Leuten und Fallstudien zu den Einzelprojekten in den verschiedenen Ländern (vgl. ebd., S. 66). Im Zentrum der Studie standen benachteiligte junge Menschen, die bisher eher wenig Erfolg in der Gestaltung ihrer Berufsbiographie hatten. Sie wurden nach ihren Berufsorientierungen und Wünschen, Übergangserfahrungen im Mainstream - System und in den alternativen Projekten befragt. Zudem gab es eine Kontrastgruppe aus sogenannten „Trendsettern“, die ihre Biographie relativ selbständig gestalteten, indem sie auf einen Ressourcenmix aus formaler Bildung, informellem Lernen und sozialen Netzwerken zurückgriffen (vgl. ebd., S. 65ff.). Durch die Kontrastierung beider Gruppen konnten Voraussetzungen für motivierende Bedingungen erkannt werden.

Von den Benachteiligten erlebte die Mehrheit eine Diskrepanz zwischen ursprünglichen Wünschen und Orientierungen und den Erfahrungen in der Realität, insbesondere Erfahrungen mit formalen Institutionen wurden als demotivie-

rend erlebt (vgl. ebd., S. 150). Viele erlebten eine Entfremdung von ihren eigentlichen Interessen, ein allmähliches „cooling-out“ (ebd., S. 153). Die Ergebnisse zeigen aber auch Motivation als dynamischen Prozess, *Walther/du Bois-Reymond/Biggart* sprechen von „motivational careers“.

Anhand ausgewählter Fallstudien ist im Buch nachvollziehbar, wie „echte“ partizipatorische Ansätze mit Erfahrungen von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit die Motivation positiv beeinflussen können (vgl. ebd., S. 153ff.). Partizipation wird hier nicht nur als formale Beteiligung, sondern aktives Einflussnehmen und Mitbestimmen verstanden. Auf Grundlage der Projektergebnisse werden Erfolgskriterien bezüglich gelingender Partizipation identifiziert. Dazu zählen vor allem Wahlmöglichkeiten, Offenheit, Raum, Verantwortung, Vertrauen, Anerkennung (vgl. ebd., S. 166ff.). Betont werden aber auch weniger gut beeinflussbare Faktoren wie Arbeitsmarktbedingungen, Finanzierung und personale Ressourcen (vgl. ebd., S. 213f.).

Die Autoren ziehen den Schluss, dass eine nachhaltige soziale Integration junger Menschen sowohl sozialstaatliche Unterstützung als auch die Ermöglichung zivilgesellschaftlicher Teilhabe braucht. Erforderlich sei eine integrierte Übergangspolitik (Model of Integrated Transition Policies). Die verschiedenen Politik- und Gesellschaftsbereiche müssen flexibel ineinander greifen und vor allem offen sein für individuelle und subjektive Bedeutungen im Lebenslauf (vgl. ebd., S. 223).

Das Buch ist übersichtlich strukturiert, gleichwohl hier eine ohnehin schon komplexe Thematik nochmals erweitert und verdichtet wurde. Hier erweist sich von Vorteil, dass vor jedem Kapitel ein kurzer Überblick über das Kommende und ebenso eine kurze Zusammenfassung jeweils am Ende Orientierung bieten. Auch für Nichtmuttersprachler ist das Buch in gut verständlichem Englisch verfasst. Allerdings setzt ein Verständnis der angesprochenen theoretischen Diskurse m. E. eine gewisse Vorkenntnis voraus. Besonders interessant erschienen mir die verschiedenen Ansatzpunkte alternativer Projekte sowie die biographischen Spielräume junger Menschen im europäischen Ländervergleich.

Alle besprochenen Werke können nützliche Informationen und gedankliche Anregungen für Interessierte am „Übergangsthema“ bieten. Im *Leitfaden Lokales Übergangsmanagement* der Bertelsmann Stiftung werden Hilfen zur gelingenden Kooperation der Akteure im bestehenden System gegeben. Bei *Blickwede/Kehler/Raithelhuber/Thierling* geht es wesentlich um eine darüber hinaus gehende Hinterfragung der üblichen Übergangsstrukturen, um die Anerkennung eigener Gestaltungslogiken junger Menschen und insgesamt um eine Stärkung der subjektiven Sicht. *Walther/Bois-Reymond/Biggart* stärken ebenfalls die Subjektebene und vor allem ein Verständnis von Partizipation als Selbstbestimmung im Zusammenhang mit Übergängen. Für eine weitere Beschäftigung mit der hier behandelten Thematik bleiben allerdings noch interessante Punkte offen: Etwa wie die Forderungen an die Politik tatsächlich Gehör finden können, Fragen nach einer Überwindung des „Maßnahmen- und Instrumentenchaos“ und nach einer Steuerung der Gesamtstruktur von Übergangsunterstützung, und schließlich nach einem Konzept, das nicht nur auf „Benachteiligte“ abzielt, sondern auf die Unterstützung der Übergänge aller jungen Menschen.

Die besprochenen Bücher:

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung. – Gütersloh, 120 S.

Blickwede, I./Kehler, H./Raithelhuber, E./Thierling, C. (2006): Soziale Unterstützung junger Erwachsener beim Übergang in Beschäftigung. Kompetenzentwicklung und regionale Netzwerke an der 2. Schwelle. – Baltmannsweiler, 153 S.

Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A. (Hg.) (2006): Participation in Transition. Motivation of young adults in europe for learning and working. – Frankfurt am Main, 245 S.

Sammelrezension

Jugendkulturen und prekäre Übergänge ins Arbeitsleben

Manfred Liebel



Manfred Liebel

Sammelrezensionen über Sammelbände können ein mühevolleres Unternehmen sein. Eine Fülle von Einzelbeiträgen ist unter einen Hut zu bringen, ein verbindender roter Faden nicht immer zu finden. Im vorliegenden Fall lasse ich mich auf das Unterfangen ein, weil sich trotz verschiedener Themenschwerpunkte in allen Bänden übereinstimmende Akzentuierungen finden lassen, die m.E. Aufmerksamkeit verdienen. Zum einen wird das Phänomen der Jugendkulturen, das bisher in der Regel als Freizeitvergnügen betrachtet wurde, in Beziehung zur Arbeitssphäre gebracht. Zum zweiten wird den darin angelegten informellen Lernprozessen eine wachsende Bedeutung für die biografische Bewältigung der Übergänge in das (Erwerbs-) Arbeitsleben zugemessen. Diese Akzentuierungen sind nicht die einzigen thematischen Bezugspunkte, aber sie durchziehen die Bände wie ein Ausrufezeichen und machen auf einen Sachverhalt aufmerksam, der offenbar mit gravierenden Veränderungen in den Reproduktionsmodi postindustrieller kapitalistischer Gesellschaften zusammenhängt, also kein Zufall zu sein scheint. Da ich nicht auf alle Beiträge eingehen kann, gebe ich zunächst einen Überblick über das Themenspektrum der einzelnen Bände.

Überblick

Der von Tully herausgegebene Band *Lernen in flexibilisierten Welten* geht den Zusammenhängen zwischen der Verlängerung von Qualifizierungsphasen und den Verlaufsformen der Jugendphase nach. Dabei findet besonderes Interesse, dass die in der Schule zu verortenden formellen Bildungsprozesse zugunsten informeller Lernformen an Bedeutung verlieren und dass häufig an die Stelle des „Nacheinander“ von Bildung und Beschäftigung ein „Nebeneinander“ von Schule und Nebenjobs tritt. Des Weiteren wird gefragt, was es bedeutet, wenn Jugendliche in ihren „Szenen“ nicht nur die Freizeit ausleben, sondern auch beruflich verwertbare Geschicklichkeiten erwerben, oder wenn Jugendliche „Bildungsschleifen“ einlegen, indem sie im Anschluss an Beschäftigungsverhältnis-

se in die Bildungsinstitutionen zurückkehren. Während auf der einen Seite Bildungsangebote und Lernen nur noch in geringerem Maße deckungsgleich sind, lernen Kinder und Jugendliche auf der anderen Seite in ganz unterschiedlichen Settings, bei ehrenamtlicher Arbeit, bezahlter Nachhilfe, im Sport oder bei der eigenständigen Nutzung von Technik. In dem Band wird der Frage nachgegangen, was diese Auflösung klarer Bezüge und Strukturen, die sich aus der Sicht des Herausgebers als „Trend zur Informalisierung von Lernen im Dienste flexibler Gesellschaften“ (S. 5) lesen lassen, für die Jugendforschung bedeuten.

Der von *Mansel* und *Kahlert* herausgegebene Band *Arbeit und Identität im Jugendalter* geht von der Beobachtung aus, dass die andauernde wirtschaftliche Strukturkrise die Modalitäten des Übergangs in die berufliche Ausbildung und des Verbleibs im Erwerbssystem zum Teil grundlegend verändert. Ob es jungen Menschen gelingt, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und anschließend im Arbeitsmarkt „Fuß zu fassen“, wird zunehmend unsicherer und zugleich schwieriger. Jugendliche müssen sich darauf einstellen und damit auseinandersetzen, dass sie sich im Laufe ihres Erwerbslebens vermutlich mehrfach beruflich umzuorientieren haben. In dem Band wird insbesondere gefragt, welche Folgen dies für die Identitätsentwicklung haben kann.

Der ebenfalls von *Kahlert* und *Mansel* herausgegebene Band *Bildung und Berufsorientierung* widmet sich insbesondere dem Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die *berufliche* Identitätsentwicklung. Er geht von der Beobachtung aus, dass Individualisierung, Enttraditionalisierung und Entstrukturierung von Lebensläufen die Individuen und Bildungsinstitutionen vor neue Herausforderungen stellen. Nach Überzeugung der beiden Herausgeber/innen stehen Jugendliche heute vor der Aufgabe, ihre Identitäten und Lebensentwürfe je individuell zu konstruieren. Dabei messen die Herausgeber/innen der Schule eine zentrale Bedeutung zu, sowohl im Sinne der Ermöglichung als auch der Begrenzung des Handelns. Daneben sehen sie jedoch auch den in Familie und Freizeit be- und entstehenden informellen Lernkontexten eine wachsende Bedeutung für die berufliche Identitätsbildung der Jugendlichen zukommen. Die Reflexion dieser sich neu formierenden komplexen Wechselwirkungen von Identitätsentwicklung, Institutionenwandel, (Aus-)Bildung und der Orientierung auf Erwerbsarbeit stehen im Zentrum des Bandes.

Der von *Stauber*, *Pohl* und *Walther* herausgegebene Band *Subjektorientierte Übergangsforschung* widmet sich explizit der Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener ins Erwerbsleben. Es wird nach den Konsequenzen gefragt, die sich aus dem Umstand ergeben, dass junge Frauen und Männer ihre Berufs- und Lebensentscheidungen zunehmend allein treffen und Strategien zur Bewältigung von Anforderungen zunehmend individualisiert entwickeln (müssen). Ausgehend von der Annahme, dass die Übergänge ins Arbeitsleben nicht länger standardisierten Mustern folgen, wird unter theoretischen und methodischen Aspekten gefragt, wie die sich ändernden Übergangsprozesse zu erforschen und wie mit ihnen umzugehen ist. Dabei werden soziologische, sozialpolitische und sozialpädagogische Perspektiven miteinander verschränkt. Der besondere Charakter des Bandes besteht in seinem „subjektorientierten“ Anspruch, die faktischen Entscheidungen junger Männer und Frauen nachzuvollziehen und den biografischen Sinn ihrer Strategien im

Kontext institutioneller Bedingungen zu verstehen. In den Beiträgen werden verschiedene Alternativen in der Gestaltung von biografischen Übergängen sichtbar, die in ihrer Relevanz vor allem für die sozialpolitische und sozialpädagogische Praxis reflektiert werden.

Der von *Göttlich, Müller, Rhein* und *Calmbach* herausgegebene Band verbindet, was auf den ersten Blick unvereinbar erscheint: Arbeit, Politik, Religion und jugendkulturelles Vergnügen. Die Herausgeber/innen folgen damit einer Beobachtung, die sie und die anderen Autor/innen des Bandes bei den Jugendlichen selbst gemacht haben. Nach ihrem Eindruck lässt sich selbst das Freizeitleben von Jugendlichen nicht mehr, wie in der Jugendkulturforschung lange üblich, mit den Mitteln der Stilanalyse begreifen, sondern erfordert theoretische und methodologische Ansätze, die den Prozessen der Identitätsbildung und sozialen Verortung im *Handeln* der Jugendlichen nachspüren. Dieses wird unter folgenden thematischen Schwerpunkten betrachtet: Kompetenzerwerb und symbolische Kreativität in Jugendkulturen, Jugendkulturen als politische und religiöse Sinnstiftungen, sozialästhetische Umgangsweisen mit Musik und Medien in Jugendkulturen sowie Alltagskultur und ihre Bedeutung für institutionelle und gesellschaftliche Integrationsprozesse. In einem abschließenden methodologischen Beitrag werden neue Forschungszugänge zu jugendkulturellen Selbstinszenierungen erörtert.

Diskussion

Jugendkulturen galten bis in die jüngste Zeit als ein Wohlstandsphänomen. Auch wenn sie schon früher gelegentlich – wie das „Freizeitverhalten“ von Jugendlichen überhaupt – als eine kompensatorische, mitunter auch widerständige Reaktion auf belastende Erfahrungen in Schule und Arbeitswelt gesehen wurden, so wurden sie doch meist als bunte lokale und regionale Angelegenheit, als Vielfalt von frei gewählten Lebensstilen wahrgenommen. Sie wurden als reine Freizeitbewegung verstanden, die für die Jugendlichen vor allem dazu dient, sich durch eine expressive öffentliche Selbstdarstellung von der Welt der Erwachsenen abzuheben. Auf diese Weise wurde schon früher dem Missverständnis Vorschub geleistet, Jugendkulturen seien ausschließlich Indikator für Wohlstand und ökonomischen Konsum, der der Jugend in prosperierenden Zeiten eine bestimmte Kraft verleiht.

Gelegentlich ist bereits darauf hingewiesen worden, dass dieses Missverständnis aus einer unkritischen Verwendung des westeuropäisch-bürgerlichen Jugendkonzepts resultiert. Demnach verfügen nur Jugendliche, die von materiellen und sozialen Notwendigkeiten „freigesetzt“ oder entlastet sind, über eine „Jugendphase“ und die nötigen Kompetenzen, um „Kultur“ hervorzubringen. Jugendlichen, die nicht über diese Voraussetzungen verfügen, wurde im Umkehrschluss häufig unterstellt, sie seien nur zu Lebensäußerungen in der Lage, die ihrer unmittelbaren Reproduktion dienen, und ihnen wurde dann bestenfalls die Ehre zuteil, einer „Subkultur“ zugeordnet zu werden, die ihrerseits weniger mit „Kultur“, aber umso mehr mit „Delinquenz“ oder „abweichendem Verhalten“

ten“ begrifflich in Verbindung gebracht wurde. Während sich die Kritik an solchen Einordnungen bisher fast nur aus Studien „fremder“ Jugendkulturen in außereuropäischen Gesellschaften ergab, deutet sich in den hier vorgestellten Bänden an, dass nun auch die Jugendkulturen in westeuropäischen Gesellschaften mit neuen Augen gesehen werden.

Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Lebenssituationen Jugendlicher und die vor ihnen stehenden Aufgaben nun auch hier nicht mehr ohne Weiteres in das bisher dominierende Jugendmodell eingeordnet werden können. Die darin angelegte kumulative Abfolge von Lebensphasen hat ihre Eindeutigkeit verloren, manche – lange Zeit selbstverständlichen – Grenzen verschwimmen, sei es in der Strukturierung des Lebenslaufs, sei es bei nationalstaatlichen „Zugehörigkeiten“. Allerdings wird dies in keinem der Bände in postmoderner Manier einfach konstatiert und hingenommen, sondern es wird nach genaueren Antworten danach gesucht, was dies für junge Menschen bedeutet und welche Möglichkeiten sie haben (oder welche ihnen verwehrt werden), damit umzugehen. Dabei wird auch deutlich, dass neue Grenzen entstehen und mehr als nur ein paar „Randgruppen“ von Jugendlichen ins Abseits gedrängt werden und vor wachsenden Schwierigkeiten stehen, in der Gesellschaft Fuß zu fassen und sich in ihr zu verorten.

Deshalb ist es auch gewiss kein Zufall, dass den Prozessen und Problemen des Übergangs zwischen verschiedenen Lebensphasen neue Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der Begriff des „Übergangs“ selbst – so *Andreas Walther* und *Barbara Stauber* (IV, S. 24) – wird erst seit den 1990er Jahren breiter verwendet. Er hat allmählich den Begriff der Statuspassage ersetzt, da die Ungewissheit über die Dauer und Richtung von Übergängen zugenommen hat, wie auch die Mitwirkung der Subjekte, die von einer in die andere Lebensphase „übergehen“.

Alle Bände sind mehr oder minder „subjektorientiert“ in dem Sinne, dass das Handeln und die Handlungschancen der Jugendlichen im Zentrum der Analysen stehen und dass dabei versucht wird, diese (auch) aus der *Perspektive der Jugendlichen* zu betrachten. So ziehen *Axel Pohl*, *Barbara Stauber* und *Andreas Walther* aus ihren Jugendbefragungen den Schluss, dass junge Frauen und Männer heute keine Unterstützung brauchen, „weil sie schwach sind, bedürftig und orientierungslos, sondern weil sie stark sein müssen; sie wollen kein Problem haben, das sozialpädagogisch bearbeitet wird, sie wollen ihr Problem selbst definieren“ (IV, S. 231). Während die wohlfahrtsstaatlichen Institutionen an Normalitätsmustern festhielten, die zunehmend fiktiver werden, hätten viele Jugendliche in jugendkulturellen Nischen zum Teil bereits flexibilisierte Arbeitskulturen entwickelt. Den eigenwilligen und nur aus der Systemperspektive als „Umwege“ erscheinenden Übergängen („Yoyo-Bewegungen“) müsse bei Unterstützungsangeboten mehr Raum gegeben werden, während es Aufgabe der Übergangsforschung sei, nach solchen Gestaltungsräumen zu suchen.

Die „Yoyo-Bewegungen“ vieler Jugendlicher werden von *Lothar Böhnisch* und *Wolfgang Schröder* zum Anlass genommen, der bisherigen, als *lifestyle research* praktizierten Jugendkulturforschung die Leviten zu lesen. Obwohl sie ihren entscheidenden Impuls aus der Alltags- und Arbeiterkulturforschung bekam, habe sie die mit dem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft einhergehenden Veränderungen der Jugendkulturen verschlafen. Man könne nicht mehr be-

haupten, mit der Ausdehnung der Jugendphase blieben die Jugendlichen von den Ansprüchen der Arbeitsgesellschaft verschont; vielmehr sei sie „eng mit der Entgrenzung von Arbeit und Leben verbunden“ (I, S. 43) und veranlasse eine wachsende Zahl von Jugendlichen, die jugendkulturellen Nischen als Existenzbasis oder Ort informeller Qualifizierung zu nutzen.

Dies wird durch einige empirische Studien bestätigt, über die in vier Bänden berichtet wird. *Martin Adler* et al. (I, S. 216ff.) sowie *Marc Calmbach* und *Stefanie Rhein* (V, S. 69ff.) demonstrieren die existenzielle Bedeutung von Jugendkulturen und die Aneignung von Do-it-yourself-Kompetenzen an der Szene-Ökonomie der Hardcore-Szene, *Friederike von Gross* (II, S. 183ff.) belegt den Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen am Beispiel der Visual Kei-Szene. *Ronald Hitzler* und *Michaela Pfadenhauer* (I, S. 237ff. und V, S. 57ff.) entwickeln aus ihren Studien mehrerer Jugendkulturen eine Typologie szenetypischer Kompetenzformen, die nicht woanders und schon gar nicht im formellen Bildungssystem hätten erworben werden können. Unter Bezug auf diese und weitere Studien heben *Renate Müller* et al. (V, S. 15) zusammenfassend hervor, dass Jugendkulturen längst nicht mehr als bloßes Freizeitvergnügen verstanden werden können, sondern zunehmend Orte für „Professionalisierungs-, Selbstbildungs- und Selbstsozialisationsprozesse“ geworden sind. Auch *Barbara Stauber* (III, S. 228) betont unter Bezug auf eine eigene Studie über Selbstinszenierungen die Bildungsrelevanz des jugendkulturellen Handlungsraums. „In diesen Selbstinszenierungen eignen sich junge Frauen und Männer performativ soziale Realität an – und antworten so implizit auf eine Gesellschaft, die mehr und mehr von ihren Mitgliedern verlangt, sich aktiv darstellen und präsentieren zu können“.

Zu fragen ist, wie eine Gesellschaft, die mehr und mehr auf die Selbstpräsentation und – so wäre zu ergänzen – die Selbstvermarktung der Subjekte (und ihrer Arbeitskraft) setzt, zu beurteilen ist. Nicht alle Autor/innen der hier vorgestellten Bände kommen zu den gleichen Schlüssen. Bei manchen werden mehr die dadurch freiwerdenden Selbstorganisations- und Gestaltungspotenziale betont, anderen kommt es mehr darauf an, sich mit der „aktivierenden“ Indienstnahme der Subjekte für fremde Zwecke auseinanderzusetzen.

Problematisch erscheint mir, wie *Jürgen Mansel* (II, S. 165) „selbstständige Erwerbsarbeit“ und Kleinunternehmertum als „Handlungschance“ von Jugendlichen in prekären Lebenssituationen hypostasiert und (zusammen mit *Heike Kahlert*; II, S. 31) „flexibles Identitätsmanagement“ als deren qualifikatorische Basis empfiehlt. Abgesehen davon, dass hierbei die von *Pongratz* und *Vofß* entwickelte Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ als eine Form unternehmerischer Selbstständigkeit missverstanden wird, kommt darin ein unkritischer Umgang mit den Reproduktionsmodi fortgeschrittener kapitalistischer Gesellschaften zum Ausdruck. *Mansel* übersieht, dass die wirtschaftlichen Machteliten dieser Gesellschaften sich die subjektiven Kapazitäten der auf ihre Arbeitskraft verwiesenen (zumal der als besonders flexibel geltenden jungen) Menschen im Sinne einer Selbstökonomisierung zunutze machen, ohne dadurch im geringsten deren Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten zu erweitern.

Mit entsprechend kritischem Blick sollte auch der „Informalisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (*Tully*) begegnet werden, die von mehreren Au-

tor/innen mit der wachsenden Bedeutung „informellen Lernens“ in Beziehung gebracht wird. Sie bedeutet weder, dass es bereits – wie *Claus Tully* annimmt – „vorbei (ist) mit ‚geordneten Verhältnissen‘, noch dass die nun unabdingbar werdende „Selbstbildung im Sinne selbstgesteuerter, situativer, kontextbezogener Wissensaneignung“ (I, S. 16) Autonomie und Emanzipation der Subjekte hat wachsen lassen. Es reicht auch nicht – wie *Ulrike Popp* (II, S. 30f.) –, „innovative Lernprinzipien zur Verbesserung von Selbststeuerungskompetenzen“ als vermeintliche Alternative zum „anachronistischen Verständnis von Jugend“ in schulischen Lernprozessen zu beschwören, ohne dabei deutlich zu machen, wie Jugendliche ihren Handlungsraum und Einfluss in der Gesellschaft erweitern können. Was wäre damit erreicht, so wäre mit *Manuela duBois* und *Isabelle Diepstraten* (II, S. 220) zu fragen, wenn die so avancierten Jugendlichen als „neue Lerner“, „neue Kulturelle“ oder „biographische Trendsetter“ hofiert werden?

Da führen die Überlegungen von *Andreas Walther* und *Barbara Stauber* schon weiter, wenn sie z.B. die neuen aktivierenden Ansätze in der Arbeitsmarktpolitik, mit denen immer stärker die Pflichten gegenüber den Rechten der Arbeitssuchenden betont werden, als „Rücknahme öffentlicher Verantwortung zulasten der Individuen“ (IV, S. 24) interpretieren. In ähnlichem Sinne kritisieren *Sibylle Walter* und *Andreas Walther* den im deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII, § 13) betonten Ansatz, zum Ausgleich „sozialer Benachteiligungen“ und „individueller Beeinträchtigungen“ beizutragen. Damit werden zwar gesellschaftliche Ursachen für ungleiche Ausgangsbedingungen anerkannt, aber den jungen Menschen letztlich individuell zugeschrieben. Indem ein relativer Nachteil in ein absolutes Defizit – z.B. fehlende Ausbildungsreife – übersetzt wird, verwandelt sich Benachteiligtenförderung in das kompensatorische Aufholen von Bildungs- und Sozialisationsrückständen. Darin wird zu Recht eine Legitimierung der Selektion im bestehenden formalen Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt gesehen, die vor allem dazu dient, individuelle Ansprüche „abzukühlen“ (IV, S. 87). Dem entspricht, dass sich Jugendpolitik, die sich in anderen europäischen Ländern an den Interessen und Rechten aller Jugendlichen ausrichtet, in Deutschland noch immer als *Jugendhilfe* vorrangig auf die Hilfsbedürftigkeit und (normalisierende) Unterstützung „benachteiligter“ Jugendlicher bezieht.

Fazit

Die vorliegenden Bände erschließen neue gesellschaftliche Bedeutungen von Jugendkulturen und darin angelegten arbeitsbezogenen informellen Lernprozessen. Zwar erfolgt in keinem der Bände eine naive Hypostasierung der beobachteten Informalisierungs- und Subjektivierungsprozesse zeitgenössischer europäischer Gesellschaften, aber den darin angelegten Anforderungen an neue Formen des Lernens bei Jugendlichen wird nicht immer in ausreichendem Maße kritisch begegnet und auf den Grund gegangen. Zudem ist es wohl für Herausgeber/innen von Sammelbänden, die auf Tagungen beruhen, nicht leicht, sich

auf wirklich weiterführende Beiträge zu beschränken, wodurch leicht eine gewisse Weitschweifigkeit entsteht. Das gilt auch für einen Teil der hier diskutierten Bände. Aber da sich in ihnen eine Reihe von Beiträgen finden, die wirklich neue Denkperspektiven eröffnen, sind die Bände allesamt lesenswert.

Die besprochenen Bücher

- I. *Claus J. Tully* (Hrsg.) (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert – (Jugendforschung. Im Namen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung). – Weinheim und München, 256 S.
- II. *Jürgen Mansel, Heike Kahlert* (Hrsg.) (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation – (Jugendforschung. Im Namen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung). – Weinheim und München, 240 S.
- III. *Heike Kahlert, Jürgen Mansel* (Hrsg.) (2007): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung – (Bildungssoziologische Beiträge. Herausgegeben von der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie). – Weinheim und München, 248 S.
- IV. *Barbara Stauber, Axel Pohl, Andreas Walther* (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener – (Übergangs- und Bewältigungsforschung. Studien zu Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung). – Weinheim und München, 278 S.
- V. *Udo Göttlich, Renate Müller, Stefanie Rhein, Marc Calmbach* (Hrsg.) (2007): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen – (Jugendforschung. Im Namen des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung). – Weinheim und München, 256 S.

Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

Sonia Debatin, Johann-Peter-Schäfer-Schule Friedberg, Biologielehrerin. Lehrerfortbildnerin Schulamts Hochtaunus und Wetteraukreis, Multiplikatorin für Neurowissenschaften und Lernen.

Anschrift: Johann-Peter-Schäfer-Schule, Johann-Peter-Schäfer Straße 1, 61169 Friedberg
Email: sonia.lemcke@web.de

Dipl.-Päd. Ulrike Deppe: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung im Promotionskolleg „Bildung und soziale Ungleichheit“, assoziierte Mitarbeit im DFG-Projekt „Peergroups und schulische Selektion“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte sind Kindheits- und Jugendforschung, Schulforschung und Forschung zu sozialer Ungleichheit.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, H3, 06099 Halle
Email: ulrike.deppe@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Jürgen Drissner, Universität Ulm, Botanischer Garten. Leiter des Grünen Klassenzimmers im Botanischen Garten der Universität Ulm und der Zooschule im Tiergarten Ulm. Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Durchführung von Lernkonzepten für die genannten Lernorte.

Anschrift: Botanischer Garten der Universität Ulm, Oberer Eselsberg, 89081 Ulm
Email: juergen.drissner@uni-ulm.de

Prof. Dr. Hans-Martin Haase, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Sachunterricht, Institut für Naturwissenschaften, Fach: Biologie. Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung und Evaluation von Programmen und Materialien zur Umweltbildung.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
Email: hans-martin.haase@ph-gmuend.de

Dr. Katrin Hille, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL), Forschungsleitung. Forschungsschwerpunkte sind kognitiv-neurowissenschaftliche Grundlagenforschung zu Lernprozessen, anwendungsorientierte Forschung an Schulen und Bildungseinrichtungen, Weiterbildung von Lehrenden zum raschen Transfer der Ergebnisse.

Anschrift: Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen Universität Ulm, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm
Email: katrin.hille@znl-ulm.de

Prof. Dr. Bärbel Kracke, Universität Erfurt, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Forschungsschwerpunkte sind die berufliche Entwicklung und Berufsorientierung Jugendlicher, Elterlicher Einfluss auf die berufliche Entwicklung, Vereinbarkeit von Arbeit und Familie als individuelle und familiäre Entwicklungsaufgabe.

Anschrift: Universität Erfurt, Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt
Email: baerbel.kracke@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und stellv. Direktor des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung sowie Hochschul- und Arbeitsmarktforschung.

Anschrift: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, H3, 06099 Halle
Email: heinz-hermann-krueger@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Manfred Liebel, Freie Universität Berlin, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA). Arbeitsschwerpunkte sind Internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung.

Anschrift: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin, Institut für Globales Lernen und Internationale Studien (IGLIS), Königin-Luise-Str. 29, 14195 Berlin

Email: mliebel@ina-fu.org

Kerstin Mayhack, M.A., Universität Erfurt, Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Forschungsschwerpunkte sind die berufliche Entwicklung im Jugendalter und die Kooperation von Elternhaus und Bildungsinstitution.

Anschrift: Universität Erfurt, Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

Email: kerstin.mayhack@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Dirk Meyer, Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Institut für Wirtschaftspolitik. Forschungsschwerpunkte sind Systemwettbewerb, Sozialpolitik, soziale Dienstleistungen.

Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg, Institut für Wirtschaftspolitik, Holstenhofweg 85, 22039 Hamburg

Email: dirk.meyer@hsu-hh.de

Claudia Muche M.A., Dipl.-Sozialpäd./Dipl.-Sozialarb., Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Übergänge in Arbeit, Teilhabe und Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen, Soziale Psychiatrie.

Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Email: muchec@uni-hildesheim.de

Sanna Pohlmann, M.A., Otto-Friedrich-Universität Bamberg, BiKS-Projekt, Institut für Grundschulpädagogik und -didaktik, Forschungsschwerpunkte sind der Übergang in den Sekundarbereich und die Formation der Übergangsempfehlung aus Lehrersicht sowie der Übergang in die Grundschule und die Formation der Einschulungsentscheidung.

Anschrift: BiKS-Projekt, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Jäckstraße 3, 96052 Bamberg

Email: sanna.pohlmann@uni-bamberg.de

Dr. Andreas Oehme, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Übergänge in Arbeit und Beschäftigungsförderung im jungen Erwachsenenalter.

Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, PvH-Gebäude, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Email: oehme@iris-ev.de

Dipl. Psych. Nadja Olyai, Universität Erfurt, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Forschungsschwerpunkte sind Berufliche Entwicklung in Kindheit und Jugendalter, Elterlicher Einfluss auf die berufliche Entwicklung.

Anschrift: Universität Erfurt, Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

Email: nadja.olyai@uni-erfurt.de

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Geschichte der Sozialpolitik und So-