

FORUM

Supervision

Wandel der gesellschaftlichen Über- Ich-Strukturen

Wolfgang Schmidbauer

Hermann Steinkamp

Annemarie Bauer

Manuela Kleine

Barbara Riehn-Casarrubia

Christian Löhr

Katharina Gröning

Miriam Bredemann

Hans-Peter Griewatz

Jugendliche im Übergangssystem: Welche Rolle spielen Faktoren wie Sicherheit und Unsicherheit?

Zusammenfassung:

Diskurse von Übergängen respektive Transitionen rücken immer stärker in den Focus von Politik, Gesellschaft und Wissenschaft. Übergänge bezeichnen individuelle Transformationen in Lebenslauf und Biografie. Somit sind Transitionen gleichsam Wendepunkte, die Integration und Lebensbewältigung tangieren. Darüber hinaus kann man sie als Schnittstellen für die Identitätsentwicklung begreifen. Vor diesem Hintergrund befasst sich der Artikel mit zentralen Fragen: ob und wie können Institutionen Jugendliche beim Übergang von Schule in Beruf unterstützen? Inwieweit helfen institutionelle Settings Jugendlichen, biografische Sicherheit zu generieren? Welche Rolle spielen dabei „Zeit-geben“ sowie Form und Inhalt des Beratungs- und Begleitprozesses?

„Der sich erst neuerdings verbreitende Glaube, dass einer der tiefsten Wünsche des Menschen „Sicherheit“ sei, die zunehmende Verwendung des Wortes in scheinbar neutralem oder offen affektgeladenen Sinn – in der Alltagssprache, in Werbung, Politik, Technik und Wissenschaft – ist selbst ein gesellschaftliches Faktum, ein ‚fait social‘ im Sinne Durkheims.“ (Kaufmann 1970: 8)

Diskurse von Übergängen resp. Transitionen sind ubiquitär geworden. Sowohl im alltäglichen wie auch wissenschaftlichen Diskurs erfahren die Phänomene von Übergängen in Lebenslauf und Biografie eine immer stärkere thematische Zuwendung. Nicht nur stünden Übergänge im Mittelpunkt diverser Zweige der Sozialwissenschaften, ebenfalls interessierten sich Bildungs- und Sozialpolitik sowie pädagogische Angebote für die Konturierung und Regulierung von Übergängen (vgl. Schröder 2013: 11). Dieses Interesse an Übergängen zeigt sich auch auf internationaler Ebene; aber insbesondere in Deutschland, „wo das Bildungs- und Sozialsystem in seiner Wirkung auf die Lebensverläufe als sehr „übergangsintensiv“ beschrieben wird“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Institutionen des Übergangssektors - mit ihrer zunehmend sozialtechnologischen Ausrichtung – nicht nur Eingliederungshilfen bereitstellen, sondern auch einen regulierenden, teils deformierenden Einfluss auf jugendliche Lebensläufe und Identitäten haben können. Dabei weisen Schröder (2013) zu Recht darauf hin, dass Übergänge zwar institutionell gerahmt, angestoßen oder aber prästrukturiert werden, gleichzeitig jedoch (re-)strukturiert werden durch alltägliches Handeln jugendlicher Akteure (vgl. ebd.).

„So fordern einerseits Übergänge die Individuen in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung in unterschiedlichen Lebenslagen und institutionellen Rahmungen heraus, andererseits konstituieren die Individuen in ihren subjektiven Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge immer wieder neu.“ (ebd.)

Mit fortschreitender gesellschaftlicher Differenzierung sind nicht nur Jugendliche, sondern ist auch das Übergangssystem mit diversen spannungsreichen Aufgaben konfrontiert. Meine These in diesem Kontext ist, dass eine institutionelle Angebotsstruktur für und Bearbeitung von Lebensläufen oder Biographien in der Postmoderne nur schwer realisierbar erscheint. Alheit beschreibt die 'neue institutionelle Aufgabe' treffend: Sie müssen

„eine neue Balance zwischen den Optionen der individuellen Akteure und den Funktionszwängen der institutionellen 'Mesoebene' finden.“ (Alheit 2006: 5)

Dieser Aspekt ist hoch anschlussfähig für eine Restrukturierung jugendlicher Hilfsangebote im Übergangskontext. Meine erste These ist, dass durch eine protonormalistische, auf Normalisierung abzielende Ausrichtung der Institutionen des Übergangs etwa in Jobcentern, Kompetenzagenturen oder Klassen ohne Berufsausbildungsverhältnisse die Entwicklungsdynamiken, Identitätskrisen, Lebenswelten und Übergänge Jugendlicher kaum noch bearbeitet und verhandelt werden können (vgl. Link 2006). Durch diese institutionell verankerte Vorgehensweise bei der Begleitung jugendlicher Übergänge kommt es zunehmend zu einer Prozessierung Jugendlicher in diverse Maßnahmenkontexte, statt dass ihnen eine anschlussfähige Beratung und Stabilisierung für eine nachhaltige Integration in Ausbildung und Erwerbsarbeit geboten wird. Es gilt, so Oehme, nicht Jugendliche in Arbeit zu vermitteln, sondern vielmehr zwischen Jugendlichem und Arbeit (vgl. Oehme 2007). Meine zweite These bezieht sich auf die Folgen dieser Ausrichtung von Institutionen des Übergangs. Gemeinsam mit gesellschaftlichen Entgrenzungsprozessen werden „Übergänge“ in Arbeit durch die protonormalistische Ausrichtung negativ beeinflusst. Häufig fiel es Jugendlichen schwer, einfach einen Job (für sich) zu finden. Anhand einiger ausgewählter Interviewsequenzen sollen an dieser Stelle die betroffenen arbeitssuchenden Jugendlichen selbst zu Wort kommen. Einen kleinen Einblick in die Gefühlslage und den Versuch in einer als ausweglos empfundenen Lebenssituation, den Mut und die Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz nicht zu verlieren, soll folgende Sequenz verdeutlichen:

„Ich möchte einfach nur einen Job. Ich möchte einfach nur ne Arbeit. (...) Also ich wurde viel enttäuscht also ein gutes Gefühl hab ich nicht unbedingt. Ich hoffe, ich werde überrascht. Ich hoffe es. Also die Hoffnung stirbt zuletzt, wie man so schön sagt.“ (Manuela, 716-720 – Die Interviews wurden anonymisiert A.d.V.)

Zugespitzt ließe sich formulieren, dass sich in den Institutionen des Übergangssektors ein Inklusionsversprechen – die Chance auf Ausbildung und Arbeit – moderner Gesellschaften verbirgt, dass zunehmend unglaublich erscheint. Laut Oehme sei Arbeit der zentrale Vergesellschaftungsmodus der heutigen Informationsgesellschaft und somit ist Arbeit ein bedeutender – wenn nicht der bedeutendste – Integrationsmechanismus. Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt auch Martina Koch in Anlehnung an Strohmeier und Knöpfel:

„Wer beruflich integriert ist, gilt gemeinhin auch als sozial integriert. Und wer vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen ist, wird oftmals auch als sozial exkludiert betrachtet. Berufliche Integration wird also in der Regel mit sozialer Integration gleichgesetzt.“ (Koch 2010: 431)

Für Jugendliche, die beim Eintritt in die Ausbildungs- und Arbeitswelt Schwierigkeiten erleben oder gar scheitern, bedeutet dies, dass sie wesentliche Entwicklungsaufgaben nicht bewältigen können, und dies u. U. in Identitätskrisen und – konflikte mündet. Psychoanalytiker wie Blos bspw. postulieren, dass ein Verschwinden der Initiation in unsere Gesellschaft unzählige Entwicklungsmöglichkeiten und Individualisierungsräume biete, gleichzeitig dem Subjekt aber die Last der Selbstbestimmung auferlege (vgl. Grawe 2002: 72). „Dadurch stellen sich besondere Anforderungen an die Angebote der Jugendhilfe“ (Schauer 2012: 2). Haben Jugendliche also Schwierigkeiten beim Übergang Schule Beruf oder Scheitern an dieser Schwelle, stellt sich ebenfalls die Frage nach dem Gefühl der Unsicherheit Jugendlicher, die mitunter gespeist wird durch die Aberkennung individueller Handlungsfähigkeit oder agency. Wie erst soll es dabei benachteiligten Jugendlichen ergehen, die in Maßnahmen des Übergangssystems prozessiert wer-

den, das all jene auffangen und doch noch für den Arbeitsmarkt fit machen soll, die ohne Schulabschluss sind, keinen Ausbildungsplatz oder Job finden? Kann ihnen ein System überhaupt nachhaltig helfen, das etwa als Maßnahmenschwungel bezeichnet wird – und wenn, ja wie? Schließlich stellt sich die Frage danach, inwiefern Faktoren wie Sicherheit und Unsicherheit, vor allem die Unsicherheit der Orientierung, Übergänge und damit eben auch die Identitätsentwicklung beeinflussen (vgl. Kaufmann 1970)? Folgende Sequenz verdeutlicht die Entfremdungsgefühle und Orientierungslosigkeit einer Schülerin in einer Übergangsmaßnahme. Das Setting dieser Maßnahme wird als Verwahrung ohne Impulse und Lernanregungen wahrgenommen. Weiterhin wird diese Erfahrung der Übergangsmaßnahme als Zustand erlebt, der kaum auszuhalten ist und den man so schnell wie möglich hinter sich bringen möchte.

„[...] ich bin einfach nur hierhin gekommen weil, ich dachte wenn ich jetzt nirgendwo hingehge dann krieg' ich auf einmal was vom Ordnungsamt [...] oder sowas du musst jetzt in die und die Klasse gehen auf die und die Schule das war irgendwie ganz komisch [...] und diese Klasse ist auch voll komisch [...] und ich bin nur froh wenn ich hier weg bin. [...] ich weiß nicht, ich kam halt aus der Oberstufe hierhin und ich hab halt Oberstufenunterricht gehabt und hier komm ich hin und es ist halt so'n Unterrecht und ist manchmal nen bisschen komisch also z.B. jetzt bei unserer Klassenlehrerin ist halt ganz normaler Unterricht und bei dem ein oder anderen Lehrer ist es halt echt so, puh, man sitzt da halt zwei Stunden lang und man kriegt gar keine Reize irgendwie vermittelt man sitzt einfach so stumpf und das ist echt ein bisschen strange [...]. Unser Mathelehrer zum Beispiel ist eigentlich gar kein Mathelehrer und schläft gerne mal im Unterricht ein und kann auch einfach mal stumpf ne Stunde da sitzen und ins Leere starren und gar nicht mit uns reden und p u h das ist schon ganz schön krass irgendwie. Ja, ich bin einfach nur froh wenn ich hier weg bin weil's echt ganz ganz schlimm ist.“ (Maike, 292- 313)

Den Aspekt Sicherheit näher zu betrachten, könnte allzu vorschnell abgetan werden, als eine Forderung danach, lediglich einem schwammigen Gefühl, etwas Emotionalem, kaum konkret Fassbarem nachgehen und Geltung verschaffen zu wollen. Zwar postuliert etwa Kaufmann, Sicherheit sei ein soziologisch höchst nebulöses Konzept. Dennoch betont er, sie sei lebensnotwendig - eben ein „fait social“. Auch die Ergebnisse des DJI-Übergangspanels zeigen: „Ausbildung schafft Stabilität“ und damit auch Sicherheit. (vgl. BMBF 2008: 42). Warum spielt ausgerechnet im (Weiter-)Bildungssektor dieser Aspekt keine Rolle? Meines Erachtens ist Sicherheit ein entscheidender (Conversion-)Faktor für gelingende Transition und Identitätsentwicklung. Insofern sollte das Übergangssystem den Jugendlichen auch „Sicherheit der Orientierung“ bieten, bestenfalls Möglichkeiten bereitstellen, damit Jugendliche biografische Sicherheit generieren können. Folgende Sequenzen thematisieren die Ängste und Sorgen, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen sowie die Auseinandersetzung mit den Themen biografische Sicherheit, ungewisse Lebensperspektive und mit einer Zukunft, deren Scheitern in Betracht gezogen wird bzw. nicht auszuschließen ist.

„Manchmal hatte ich auch so Phasen, da lag ich im Bett, dachte so Scheiße Mann, stell dir vor, du schaffst das Fach- Abi nicht. Was hast du dann? Was willst du machen? (...) Und ich hatte wirklich so Angst. Ey Junge, stell dir vor du bist in zehn Jahren und hast nichts. Stell dir das einfach vor, und das hab ich (...). Stell dir vor, du hast einfach nichts. Dann denkst du, du packst es einfach nicht. Was machst du dann? (...) Ich hinterfrage mich sehr viel.“ (Nevin, 724- 732)
Und (...) natürlich ist es meine größte Angst, später nicht für meine Familie sorgen zu können.“ (Demir, 596-609)

1. Flexicurity – Sicherheit in Zeiten erhöhter Flexibilität?

Unbestreitbar ist dies keine leichte Herausforderung, zumal es freilich vielfältige Ursachen für Verunsicherung gibt. Globalisierung, zersplitternde Arbeitswelten, wie Solga es nennt „entgrenzte Arbeitsgesellschaften“ (vgl. Solga 2011: 413), sich auflösende Familienstrukturen, die häufig nur die allein erziehende Mutter übrig lassen, bestimmen vielfach die Lebenswirklichkeit. Vorbei sind Zeiten ungebrochener Berufsbiografien. Stattdessen werden Jugendlichen, aber auch Erwachsenen in einer sich rasant verändernden Welt permanent rasche Rollen- und Ortswechsel, ständige Lernbereitschaft, mithin Flexibilität in vielerlei Hinsicht abverlangt. Diese Umstände sind insbesondere für benachteiligte Jugendliche eine zusätzliche Belastung und können mitunter als (soziales) Leiden umschrieben werden. Hinzu kommt, dass viele Jugendliche vorschnell adressiert und reflektiert als Abweichler vom Normalen, und bekommen den Stempel „mangelnde Ausbildungsreife“ oder „nicht ausbildungsfähig“ aufgedrückt. Goffman spricht in diesem Kontext auch von Labeling- und Abkühlprozessen (vgl. Goffman 1952), die zwar Bestandteil menschlicher Entwicklung sind und durch adaptive Präferenzen kompensiert werden können, jedoch ebenfalls während der Adoleszenzphase identitätshemmende Einflussfaktoren darstellen. Die abgesprochenen Fähigkeiten und das Etikett „mangelnde Ausbildungsreife“, die gesellschaftlich und institutionell gesetzt und zugeschrieben werden, dienen dann als Legitimation für die institutionelle Bearbeitung der subjektiven Aspirationen, die - wie ich später noch zeigen werde - in eine Deformierung subjektiver Wünsche oder aber eine Deformierung der eigenen Biografie und Identität münden kann.

Höchst bemerkenswert in dem Zusammenhang der Etikettierung ist, dass beispielsweise Gerhard Bosch und andere Autoren in einer Studie aus dem Jahre 2010 zu folgendem Schluss kommen: Obwohl viele Jugendliche dieselben Noten haben wie Altersgenossen, die damit nahtlos in ein Ausbildungsverhältnis wechseln, landen sie im Übergangssystem (vgl. Bosch 2010). Wieso eigentlich? Gründe mögen sein, dass es das Übergangssystem wie wir es heute kennen noch nicht allzu lange gibt, dass es im Laufe der Jahre immer wieder verändert wurde und dass die dort ablaufenden Prozesse noch längst nicht umfassend beforscht wurden. Dies weist auf eine strukturelle Versorgungslücke des Ausbildungsmarktes hin.

2. Übergänge und Identität

Seit den 1970er Jahre ist ein steigendes sozialwissenschaftliches Interesse an Übergängen Jugendlicher auszumachen. Einen regelrechten Schub erhielt die Auseinandersetzung mit Übergängen in den 1980er Jahren, während die Krise der Arbeitsgesellschaft geprägt war durch Modernisierungsmechanismen (Walter 2013: 12).

„Dies weist – wissensoziologisch gesehen – darauf hin, dass Übergänge vor allem in gesellschaftlichen Transformationsprozessen freigesetzt werden.“ (ebd.)

Anfänglich waren professionelle Akteure noch nicht so stark fixiert auf wirtschaftliche Vorgaben und deren Sozialtechnologien. Das änderte sich aber schon einige Jahre später. Seit den 1990er Jahren scheint das Motto in Kraft: „Du musst so sein, wie Arbeitsmarkt und Gesellschaft dich brauchen können!“. Diesen Umstand umschreibt Erich Fromm mit Marketingcharakter, den auch Oehme kritisiert und mitverantwortlich macht für eine zunehmend auf Erwerbsarbeit gerichtete Vermittlungspolitik der Institutionen, wohinter stets eine kapitalistische Verwertungslogik stecke. Nordrhein-Westfalens ehemalige Bildungsministerin, die Sozialdemokratin Gabrie-

le Behler, sprach gar von „biografischer Deformierung“, wenn es um die Prozessierung Jugendlicher in diverse Maßnahmenkontexte geht. Und der letzte Bildungsbericht für ganz Deutschland zog hinsichtlich des Übergangssystems auch eine eher ernüchternde Bilanz: Nur etwa der Hälfte der Teilnehmer vermittelte es qualifizierende Ausbildungsperspektiven (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 168). Für andere werde Transition, nicht zum Durchlauf, was es ja sinngemäß bedeutet, sondern zur regelrechten Sackgasse. Sie blieben dauerhaft ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung, besagt der Bildungsbericht. Bundesweit sind rund 17 Prozent in der Altersgruppe der 20-30 Jährigen davon betroffen (Klemm 2011: 12). Und laut Solga haben Hauptschüler selbst bei Arbeitskräftemangel wenige bis keine Chancen am Arbeitsmarkt. Sie erklärt und rechtfertigt dies mit Verweis auf Diskreditierungsprozesse (vgl. Solga 2011: 431f). Dieser geht davon aus, dass selbst dann, wenn es an Fachkräften fehlt, Unternehmen - nicht wie erwartet - auf weniger qualifizierte Jugendliche zurückgreifen, sondern vielmehr verharren und niemanden einstellen. Dies hat u.a. zur Folge, dass Jugendliche bereits früh prekären Beschäftigungen nachgehen und später schlimmstenfalls dauerhaft im Niedriglohnssektor tätig sind. Dies belastet, evoziert und forciert (soziales) Leiden und schafft vermehrt Unsicherheiten in der Planung des eigenen Lebens.

„Ja eigentlich so, dass ich irgendwie versuche meine Zukunft zu sichern (lacht). (Mhm) Das eigentlich das mi- immer noch wichtig für mich. Ich möchte nich irgendwann (...) von Hartz IV leben oder so“ (Selin, 50-55).

Der Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit ist auch ein politisch umkämpftes Feld, was sich unter anderen in den Kontroversen über die behauptete mangelnde Ausbildungsreife manifestiert wie etwa Ahmed und Winkler konstatieren (vgl. Ahmed 2008; Winkler 2008). Andere Debattanten merken kritisch an, das Übergangssystem sei über die Jahrzehnte zum Experimentierfeld geworden für diverse schul-, bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Aktivitäten. Außerdem sei es ein Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, vor allem hinsichtlich solcher Kategorien wie Klasse, Migration, Behinderung und Geschlecht (vgl. etwa Solga 2011; Solga/Dombrowski 2009; Witzel/Zinn 1998). Das mache sich schon im viergliedrigen Schulsystem in Form von Segregation bemerkbar. Walter/Walther (Walter/Walther 2007: 65ff) warnten im Jahre 2007 eindringlich, bestimmte Mechanismen des Übergangssystems würden das Risiko bergen, soziale Ausgrenzung fortzuschreiben (vgl. Walter/Walther 2007). Oehme sieht die Vermittlung in Arbeit gar als einen Prozess an, der sich immer schwieriger institutionell leisten und bearbeiten ließe.

3. Biografische Sicherheit als Conversion-Faktor

Die Freiheit des Menschen liegt nicht darin, dass er tun kann, was er will, sondern, dass er nicht tun muss, was er nicht will (Rousseau).

Vor allem weniger privilegierte Jugendliche können manchmal in dieser Gemengelage schnell den Überblick verlieren und werden verstärkt Situationen ausgesetzt, die dazu führen, dass sie eigene Sicherheitskonturierungen verwerfen und neu verhandeln müssen, sobald ins Spiel kommt, was Ulrich Beck als Individualisierungsschub bezeichnet.

Dabei würden Individuen aus stabilen Ordnungen entzaubert, freigesetzt und seien plötzlich konfrontiert mit unübersichtlichen sozialen Regulierungsvorgaben (vgl. Beck 2006). Dies führe zur Unsicherheit der Orientierung. Infrage stellen Jugendliche in der Regel jedoch nicht, **was** sie erreichen wollen? Das zeigen unter anderen Befragungen, also qualitative Daten der Universi-

tät Bielefeld. Sehnsüchte und Wünsche nach einem ganz normalen Leben mit Familie, Job, vielleicht Haus, einem Auto und Urlauben werden geäußert. Dabei aber steht die Frage nach dem Wie für die Jugendlichen im Focus: Also, wie kann man sich diesen Zielen erfolgreich nähern?

Nun rücken zu Recht pädagogische Dimensionen der Übergangsmaßnahmen in den Focus wie Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen. Die Herstellung biographischer Reflexivität fordern etwa Schneider und Rieder, das Wissen um eigene Fähigkeiten und individuelle Ziele (vgl. Schneider/Rieder 2011). Das sei eine notwendige Bedingung, doch keine hinreichende. Diese biographische Reflexivität erachte auch ich als basale Voraussetzung für die Konturierung der eigenen biografischen Sicherheit. Sie erst ermöglicht jedem Individuum sein Handeln auf die jeweils eigenen Interessen auszurichten. Den Begriff biografische Reflexivität hat unter anderem Alheit geprägt in Bezug auf Lebenslanges Lernen (vgl. Alheit 2006). Dem muss nach meiner Auffassung eine institutionelle, professionelle Reflexivität gegenüberstehen, die auf eine proto-normalistische Ausrichtung bewusst verzichtet. Auch Plößer und Mecheril fordern darum, pädagogische Organisationen müssten sich selbst hinterfragen,

„welche Zuschreibungen sie vornehmen, wie sie in ihrer täglichen und notwendig anerkennenden Arbeit durch Anreden, Zuordnungen, Diagnosen, räumliche Settings und ähnliche Faktoren Differenz und damit Ungleichheit produzieren.“ (Plößer/Mecheril 2009: 201)

Häufig würde dieses Hinterfragen aber bestenfalls an wenigen Schnittstellen geschehen, würden lediglich Reibungsverluste gemanagt, hier und dort Mal ein bisschen optimiert, stellt beispielsweise Polutta fest. Damit würde Jugendsozialarbeit weniger auf individualisierte Lernarrangements setzen. (vgl. Polutta 2005). Fragt man PolitikerInnen, Professionelle etwa was „gute und sinnstiftende Arbeit“ oder einen gelungenen Übergang ausmacht, sind Reaktionen häufig Schweigen, Irritation, Nachfragen oder absolute Ratlosigkeit, ebenso bei vielen der verunsicherten Jugendlichen. Man muss sich klar machen, Übergänge sind anfangs naturgemäß stets unabgeschlossene, zielunbestimmte Prozesse. Diese mit zu beeinflussen, ist die Herausforderung an professionelle Akteure im Übergang, zumal es stets dynamisch, individuelle Abläufe bleiben. Der Capability Approach (CA), von A. Sen entwickelt und weiterentwickelt durch M. Nussbaum, kann in diesem Kontext dazu beitragen, gerechtigkeitstheoretische, (sozial)pädagogische Eingriffe zu formulieren. Der CA fragt danach, wie sich ein gutes Leben, anzustrebende Verwirklichungschancen und menschliche Entfaltungsmöglichkeiten konstituieren lassen. Er ist auf die Menge möglicher Entfaltung ausgerichtet. Otto und Ziegler sagen so würden objektive Realfreiheiten – und nicht bestimmte Funktionsweisen als solche – als das zu fördernde Gut verstanden (vgl. Otto/Ziegler 2008:11; vgl. zur Übersicht Nussbaum 2000; Sen 1999).

„Mit dem CA liegt ein Ansatz vor, der die pädagogische Arbeit an den Dispositionen, Aspirationen und Lebensplänen von gerechtigkeitstheoretisch fassbar macht und den Anspruch erhebt, diese pädagogische Arbeit normativ zu orientieren.“ (Düker 2013: 173)

Gleichzeitig ist es notwendig, den Capability Approach mit einer institutionellen Perspektive zu verknüpfen. Denn die Institutionen des Übergangssektors sind die gesellschaftliche Antwort auf soziale Probleme und Phänomene wie Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungslosigkeit und sind damit ein Ort, an dem Lebenschancen erweitert werden sollen.

Das Forschungsprojekt WorkAble- Making Capabilities Work der Universität Bielefeld, an dem ich zuvor beteiligt war, stellt dazu zwei grundsätzliche Ideen heraus: „capability for work“, also das Entwickeln sinnstiftender, guter Arbeit und „capability for voice“, was einen selbstsicheren,

selbst bestimmten Jugendlichen Mitsprache einräumt (vgl. Düker 2012; Bonvin 2009). Hirschmann fordert außerdem gleichen Zugang zu drei Alternativen, die ein Beratungs- und Prozessierungskontext bieten sollte. Diese nennt er exit, voice und loyalty, (vgl. Hirschman 1970), womit er abzielt auf Alternative, Widerspruch und Zuspruch zu einer vorgelegten Maßnahme.

Wenn Jugendliche diese Möglichkeiten nicht hätten, würde ihnen Loyalität abgenötigt, bliebe prozessuale Freiheit eine rein formale Größe und das Konzept eines gelungenen Übergangs würde zur bloßen Schimäre.

4. Beratung - und Zeit (geben) im Übergang

Insbesondere im Übergang von der Schule in den Beruf, ist es für (weniger privilegierte) benachteiligte Jugendliche von besonderer Bedeutung, dass sich Professionelle auf ihre Problem- und Bedürfnislagen einstellen, gerade auch weil „*die Beziehung von Institution und Biographie [...] eine neue Qualität erhalten*“ hat (vgl. Alheit/Hanses 2004: 10). Es gilt also, die protonormalistische Ausrichtung der Übergangsinstitutionen zu überwinden, um – vergleichbar zu Biografieforschung – die aggregierte Präferenz des Jugendlichen zu erreichen, um anschlussfähige Kommunikation einhergehend mit gemeinsam entwickelten Interventionsstrategien zu generieren. In der Postmoderne müssten Institution und Biografie eine neue Scharnierfunktion bilden, Professionelle den Jugendlichen verstehen (lernen). Institutionen sollen demnach nicht mehr als Biografiegeneratoren wirksam werden, sondern vielmehr als Biografiemoderatoren, wobei institutionelle Selbstreflexivität zur Basisvoraussetzung professionellen Handelns wird (vgl. Alheit/Hanses 2004: 24). Die zuvor geschilderten institutionellen Balanceakte werfen den Fokus auf die Beratung oder das Beratungssetting im Übergangssektor.

„Beratung kann als zentrale pädagogische, übergangsbezogene Handlungsweise verstanden werden, da hier nicht nur Entscheidungen über den künftigen Lebensweg für die jugendlichen getroffen werden, sondern diese aus ihren biographischen Erfahrungen heraus selbst ihre Kompetenzen und Aspirationen entwickeln sollen. In der Beratung werden Aspirationen, Zukunftspläne und die dafür gehaltenen Persönlichkeitseigenschaften, Kompetenzen und sozialen Ressourcen bearbeitet. Diese müssen sich wiederum auf das Gegebene (hier v.a. den lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt) beziehen.“
(Düker 2013: 173)

Berufsberater befürworten in diesem Zusammenhang eher einen multidimensionalen Ansatz wie bspw. in Frankreich. Damit Übergangssysteme per se besser würden, bedürfe es nachhaltiger Netzwerke, weniger Konkurrenzdenken, fundierter Aus- und Weiterbildungen, Supervision und vor allem mehr Zeit (vgl. Heuer 2013). Eine gelungene 'Metamorphose' erfordert den positiven Blick nach vorne, nicht einen skeptisch rückwärtsgewandten. Dabei muss der Beratungsprozess im Übergang als Konvertierungsfaktor (Conversion-factor) begriffen werden, der Jugendliche dabei unterstützen kann, Bildungsinhalte in echte Chancen umzuwandeln. Wie anfangs erwähnt muss umgedacht werden: Nicht Menschen *in* Arbeit vermitteln, vielmehr *zwischen* Mensch und Arbeit vermitteln, dies sei Kern gelungener Transition. Alheit und Hanses sehen dies genau so, wenn sie betonen, dass Institutionen Biografien nicht generieren sollen, sondern vielmehr moderieren (vgl. Alheit/Hanses 2010: 24).

Auch innovative Ideen wie etwa der Reformvorschlag der Bertelsmann Stiftung, entwickelt gemeinsam mit Ministerien mehrerer Bundesländer darunter Nordrhein-Westfalen, verdienen Aufmerksamkeit. Das Konzept umfasst die drei Kernpunkte Berufsorientierung, betriebsnahe

Ausbildung und Hinführung zur Ausbildungsreife. Kleinteilige Lernmodule sind dafür vorgesehen, für die außerdem auf die spätere Ausbildungszeit anzurechnende Zertifikate vergeben werden sollen (vgl. Bertelsmann 2012: 3f). Bisher zeichnet sich das Übergangssystem vorwiegend durch „Zertifikatsarmut“ aus (vgl. Solga 2011: 415). Versprochen wird letztlich jedem ein Ausbildungsplatz, was einer Ausbildungsplatzgarantie gleichkäme. Dafür werden mehr Geld und Fachkräfte benötigt! 120.000 Euro, hat Klemm errechnet, investiere der Staat im Schnitt in eine einzige Universitätsausbildung. Eine Ausbildungsplatzgarantie sei demzufolge nur ein angemessener Beitrag zu einer gerechteren Verteilung öffentlicher Ressourcen (Klemm 2011: 20f). Mehr Verteilungsgerechtigkeit durch höhere Bildungsausgaben ist sicher Teil einer Lösung. Strukturelle Defizite sind also längst detektiert. Problemlagen und Risiken bleiben aber weiter individualisiert, gehen finanziell und abstrakt im wahrsten Wortsinne auf Kosten der Schwächsten im System, also der Jugendlichen im Übergang und zwar solange die beschriebenen Exklusion-Mechanismen wirksam sind. Diese zu verhindern beziehungsweise abzuschalten, sollte gemeinsames Ziel von Politik, Pädagogik und Professionellen des Übergangssystems sein.

Literatur:

- Ahmed, S. (2008): Sozial benachteiligte und ausbildungsunreife junge Frauen und Männer!? Oder: Die individualisierte Deutung schwieriger Übergänge in Ausbildung und Arbeit, in: Rietzke, T./Galuske, M. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit – Junges Erwachsenenalter, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 174-199.
- Alheit, P. (2006): Lebenslanges Lernen und soziales Kapital: http://abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_LLL_und_soziales_Kapital_Berlin-2006.pdf
- Alheit, P./Hanses, A. (2004): Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen, in: Hanses, A. (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit, Bd. 9, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.
- Beck, U. (2006): Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertelsmann Stiftung (2012): Die Reform des Übergangssystems zwischen Schule und Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen.
- Bonvin, J.M. (2009): Der Capability Ansatz und sein Beitrag für die Analyse gegenwärtiger Sozialpolitik, in: Soziale Passagen 1 (1), S. 8-22.
- Bosch, G. /Krone, S. /Langer, D. (Hrsg.) (2010): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte, Wiesbaden: VS Verlag.
- Düker, J./ Ley, T./ Ziegler, H. (2012): German Case Study. In: "WorkAble" (Hrsg.): Final report EU Collaborative Project "WorkAble – Making Capabilities Work", Work Package 4: Case Studies: <http://www.workable-eu.org>
- Düker, J./Ley, T./Löhr, C. (2013): Von institutioneller Bearbeitung zu realistischen Erwerbsperspektiven? Verwirklichungschancen Jugendlicher zwischen Schule und Beruf, in: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 171-190.
- Goffman, E. (1952): On Cooling the Mark Out. Some Aspects of Adaptation to Failure, in: Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations 15 (4), S. 451-463.
- Grawe, B. (2002): Konferenzkultur im Jugendverband. Studien zu Konsens und Konflikt in der Diözesanversammlung des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend, Paderborn: BDJK Verlag.
- Heuer, M. (2013): Übergänge Schule – Beruf: Ein ganzheitlicher Ansatz braucht Zeit. IJAB Veröffentlichung: <https://www.ijab.de/aktivitaeten/internationale-zusammenarbeit/uebergaenge-in-arbeit-transitions/uebergaenge-in-arbeit/a/show/uebergang-schule-beruf-ein-ganzheitlicher-ansatz-braucht-zeit/>
- Hirschman, A.O. (1970): Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations and states, Harvard University Press.
- Kaufmann, F.-X. (1970): Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Klemm, K. (2011): Was kostet eine Ausbildungsgarantie in Deutschland? Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbr/SID-5E627D86-94D9246D/bst/xcms_bst_dms_36465_37457_2.pdf

- Koch, M. (2010): „Pioniere einer neuen Zeit?“ Identitätskonstruktionen in einem Integrationsprojekt der Sozialhilfe, in: *Swiss Journal of Sociology*, 36 (3), S. 431-449.
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nussbaum, M. (2000): *Women and Human Development – The Capabilities Approach*, Cambridge University Press.
- Oehme, A. (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft, in: Homfeld et al. (Hrsg.): *Soziale Arbeit aktuell*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft, in: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Entwicklungschancen in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Plößer, M./Mecheril, P. (2009): Differenz, in: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher, Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 194-208.
- Polutta, A. (2005): „If the poor only had profiles“. Verändern Profilierungsverfahren das sozialpädagogische Professionsverständnis der Jugendsozialarbeit? in: *Arbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit regio Nord* (Hrsg.): *Soziale Gerechtigkeit ist kein Luxus*, Hannover: Eigendruck, S. 21-43.
- Schauer, K. (2012): Hintergrundinformationen zu den Partnerländern des Projektes transitions – gelingende Übergänge in Ausbildung und Arbeit. IJAB Veröffentlichung.
- Schröer, W. et al. (2013) (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Solga, H. (2011): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 411-448.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier der Hans Böckler Stiftung Nr. 171, Düsseldorf.
- Steckmann, U. (2008): Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach, in: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 90-115.
- Strohmeier, R./Knöpfel, C. (2005): Was heisst soziale Integration? Öffentliche Sozialhilfe zwischen Anspruch und Realität, Luzern: Caritas.
- Walter, S./Walther, A. (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem, in: Stauber, B./Pohl, A./Walther A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*, Weinheim/München: Juventa, S. 65-96.
- Winkler, M. (2008): Ausbildungsfähigkeit – ein pädagogisches Problem? in: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-90.
- Witzel, A./Zinn, J. (1998): Berufsausbildung und soziale Ungleichheit. Sozialstruktur und Biographie beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. *Diskurs* 8 (1), S. 28-39.