

Biographisierte Übergänge in Arbeit¹

Zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter

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.

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

Biographical conducted transitions to work

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

Abstract

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.

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

¹ Dieser Beitrag ist erstmalig erschienen in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg.3, H.2. 2008, S. 167-180.

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.

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.

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 Erwachsenengesellschaft.

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 weitgehen-

den 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.

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 Kopplung 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).

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.

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. *Schröder* 2004).

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 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/Schröder* 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.

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, Schüllerradio 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.

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.

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.

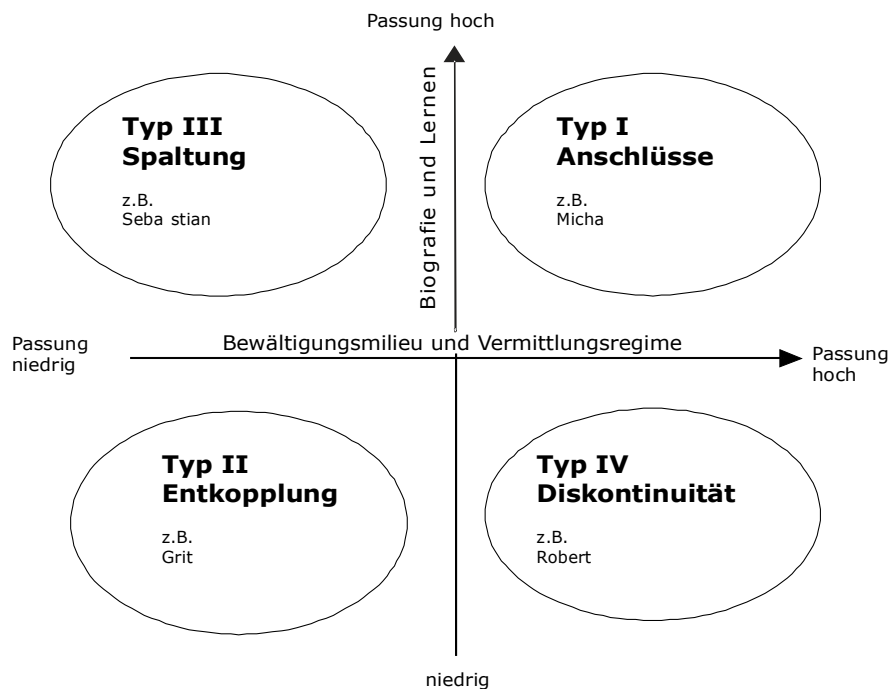
Damit entstand die Frage, wie die einzelnen – und räumlich verorteten – Lernsequenzen und Tätigkeiten an die Sinnbezüge der Subjekte anschließen, d. h. wie verschiedene soziale Kontexte, in denen sich die jungen Erwachsenen bewegen, und wie einzelne Tätigkeits- und Lernsequenzen zu einer „biographischen Konstruktion“ (vgl. *Alheit* 2003) miteinander verknüpft werden. In der *zeitlichen Dimension* lässt sich das als Zusammenhang von Lernen und tätig sein 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 institutionell „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.

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.



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 Lehr-

stelle, 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.

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 selbstständig machen, wobei ihm wiederum ein anderer privater Kontakt half. Als er den Gewerbeschein hatte, zerschlug 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 „Ausweischschiene“, 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.

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.

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.

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.

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 Jugendkulturzentrums 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 Betreffenden 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 Übergangsgleise, auf die sich diese jungen Erwachsenen verlassen, gewährleisten nicht die kontinuierlichen Anschlüsse, auf die hin sie eigentlich ausgerichtet sind. Gleichwohl orientieren sich die Betreffenden 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.

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.

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 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.

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 sozialer „Hypotheken 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 Be-

gründung 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.

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.

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.

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.

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./Schefold, W.* (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. - Weinheim.
- Böhnisch, L./Schröer, W.* (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft, - Weinheim u. 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./Schefold, 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.
- 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 Relevanzen. - 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.

Zur Person

Dr. Andreas Oehme, wiss. MA an der Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Arbeitsschwerpunkte sind Übergänge in Arbeit und Beschäftigungsförderung im jungen Erwachsenenalter.



Kontakt

Andreas Oehme
Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik
PvH-Gebäude
Marienburger Platz 22
31141 Hildesheim
oehme@iris-ev.de