

# **Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr**

Eine systematische Annäherung  
aus der Perspektive  
einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe

Erstellt von

Sarina Ahmed und Heinz Handloser

Freie wissenschaftliche Arbeit  
für die  
Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft  
an der  
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaft  
der  
Eberhard-Karls-Universität Tübingen

## **Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr**

Eine systematische Annäherung  
aus der Perspektive  
einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe

2. Februar 2004

Erstellt von:

Sarina Ahmed  
Schellingstraße 6  
72072 Tübingen

Heinz Handloser  
Mühlehof 19  
72119 Ammerbuch

## Vorwort

Die Idee zu dieser gemeinsamen Diplomarbeit ist vor dem Hintergrund unserer Mitarbeit im Forschungsprojekt JuS II – der wissenschaftlichen Begleitung des baden-württembergischen Landesförderprogramms „Jugendsozialarbeit an Schulen“ der Forschungsgruppe Jugendhilfe und Schule (JuS) – herangereift, das von Januar 2001 bis Dezember 2003 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen unter der Projektleitung von Herrn Dr. Eberhard Bolay durchgeführt wurde. Insbesondere beschäftigten wir uns im Rahmen des Projektes mit der spezifischen Ausgestaltung von Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und infolgedessen mit dem Thema der vorliegenden Arbeit.

Die gemeinsame Zeit war lang und anstrengender als erwartet, zugleich war sie von unzähligen Erfahrungen und einer intensiven Auseinandersetzung mit der Materie geprägt. An dieser Stelle sei all denjenigen herzlich gedankt, die durch ihre Unterstützung direkt oder indirekt zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Zunächst gilt unser besonderer Dank Eberhard Bolay. Ihm ist es zu verdanken, das wir die Gelegenheit bekommen haben, als studentische ProjektmitarbeiterInnen in der Forschungsgruppe JuS tätig zu sein sowie im Rahmen von Seminaren und Veröffentlichungen aktiv gestaltend in Planung, Organisation und Durchführung mitzuwirken. Er zählt darüber hinaus zu jenen Personen, die uns während unseres Studiums durch zahlreiche anregenden Inputs aber auch durch aufmunternde Worte bedeutend wurde.

Ein herzliches Dankeschön gilt ebenso den beiden wissenschaftlichen Angestellten der Forschungsgruppe JuS Carola Flad und Heiner Gutbrod für die Unterstützung, gemeinsamen Diskussionen, zahlreichen Anregungen und das große Vertrauen, das sie uns in den vergangenen drei Jahren geschenkt haben.

Ein spezieller Dank gebührt Angelika Iser. Sie hat sich in problematischen Arbeitsphasen Zeit für uns genommen, zugehört und uns durch gelingende Moderation Ideen und anregende Gedanken mit auf den Weg gegeben.

Herzlich bedanken möchten wir uns ebenso bei Stefan Köngeter für die vielen Minuten „zwischenrein“ und den kollegialen fachlichen Austausch.

Unser Dank gilt ausdrücklich auch Kerstin und Mikey Müller, Antje Großmann und Simone Drechsler für die Zeit, die sie in die intensive und sorgfältige Korrektur der Arbeit eingebracht haben.

*Sarina bedankt sich darüber hinaus...*

... herzlich bei all denjenigen, die mich in der vergangenen Zeit in vielfältiger Art und Weise unterstützt und begleitet haben.

*Heinz bedankt sich darüber hinaus...*

... bei Eberhard Bolay auch dafür, dass er mir als nahe stehende Person, in prekären Lebensmomenten emotional und sozial zur Seite stand und immer wieder Aufmunterung und Mut zugesprochen hat.

Ein besonderes Dankeschön gilt all jenen aus dem familiären und sozialen Umfeld, die während meines Studiums sowie darüber hinaus mit ihrer Kraft und emotionalen Zuwendung und Rücksichtnahme zur Unterstützung eines nicht immer leicht verlaufenden Lebensabschnittes beigetragen haben: Luise Handloser, Diana Vogl und Uwe Glinka sowie ihren beiden Kindern Natascha und Alexander, Kerstin und Mikey Müller sowie ihrer Tochter Miriam, Lorenz Giese, Simone und Dirk Drechsler, Alexander Weingart

und seinen Eltern Inge und York, Kerstin und Björn Hagner, Waltraud und Hans Wächter, Angelika und Matthias Lampert.

Außerdem ist auch Frau Rönsch zu danken. Sie hat während meiner Tätigkeit in der Institutsbibliothek ein beachtenswerter sozialer Rückhalt geboten.

Ein letztes Dankeschön ist uns gegenseitig auszusprechen für eine lange intensive Arbeitsphase, die geprägt war sowohl von Unterstützung, Lernen vom Anderen als auch von Missverständnissen und Ungewissheiten.

Sarina Ahmed und Heinz Handloser

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort.....</b>	<b>3</b>
<b>Inhaltsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>Teil I: Theoretische Einführung</b>	
<b>1. Schulsozialarbeit im BVJ – Ziel und Erkenntnisinteresse der Arbeit.....</b>	<b>10</b>
1.1 Der theoretische Referenzrahmen der Arbeit.....	12
1.1.1 Lebensweltorientierung als Paradigma moderner Sozialer Arbeit.....	12
1.2 Erkenntnisinteresse und Fragestellung der Arbeit.....	16
1.3 Aufbau der Arbeit.....	18
<b>Teil II: Systematisch-rekonstruktiver Zugang zur Schulsozialarbeit im BVJ</b>	
<b>2. Was ist Schulsozialarbeit?.....</b>	<b>20</b>
2.1 Definitionen von Schulsozialarbeit.....	21
<b>3. Die Entwicklung von Schulsozialarbeit im Spannungsverhältnis von Jugendhilfe und Schule.....</b>	<b>25</b>
3.1 Erste Verknüpfungen von Schule und sozialer Fürsorge in der Industrie- und Rettungshausbewegung.....	26
3.2 Die Schulkinderfürsorge.....	28
3.3 Erste Annäherungen und Auseinanderentwicklung von Jugendhilfe und Schule.....	31
3.3.1 Anregung der Lehrkräfte zur Jugendpflege durch staatliche Erlasse und die Jugendbewegung.....	32
3.3.2 Die Entwicklung sozialpädagogischer Berufe und des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes.....	34
3.4 Der Neubeginn des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule.....	35
3.4.1 Die Diskussion um die sozialpädagogische Schule und die Entstehung der Schulsozialarbeit.....	37
3.4.2 Schulsozialarbeits- und Kooperationsprojekte zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit.....	39
3.5 Veränderte Kooperationsbedingungen und Anstöße aus den neuen Bundesländern.....	41
<b>4. Die rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz.....</b>	<b>43</b>
4.1 Kinder- und Jugendarbeit nach § 11 KJHG.....	43
4.2 Jugendsozialarbeit nach § 13 KJHG.....	46

<b>5.</b>	<b>Die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung von Schulsozialarbeit.....</b>	<b>49</b>
5.1	Organisationsformen von Schulsozialarbeit.....	49
5.2	Aufgaben und Methoden von Schulsozialarbeit.....	51
5.3	Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit.....	56
<b>6.</b>	<b>Die funktionalen und organisatorischen Logiken von Jugendhilfe und Schule.....</b>	<b>60</b>
6.1	Die Kinder- und Jugendhilfe.....	61
6.2	Die Schule.....	66
6.2.1	Aufgaben der Schule.....	66
6.2.2	Organisation der Schule.....	68
6.2.3	Differenzierung nach allgemein- und berufsbildendem Schulwesen.....	71
6.2.4	Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).....	73
<b>7.</b>	<b>Zwischenresümee des systematisch-rekonstruktiven Zugangs zur Schulsozialarbeit im BVJ.....</b>	<b>75</b>
	 <b>Teil III: Sondierung – die Zielgruppe von Schulsozialarbeit im BVJ</b>	<b>81</b>
<b>8.</b>	<b>Statistischer Überblick über die SchülerInnen des BVJ.....</b>	<b>81</b>
<b>9.</b>	<b>Die Lebenssituation von BVJ-SchülerInnen: Eine theoretische Einführung zur Dimensionen ihrer Lebenssituation.....</b>	<b>82</b>
9.1	Das Lebenslagenkonzept.....	84
9.1.1	Rekonstruktion des Konzepts.....	84
9.1.2	Das Lebenslagenkonzept in der Sozialen Arbeit.....	86
<b>10.</b>	<b>Strukturierte Offenheit: Sensibilisierende Annäherung an Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen.....</b>	<b>90</b>
<b>11.</b>	<b>Die Anforderungsstruktur des BVJ als Teil des Übergangssystems</b>	<b>92</b>
11.1	Das Übergang(hilfe)system und seine sozialstaatlichen Annahmen.....	94
11.1.1	Die Verortung des BVJ im Übergang(hilfe)system.....	94
11.1.2	Die normativen Implikationen des deutschen Übergang(hilfe)systems als spezifische Anforderungsstruktur für BVJ-SchülerInnen.....	94
11.2	Motive Jugendlicher für die Teilnahme am BVJ.....	98
11.3	Das BVJ: Potential für Frustrationen oder Chancen?.....	100
11.3.1	Die konzeptionelle Ausgestaltung des BVJ: Anlass für Frust.....	101
11.3.2	Subjektive Relevanz der Teilnahme am BVJ.....	105
11.4	Zusammenfassende Bemerkungen: Die Bedeutung der Teilnahme am BVJ aus lebenslagentheoretischer Perspektive.....	107
<b>12.</b>	<b>Das Konstrukt soziale Benachteiligung.....</b>	<b>109</b>
12.1	Soziale Benachteiligung als Bezugspunkt für BVJ-SchülerInnen.....	110
12.2.	Kritische Auseinandersetzung mit dem Benachteiligungsbegriff und seiner Verwendung im Übergangshilfesystem.....	111
12.3	„Cooling-out“ mittels des Konstrukts Benachteiligung.....	114

12.4	Zusammenfassende Bemerkung: Die Bedeutung des Konstrukts Benachteiligung als lebenslagenprägender Faktor.....	117
<b>13.</b>	<b>Das Konstrukt Jugend als lebenslagenprägende Dimension.....</b>	<b>117</b>
13.1	Das Konzept der Lebensphase Jugend in jugendtheoretischen Diskursen.....	119
13.1.1	Die Entstehung der Jugendphase.....	119
13.1.2	Jugend als Hoffnungsträger sozialer Modernisierung.....	120
13.1.3	Entstandardisierung der Jugendphase.....	122
13.2	Das Zusammenspiel des Konzepts Jugend mit Lebenslagen Jugendlicher.....	123
13.2.1	Rückwirkungen der Jugend-Konzepte auf Jugendliche.....	123
13.2.2	Die spezifische Anforderungsstruktur des Konstrukts Jugend für BVJ-SchülerInnen.....	126
13.2.3	Plädoyer für ein kritisches Jugendkonzept.....	129
<b>14.</b>	<b>Geschlecht als lebenslagenstrukturierende Dimension.....</b>	<b>130</b>
14.1	Geschlecht im sozialwissenschaftlichen Diskurs.....	130
14.1.1	Geschlecht als soziale Praxis: Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit	131
14.1.2	Geschlecht als struktureller Indikator von Ungleichheit ( <i>S.A.</i> ).....	133
14.2	Geschlecht im Zusammenspiel mit Lebenslagen junger Frauen und Männer im Übergang.....	135
14.3	(Doing-)Gender im Übergang.....	137
14.3.1	Spezifische Anforderungen an junge BVJ-Schülerinnen als junge Frauen im Übergang.....	137
14.3.2	Spezifische Anforderungen an junge BVJ-Schüler als junge Männer im Übergang.....	141
14.4	Zusammenfassende Bemerkung.....	143
<b>15.</b>	<b>Region als lebenslagenprägendes Merkmal.....</b>	<b>144</b>
15.1	Region als sozialräumlicher Bezugspunkt.....	144
15.2	Region als Bezugspunkt lebensweltlicher Zusammenhänge.....	145
15.3	Die Lebenslagen junger Menschen in ländlich und städtisch geprägten Regionen.....	146
15.3.1	Die Lebenslagen junger Menschen in ländlichen Regionen.....	147
15.3.2	Die Lebenslagen junger Menschen in städtischen Regionen.....	150
<b>16.</b>	<b>Soziale Nahräume als Lebenslagenkomponente.....</b>	<b>153</b>
16.1	Die Familie.....	153
16.2	Die Gruppe der Gleichaltrigen.....	156
<b>17.</b>	<b>Die sozioökonomische Lebenslage junger Menschen.....</b>	<b>160</b>
17.1	Armut junger Menschen.....	161
17.1.1	Thematische Auseinandersetzung mit Armut in der Sozialwissenschaft	161
17.1.2	Definitionen und Konzepte von Armut.....	163
17.1.3	Einkommensarmut und Sozialhilfebedürftigkeit als Armutsfaktoren für erschwerte sozioökonomische Lebenslagen junger Menschen.....	164
17.1.3.1	Einkommensarmut junger Menschen.....	164
17.1.3.2	Sozialhilfebedürftigkeit junger Menschen.....	165
17.1.3.3	Auswirkungen der Armut auf junge Menschen.....	166

17.2	Junge Menschen als EinkommensbezieherInnen und VerbraucherInnen	170
<b>18.</b>	<b>Bildung und Arbeit.....</b>	<b>172</b>
18.1	Bildungswandel, -expansion und optimismus.....	173
18.2	Der Übergang von der Schule in die Berufswelt.....	176
18.3	Der staatlich geförderte Ausbildungs- und Beschäftigungsektor.....	182
18.4	Der berufliche Lebensverlauf ehemaliger BVJ-SchülerInnen.....	183
18.4.1	Der berufliche Werdegang von männlichen BVJ-Absolventen.....	184
18.4.2	Der berufliche Werdegang von weiblichen BVJ-Absolventen.....	185
<b>19.</b>	<b>Migration als lebenslagenprägender Faktor.....</b>	<b>186</b>
19.1	In der BRD lebende Menschen mit Migrationshintergrund.....	187
19.2	Das soziale Phänomen Migration.....	189
19.3	Jugendliche mit Migrationshintergrund.....	189
19.3.1	Jugendliche mit Migrationshintergrund im pädagogischen Diskurs.....	190
19.3.1.1	Die Kulturkonfliktthese: Leitthese sozialwissenschaftlicher Migrationsforschung und ideologische Grundlegung pädagogischer Unterstützungsangebote.....	190
19.3.2	Wider einer kulturalistischen Deutung von Migrationsprozessen.....	192
19.3.2.1	Identitätstheoretische Kritik.....	193
19.3.2.2	Bewältigungstheoretische Kritik.....	193
19.3.2.3	Kulturtheoretische Kritik.....	194
19.3.2.4	Gesellschaftstheoretische Kritik.....	194
19.3.3	Resümierende Anmerkungen.....	195
19.4	Alternative migrationstheoretische Überlegungen.....	196
19.4.1	Sözioökonomischer Status von MigrantInnen.....	197
19.4.2	Die Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen.....	197
19.5	Zusammenfassende Bemerkungen im Hinblick auf die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen mit Migrationshintergrund.....	201
<b>20.</b>	<b>Das physische, psychische und soziale Wohlbefinden junger Menschen.....</b>	<b>202</b>
20.1	Beschreibungen und Konzepte von Gesundheit und Krankheit.....	203
20.2	Gesundheitliche Beschwerden und Erkrankungen junger Menschen.....	205
20.3	Physische, psychische und soziale Schädigung junger Menschen.....	205
20.3.1	Vernachlässigung.....	205
20.3.2	Misshandlung.....	206
20.3.3	Sexueller Missbrauch.....	207
20.4	Gesundheitsgefährdendes Verhalten junger Menschen.....	207
20.4.1	Konsum von Substanzmitteln.....	207
20.4.1.1	Alkoholkonsum.....	208
20.4.1.2	Nikotinkonsum.....	208
20.4.1.3	Drogenkonsum.....	209
20.4.1.4	Medikamentenkonsum.....	210
20.4.2	Ernährungsverhalten und Körperbild.....	210
20.4.3	Sexualität.....	211
20.5	Belastende Netzwerke und Institutionen.....	212
20.6	Behinderung.....	213
20.7	Mortalität.....	215



<b>21.</b>	<b>Zwischenresümee zu den Lebenslagen der AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ.....</b>	<b>217</b>
21.1	Schlussfolgernde Betrachtung des Zusammenspiels diverser lebenslagenprägender Faktoren von AdressatInnen der Schulsozialarbeit im BVJ.....	219
<b>Teil IV: Schulsozialarbeit im BVJ</b>		<b>227</b>
<b>22.</b>	<b>Die Besonderheiten des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit im BVJ als Anforderungsstruktur.....</b>	<b>228</b>
22.1	Die Besonderheiten des strukturellen Rahmens des BVJ im Hinblick auf eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit.....	230
22.2	Die Besonderheiten der Lebenslagen der SchülerInnen des BVJ und ihre Anforderungen für eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit	231
<b>23.</b>	<b>Überlegungen zu einem feldadäquaten Modell von Schulsozialarbeit im BVJ.....</b>	<b>234</b>
23.1	Schulsozialarbeit im BVJ als personenbezogenes und subjektgebundenes Angebot.....	235
23.2	Schulsozialarbeit im BVJ als strukturbildendes Angebot.....	237
23.3	Ausblick.....	244
	<b>Schaubild- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>245</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>246</b>

## Teil I: Theoretische Einführung

Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule konnte sich im Laufe der letzten 30 Jahre bundesweit als eigenständiger Handlungsbereich der Jugendhilfe entwickeln (vgl. Maykus 2001: 15). Wie im sonstigen Bundesgebiet blickt dieses Kooperationsverhältnis auch in Baden-Württemberg auf eine gewachsene Tradition und eine lange Geschichte zurück. Erste Projekte der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule wurden in Baden-Württemberg Mitte der 1970er Jahre angeregt (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987: 126ff). Dabei haben sich Kooperationsbezüge von Jugendhilfe und Schule zwischen Jugendamt und Schule überwiegend im Rahmen der Hilfen von Erziehung, zwischen Jugendarbeit und Schule und in intensivster Form als Schulsozialarbeit institutionalisiert (vgl. Oelerich 1996: 227ff). Zudem haben sich verschiedene Formen außerunterrichtlicher Betreuungsangebote im Kontext der Ganztageschulentwicklung herausgebildet (vgl. Deinet 1997).

Schulsozialarbeit etablierte sich in Baden-Württemberg zu Beginn der 1980er Jahre (vgl. Frommann/Kehrer/Liebau 1987; Singer/Seeger-Roth 1988).<sup>1</sup> Sie bezog sich jedoch – wie im übrigen Bundesgebiet – lange Zeit vor allem auf allgemeinbildende Schulen, insbesondere auf Hauptschulen. Während sich Schulsozialarbeit an diesen Schulen „als ausgesprochen erfolgreich erwiesen hatte, stand eine solche sozialpädagogische Unterstützung den Schülern und Lehrern am BVJ der Beruflichen Schulen Mitte der 90er Jahre noch kaum zur Verfügung“ (Pchalek 2004).

### 1. Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr – Ziel und Erkenntnisinteresse der Arbeit

Als Folge diverser Transformationsprozesse des Erwerbsektors erregt auch in Baden-Württemberg das Thema ‚Jugendarbeitslosigkeit‘ seit Ende der 1990er Jahre öffentliche Besorgnis. So gelten vor allem diejenigen Jugendlichen, welche die Schule ohne allgemeinbildenden Schulabschluss verlassen in diversen Diskurszusammenhängen als „extrem hohe Risikogruppe“ (Rauner 2003: 225). Als eine Antwort auf diese Entwicklung seitens der Jugendhilfe installierte der Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern im Jahr 1998 das auf vier Jahre angelegte Förderprogramm „Projekte der Jugendberufshilfe nach § 13 KJHG“ mit dem Anliegen, Jugendliche darin zu unterstützen eine Berufsausbildung, eine berufsvorbereitende Maßnahme der Arbeitsverwaltung oder reguläre Erwerbsarbeit aufzunehmen (vgl. LWV Württemberg-Hohenzollern 2002: 11). Hiermit war die Grundlage geschaffen, auf der nun auch berufliche Schulen mit Angeboten der Jugendhilfe in institutionalisierter Form kooperieren konnten. Von den 21 Jugendberufshilfeprojekten konzentrierten sich 20 in ihrem Aufgabenspektrum auf das

---

<sup>1</sup> Die ersten Projekte wurden 1981 in Tübingen, Kirchheim/Teck und Stuttgart initiiert (Frommann/Kehrer/Liebau 1987: 16ff).

Berufsvorbereitungsjahr (im Folgenden: BVJ) (vgl. LWV Württemberg-Hohenzollern 2002: 11f; LWV Württemberg-Hohenzollern 2001: 9).

Im Jahr 2000 wurde vom Land Baden-Württemberg – als eine Reaktion auf die Empfehlungen der Enquetekommission ‚Jugend-Arbeit-Zukunft‘ – das Förderprogramm ‚Jugendsozialarbeit an Schulen‘<sup>2</sup> eingerichtet. Neben 88 allgemeinbildenden Schulen (Haupt- und Förderschulen) richtet sich Schulsozialarbeit auch an 33 berufliche Schulen – bei Letzteren insbesondere an den Fachbereich des dort angesiedelten einjährigen BVJ (Bolay/Flad/Gutbrod 2001: 14, 17 u. 20). Gemäß der Empfehlungen der Enquetekommission sollen im Kontext des BVJ vor allem die SchülerInnen<sup>3</sup>, deren Übergang von der allgemeinbildenden Schule in den Erwerbssektor sich in den letzten Jahren zunehmend erschwert hat und deren Lebenssituationen insgesamt als belastet gelten, durch Schulsozialarbeit Unterstützung erfahren (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999: 166).

Soweit zum Stand der Praxis der Schulsozialarbeit im BVJ in Baden-Württemberg. Wie steht es nun um die Forschung bezüglich dieses Handlungsfeldes?

Wenn Bolay (2004a) konstatiert, dass bezogen auf die Kooperation von allgemeinbildenden Schulen und Jugendhilfe von einer Forschungstradition ‚gewiss nicht die Rede sein‘ (ebd.) kann, so gilt dies um so mehr für den spezielleren Bereich Jugendhilfe und berufliche Schulen bzw. BVJ.

Erst seit Beginn der 1990er Jahre wurden im Rahmen von wissenschaftlichen Begleitforschungen einige empirische Untersuchungen zu Kooperationsprojekten, die man Bolay zufolge als ‚Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen‘ (vgl. ebd.) klassifizieren kann, durchgeführt.<sup>4</sup> Die Kooperation von Jugendhilfe und Berufsschulen wurde lediglich in der Untersuchung von Olk/Speck (1999) sowie in der Studie von Seithe (1998) einbezogen. Allerdings wurde in keiner dieser Studien dezidiert auf die Besonderheit dieses Handlungsfeldes im Sinne einer expliziten Darstellung der dort ermittelten Ergebnisse eingegangen.

Vor diesem Hintergrund stellen wir fest, dass es keine – uns bekannte – veröffentlichte Untersuchung gibt, die sich ausschließlich dem Handlungsfeld ‚Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr‘ widmet.<sup>5</sup> Es verwundert somit nicht, dass zu diesem Handlungsfeld bislang keine systematisch generierten Wissensbestände – weder fundiert ermittelte Forschungsbedarfe noch präzisierete Forschungsfragen und freilich auch kaum Forschungsergebnisse – vorliegen. Die Frage danach, was Schulsozialarbeit im BVJ im Detail bedeutet, was ihr spezifisches Profil in diesem Kontext – bezogen auf unterschiedliche Ebenen, wie z.B. der konzeptionellen, der organisatorischen, der Hand-

---

<sup>2</sup> Jugendsozialarbeit wird von den Auftraggebern, dem Sozialministerium und dem Kulturministerium Baden-Württemberg synonym zu Schulsozialarbeit verwendet (vgl. Gemeindetag Baden-Württemberg 2000: 43).

<sup>3</sup> An dieser Stelle möchten wir darauf verweisen, dass wir in dieser Arbeit hinsichtlich der Geschlechtsspezifität bei Rollenbezeichnungen die weibliche Form an das Wortende – beginnend mit ‚I‘ (z.B. LehrerIn, SchülerInnen, SchulsozialarbeiterIn usw.) – angehängt haben.

<sup>4</sup> Vgl. Zu solchen Studien zählen beispielsweise: Bolay/Flad/Gutbrod (2003); Bolay u.a. (1999); KORUS (2000); Oelerich (2002); Olk/Bathke/Hartnuß (2000); Prüß/Maykus/Binder (2002); Prüß u.a. (2000); Seithe (1998).

<sup>5</sup> Allerdings wurde an der Universität Greifswald unter Leitung von Prof. Prüß von Januar 2002 bis Dezember 2003 die wissenschaftliche Begleitung zum Modellprojekt ‚Schulsozialarbeit an berufspädagogischen Schulen mit sonderpädagogischen Aufgaben‘ durchgeführt. Die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse wird voraussichtlich im April 2004 erscheinen.

lungsebene, der Wirkungsebene – charakterisiert, ist bislang genauso wenig erhoben, wie die Frage nach den spezifischen Chancen und Grenzen dieses Angebots als Unterstützungsmassnahme für junge Frauen und junge Männer<sup>6</sup>, die das BVJ absolvieren. Hier begründet sich der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit. *Ziel ist es, einen ersten Beitrag dafür zu leisten, die konstatierte Forschungslücke durch eine theoretische Sondierung des Feldes „Schulsozialarbeit im BVJ“ aus der Perspektive einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe zu schließen.*

## 1.1 Der theoretische Referenzrahmen der Arbeit

Insgesamt versteht sich die Arbeit als ein erster Beitrag einer adressatInnenorientierten Jugendhilfeforschung des Handlungsfeldes „Schulsozialarbeit im BVJ“.

AdressatInnenorientierung als Leitmaxime für Jugendhilfe(-forschung) bzw. als theoretische Grundlage dieser Arbeit schlägt sich in einer Doppelperspektive – auf Subjekt und (Jugendhilfe-)Angebot – nieder. Sie konstituiert sich Lüders (1997) zufolge „durch den Umstand, daß die untersuchten Kinder, Jugendlichen und ihre Familien im Zusammenhang mit Massnahmen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe gesehen werden“ (ebd.: 800) und kann in den größeren Zusammenhang lebensweltorientierter Sozialer Arbeit eingereiht werden. Lebensweltorientierung – so lässt sich der spezifische Blickwinkel vorliegender Arbeit weiter zuspitzen – liefert als Theorieströmung der Sozialen Arbeit den Zugang sowohl zum spezifischen Erkenntnisinteresse der Arbeit als auch zur Forschungsfrage und zu deren Bearbeitung.

Im Folgenden gilt es deshalb das Konzept Lebensweltorientierung als Referenzrahmen dieser Arbeit hinsichtlich seiner fachlichen Prämissen zu skizzieren.

### 1.1.1 Lebensweltorientierung als Paradigma moderner Sozialer Arbeit

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit (Thiersch 1992)<sup>7</sup> hat sich in den vergangenen 30 Jahren in zweierlei Hinsicht als ein Rahmenkonzept für die professionelle Soziale Arbeit etablieren können: zum einen für deren Theoriebildung und den disziplinären Diskurs, zum anderen für deren Praxis, indem sie sozialpolitische Rahmenbedingungen maßgeblich mitgeprägt hat (vgl. Thiersch/Grunwald 2002: 128).<sup>8</sup>

Lebensweltorientierung ist ein mögliches Denkmuster und eine Strömung in der Sozialen Arbeit – als Konzept für sozialarbeiterische Praxis muss sie im je spezifischen Kontext jeweils neu konkretisiert und auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden (vgl. Münder u.a. 1998: 80f).

---

<sup>6</sup> Insgesamt werden die Begriffe „Jugendliche“, „Mädchen“ bzw. „Junge“, „junge Frauen“ bzw. „junge Männer“ und „Heranwachsende“, wenn nicht ausdrücklich anders betont, in dieser Arbeit synonym verwendet.

<sup>7</sup> Zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Konzept Lebensweltorientierter Sozialen Arbeit vgl. Thiersch (1992); Thiersch (2002).

<sup>8</sup> Lebensweltorientierung wurde im Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BMJFFG 1990) als Leitprinzip der Jugendhilfe eingeführt und die dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) zugrunde liegenden fachpolitischen Prämissen knüpfen in hohem Maße an die Maximen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit an.

Gegenstand der Theorie lebensweltorientierter Sozialer Arbeit ist die Lebenswelt.<sup>9</sup> Thiersch (1998) deutet Lebenswelt als „ein vielgliedriges Geflecht unterschiedlicher Lebensräume (z.B. der Familie, der Schule, der Straße, der Nachbarschaft), die im Einzelnen durchaus unterschiedlich, also zueinander widersprüchlich bestimmt sein können und damit besondere Anstrengungen der Integration im Nebeneinander, der Anstrengungen auch im biographischen Nacheinander, in dem die Lebensfelder relevant werden, und Anstrengungen in den verschiedenen Bewältigungsaufgaben verlangen“ (ebd.: 84).

Die Frage nach der Lebenswelt von AdressatInnen zielt „auf die Schnittstelle der subjektiven Bewältigungsmuster im Alltag und der objektiv gegebenen, historischen und sozialen Strukturen“ (Thiersch 2002: 155). Lebenswelt bezeichnet so gesehen eine Kategorie, die nur in Bezogenheit auf die je spezifischen gesellschaftlichen Verhältnisse und Zusammenhänge verstanden werden kann. Sie thematisiert die soziale Wirklichkeit der AdressatInnen ebenso wie die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen, die wiederum in ihrer Relevanz für die AdressatInnen Sozialer Arbeit betrachtet werden.<sup>10</sup>

Soziale Arbeit, die diesem Paradigma folgt, „bezieht sich auf zwei Dimensionen: sie verbindet die allgemeinen Fragen nach den spezifischen politischen, sozialen und individuellen Konstituentien und Lebensmustern heutiger Lebensverhältnisse mit den spezifischen Fragen nach Aufgaben, Schwierigkeiten und Möglichkeiten heutiger, angemessener Arrangements der Sozialen Arbeit“ (ebd.). Insofern integriert das Konzept eine systematische Verknüpfung der Fragen heutiger Lebensbedingungen einerseits mit der „nach den Konstruktionsprinzipien einer zeitgemäßen Sozialen Arbeit andererseits“ (Grunwald/Thiersch 2001: 1136). Demgemäß ist es das Ziel lebensweltorientierter Sozialer Arbeit, die indes als Repräsentantin des Sozialstaates beschrieben wird, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Indem sie Lebensverhältnisse „im Zeichen von sozialer Gerechtigkeit und im Ausgang vom Subjekt zu klären und zu strukturieren“ (Thiersch/Grunwald/Köngeter 2002: 166) sucht, zielt sie auf den Abbau der gewachsenen gesellschaftlichen Ungleichheiten. Sie orientiert sich dabei „an den Grunddimensionen der Lebenswelt, der Zeit, dem Raum und den sozialen Bezügen“ (Thiersch 1992: 30) und „agiert im Medium der Lebenswelt“ (vgl. Thiersch 1995: 219) der AdressatInnen, mit dem Ziel, die vorhandenen Ressourcen der AdressatInnen passend zu deren Lebenswelt zu erweitern, so dass sie einen „gelingenderen Alltag“ (Thiersch/Grunwald 2002: 133) erleben.

Diese allgemeinen Ziele schlagen sich in den folgenden Handlungs- und Strukturmaximen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit nieder: Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Vernetzung, Integration, Partizipation (BMJFFG 1990: 85 – 91).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Früher sprach Thiersch anstelle der Lebenswelt vom „Alltag“. Seit Anfang der 1990er Jahre verwendet Thiersch die Begriffe „Alltag“ und „Lebenswelt“ jedoch vorwiegend synonym (vgl. Thiersch 1992: 6).

<sup>10</sup> D.h. die Lebensverhältnisse der Betroffenen sowie die darin verfügbaren Ressourcen (z.B. soziale Netze, kulturelles Kapital), Traditionen, Lebensentwürfe und Kommunikationsmuster werden nicht in deren Unmittelbarkeit, sondern nur in Vermittlung über spezifische Fragen und im Hinblick auf lebensweltorientierte Soziale Arbeit gesehen (vgl. Thiersch 1998: 83).

<sup>11</sup> *Prävention* meint die Stabilisierung der Lebensverhältnisse, so dass es erst gar nicht zu einer Zuspitzung bzw. Eskalation der Probleme kommt. Insgesamt soll eine Verlagerung von stationären Angeboten hin zu begleitenden, ambulanten und lebensweltunterstützenden Maßnahmen initiiert werden. Präventive lebensweltunterstützende Arbeit kann nur in den lokalen Gegebenheiten des Sozialraums und mit den konkret vorhanden Traditionen und Ressourcen stattfinden. Vor diesem Hintergrund begründet sich die *Regionalisierung* (bzw. *Dezentralisierung*) von Angeboten. *Alltagsorientierung* fordert, dass Hilfen nicht

Das hierdurch hervorgebrachte Profil von Sozialer Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass die jeweiligen Hilfeformen flexibel und passgenau zu den je individuellen Problemlagen strukturiert sind. Dem Konzept entsprechend geht man „nicht von dem gegebenen System rechtlich und institutionell gesicherter Hilfen aus, um Menschen in ihre Angebote quasi einzupassen, sondern will – sozusagen umgekehrt – von den Menschen und ihrer Problemsicht her fragen, ob und inwieweit sich die professionell-institutionellen Hilfen instrumentell zur Klärung und Unterstützung in den gegebenen Problemen nutzen lassen“ (Thiersch 1996: 210). In diesem Zusammenhang unterliegt die lebensweltorientierte Soziale Arbeit als personenbezogene Dienstleistung dem „Uno-Actu-Prinzip“<sup>12</sup> (Thiersch/Grundwald 2002: 141), wobei sie die AdressatInnen nicht als KlientInnen sieht, sondern vielmehr als Ko-ProduzentInnen, die sich aktiv im Hilfeprozess beteiligen – für dessen Erfolg sie sogar maßgebend sind – und sich „als Subjekte ihres Lebens erfahren“ (BMJFFG 1990: 88) sollen. In der konsequenten Bezugnahme auf die gegebenen Probleme und Deutungen, sprich auf den Erfahrungshorizont der AdressatInnen und der Orientierung an deren Lebenslagen, möchte sie Schwierigkeiten dort lösen, wo sie sich für die/den Einzelne(n) gebildet haben. Damit kann das Konzept als ein „Votum gegen die Abstraktion und Generalisierung von Lebensverhältnissen“ (Thiersch/Grundwald/Königter 2002: 166) gesehen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Lebensweltorientierung zum einen analytisch auf die Pluralisierung von Lebenslagen bezieht, aufgrund derer Hilfeangebote so flexibilisiert werden müssen, dass sie auf unterschiedliche individuelle Problemlagen angemessen reagieren können. Zum anderen bedeutet Lebensweltorientierung normativ, dass die subjektive (Be-)Deutung von Bedürfnissen, Problemlagen, Ressourcen, Möglichkeiten etc. gegenüber institutionellen Problemen oder Problemzuschreibungen gleichberechtigt sind.

*AdressatInnenorientierte Jugendhilfeforschung*, die sich der Lebensweltorientierung verpflichtet fühlt, nimmt das Spannungsverhältnis von sozialer Dienstleistung und Lebenswelt zu ihrem Ausgangspunkt. Sie zielt darauf mögliche Reibungspunkte und Missverhältnisse zwischen AdressatInnen und Angeboten aufzudecken. Zentraler Gegenstand von lebensweltorientierter Forschung sind Fragen, die die Diskrepanz von Lebenswelt und Sozialer Arbeit fokussieren (vgl. Thiersch 1998: 91), um in der Folge die „Passung zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und Programmen der Sozialen Arbeit“ (ebd.: 93) zu realisieren. Hier findet sich der Anknüpfungspunkt zum Vorhaben dieser Arbeit: Über das spezifische Zusammenspiel von Schulsozialarbeit einerseits und AdressatInnen andererseits im spezifischen Kontext BVJ liegen bislang keine fundierten Wissensbestände vor und es ist das Ziel dieser Arbeit, diese Forschungslücke mittels einer theoretischen Sondierung des Handlungsfeldes in einem ersten Schritt zu schließen.

---

nur räumlich, sondern auch organisatorisch und zeitlich für die einzelnen AdressatInnen im Alltag niederschwellig erreichbar sind. *Vernetzung* (bzw. Kooperation im Feld) als Maxime bedeutet, dass einzelne Hilfsangebote nicht gegeneinander und nebeneinander agieren, sondern aufeinander bezogen sein sollen. *Integration* heißt, dass sozialpädagogische Angebote in andere, unspezifischere Angebote eingegliedert sind, wodurch eine Isolation der AdressatInnen vermieden werden soll. Wenn AdressatInnen sich als Subjekte erfahren sollen, so ist ihre *Partizipation* im Hilfeprozess konstitutiv.

<sup>12</sup> Die Idee, dass personenbezogene Dienstleistungen dem „Uno-Actu-Prinzip“ unterliegen stammt von Badura/Groß (1976) und versteht – sehr pointiert – Produktion und Konsumtion der (sozialen) Dienstleistung als *ein* Prozess (vgl. Thiersch/Grundwald 2000: 141).

Bereits in der Zielformulierung dieser Theoriearbeit zeigt sich ihr spezifischer Ertrag als auch ihre spezifische Begrenzung: als Theoriearbeit geht es ihr zunächst um eine *grundlegende* Annäherung an das Feld. Es wird weder ein konkret praktiziertes Konzept von Schulsozialarbeit im BVJ, noch die Lebenswirklichkeit bestimmter Jugendlicher beleuchtet.

Während wir davon ausgehen, dass die Frage des Angebots Schulsozialarbeit im BVJ unter der Berücksichtigung der oben formulierten Prämissen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit sondiert werden kann, bedarf es unseres Erachtens dagegen in Bezug auf die theoretische Betrachtung der Lebenswirklichkeit der AdressatInnen eine zugespitztere Perspektive: die analytische Sondierung der Lebensverhältnisse der AdressatInnen erfolgt daher im Rahmen dieser Arbeit anhand des Konstrukts *Lebenslage* in der Ausformulierung von Böhnisch (1982).

Das Lebenslagenkonzept ist konstitutives Element der Theorie der Sozialer Arbeit als Lebensbewältigung, die wiederum in mannigfachen Wechselbeziehungen zum Konzept lebensweltorientierter Sozialer Arbeit entstand (vgl. Thiersch/Grunwald 2001: 1136).

Soziale Arbeit – im Sinne von Böhnisch (1982) – ist keine Instanz die „außerhalb von Lebenslagen steht und diese methodisch systematisch beeinflussen kann. Sozialpädagogische Veranstaltungen und Dienste sind Teil der Lebenslage“ (ebd.: 113). Als eine Konsequenz hieraus ergibt sich, dass der von Nohl geprägte Leitsatz für die Soziale Arbeit: „Anfangen wo der Klient steht“ lebenslagentheoretisch umformuliert werden muss. Die Devise, der sodann gefolgt werden muss, lautet: „sich immer wieder vergewissern, was sozialpädagogische Interventionen für den Klienten wert sind, was sie ihm als Teil seiner Lebenslage bedeuten“ (ebd.).

Bezogen auf die Zielperspektive – nicht jedoch wissenschaftstheoretisch – erweist sich Böhnischs Konstrukt Lebenslage (sowie die Konstrukte Lebensbewältigung und Lebensführung) insgesamt als Ausdifferenzierung des übergreifenden Paradigmas Lebensweltorientierung. Ebenso wie in der Lebensweltorientierung, werden auch in dieser Theorieströmung Sozialer Arbeit die AdressatInnen und deren Lebensverhältnisse zentral für die Ausrichtung sozialpädagogischer Strukturen gesehen. Die Thematisierung des Konzepts *Lebenslagen* in der Sozialen Arbeit „bewegt sich intermittierend zwischen den Polen sozialstruktureller und subjektanalytischer Perspektiven“ (Chassé 1999: 149) und sieht – so wie das sozialpädagogische Paradigma *Lebensweltorientierung* – die Subjekte als Bezugspunkt sozialstaatlicher Leistungen (vgl. Chassé 1996: 153).

Insgesamt unterscheiden sich die Konzepte *Lebenslage* und *Lebenswelt* – als gedankliche Konstrukte, mit denen die Komplexität der Lebenswirklichkeit von AdressatInnen in bestimmter Weise strukturiert werden – in ihrem prinzipiellen Verweis also nicht stark voneinander: Beide Konzepte sehen die Totalität der Lebenswirklichkeit von Menschen sowohl durch strukturelle, eher objektive Faktoren als auch durch subjektive, eher psychosoziale Deutungs- und Bewältigungsmuster geprägt, und beide Konstrukte sind deshalb durch eine Doppelperspektive auf Subjekt und Gesellschaft charakterisiert. Das Konstrukt *Lebenslage* ist in seiner Struktur darüber hinaus so angelegt, dass verschiedene, die Lebenssituation prägende Faktoren getrennt voneinander betrachtet und in ihrem Bedeutungsgehalt für die Lebenswirklichkeit analysiert werden können (vgl. Kapitel 9.1). Mit dieser operativen Struktur erweist es sich gerade im Hinblick auf die Individu-

alisierung und Entstandardisierung heutiger Lebensverhältnisse als ein adäquates Instrument zu deren systematischen Strukturierung (vgl. Walther 2000: 60).<sup>13</sup>

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Fragstellung der Arbeit

Schulsozialarbeit ist ein besonderes Jugendhilfeangebot. Ihre Besonderheit ergibt sich in der engen Form der Kooperation zweier Systeme, die jeweils unterschiedlichen Funktionen und Logiken folgen. Schulsozialarbeit agiert im „Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Liebau 1995: 207). Für die vorliegende Arbeit, die sich in den Kontext adressatInnenorientierter Jugendhilfeforschung einreicht, bedeutet dies, dass *zwei* Spannungsverhältnisse betrachtet und expliziert werden müssen: Zum einen dasjenige, was als „intersystemische[s] Kooperationsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Bolay 2004a) konstitutiv für das Angebot Schulsozialarbeit ist und zum anderen – entsprechend der Maxime der AdressatInnenorientierung – das zwischen Angebot (Schulsozialarbeit im BVJ) und AdressatInnen (SchülerInnen des BVJ).

Vor dem Hintergrund der festgestellten Forschungslücke zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit im BVJ verwundert es nicht, dass auch diese beiden Spannungsverhältnisse bislang nicht in ihrer diesbezüglichen Besonderheit betrachtet wurden. An diesem Punkt konkretisiert sich unser Vorhaben: Unsere Ausgangsthese ist, dass sich das Berufsvorbereitungsjahr als Kooperationspartner für Jugendhilfe, bzw. als Handlungskontext für das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit in für Letzteres bedeutsamer Weise von allgemeinbildenden Schulen unterscheidet. Im Folgenden gilt es diese These genauer zu entfalten um das spezifische Erkenntnisinteresse der Arbeit und damit den Ertrag des Vorhabens zu plausibilisieren und als Fragestellung zu präzisieren.

Vorab allerdings gilt es bereits an dieser Stelle explizit darauf hinzuweisen, dass die nun folgenden Thesen im Sinne von erkenntnisleitenden Aufmerksamkeitsrichtungen und als Perspektiven für die Strukturierung des Feldes zu sehen sind. Sie stellen damit ausdrücklich keine Hypothesen dar, die im Rahmen dieser Arbeit systematisch bearbeitet bzw. bestätigt oder widerlegt werden.

Die Besonderheit des BVJ als Handlungskontext für Schulsozialarbeit kann auf drei Ebenen konkretisiert werden:

1. *Das BVJ bietet als Teil des Beruflichen Schulwesens und seiner Anbindung an Berufsschulen einen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen besonderen strukturell-organisatorischen Handlungsrahmen für Schulsozialarbeit:* Das BVJ richtet sich an alle unter 18-jährige nicht-behinderte SchulabgängerInnen ohne Ausbildungsverhältnis, die mittels der Teilnahme am BVJ ihre Berufsschulpflicht erfüllen (vgl. BMBF 1999: 44). Es ist in Baden-Württemberg als einjährige Vollzeitschule mit integriertem Blockpraktikum an Berufsschulen angesiedelt und folglich – unter organisatorischen Gesichtspunkten – als Teil dieser zu sehen. Vor diesem Hintergrund erscheint das BVJ als schulische Institution und so gesehen wiederum vornehmlich hinsichtlich seiner funktionellen Bedeutung als räumlich-institutioneller Handlungskontext von Schulsozialarbeit als spezifisch: Denn für Schulsozialarbeit im BVJ bedeuten die skizzierten Merkmale, dass sie in einem räumlich größeren, fachlich jedoch begrenzt ausgerichteten Schulkontext und im Rahmen einer spezifi-

---

<sup>13</sup> Der Rahmen dieser Arbeit bietet keine Möglichkeit für eine systematische Auseinandersetzung mit den für die gegenwärtige Soziale Arbeit zentralen Kategorien „Lebenswelt“ und „Lebenslage“. Einige ertragreiche Überlegungen hierzu finden sich jedoch bei Stauber/Walther (1995: 24ff).



schen Schuljahresdynamik agiert und ihre – meist geschlechtshomogene – Zielgruppe jährlich wechselt.

2. *Aus einer subjektorientierten Perspektive nehmen wir an, dass das BVJ in seiner funktionellen Bedeutung als kompensatorische Unterstützungsmaßnahme im Übergangshilfesystem seine SchülerInnen mit einer sehr ambivalenten Anforderungsstruktur konfrontiert, die wiederum für ein adressatInnenorientiertes Konzept von Schulsozialarbeit zu spezifischen Strukturmerkmalen führt:* Entsprechend seiner Einbettung ins Übergangshilfesystem und der damit zugrundeliegenden Annahme der Möglichkeit prinzipieller Vollbeschäftigung für alle, intendiert das BVJ, die ‚Lerndefizite‘ der SchülerInnen auszugleichen. Es richtet sich als ergänzende Maßnahme an Jugendliche, denen die Integration in den regulären Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt bislang nicht gelungen ist, was auf deren individuelle Defizite zurückgeführt wird, und die aufgrund ihrer „mangelnden Berufsreife“<sup>14</sup> gezielt gefördert werden sollen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999: 116). Das BVJ wird vor diesem Hintergrund als „Auffanglager“ für die „Schwachen unter den Schwächsten“ (Luig 2002: 77) charakterisiert. Dies verweist auf eine weitere, von allgemeinbildenden Schulen als normalem (bzw. erforschtem) Handlungskontext abweichende Besonderheit. Denn, das BVJ begründet sich als kompensatorisches Angebot maßgeblich durch die Annahme individueller Lerndefizite seitens der Jugendlichen. Dies führt nicht nur zu Stigmatisierung der Jugendlichen (s.u.), sondern schlägt sich in einer spezifischen konzeptionellen Ausrichtung des BVJ und damit in einer spezifischen Chancenstruktur für die teilnehmenden SchülerInnen nieder. So bietet der Lehrgang beispielsweise keinen spezifischen qualifizierenden Abschluss – es besteht für die SchülerInnen lediglich die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen oder gegebenenfalls zu verbessern. Aus einer subjektorientierten Perspektive wird das BVJ deshalb mit Blick auf die SchülerInnen als Warteschleife (vgl. Stauber/Walther 2000: 21) im „Niemandland“ (Rauner 2003: 225) kritisiert, das Demotivierungsprozesse seitens der Jugendlichen verstärke und die erklärten Bildungsabsichten nicht erfülle. Andererseits wird diskutiert, dass das BVJ aufgrund seiner „Freiräume für spezifisch pädagogisches Handeln“ auch „Potentiale eines ‚produktiven Moratoriums‘“ (Stauber/Walther 1995: 195) beinhalte.

Wir gehen davon aus, dass die Teilnahme am BVJ für Jugendliche, die aus den unterschiedlichsten Bedingungen weder im Ausbildungssektor noch im allgemeinbildenden Schulwesen partizipieren, aus biographischer Perspektive potenziell Chance und Risiko gleichermaßen bedeuten kann (vgl. Hennige/Steinhilber 2000), von Seiten der Jugendlichen aber auf jeden Fall die Bewältigung besonderer Anforderungen und Zuschreibungen verlangt. In seiner funktionellen Bedeutung als kompensatorische Unterstützungsmaßnahme hat das BVJ aus subjektorientierter Perspektive eine ambivalente Anforderungsstruktur, die – so nehmen wir an – eine modern, d.h. adressatInnenorientiert konzipierte Schulsozialarbeit mit spezifischen Handlungsbedingungen und Handlungsanforderungen konfrontiert.

---

<sup>14</sup> Die „mangelnde Berufsreife“ bzw. „das klinisch-objektiv anmutende Diagnosekriterium ‚Berufsunsreife‘“ (Stauber/Walther 2000: 24) der Jugendlichen ist das Deutungsmuster, mit dem herkömmlich die Notwendigkeit für ihre Teilnahme an kompensatorischen Maßnahmen wie dem BVJ erklärt wird (vgl. Kapitel 11 und 12). Unter Berücksichtigung dessen, dass diese Deutung aus fachlicher Sicht kritisiert werden muss, weil sie „den Betroffenen konjunkturelle bzw. strukturelle Arbeitsmarktentwicklungen als individuelles Versagen anheftet“ (Stauber/Walther 2000: 24) wurde diese Begrifflichkeit in Anführungszeichen gesetzt.

3. *Das BVJ verweist – in seiner funktionellen Bedeutung als Unterstützungsmaßnahme im Übergangshilfesystem – unter einer adressatInnenorientierten Perspektive auf eine weitere Besonderheit des Feldes, die als notorische Defizitorientierung charakterisiert werden kann:* Die SchülerInnen werden sehr pauschal als ‚ausbildungsunreif‘ und ‚sozial benachteiligt‘ etikettiert und im einschlägigen Diskurs ausschließlich defizitorientiert betrachtet. Die Konsequenz dieser eingeschränkten Sichtweise ist, dass zur Lebenssituation der Zielgruppe des BVJ bislang wenig differenzierte Wissensbestände vorliegen. Aus einer, das Handlungsfeld analysierenden Perspektive erweist sich dies als eine weitere Lücke, die es in einem ersten Schritt zu schließen gilt. Die pauschalisierende Defizitorientierung und zugleich individualisierte Deutung der SchülerInnen als sozial Benachteiligte muss im Rahmen einer Arbeit, die sich als Beitrag adressatInnenorientierter Jugendhilfeforschung versteht, überwunden werden.<sup>15</sup> Sie bedarf differenzierter Kenntnisse über die Lebenssituationen der AdressatInnen und kann mit unpräzisen Begriffen von Benachteiligung ihren eigenen Prämissen nicht gerecht werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, so kann man zugespitzt formulieren, mittels einer adressatInnenorientierten systematisch-rekonstruktiven Analyse und Strukturierung des Feldes Schulsozialarbeit im BVJ ein differenziertes Bild über die oben aufgezeigten Besonderheiten des Feldes zu geben. Sie interessiert sich dafür, was Schulsozialarbeit in der spezifischen Schulform BVJ im Hinblick auf die Lebenssituationen der SchülerInnen bedeuten kann.<sup>16</sup> Dieses Vorhaben lautet als Fragestellung formuliert folgendermaßen: *Wie strukturiert sich das Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht moderner, d.h. adressatInnenorientierter Jugendhilfe.*

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Der Handhabbarkeit und der Arbeitspragmatik entsprechend wird das BVJ als Handlungskontext für Schulsozialarbeit nicht in einem extra ausgewiesenen Teil, sondern mit einem zugespitzteren Blickwinkel hinsichtlich des Jugendhilfeangebots einerseits und der AdressatInnen andererseits betrachtet.

In einem ersten Schritt werden wir uns den einzelnen, den Gegenstand dieser Arbeit konstituierenden Strukturmomente (vgl. Flösser 1994: 30) – sprich: dem Angebot Schulsozialarbeit im spezifischen Kontext BVJ einerseits und den AdressatInnen SchülerInnen des BVJ andererseits – theoretisch annähern. In einem weiteren Schritt können wir dann, die gewonnen Erkenntnisse systematisch zueinander in Beziehung setzen und insgesamt das Spannungsverhältnis zwischen AdressatInnen und Jugendhilfeangebot einer theoriegeleiteten Interpretation unterziehen und eine fachlich adäquate Ausrichtung von Schulsozialarbeit im speziellen Handlungskontext BVJ andiskutieren.

Insgesamt besteht die Arbeit aus vier Teilen. Zunächst richtet sich – nach der oben dargelegten theoretischen Einführung (Teil I) – in Teil II der Blick in einem systematisch-

---

<sup>15</sup> Überwindung von Defizitorientierung heißt freilich nicht, keine Problemlagen oder Unterstützungsbedarfe zu nennen – ganz im Gegenteil. Allerdings erfolgt die Betrachtung in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept nicht verengt und pauschalisierend defizitorientiert, sondern mit einem erweiterten, sprich „gewendeten Blick“ (Alber 2000), der die Mehrdimensionalität von Lebenssituationen und Problemlagen fassen kann.

<sup>16</sup> Insgesamt kann sie damit als Vorarbeit für künftige empirische Untersuchungen begriffen werden.

rekonstruktiven Zugang auf Schulsozialarbeit allgemein. Zuerst soll danach gesehen werden, was fachlich unter Schulsozialarbeit verstanden wird (Kapitel 2). Im Anschluss daran soll darauf geblickt werden, wie sich dieses jugendhilfespezifische Angebote im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule historisch und darin in Bezug auf den hier zu analysierenden Handlungskontext BVJ entwickelt hat (Kapitel 3). Danach wird auf die rechtlichen Grundlagen dieses Jugendhilfeangebots (Kapitel 4) eingegangen, da diese teilweise auf die konzeptionelle Ausgestaltung des jeweiligen Projekttyps von Schulsozialarbeit Einfluss nehmen können. Darauf folgend wird die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung von Schulsozialarbeit beleuchtet (Kapitel 5). Hier zeigen sich erste Anhaltspunkte über Potentiale und Einschränkungen dieses Jugendhilfeangebots. Da Schulsozialarbeit sich zwischen den beiden Erziehungsinstanzen Jugendhilfe und Schule bewegt, soll in der folgenden Betrachtung (Kapitel 6) auf die unterschiedlichen funktionalen und organisatorischen Logiken der beiden Systeme eingegangen und nach gemeinsamen Punkten für das kooperative Wirken gesehen werden. Zum Abschluss dieses Teils (Kapitel 7) werden zentrale Aussagen zusammengefasst und erste Schlussfolgerungen für das spezifische Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit im BVJ dargelegt.

In Teil III blicken wir auf die Lebenswirklichkeit der AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ und fragen nach den spezifischen Anforderungsstrukturen der Lebenslagen dieser Jugendlichen. Nach einem quantitativen Überblick über die SchülerInnenenschaft am BVJ (Kapitel 8), wenden wir uns vor dem Hintergrund der theoretischen Ausformulierung des Konzepts Lebenslage (Kapitel 9) und dessen Operationalisierung auf die Lebenslagen unserer Zielgruppe (Kapitel 10) im Sinne einer Sondierung den verschiedenen lebenslagenprägenden Faktoren zu. Zunächst wird das BVJ als Teil des Übergangshilfesystems unter Berücksichtigung seiner normativen Implikationen (Kapitel 11) betrachtet. Darauf folgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt soziale Benachteiligung (Kapitel 12). Mittels einer Beschäftigung mit dem Konzept Jugend und seiner Ausformulierung im pädagogischen Diskurs werden dessen spezifische Anforderungsstrukturen bezogen auf die Lebenslagen junger BVJ-SchülerInnen erörtert (Kapitel 13). Daran anschließend wird dann die Kategorie Geschlecht als eine grundlegende lebenslagenprägende Dimension beleuchtet (Kapitel 14). Im Anschluss wird auf die lebenslagenbestimmende Kategorie Region als sozialräumliche und lebensweltliche Bezugsgröße sowie auf ihre städtischen und ländlichen Anforderungsstrukturen für junge Menschen eingegangen (Kapitel 15). Nachfolgend werden soziale Nahräume (Kapitel 16), die sozioökonomische Situation (Kapitel 17) Bildung und Arbeit (Kapitel 18) sowie das soziale Phänomen Migration (Kapitel 19) als relevante lebenslagenprägende Faktoren von BVJ-SchülerInnen verhandelt. Als letztes bedeutsames Merkmal von Lebenslagen der jungen Frauen und Männer im BVJ wird das psychische, physische und soziale Wohlbefinden junger Menschen beleuchtet (Kapitel 20). Abgerundet wird der Teil III durch ein anschließendes Resümee und einer Betrachtung der verschiedenen, in den vorangegangenen Kapiteln umfassend diskutierten lebenslagenprägenden Faktoren (Kapitel 21).

Teil IV bildet den Abschluss dieser Arbeit. In Rückschau auf die vorangegangenen Teile und auf der fundierten Basis der systematischen Annäherung an das Handlungsfeld Schulsozialarbeit im BVJ aus Sicht einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe werden wir zunächst dessen Besonderheiten darstellen (Kapitel 22). Abschließend werden dann im Sinne eines fachlichen Ausblicks Überlegungen zu einem feldadäquaten Modell von Schulsozialarbeit im BVJ formuliert (Kapitel 23).

## Teil II: Systematisch-rekonstruktiver Zugang zur Schulsozialarbeit im BVJ

Schulsozialarbeit als Leistungsangebot der Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche im Lebensraum Schule versucht auf ihre Lebensbedingungen fördernd und stützend positiv einzuwirken und somit ihre Lebenslagen mitzugestalten. Dabei kann das Jugendhilfeangebot – wie eingangs erwähnt (vgl. Kapitel 1.1.1) – nicht als eine außerhalb von Lebenslagen stehende Instanz gesehen werden und versuchen diese methodisch systematisch zu beeinflussen, vielmehr ist sie eine prägende Komponente dieser.

Schulsozialarbeit wirkt nicht allein durch das Handeln der sie durchführenden sozialpädagogischen Fachkraft<sup>17</sup> auf die Lebenslagen ihrer Zielgruppen ein, sondern auch durch ihre institutionelle(n) Entwicklung und Strukturen. Hier werden ebenso Potentiale und Grenzen von Schulsozialarbeit sichtbar, die die Unterstützung ihrer AdressatInnen befördern oder behindern, die Problemlagen übergehen, die förderlich für die Zusammenarbeit der beiden Institutionen und Professionen sind usw.

In der anstehenden Erörterung geht es um eine sensibilisierende, systematische Rekonstruktion des Jugendhilfeangebots Schulsozialarbeit, da sowohl das begriffliche Verständnis, die historische Entwicklung, die rechtlichen Grundlegungen, die bisherige inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung sowie das Verhältnis der beiden Erziehungsinstanzen Jugendhilfe und Schule und ihre je spezifischen Logiken das Handlungsfeld strukturieren und infolgedessen das alltägliche Handeln der ProjektmitarbeiterInnen beeinflussen als auch wieder auf die AdressatInnen rückwirken.

### 2. Was ist Schulsozialarbeit?

In den letzten Jahren sind in mehreren Bundesländern Förderprogramme zur Schulsozialarbeit und Kooperation von Jugendhilfe und Schule entstanden. Nicht selten werden dabei die Begrifflichkeiten für die Schulsozialarbeits- und Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule uneinheitlich verwendet. Deutlich wird diese Entwicklung in der begrifflichen Bestimmung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den vergangenen und aktuellen Landesprogrammen einzelner Bundesländer: „Jugendsozialarbeit an Schulen“ in Baden-Württemberg (vgl. Gemeindetag Baden-Württemberg 2000: 42), „Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg“ (KORUS 2000), „Schulbezogene Jugendhilfe“ (Prüß u.a. 2000) in Mecklenburg-Vorpommern, „Schuljugendarbeit in Sachsen“ (Elsner 1999), „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ (Seithe 1998). In ähnlicher Art und Weise verhält es sich mit der Namensgebung der Projekte direkt an der Schule. So heißen beispielsweise die an den Berufsschulen angesiedelten und sich auf das Berufsvorbereitungsjahr beziehenden Jugendhilfeprojekte „Jugendsozialarbeit an Berufs-

---

<sup>17</sup> Vorab möchten wir darauf hinweisen, dass wir bei den Schulsozialarbeit durchführenden Fachkräften die Berufsbezeichnungen SozialarbeiterIn, SozialpädagogIn, sozialpädagogische/-arbeiterische Fachkraft oder Jugendhilfefachkraft synonym verwenden.

schulen“, „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“, „Jugendsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr“, „Jugendberufshilfe“ usw.

Die Gemeinsamkeit dieser Namensgebungen in den Förderprogrammen und Jugendhilfeprojekten ist, dass es sich dabei überwiegend um Schulsozialarbeit handelt. In diesem Zusammenhang macht Galuske (2001a) darauf aufmerksam, dass es in der Wissenschaftsdebatte riskant ist, sich auch mit im alltäglichen Sprachgebrauch genutzten Begriffen zu beschäftigen: „Jeder verbindet mit diesen gebräuchlichen Termini Inhalte, Bilder, Assoziationen, die, klärt man sie nicht zu Beginn einer fachlichen Auseinandersetzung, oft unbemerkt einfließen. Das Ergebnis kann eine Diskussion sein, in der alle die gleichen Bezeichnungen benutzen, aber implizit damit durchaus Unterschiedliches meinen“ (ebd.: 21). Daher ist es für die Herangehensweise einer wissenschaftlichen Arbeit charakteristisch, dass die thematisch im Zentrum stehenden und erforderlichen Begriffe eingehend erörtert und inhaltlich beschrieben werden.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle näher beleuchtet werden, wie die fachliche Debatte Schulsozialarbeit definiert und was sie diesem Jugendhilfeangebot in diesen begrifflichen Bestimmungen an Aufgaben, Inhalten und Zielen zuschreibt.

## 2.1 Definitionen von Schulsozialarbeit

Erstmals tritt der Begriff Schulsozialarbeit 1906 an der amerikanischen Ostküste – in Boston, New York und Hartford – in Erscheinung (vgl. Mühlum 1993: 241f; Raab 1983: 137). Dort heißt der Begriff für die Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit und Schule „School Social Work“ und wurde Mitte der 1960er in die deutsche Sprache übernommen.

Maas (1966) greift im Kontext der sozialen Einzelfallhilfe den Begriff der Schulsozialarbeit auf und beschreibt die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkraft, die „mit schlechtangepaßten *Schülern* im Rahmen der Schule arbeitet, in ähnlicher Weise Fallstudium und Diagnose vornimmt. (...) Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine befriedigende, effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu verstärken. Um dieses Ziel im institutionellen Rahmen der Schule zu erreichen, arbeitet der Schulsozialarbeiter auch direkt mit dem Lehrer und anderen Mitarbeitern der Schule, damit sie besser verstehen lernen, was den Schwierigkeiten des Kindes zugrunde liegt, und ihre Erwartungen und die Rolle des Schülers so anpassen können, daß sie Verständnis für die beschränkten Fähigkeiten eines Kindes zur Rollen-Anpassung aufbringen“ (ebd.: 55f; Hervorh. i. Orig.). Maas spricht in seiner Beschreibung nicht davon, dass die sozialpädagogische Fachkraft direkt vor Ort in der Schule agiert, sondern dass sie lediglich mit auffälligen SchülerInnen, die aufgrund von fehlenden Kompetenzen ihrer SchülerInnen-Rolle nicht gerecht werden, arbeitet. Um diesen Zustand der SchülerIn-gerechten-Rolle zu erreichen, ist es die Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkraft, Diagnosen aufzustellen, die Ursachen für dieses Verhalten den Lehrkräften, um ein besseres Verständnis dafür zu erhalten, mitzuteilen und hierfür mit den LehrerInnen zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus wird nicht ersichtlich, wer die Fachaufsicht und die Trägerschaft über die Schulsozialarbeit innehat.

Zu Beginn der 1970er Jahre betrachtet Abels (1970) Schulsozialarbeit als einen „Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“, den die Schule als kompensatorische Unterstützung für Kinder und Jugendliche zu erbringen hat (vgl. ebd.: 359). Diese Unter-

stützung soll durch folgende Aufgaben der Schulsozialarbeit geschehen (vgl. ebd.: 356ff):

- die spezifischen sozialen und psychischen Probleme der SchülerInnen darstellen und analysieren;
- die Fähigkeiten der SchülerInnen allseitig ausbilden;
- die Zusammenarbeit und Kommunikation der SchülerInnen untereinander verstärken;
- das Interaktionsverhältnis zwischen Lehrkräfte und SchülerInnen über den unterrichtlichen Bereich hinaus erweitern;
- das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen den SchülerInnen ermöglichen und nachprüfen;
- den Austausch zwischen sozialpädagogischer Fachkraft, LehrerInnen und SchülerInnen über Lernziele, Didaktik und Methode verstärken und ausweiten;
- Elternarbeit und überhöhte Erwartungen der Eltern gegenüber den Kindern regulieren.

Abels geht davon aus, dass die Schule für die Schulsozialarbeit zuständig ist. Sie hat die Aufgabe, mit ihren Unterstützungsangeboten die sozialisatorischen Mängel der SchülerInnen zu kompensieren. Durch diese Sozialisationskompensation sollen die Jugendlichen dazu bewegt werden, ihrer Rolle als SchülerIn gerecht zu werden, und zugleich sollen dadurch die Kommunikationsstrukturen aller am Schulleben beteiligten Personen verbessert werden.

In den 1980er und 1990er Jahren haben sich gemäß den Aufstellungen von Maykus (2001: 18f) und Bösch (2000: 33f) zur Beschreibung von Schulsozialarbeit folgende zahlreiche definitorische Bestimmungen ergeben:

- Raab/Rademacker (1982) sehen Schulsozialarbeit als Teil der Jugendsozialarbeit, die in ihrer Aufgabenwahrnehmung die Schule mit berücksichtigt. Das heißt, sie ordnen Schulsozialarbeit als ein schulbezogenes Angebot der Jugendsozialarbeit zu. Diese institutionelle Zuordnung nimmt dabei Einfluss auf den Arbeitsauftrag und die konzeptionellen Ziele der Schulsozialarbeit (vgl. ebd.: 35).
- Eine erste Bestimmung von Stickelmann (1981) begreift Schulsozialarbeit als Versuch, durch Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit soziale Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, die durch Familie und den Selektionsmechanismus des Schulsystems hervorgerufen werden, in den Griff zu bekommen, negative Zuschreibung zu verringern und Ausgrenzungen zu vermeiden. Er sieht in der Schulsozialarbeit ein spezielles Angebot für Heranwachsende in prekären Lebenssituationen, die durch strukturelle Faktoren hervorgerufen sind (vgl. ebd.: 405).
- Für Grossmann/Stickelmann (1982) ist die Schulsozialarbeit Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule und eine neue Art der öffentlichen Erziehung. Sie begreifen Schulsozialarbeit als eine dritte, zwischen Jugendhilfe und Schule angesiedelte öffentliche Erziehungsinstanz. Sie unterstützt mit Zielen und Methoden der Sozialen Arbeit Heranwachsende in erschwerten Lebenslagen, berücksichtigt die Bedürfnisse der Kinder und gestaltet mit ihrem Wirken den Lebensort Schule mit (vgl. ebd.: 42).
- In einer weiteren Definition von Grossmann (1987) wird Schulsozialarbeit als jene Komponente der Sozialen Arbeit verstanden, die mit ihren Aktivitäten schulpflichtige Kinder und Jugendliche im Blickfeld hat und in einer wechselseitigen Beziehung zu Familie und Schule steht (vgl. ebd.: 9). Das heißt, Schulsozialarbeit wird als ein in einem wechselseitigen Verhältnis zu Schule und Familien stehendes und an den schulpflichtigen SchülerInnen orientiertes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit be-

trachtet. Dabei bleibt in dieser Definition das Handlungsfeld Schulsozialarbeit bezüglich seiner Aufgaben und Ziele profillos.

- Frommann (1984) fasst Schulsozialarbeit als einen Oberbegriff für unterschiedliche sozialpädagogische Tätigkeiten innerhalb der Schule auf, die überwiegend außerunterrichtlich und mit (sozial)pädagogisch, sozial und gesellschaftlich versehenen Zielen durchgeführt werden (vgl. ebd.: 870). Anders formuliert: Schulsozialarbeit ist ein Sammelbegriff für verschiedene sozialpädagogische Aktivitäten, die mit unterschiedlichen gesteckten Zielsetzungen außerhalb des Unterrichts umgesetzt werden.
- Ebenso wie Frommann sieht Wulfers (1992) Schulsozialarbeit als ein Obergriff für Aktivitäten, die innerhalb der Schule stattfinden oder sich auf die Schule beziehen. Diese Aktivitäten sollen unter Bezugnahme angemessener sozialpädagogischer Ansätze dazu dienen, Auseinandersetzungen sowie Unstimmigkeiten und Missverhältnisse bei SchülerInnen, Lehrkräften und Eltern zu verringern bzw. genauso zu vermeiden. Die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit sollen zugleich zur inner- und außerschulischen Öffnung beitragen und eine Verbesserung des sozialen Schulklimas führen. Um diese Zielsetzungen zu erreichen, soll die Schulsozialarbeit eine Kooperation mit anderen (sozialen) Einrichtungen und Diensten anstreben (vgl. ebd.: 28). Dieser breit gefassten Beschreibung nach kann Schulsozialarbeit mit ihren Aktivitäten als ein Mittel zur Befriedung der am Schulleben beteiligten Akteure betrachtet werden. Um diese Ziele zu erreichen, soll Schulsozialarbeit mit anderen Einrichtungen zusammenarbeiten. Infolge der Aktivitäten und außerschulischen Zusammenarbeit wird die Möglichkeit gegeben, die Schule nach innen und außen zu öffnen.
- Mühlum (1993) versteht unter Schulsozialarbeit eine professionelle Tätigkeit der Sozialen Arbeit in und mit Schulen. Sie agiert mit den Handlungsweisen und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit und ist dabei schülerzentriert (vgl. ebd.: 246).
- Olk/Bathke/Hartnuß (2000) zufolge setzt Schulsozialarbeit mit spezifischen Zielen, Arbeitsweisen und methodischen Ansätzen der Jugendhilfe an, die nicht durch einen erweiterten Professionsauftrag der Lehrkräfte durch die Schule bewerkstelligt werden können. Aufgrund dessen stellt für die Autoren „*Schulsozialarbeit ... eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen erweitert*“ (ebd.: 178f; Hervorh. i. Orig.), dar. Des Weiteren sehen die Autoren in der Schulsozialarbeit „... *eine komplexe sozialpädagogische Leistung, die in verschiedenen Feldern der Jugendhilfe verankert ist. Sie beinhaltet Elemente der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Ganztagesbetreuung und der Institutionenberatung*“ (ebd.: 186f; Hervorh. i. Orig.). Das heißt, dass Schulsozialarbeit eine Jugendhilfeleistung ist, die mit verschiedenen Zielen, Arbeitsweisen und Methoden aus der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit, der Ganztagesbetreuung und der Institutionenberatung in und mit der Schule arbeitet. Daher wird in der Schulsozialarbeit eine Ressource erkannt, die die schulpädagogische Arbeit qualitativ nachhaltig beeinflusst und erweitert.
- Nach all den Be- und Umschreibungen von Schulsozialarbeit bis Ende des 20. Jahrhunderts prägen Prüß u.a. (2000) die Formulierung „Schulbezogene Jugendhilfe“, da für sie der Begriff Schulsozialarbeit zu eng gefasst ist. Die Autoren legen in der Beschreibung von Schulbezogener Jugendhilfe ein erheblich breit gefassteres Verständnis der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule dar als in den bisherigen Definitionen von Schulsozialarbeit. Sie betrachten Schulbezogene Jugendhilfe als einen selbstständigen Aufgabenbereich der Kinder- und Jugendhilfe und sehen in ihm eine ergänzende Erziehungsinstanz zur Schule und Familie, die unter Berücksichtigung der komplexen gesellschaftlichen Verhältnisse einen Beitrag zum gelingenden Aufwachsen von SchülerInnen leistet: „Schulbezogene Jugendhilfe soll ...

ein Hilfe- und Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche im Schulalter darstellen und sowohl die Kinder- und Jugendarbeit nach den Schwerpunkten des § 11 KJHG als auch die schulbezogene Jugendsozialarbeit als Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder als Überwindung individueller Beeinträchtigungen nach § 13 KJHG sowie die Berufsvorbereitung und Jugendberufshilfe als Unterstützung zur Entwicklung von Lebensperspektiven (§ 13 KJHG) einschließen. (...) Mit der Kennzeichnung ‚Schulbezogene Jugendhilfe‘ erfassen wir das umfassendere Leistungsangebot der Jugendhilfe am Ort Schule und machen deutlich, daß es keine Dienstleistung für die Schule, sondern weiter gefaßt ein komplementärer Bereich für Schulkinder und Schulfugendliche zu ihrem gesunden Aufwachsen in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft ist durch Schaffung von Verbindlichkeiten und Bezugspersonen in überschaubaren Sozialräumen“ (ebd.: 27).

An dieser Stelle soll noch auf zwei weitere – unseres Erachtens bedeutungsvolle – Beschreibungen von Schulsozialarbeit eingegangen werden, die in den Auflistungen zu den verschiedenen Definitionen von Maykus und Bösch nicht erwähnt werden:

- Oelerich (1996) betrachtet Schulsozialarbeit als die „intensivste Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“ (ebd.: 227). Sie legt – ausgehend von der strukturtheoretischen Größe Lebenslage „SchülerInsein“ – eine eng gefasste Beschreibung des Begriffs dar und verweist auf jene sozialpädagogischen Aktivitäten, „die direkt in der Schule verortet oder unmittelbar und zentral auf Schule bezogen sind (z.B. therapeutische Schülerhilfen)“ (ebd.). Die Zielsetzung der Aktivitäten der Schulsozialarbeit orientiert sich ihrem Verständnis nach vornehmlich an der Prävention von Schulversagen und der bestmöglichen Gewährleistung gelingender Schulabschlüsse und der notwendigen Hilfe bei Schulversagen sowie der Bemühung um die Integration einzelner SchülerInnen in den schulbetrieblichen Ablauf und der Unterstützung zur Bewältigung des inner- und ebenso außerschulischen Alltags (vgl. ebd.).
- In Anlehnung an Oelerichs Konzept der Lebenslage SchülerInsein nehmen Bolay u.a. (1999) an, „dass die Schüler/innen über ein ... abgestuftes Repertoire an Kompetenzen verfügen“ (ebd.: 22). Unter dieser spezifischen Betrachtung soll durch ein sorgfältiges und gezieltes kooperatives Wirken von Jugendhilfe und Schule „die Ressourcenausstattung der Schüler/innen so unterstützt und erweitert werden, daß es ihnen gelingt, die Anforderungen der Lebenslage Schüler/in-Sein produktiv zu bewältigen“ (ebd.). Aus dieser Perspektive ergeben sich für Bolay u.a. folgende Aufgaben einer direkt am Ort Schule tätigen Schulsozialarbeit:
  - sie hat als sozialisatorisches Unterstützungsangebot für alle SchülerInnen offen zu sein;
  - sie soll für spezifische SchülerInnengruppen und einzelne SchülerInnen flexible und gezielte Unterstützungsangebote machen oder diese an sie vermitteln;
  - sie soll bestimmte Ressourcen zur Minderung systembedingter Problemlagen in der Schule und zur Förderung schulischer Unterstützungskompetenzen einbinden und ihre Tätigkeit in stadtteil- bzw. gemeinwesenbezogene Kooperationsstrukturen einfügen;
  - sie soll jugendtheoretische und -kulturelle Fachkenntnisse in die Schule vermitteln (vgl. ebd.: 22f).

Bolay u.a. sehen in Schulsozialarbeit ein an der Lebenslage SchülerInsein orientiertes und direkt in der Schule verortetes Angebot, dessen Aufgabe es ist, die Ressourcenausstattung der Jugendlichen stützend zu stärken und auszubauen. Um diese Unterstützung zu realisieren, muss Schulsozialarbeit für alle SchülerInnen zugänglich



sein, sie hat zugleich mit speziellen Angeboten spezifische SchülerInnengruppen und einzelne SchülerInnen im Blick, sie bindet sich in ein lokales Kooperationsnetz ein und sie vermittelt zudem jugendtheoretische und -kulturelle Kenntnisse.

War Schulsozialarbeit anfänglich als Teil der Schule und als Kompensationshilfe für die sozialisatorischen Defizite der SchülerInnen zur Befriedung des schulischen Alltags gedacht, wird sie mehr und mehr als Aufgabenbereich der Jugendhilfe und als Schnittstelle bzw. Scharnier zwischen Jugendhilfe und Schule verstanden. Als Aufgabe der Jugendhilfe ist sie namentlich nicht ausdrücklich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG oder SGB VIII) verankert. Es ist nur möglich, sie aus § 13 KJHG (Jugendsozialarbeit) hinsichtlich der Schul- und Berufsausbildung sowie der Arbeitsmarktintegration herzuleiten und auf die in § 11 KJHG erwähnte schulbezogene Jugendarbeit zu verweisen.

Zur einheitlichen begrifflichen Bestimmung von Schulsozialarbeit stellt Maykus (2001) heraus, dass „das Fehlen eines theoretischen Bezugsrahmens der Sozialpädagogik bislang eine eindeutige Profilbildung von Schulsozialarbeit verhinderte“. Zudem betont er, dass „es statt dessen gegenwärtig eine Vielzahl von pädagogisch-konzeptionell und organisatorisch unterschiedlichen Angebotsformen der Schulsozialarbeit gibt, die sowohl die Bearbeitung von in der Schule auftretenden sozialen Problemen, Benachteiligungsstrukturen und Lernschwierigkeiten als auch die Freizeitarbeit und die Gestaltung des Schullebens mit spielerischen, sportlichen oder kulturellen Aktivitäten umfassen“ (ebd.: 20).

Einen ersten theoretischen Bezugsrahmen stellt in den dargelegten Definitionen von Schulsozialarbeit die Orientierung an der strukturtheoretischen Kategorie „Lebenslage SchülerInsein“ dar.

Eine an der Lebenslage SchülerInsein orientierte Schulsozialarbeit begreift die Kinder und Jugendlichen nicht als defizitäre Wesen, sondern als mit ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen ausgestattete Individuen. Sie trägt mit ihren Angeboten nicht mehr nur zu einer inner- und außerschulischen Öffnung bei, sondern erweitert durch jugendtheoretische und -kulturelle Wissensbestände den Blick und den Öffnungsprozess der am Schulleben beteiligten Personen.

### **3. Die Entwicklung von Schulsozialarbeit im Spannungsverhältnis von Jugendhilfe und Schule**

Die Anfänge der Schulsozialarbeit sind – wie oben angesprochen – 1906 in den USA festzumachen. Die „School Social Work“ kommt dort mit der Einführung der Schulpflicht und im Zuge von Schulreformen auf. Mit der Implementierung von School Social Work als Angebotssetting im Gemeinwesen sollte die Schule der Individualität der Kinder und Jugendlichen gerechter werden, da nun durch die Schulpflicht auch Heranwachsende aus Rand- und Problemgruppen zum Schulbesuch aufgerufen wurden. „Man hat die Schulen als soziale Agenturen entdeckt, von denen das Wohlergehen der Kinder ganz erheblich abhing“ (Wendt 1990: 240). Die Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte sollten sein, die häuslichen Bedingungen und Verhältnisse sowie den Hintergrund der Heranwachsenden zu erkunden, um die erforderlichen Hilfeprozesse für schulische Schwierigkeiten frühzeitig einzuleiten. Die Hilfeprozesse unterteilen sich in Ermittlungsvorgänge, Diagnoseerstellung und Behandlungsverfahren (vgl. ebd.: 237).

In der Bundesrepublik Deutschland ist Schulsozialarbeit ein verhältnismäßig neues und randständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – im Gegensatz zur Heimerziehung, Beratung, Altenhilfe, Obdachlosenhilfe, usw. Erste gedankliche Erwägungen und Anläufe zur Schulsozialarbeit gibt es Ende der 1960er Jahre und sie sind eng mit der Einführung der Gesamtschule verknüpft (vgl. Gögercin 1999: 131). Die überwiegend an Jugendhilfeträger angegliederte Schulsozialarbeit steht bis zu Beginn der 1990er Jahre in einem spannungsträchtigen Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule. Dazu bemerken Mühlum/Rothe (1991), dass „die Schule noch immer in der Jugendhilfe weniger den Partner als das gering geschätzte ‚Amt‘ sieht, dem Problemschüler überstellt werden mit der Erwartung, durch Disziplinierung und Anpassung einen reibungslosen Schulbetrieb zu gewährleisten. Umgekehrt betrachtet die Jugendhilfe Schule weniger als Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung, sondern vorrangig als Lernfabrik oder Paukanstalt, in der Schüler nach Maßstäben der Gesellschaft ‚zugerichtet‘ werden“ (ebd.: 289). Jedoch ist ein Trend zu beobachten, indem die Jugendhilfe von der Institution Schule als Partner gesucht und auch zustimmend angenommen wird und es dadurch vermehrt zur Kooperation kommt (vgl. Gögercin 1999: 134). Gerade hierbei haben in den letzten Jahren zwei Ereignisse das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses rücken lassen: zum einen wird mit dem 1991 in Kraft getretenen KJHG, das in einigen Paragraphen schulbezogene Angebote thematisiert, die Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit der Schule angeregt; zum anderen öffnet sich die Schule durch die Erweiterung der bisherigen Lernformen hin zu handlungs-, erfahrungs- und lebensweltbezogenem Lernen (vgl. Konrad 1992: 57).

Im Folgenden soll anhand einer historischen Betrachtung aufgezeigt werden, wie sich das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule und in diesem Kontext Schulsozialarbeit bis heute in Deutschland entwickelt hat. Dabei wird spezifisch auf die Entwicklung der Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr geblickt.

### **3.1 Erste Verknüpfungen von Schule und sozialer Fürsorge in der Industrielandschul- und Rettungshausbewegung**

Bis Ende des 18. Jahrhunderts waren schulische Bildung und soziale (Armen-)Fürsorge zwei getrennte Bereiche.

Die Schule hat für die Kinder und Jugendlichen der unteren Bevölkerungsgruppen bis Ende des 19. Jahrhunderts zwei Aufgaben: zum einen hat sie den Heranwachsenden die elementaren Kenntnisse des Schreibens und Lesens – auf Grundlage des Katechismus – sowie des Rechnens zu vermitteln; zum anderen soll sie durch sittlich-religiöse Unterrichtsinhalte die Heranwachsenden zu Ergebenheit, Demut, Ehrlichkeit, Bescheidenheit und Fleiß anhalten, damit diese den Landesfürsten und ihren Angestellten als zukünftige Erwachsene als treue und unterwürfige Untertanen dienen (vgl. Lundgreen 1980: 37; Leschinsky/Roeder 1976: 111).

Im Bereich der Armenfürsorge wurden im Verlauf des 18. Jahrhunderts Armenerziehungsanstalten errichtet. In diesen Anstalten sollten Kinder und Jugendliche aus ärmlichen Verhältnissen mit pädagogischen Mitteln, wie Bestrafung und Erziehung sowie körperlicher Arbeit, eine Vorbereitung auf den Stand des erwerbstätigen Armen erhalten (vgl. Raab/Rademacker 1982: 6).

Im ausgehenden 18. Jahrhundert entwickelten zum ersten Mal engagierte Personen, wie etwa der katholische Schulmeister Kindermann oder der Pastor und Professor Sextro,

mit dem Aufbau von Industrieschulen Konzepte, die versuchten, schulische und berufliche Bildung, Erziehung und soziale Fürsorge miteinander zu verbinden (vgl. Blankertz 1982: 60f). Die Industrieschulen sollten Armenkinder einerseits vom Betteln abhalten und andererseits durch den Lohn, den sie durch ihre Arbeit bzw. dann ihre Eltern erhielten, zum regelmäßigen Schulbesuch gezwungen werden. Gerade die Armenpflege unternahm mit der Einrichtung der Industrieschulen den Versuch, eine Verbesserung der Erziehung und der Bildung für die Arbeiter- und Landjugend zu erreichen. Sie sollten für die Heranwachsenden eine Grundlage für die zukünftige Bewältigung des Alltags als Erwachsener sein (vgl. Grossmann 1987: 23).

Der bekannteste Vertreter dieser Erziehungs- und Bildungsrichtung zu dieser Zeit war Pestalozzi (1746 – 1827), der auf dem 1771 zur landwirtschaftlichen Unternehmung eingerichteten Neu Hof Kinder und Jugendliche auch als Arbeitskräfte einsetzte. Der Hof wurde 1774 umgestaltet in eine Armenanstalt, um mittellose Kinder zu erziehen und zu bilden sowie durch Arbeit vor dem Betteln zu bewahren. „Pestalozzi wollte durch seine Anstalt ... den Armen durch eine ... ‚politechnische‘ Erziehung in die Lage versetzen, sich in der jeweiligen Umwelt selbst zu helfen“ (Liedke 1979: 175). Konzeptionell weiterentwickelt wiederholte er für knapp 6 Monate 1799 den Versuch der Anstaltserziehung in Kombination mit Schule und Arbeit sowie Erziehung und sozialer Fürsorge in seiner staatlich finanzierten Anstalt in Stans. Pestalozzi erarbeitete dort seine Theorie der „sittlichen Elementarbildung“, die er im „Stanser Brief“ erörtert. In diesem pädagogisch inszenierten Raum lehrte er die Kinder in den elementaren Dingen des Lesens, Schreibens und Rechnens und ließ sie gemeinsam häusliche und landwirtschaftliche Arbeiten machen, die zur Versorgung und zum Leben der Hausgemeinschaft beitragen sollten. Dabei ließ er die Kinder die alltäglich erlebten Erfahrungen gemeinsam reflektieren, damit sie als zukünftige Erwachsene in ihrem Stand in der Lage sind, ihren Alltag zu meistern. Aus dieser Erfahrung geht Pestalozzis Grundsatz der Erziehung hervor: „Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihren Empfindungen und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, damit ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreis sicher und ausgebreitet ausüben zu können“ (Pestalozzi 1982: 18).

Die Industrieschulen beinhalteten erstmals im Schulwesen sozialpädagogische Aspekte, weil sie zum einen die gesamte Lebenslage der Kinder und Jugendlichen berücksichtigten und zum anderen das Ziel verfolgten, *Hilfe zur Selbsthilfe* zu gestalten (vgl. Grossmann 1987: 11). Doch mit der sich vermehrt durchsetzenden Fabrikarbeit verlor die an die manufaktuelle und verlagsmäßige Herstellungsweise gebundene Industrieschule an Bedeutung und wurde allmählich ersetzt durch die Fabriksschule, in der das Lernen neben der Industriearbeit für die Kinder und Jugendlichen eine notdürftige Ergänzung war (vgl. Jordan/Sengling 1992: 25).

Politische und ökonomische Entwicklungen machten eine Umgestaltung der Armenpflege als auch im Schulwesen zu Beginn des 19. Jahrhunderts unmöglich. Die in kommunaler, kirchlicher und privater Trägerschaft liegenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendpflege konnten damals in den ersten beiden Jahrzehnten kaum auf eine finanzielle Unterstützung der ausgezeherten Städte, Stiftungen und Vereine hoffen. Erst mit dem Aufkommen der Industrie ab 1840 begann die Auflösung der berufsständischen Ordnung. Mit der einsetzenden Industrialisierung und mit ihrem beginnenden und ausdehnenden Wachstum kam es zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, in denen auch die *soziale Frage* gestellt wurde. Doch der Staat reagierte kaum darauf, sondern er antwortete eher mit einem Rückzug seines Engagements. Trotzdem engagierten sich im

Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge private und religiöse Initiativen, die versuchten, die sozialen Schwierigkeiten der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen anzugehen (vgl. ebd.: 26).

Als Reaktion auf die in der frühen Industrialisierung entstandenen sozialen Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen entwickelten sich um 1800 in Süddeutschland die ersten Rettungshäuser, die in ähnlicher Art und Weise wie die Industrieschulen Erziehung, schulische und berufliche Bildung und soziale Fürsorge miteinander verbanden. Die ersten Häuser wurden 1799 von Fellenberg, 1810 von Wehrli, 1813 von Falk und 1820 von Zeller errichtet (vgl. ebd.: 26).

Wichern (1808 – 1881), der bekannteste Vertreter der Rettungshausbewegung, errichtete 1833 in Horn bei Hamburg das *Rauhe Haus* und brachte dort anfangs 18 zum Teil vorbestrafte Jugendliche aus Hamburger Arbeitervierteln unter. Im Rauhen Haus bot Wichern den Heranwachsenden die Möglichkeit an, eine schulische und handwerkliche Ausbildung zu machen (vgl. Jordan/Sengling 1992: 26f; Wendt 1990: 80). „In der praktischen Durchführung kamen bei Wichern und anderen Vertretern allerdings neue pädagogische Ansätze zum Tragen: der familienähnliche Charakter der Erziehungssituation in den Anstalten (bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Geschlechtertrennung), die Verteilung der Verantwortung (Anfänge von Mitverwaltung), die Verbindung von theoretischer Ausbildung und Werkbildung, die Integration der Freizeit in den Erziehungsprozeß. Daneben blieb die Arbeitererziehung ein wesentlicher Faktor des Erziehungsprozesses“ (Jordan/Sengling 1992: 27). Das oberste Ziel der Rettungshäuser war in erster Linie aber die „Seelenrettung der Verwahrlosten“ (Wendt 1990: 77).

Doch die Wirkung blieb gering, da die Rettungshäuser lediglich Kinder und Jugendliche mit der Einwilligung der Erziehungsberechtigten aufnehmen konnten und die jungen Straffälligen weiterhin der Zuständigkeit der Armenpolizei unterlagen und in Arbeits- und Zuchthäusern untergebracht wurden. Dennoch war die Reaktion auf Wicherns Anliegen einer qualifizierten und reflektierten Sozialen Arbeit groß und es entstanden im gesamten Gebiet des Deutschen Reiches Rettungshäuser nach diesem Konzept (vgl. Jordan/Sengling 1992: 27).

### 3.2 Die Schulkinderfürsorge

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erlebten die Menschen in den deutschen Fürstentümern schwerwiegende strukturelle Veränderungen, deren soziale Nachwirkung sich aufgrund der sich ab 1815 landesweit durchsetzenden Industrialisierung offenbarten: Entstehung eines Landarbeiterproletariats, Abwanderung vom Land in die Städte, Überfluss an Arbeitskräften und damit fallende Löhne, Anpassung der Gehälter von gelernten an die von ungelernten ArbeiterInnen sowie das Einsetzen von Frauen und Kindern als Arbeitskräfte. Aufgrund der immensen Ausbeutung der Arbeitskräfte kam es – als begleitende Erscheinung dieser Veränderungen – zu vermehrten Arbeitsunfällen und Erschöpfungszuständen, einer Unterernährung vieler Menschen, einer Auflösung der Großfamilien und der handwerklichen Produktionsgemeinschaften, zur Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte, damit einhergehend verlor die Erziehungs- und Integrationsintensität an Bedeutung (vgl. ebd.: 30f).

Mit dem Einsatz von Kindern als Arbeitskräfte setzte eine zunehmende materielle und psychische Verwahrlosung der Kinder ein. Um dieser Verelendung Einhalt zu gewährleisten, erließ die preußische Regierung 1839 ein „Regulativ“, dass „ein Arbeitsverbot für Kinder unter 9 Jahren vorsah, ebenso für Kinder unter 16 Jahren, die noch keinen 3-

jährigen Schulunterricht erhalten hatten (was jedoch durch die Einführung sogenannter ‚Fabrikschulen‘ weitgehend umgangen werden konnte). Für die unter 16-jährigen wurde zudem die Sonntags- und Nachtarbeit verboten, und ihre Arbeitszeit wurde auf zehn Stunden täglich beschränkt“ (ebd.: 30f). Die Verordnung stellte sich zwar bereits nach kurzer Zeit als unzulänglich heraus, doch ergänzte die Regierung das Regulativ erst 1853, indem sie das Beschäftigungsalter der Kinder auf 12 Jahre heraufsetzte und die Fabrikarbeit letztendlich 1891 völlig untersagte. Das Gesetz wurde 1903 noch auf die gewerblichen Betriebe und die Heimarbeit ausgeweitet. Auf diese Weise sollten die Kinder vor der Ausbeutung und Misshandlung durch die eigenen Eltern bewahrt werden, die nicht selten für die großen Unternehmen als Subunternehmen im Rahmen von Heimarbeiten auftraten (vgl. Jordan/Sengling 1992: 31f; Wendt 1990: 124). Neben den Gesetzen und Verordnungen zum Kinderschutz leistete 1870 die Durchsetzung der Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen einen weiteren Beitrag zur Verringerung der Kinderarbeit (vgl. Aden-Grossmann 1995: 242; Tenorth 1997: 432).

Nach der Auflösung der Industrieschulen gab es im 19. Jahrhundert kaum noch Bestrebungen – mit Ausnahme der Rettungshäuser –, Schule und soziale Fürsorge bzw. Jugendpflege miteinander zu verbinden, um sich mit geeigneten Konzepten diesen Kindern anzunehmen. Erst nach dem Deutsch-Französischen Krieg 1870/71 erhielt mit der Entwicklung der Schulkinderfürsorge und später durch die Erlasse von 1901 und 1911 sowie die Jugendbewegung das Verhältnis von Jugendpflege und Schule eine Neubelebung.

Die Schulkinderfürsorge entstand als Antwort auf das Elend der Kinder, dessen Wurzeln kann zum einen sowohl in der Erwerbsarbeit der Eltern als auch teilweise in der Kinderarbeit und zum anderen der in den Großstädten vorhandene Wohnungsmangel gesehen werden (vgl. Grossmann 1987: 37). Erst durch die Verringerung der Kinderarbeit konnte die bereits seit längerer Zeit existierende Schulpflicht durchgesetzt werden. Doch um die Kinder nicht aus den im Arbeitsrhythmus gewohnten Essenszeiten abrupt herauszureißen, wurde in den Schulen Mittagstische zum Essen eingeführt. Die Essenvorbereitung und -ausgabe wurde von Vereinen der freien Wohlfahrtspflege organisiert. Darum wurden die freien Wohlfahrtsvereine, die sich der Aufgabe der Versorgung nicht unter elterlicher Aufsicht stehender schulpflichtiger Kinder annahmen, unter der Begrifflichkeit Schulkinderfürsorge zusammengefasst (vgl. Aden-Grossmann 1995: 242). „Die Maßnahmen der Schulkinderfürsorge zielen zunächst auf die Linderung und Beseitigung der materiellen Not. Jedoch setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, daß materielle und pädagogische Hilfen unumgänglich sind. Folglich entstehen im Rahmen der Schulkinderfürsorge nacheinander der *Hort*, die *Schulgesundheitspflege* und schließlich die *Schulpflege*“ (Grossmann 1987: 37; Hervorh. i. Orig.):

- Der *Hort*: Dieser wurde direkt an die Schulen angegliedert und hatte das erzieherische Ziel, Kinder zu Gehorsam, Zucht und Respekt vor Menschen und Objekten zu erziehen. Neben der fürsorgerischen Funktion diente der Hort zur „sozialpädagogischen Qualifizierung des Lehrers“ (ebd.: 43). Doch der sozialpädagogische Anteil in der LehrerInnenausbildung war für die angehenden Lehrkräfte keine Pflichtaufgabe. Sie sahen die Aufgaben der Horte lediglich in der Hausaufgabenbetreuung und der Nachhilfe. Doch für die Hortnerinnen war der Auftrag des Hortes, den Kindern für einen bestimmten Tagesabschnitt die Familie zu ersetzen. Infolgedessen sie sich von der Schule distanzieren. Allerdings sahen die Jugendbehörden die räumliche Nähe von Hort und Schule als vorteilhafte Angelegenheit, um dadurch die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schulzeit erfassen zu können. Damit sollte die geistige und charakterliche Entwicklung der Heranwachsenden in der Schule kontrolliert

werden, um auffallenden Prozessen eine frühzeitige Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. ebd.: 42f).<sup>18</sup>

- *Die Schulgesundheitsfürsorge:* Aufgrund des miserablen gesundheitlichen Zustandes der Arbeiterkinder und der schlechten ärztlichen Versorgung in den Arbeitersiedlungen stellten viele Städte gegen Ende des 19. Jahrhunderts Schulärzte ein, „deren Aufgabe es war, die hygienischen Bedingungen der Schulgebäude und der Einrichtungen zu kontrollieren und die Gesundheit der Schulkinder zu überwachen“ (Aden-Grossmann 1995: 245). Sie durften die Kinder nicht behandeln, sondern überließen die Behandlung den niedergelassenen Ärzten. Aber sie konnten ihnen Therapien anordnen und in speziell bedürftigen Fällen beim Armenamt einen Antrag zur Kostenübernahme stellen. Darüber hinaus gehörte es zur Aufgabe des Schularztes, bei der Auswahl erholungsbedürftiger Schulkinder behilflich zu sein und unterversorgte Kinder zur Schulspeisung vorzuschlagen (vgl. Grossmann 1987: 47f). Neben der gesundheitlichen Erziehung in der Schule waren die Schulärzte damit beauftragt, gesundheitserzieherisch auf die Familien einzuwirken. Zur Erledigung dieser Aufgabe wurde den Schulärzten eine Schulschwester zur Seite gestellt, die eine Verbindung zu den Familien der Schulkinder herstellen sollte. Hierbei bestand ihre Tätigkeit in erster Linie aus Hausbesuchen bei den Familien der kranken Schulkinder, um die angeordneten Therapien zu gewährleisten, die Eltern dabei zu beraten und zu unterstützen. (vgl. ebd.: 48). Der gesundheitliche Zustand der Schulkinder stand in einem so engen Bezug zu den allgemeinen Lebens- und Wohnverhältnissen ihrer Familien, so dass sich die Schulschwester nicht gänzlich auf die medizinische Fürsorge konzentrieren konnte. Aus diesem Grund weitete sich ihr Aufgabenbereich auf fürsorgliche Arbeiten aus, „sie war jedoch aufgrund ihrer rein medizinischen Vorbildung hierfür nur bedingt qualifiziert“ (Aden-Grossmann 1995: 245). Dies hatte zur Folge, dass einige Städte – neben der Schulschwester – Schulpflegerinnen beschäftigten.
- *Die Schulpflege:* Die Schulpflegerinnen waren an das Jugendamt angebunden. Dabei wurden sie durch die Berücksichtigung der Interessen von Wohlfahrtspflege und Schule in ihrer Arbeit eingeschränkt (vgl. Grossmann 1987: 50f). Das Aufgabengebiet der Schulpflegerin war sehr groß und umfasste verschiedene Schwerpunkte (vgl. Aden-Grossmann 1995: 245; Grossmann 1987: 51f):
  - die Zusammenarbeit mit dem Schularzt und die Betreuung und Pflege für das kranke Schulkind;
  - Besorgung von Nahrung und sachlichen Unterstützungen, wie etwa Heizmaterial, Kleidung, usw.;
  - die pädagogische Fürsorge in Form der elterlichen Beratung und der Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal;

---

<sup>18</sup> Einen maßgeblichen Beitrag zur Gründung und Erweiterung des Kinderhortes hat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Frauenbewegung in Deutschland geleistet (vgl. Grossmann 1987: 39). Gerade weil die Frauen der Bewegung für sich ein eigenes berufliches Tätigkeitsbild forderten und sie die Bewegung unter dem „Leitmotiv der Verberuflichung“ (Wendt 1990: 161) festmachten, erhielt speziell die Fürsorgearbeit für sie die Bedeutung „als die ihnen gemäße Werkstätigkeit und die Art und Weise, um den weiblichen Lebensberuf auch außerhalb der Familie zu verwirklichen“ (ebd.). Dementsprechend interessierten sich die Frauen der Bewegung insbesondere für sozialfürsorgliche Arbeiten in Institutionen für Kinder und Kranke (vgl. ebd.: 166). Dazu bemerkt Wendt, dass hier die Grundsteine für eine sozialarbeiterische Profession gelegt wurden: „Aus den Aktivitäten ‚der Mädchen- und Frauengruppen‘ erwuchs in Deutschland die *berufliche Sozialarbeit* – nämlich diejenige soziale Arbeit, die ausdrücklich als solche angefangen und bald in einer eigenen Ausbildung fundiert wurde“ (ebd.: 169; Hervorh. I. Orig.).

- Hausbesuche bei den Familien der Schulkinder im Auftrag des Schularztes in gewissen Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts;
- Beschäftigung von Kindern in den Schulspeisungsbetrieben und Ferienhorten;
- Überwachung der im Fürsorgeverfahren in Pflegefamilien untergebrachten Kindern;
- Beaufsichtigung der Kinderspielplätze;
- Veranstaltungen von Jugendnachmittagen;
- Unterstützung der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder.

Die verantwortlichen Träger sahen mit dem Beruf der Schulpflegerin rasch ein geeignetes Tätigkeitsfeld für Frauen aufgrund der Ähnlichkeit der „Aufgaben und Tätigkeiten mit denen einer Mutter“ (Aden-Grossmann 1995: 246).

Mit der Einführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) 1922/24 wurden die von den Städten und Kreisen errichteten Jugendämter mit der Kinder- und Jugendfürsorge beauftragt. Die Jugendämter organisierten ihre Fürsorgearbeit nach eigenen festgelegten Bezirken, die sich aber nicht mit den Schulbezirken deckten. Dementsprechend geschah es, „daß sich sowohl die Schulpflegerin als auch die Bezirksfürsorgerin um die gleichen Kinder und Familien kümmerten“ (ebd.). Durch die Tätigkeitsüberschneidung von Schulpflegerin und Bezirksfürsorgerin – und weil die Verantwortung für die zu bestimmenden Maßnahmen in den Händen der Familienfürsorgerin lag – kam es dazu, dass Stellen der Schulpflegerinnen gestrichen oder keine neuen geschaffen wurden. Die Folge war, dass „konkrete Arbeitsbezüge zwischen Jugendamt und Schule weitgehend aufgegeben wurden“ (ebd.).

### 3.3 Erste Annäherungen und Auseinanderentwicklung von Jugendpflege und Schule

Die Anfänge der Jugendarbeit gehen zurück in das Jahr 1768. Anfangs waren es kirchliche Jugendvereinigungen, die bis Ende des 19. Jahrhunderts ausschließlich die männliche Jugend als Zielgruppe im Blickfeld hatten (vgl. Jordan/Sengling 1992: 37). Erst dann entwickelten sich erste Mädchenvereine, wie beispielsweise Jungfrauenvereine (vgl. Konrad 1992: 59). „Erklärtes Ziel dieser konfessionellen Vereinigungen war, neben der Wahrung der religiösen Bindung der Jugendlichen und der Festigung der Position der Kirchen, insbesondere die moralische und sittliche Integration der heranwachsenden Jugend“ (Jordan/Sengling 1992: 37). Mit dem Aufkommen der sozialistischen Arbeiterjugendvereinigungen konzentrierten sich die kirchlichen Jugendverbände auch auf sozialpolitische Schwierigkeiten, wie zum Beispiel den Jugendarbeitsschutz.

Die Ausgangslage, die zur Errichtung von Arbeiterjugendvereinigungen führte, war im Kontext der krisenhaften Situation der Ausbildung im Handwerk und des enormen Anstiegs jugendlicher Industriearbeiter zu sehen. Gerade die schlechten Bedingungen der Handwerkerlehrlinge und die Ausbeutung der jungen Fabrikarbeiter waren verantwortlich für das Hervorgehen der Arbeiterjugendverbände. Sie sahen in erster Linie folgende Ziele vor: Wissensvermittlung über Wirtschaft, Geschichte und Gesetzgebung, Solidarität und Demokratie, Aufklärung über geschlechtliche Fragen, Sport und Spiele usw. Jedoch mit der zunehmenden Bedrängnis von staatlicher Seite und den Erwachsenenorganisationen der Arbeiterbewegung lösten sich um 1907 viele der Arbeiterjugendvereinigungen – bis auf einige lokale Verbände mit nicht politischen Wesenszügen – auf (vgl. ebd.: 38ff).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahm die staatliche Jugendpflege ihre Anfänge. Mit dem Erlassen einschlägiger rechtlicher Verordnungen begann die preußische Regierung durch die „Setzung und Vereinheitlichung der äußeren Rahmenbedingungen“ (Konrad 1992: 59), sich in die vielfältigen Entwicklungen der Jugendpflege einzuschalten, wobei Letztgenannte weiterhin vorrangig in den Händen der privat getragenen und kirchlichen Verbände lag. Dennoch unternahm die preußische Regierung mit diesen Regelungen die Bestrebungen, die Schule ebenfalls zur Jugendpflege anzuhalten.

### 3.3.1 *Anregung der Lehrkräfte zur Jugendpflege durch staatliche Erlasse und die Jugendbewegung*

Durch den 1901 von der preußischen Regierung herausgegebenen Erlass erhielten die Schulbehörden den Auftrag, die Jugendpflege im Bereich des Schulwesens zu fördern, und das Lehrpersonal, in den Jugendpflegevereinen mitzuwirken. „Konkret sind es die Volksschullehrer, die auf die Jugendpflege vorbereitend und zu ihr hinführend tätig sein sollen, und auch die Lehrer der Fortbildungsschulen, als die eigentlichen Träger der Jugendpflege in der Lehrerschaft, werden explizit genannt“ (ebd.: 62). Folglich hielt die Regierung durch die Verordnung die Lehrkräfte zur unmittelbaren Teilnahme an der Jugendpflege an und sah dadurch die Möglichkeit einer harmonischen Kopplung von Schule und Jugendpflege.

Der eingeschlagene Weg wurde 1911 mit dem vom Schulministerium verfassten Erlass nicht weiter verfolgt. Bei der detaillierten Beschreibung einer zu erstellenden Jugendpflegebehörde wurde die Schule allgemein zur Förderung der Jugendpflege verbindlich herangezogen. Doch trotz der Aufforderung dieses Erlasses, die Jugendpflege von Seiten der Schule zu unterstützen, waren erste Tendenzen der Distanzierung zwischen den beiden Institutionen zu beobachten. Hierzu erwähnt Konrad (1992) ausdrücklich, dass die Schule diese Trennung speziell hervorhob, indem „die Jugendpflege die Anwendung irgendeiner bürokratischen Schablone nicht verträgt“ und deshalb Jugendpflege „nicht schulmäßig erfolgen darf“. Es ist also die Schule mit ihrem institutionellen Charakter, die für Besuchszwang, Schablonenhaftigkeit, Bürokratie, das die Jugendpflege nicht vertrage, steht“ (ebd.). Infolgedessen ist die Distanzierung der Jugendpflege zur Schule hin unübersehbar. Somit sind die Grundzüge des Systems der Jugendpflege festgelegt und sie zeigt ihre Reaktion in der „Etablierung eines eigenständigen Lebensalters ‚Jugend‘ der Heranwachsenden aller sozialer Schichten. Sie versteht ihren Auftrag als einen pädagogischen und zwar primär als schulergänzende Pädagogik“ (ebd.). Trotz allem existierte eine Verbindung zwischen den beiden pädagogischen Instanzen aufgrund der Aufforderung der Erlasse von 1901 und 1911, die die Schule zur Unterstützung der Jugendpflege anregten, und dadurch vielfach Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts als JugendpflegerInnen in Erscheinung traten.

Dementsprechend erschien das Lehrpersonal der Volksschulen, der Gymnasien und der beruflichen Fortbildungsschulen als Träger der Jugendpflege und bot Aktivitäten in der Freizeitgestaltung wie folgt an (vgl. ebd.: 60f):

- Eine schöpferische Neubelebung der Volksschulen stellte die *SchülerInnenselbstverwaltung* dar. „Unter ausdrücklichem Bezug auf den Gedanken der ‚Jugendpflege‘ werden noch vor dem Ersten Weltkrieg an verschiedenen Volksschulen im Reich Formen der Schüler selbstverwaltung eingeführt. Womit man schon gute Erfahrungen in der Fürsorgeerziehung gemacht hat ...“ (ebd.: 60). Damit wurde der Versuch unternommen, die Heranwachsenden durch die eigenverantwortliche Teilnahme an Entscheidungsprozessen in der Schule zum sozialen Lernen zu bewegen und ihnen



- durch die Integration in eine bestimmte Gruppe ein Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln.
- An den Gymnasien sollte mit der Einrichtung der Jugendpflege ein Versuch der *Prävention* unternommen werden. Um 1900 entdeckten die 15- bis 18-jährigen das Leben der studentischen Verbindungen und versuchten, diesen in Form von Schülerverbindungen nachzueifern. Ziel der jugendpflegerischen Aktivitäten an den Gymnasien war es, die Oberschüler vor zügellosem Verhalten und wüsten Saufereien zu bewahren, indem den Jugendlichen an ihren Schulen vereinsähnliche Angebote gemacht wurden. „Eine Vielzahl von Vereinen zur körperlichen Ertüchtigung, sogenannte Wissenschaftliche Vereine, künstlerische Vereinigungen, Schülerorchester, Schauspielgruppen, Rudervereine und Wandergruppen entstehen an den Gymnasien“ (ebd.: 61). Diese Formen der vereinmäßigen Angebote gestalteten sich als eine frühe Art des außerunterrichtlichen Freizeitangebots innerhalb der Schule.
  - Einen wesentlichen Einfluß übte die Jugendpflege auf die Fortbildungsschulen aus und wurde in diesen als eine grundlegende und erforderliche Aufgabe gesehen. „Ein häufig vorfindbares Modell der Jugendpflege an der Fortbildungsschule sieht so aus, daß ein Lehrer der Fortbildungsschule und ein externer Kooperand, meist ein Vertreter der Berufssinnung, sich zusammentun, um an den Abenden oder den Sonntagen in sogenannten ‚Nebenveranstaltungen‘ der Schule jugendpflegerische Aktivitäten zu organisieren“ (ebd.).

In der wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Umbruchphase um 1900 erhielt die Jugendpflege durch die *deutsche Jugendbewegung* zusätzliche Impulse.

Die meistens aus dem Bürgertum stammenden Gruppen der Jugendbewegung waren weitgehend ein loser Zusammenschluss von Heranwachsenden mit gleichen Interessen. Die Jugendlichen wollten sich von den vorgegebenen Strukturen der Erwachsenen, wie sie in den Jugendpflegevereinen und Schulen vorherrschten, befreien und versuchten, in einer unabhängigen und selbstorganisierten Weise Jugendleben zu gestalten, also den Sozialisationsprozess eigenhändig zu beeinflussen. „Sie suchten einen jugendlichen Freiraum jenseits der ‚trägen Gewohnheiten der Alten und von den Geboten einer häßlichen Konvention‘ und wollten ein Leben in eigener Regie, ‚aus eigener Verantwortung mit innerer Wahrhaftigkeit führen‘“ (Ferchhoff 1999: 23). Die wesentliche Richtung der Jugendbewegung war die Rückkehr zum Natürlichen und Urwüchsigen, das Leben in einer frei gewählten Gemeinschaft, der Bund als Lebensgrundlage, die Entwicklung eines eigenen Umgangsstils in Form von Wandern, Fahrt, Kleidung, Musizieren usw., ein freies Verhältnis der Geschlechter, der Glaube an berufene Anführer und eine unpolitische Abwendung von Staat und Gesellschaft. Dabei wurden die Leitgedanken der Selbsterziehung der Jugend und die Hervorhebung des Gemeinschafts- und Gruppengefühls pädagogisch wirksam. Diese Impulse reichten bis in die Organisation der Schule, der Sozialpädagogik, der Jugendgesetzgebung und der Erwachsenenbildung hinein (vgl. Böhm 1994: 356).

Bis zum Ersten Weltkrieg hin hatte die Schule die Jugendbewegung gar nicht beachtet oder gemeinsam mit den Behörden und ihren administrativen Mitteln versucht, gegen diese aufkommende Jugendkultur anzukämpfen, indem gegen bestehende Gruppen Verbote ausgesprochen wurden. Nach dem Ersten Weltkrieg fand im Bereich des Schulwesens ein Umdenken gegenüber der Jugendbewegung statt, indem Lehrer dazu angehalten wurden, in existierende Jugendbewegungsgruppen einzutreten oder solche jugendbewegte Gruppen an ihren Schulen selbst zu gründen (vgl. Konrad 1992: 63).

Aus der Kritik an den Zerrüttungen und Belastungen der Familie und dem Großstadtleben heraus trafen sich Landerziehungsheime und Jugendpflege zum kooperativen Wir-

ken für die Jugend. In Zusammenarbeit mit der Jugendpflege organisierten die Landerziehungsheime Aktivitäten, die in den Internatsbetrieb integriert wurden und sich an den Leitideen der Jugendbewegung orientierten. In gemeinsamer Arbeit wurde in zahlreichen Landerziehungsheimen das Modell der „Schulgemeinde“ durchgeführt. „Mit Hilfe eines Parlamentarismus im Kleinen, in den sich auch die Lehrer einzufügen haben ..., soll Jugendleben sich autonom gestalten können und soziales auf Gemeinschaft zielendes Leben möglich werden“ (ebd.). Die Abläufe des gemeinschaftlichen Alltagslebens wurden durch einen sogenannten „Tagewerkplan“ (Wendt 1990: 218) zusammengestellt. Der Tagesplan sah im rhythmischen Wechsel, über den Tag verteilt, Unterricht, sportliche und körperliche Aktivitäten, praktische Arbeit und musische Beschäftigung vor. Dabei orientierte sich der Tagesplan stark an der Lebensphase Jugend und am späteren Erwachsenenleben. Wendt beschreibt diese Gegebenheit folgendermaßen: „Was gelehrt wird und welche Erfahrungen zu machen sind, hat das jugendliche Leben und den Nutzen für das spätere staatsbürgerliche zum Maßstab“ (ebd.).

### **3.3.2 Die Entwicklung sozialpädagogischer Berufe und des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes**

Waren zu Beginn Lehrkräfte die Verantwortlichen für die Arbeit in der Jugendpflege, wie es am Beispiel des Hortes zu sehen ist, erfolgte im Laufe der Zeit eine „Verberuflichung“ (Aden-Grossmann 1995: 247) der in dieser Institution tätigen Personen. So wurden im Hort allmählich die LehrerInnen durch HortnerInnen ersetzt. Parallel zu dieser Entwicklung kommt die Forderung nach einer qualifizierten Ausbildung der HortnerInnen auf. Infolgedessen wird der Beruf HortnerIn ab 1908 ein anerkannter Ausbildungsberuf.

Um HortnerInnen als auch KindergärtnerInnen für Leitungsaufgaben in der Jugendwohlfahrt zu befähigen und zu qualifizieren, wurde die Ausbildung der Jugendleiterin eingeführt, für die 1911 Preußens Kultusministerium eine verpflichtende Anweisung niederlegte.<sup>19</sup> „Voraussetzung war die Ausbildung zur Kindergärtnerin oder Hortnerin sowie eine mehrjährige berufliche Praxis. Diese Ausbildung erfolgte an den sozialen Frauenschulen“ (ebd.). Obwohl es zu einem Fortschreiten in der Ausbildung kam, verfügte jedoch der Großteil der Mitarbeiterinnen über keine qualifizierte Ausbildung (vgl. ebd.: 246f).

In dem Maße wie die Verberuflichung der sozialen Arbeit in der Jugendwohlfahrt ein Fortschritt machte, war ein Rückzug der Lehrkräfte aus diesem Bereich zu beobachten. Dieser Prozess erhielt durch „die fachlich höheren Anforderungen an die Lehrausbildung“ (ebd.: 248) einen zusätzlichen Schub. Zu Beginn der 1920er Jahre wurde durch Fortbildungsveranstaltungen und gemeinsame Tagungen der Versuch unternommen, die beiden sich auseinander entwickelnden Professionen wieder zur Zusammenarbeit zu bewegen. Doch der Versuch blieb wirkungslos. Aufgrund dessen wuchs die Jugendpflege und -fürsorge nach und nach zu einem eigenen Berufs- und Tätigkeitsfeld heran. Einen An Schub erhielt diese Entwicklung durch das 1922 verabschiedete und 1924 in Kraft getretene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG), das sämtliche rechtliche Regelungen zur Jugendfürsorge und zum -schutz als auch für die Errichtung neuer Einrichtungen und Maßnahmen enthielt. Gleichzeitig wurde mit den neu eingerichteten Jugendämtern die Erwartung verbunden, dass diese aufgrund der langen Tradition der

---

<sup>19</sup> Erst 1928 wurden die beiden Ausbildungsgänge zur Hortnerin und Kindergärtnerin zusammengelegt (vgl. Aden-Grossmann 1995: 247).

Einbeziehung der LehrerInnen in die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit die Schule in ihrem Wirken berücksichtigten.

Außerdem gab es in dieser brisanten Zeit Überlegungen von Jugendwohlfahrt und Schule, wie diese beiden Institution wieder zusammenfinden könnten. Bäumer entwickelte Gedanken, die der heutigen Schulsozialarbeit nahe kamen. Sie stellte sich vor, dass es sozialpädagogische MitarbeiterInnen in der Schule geben könnte, die für die Wahrnehmung sozialer Aufgaben qualifiziert und in die Schule integriert wären (vgl. Aden-Grossmann 1995: 248f). Andere wiederum beharrten auf die strikte Trennung von Jugendwohlfahrt und Schule, wie beispielsweise Klumker, der deutlich die Unterschiede der beiden Institutionen hervorhob. „Der Lehrer, so sein Argument, wende sich direkt an das Kind, den Jugendlichen, den Schüler, den er ändern, beeinflussen, leiten, kurz: erziehen wolle. Der Fürsorger hingegen strebe seine Wirkung auf den Menschen häufig auf dem Wege der direkten Beeinflussung an. Meist werde garnicht (sic!) direkt auf das Kind oder den Jugendlichen eingewirkt, sondern etwa auf dessen Eltern. (...) Erziehung, so Klumker, sei nicht der Haupt-Zweck der Fürsorge. Viel häufiger werde nämlich nicht erzogen, sondern beraten, organisiert, Umwelt arrangiert. Die Fürsorge konzentriert sich auf das Umfeld, in dem sich der Klient bewege, und versuche durch eine vorsichtige Beeinflussung der Lebensverhältnisse des Klienten diesen selbst zu erreichen“ (Konrad 1992: 66; vgl. hierzu auch Aden-Grossmann 1995: 250; Grossmann 1987: 86f).

Nicht nur die differenzierte Aufgabenteilung verdeutlicht die Trennung von Jugendwohlfahrt und Schule, sondern die Auseinanderentwicklung offenbarte sich ebenfalls „durch unterschiedliche Ausbildungen von LehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und ErzieherInnen, die an Fachschulen, und Sozialpädagogen und SozialarbeiterInnen, die an Fachhochschulen ausgebildet werden“ (Aden-Grossmann 1995: 251).

Trotz der institutionellen und fachpraktischen Auseinanderentwicklung sind vereinzelte Kooperationsprojekte von Sozialer Arbeit und Schule auszumachen. Als ein Beispiel dieser Zeit kann die 1931 gegründete „Dienststelle für Schülerhilfe“ in Hamburg gesehen werden. Sie führte im Bereich der Berufsschule sozialarbeiterische Aktivitäten durch, die eher eine Kontrollfunktion darstellten. Mit der damaligen Inkraftsetzung der Berufsschulpflicht hatte sich die Fachkraft der Dienststelle darum zu kümmern, dass „die neu berufsschulpflichtig gewordenen Jugendlichen ihrer Schulpflicht nachkamen“ (Raab/Rademacker/Winzen 1987: 106), insbesondere dachte hierbei die Stadt Hamburg an die unzulänglich erreichbaren Heranwachsenden. Raab/Rademacker/Winzen nehmen an, dass die Hamburger Dienststelle für Schülerhilfe „wohl ... die älteste reguläre schulsozialarbeiterische Einrichtung aller Bundesländer ist“ (ebd.).

In der Folgezeit während des Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 erlebte die Jugendwohlfahrt als auch deren Verhältnis zur Schule tiefgreifende strukturelle Veränderung in ihren Angeboten und Maßnahmen sowie in ihren Zielsetzungen, die hier aufgrund ihrer Komplexität nicht behandelt werden.

### **3.4 Der Neubeginn des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule**

Infolge der Nachkriegswirren kam der Kinder- und Jugendhilfe zwar mehr Bedeutung zu (vgl. Jordan/Sengling 1992: 56ff), doch in ihrem Verhältnis zur Schule hin bewegte sich bis auf wenige Projekte und engagierte Sozialpädagogen kaum etwas. So unternahmen beispielsweise die beiden Sozialpädagogen Scherpner und Trost zu Beginn der 1960er Jahre den Versuch, Lehramtsstudenten sozialfürsorgliche Aspekte nahezulegen, indem sie für diese ein „Sozialpraktikum“ (Iben 1976: 22) einführten. Jedoch zeigte dieses nur vereinzelt eine Wirkung im Bewusstsein und in der Haltung der StudentInnen hin zu sozialpädagogischen Aktivitäten.

Ähnliche Tendenzen sind in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre von Seiten der Sozialpädagogik in der Herausbildung einer Theorie zur Jugendarbeit zu sehen, wo eine kritische Abgrenzung zur Schule stattfindet. „So versteht etwa Klaus Mollenhauer die Theorie der Jugendarbeit als eine pädagogische Theorie und damit die Praxis der Jugendarbeit als Erziehung. (...) Erziehung sei Jugendarbeit ..., weil sie sich pädagogischer Modi bediene, etwa der Übung, der Beratung, der Begleitung, der Information, der Aufklärung“ (Konrad 1992: 68). Dem Modell – so Konrad – schließt sich, ohne schulkritisch zu sein, auch Giesecke an. So „beruhe die Jugendarbeit auf Freiwilligkeit, verfüge nicht über festgefügte Kommunikationsrituale, könne sich partikularen Normen verpflichten, sehe eine offene und gestaltungsfähige Rollenstruktur vor, sei häufig nicht in planmäßiger und kontinuierlicher Weise möglich usw.“ (ebd.: 69). Diese Formulierungen zur Jugendarbeit stellen Momente dar, die der Schule entgegenstanden. Ein Schritt weiter als Mollenhauer und Giesecke geht Mitte der 70er Jahre Baacke. Er sieht die Schule als eine bedeutungsvolle erzieherische Einrichtung, aber kritisiert sie aufgrund ihrer Verwaltungsstruktur.<sup>20</sup>

Trotz dieser gegensätzlichen Positionen wurden in den 1960er Jahren erste neuere Ansätze schulorientierter Jugendhilfeangebote entwickelt. Die Ansätze der von Jugendhilfeträgern eingerichteten Spiel- und Lernstuben und therapeutischen Schülerhilfe verfolgten das Ziel, mit fördernden-spielerischen und schulvorbereitenden Angeboten defizitäre Entwicklungen bei Kindern zu beheben, um eine Einschulung oder Überweisung während des Grundschulbesuchs dieser Kinder in die Sonderschule zu vermeiden. Daneben kam es vor, dass einige Schulen eingeschränkte Arbeitsaufträge im Bereich der Freizeitgestaltung an Sozialpädagogen vergaben (vgl. Rademacker 1996: 219; Aden-Großmann 1995: 251; Frommann 1984: 871).

Zu Beginn der 1970er Jahre entstanden als neue schulbezogene Jugendhilfeangebote Hausaufgabenhilfen und sozialpädagogische Schülerhilfen. Mit diesen Angeboten wendete sich die Jugendhilfe nicht mehr nur an Kinder mit Entwicklungsdefiziten, vielmehr auch an Kinder ausländischer ArbeitnehmerInnen. Nicht nur die Zielgruppe war angewachsen, sondern parallel hierzu erweiterten sich die Aufgabenbereiche um Freizeitangebote, Schulkontakte, Elternarbeit usw. der Hausaufgabenhilfe und sozialpädagogischen Schülerhilfe, weil die Familien ihren Kindern nicht mehr den nötigen Rückhalt geben konnten und die Schule zum Teil diese Schwierigkeiten in ihren Konzepten nicht vorgesehen hatte (vgl. Rademacker 1996: 219; Aden-Grossmann 1995: 251f).

---

<sup>20</sup> Ein Vertiefung zur Schulkritik vollzogen nach Konrad (1992) Mitte der 80er Jahre Böhnisch/Münchmeier, weil die Schule nicht dazu in der Lage war, den heranwachsenden Kindern und Jugendlichen „Lebensperspektiven zu vermitteln und stabile Voraussetzungen zu ihrer Realisation herzustellen“ (ebd.: 69).

### 3.4.1 Die Diskussion um die sozialpädagogische Schule und die Entstehung der Schulsozialarbeit

Erste nennenswerte Impulse zur Neugestaltung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe entwickelten sich im Rahmen der Bildungsreformdebatte. Ein zentraler Punkt der Bildungsreform war, „Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten zu mobilisieren, um herkunftsbedingte Benachteiligungen im Schulsystem zu überwinden und Bildungsreserven besser auszuschöpfen“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 19).

Bis in die 1960er Jahre hinein besuchte die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen die Hauptschule, die damalige Volksschule (vgl. Tillmann 2001: 1545; Tenorth 1997: 435f). In diesem Zeitraum gerieten das dreigliedrige allgemeinbildende und das berufliche Schulsystem in eine kritische Betrachtung der bildungspolitischen Öffentlichkeit. „Der erste Alarmruf war die Warnung vor der kommenden ‚Bildungskatastrophe‘, vor dem Zurückbleiben der Bundesrepublik gegenüber anderen Industrieländern aufgrund zu geringen wirtschaftlich-technologisch qualifizierten Nachwuchses“ (Blankertz 1982: 249). Daher rückte die Wirtschaft den schulischen und beruflichen Ausbildungsbereich in das Blickfeld ihres Interesses und sie konnte das Zusammenwirken von der Investition in Bildung und der wirtschaftlichen Weiterentwicklung zahlenmäßig und vorhersagefähig zum Ausdruck bringen. In der zweiten alarmierenden Betrachtung – nämlich nach den ursächlichen Faktoren für diesen zurückliegenden Umstand – kam es „zu der für eine sich demokratisch verstehenden Gesellschaft peinsamen Feststellung, daß bestimmte Gruppen der Gesellschaft durch die Organisation des Bildungswesens benachteiligt waren. (...) Begabung konnte nicht länger als eine durch Vererbung festgelegte Naturkonstante gesehen werden, sondern mußte verstanden werden als eine durch Lernen weitgehend beeinflussbare Größe“ (ebd.: 249f).

Dieser besorgniserregende Umstand löste in der Bildungspolitik eine Serie von bildungsbezogenen Unternehmungen und öffentlichen Maßnahmen aus. „Wirksam war hauptsächlich ... eine starke Expansion des Schulangebots auf allen Ebenen, wie sie besonders in der Verdichtung des Schulnetzes, in Gründung weiterführender Ausbildungswege, in der Förderung von Mädchen und jungen Frauen im Bildungssystem, der Einrichtung der Gesamtschulen und einer weiteren Öffnung des Hochschulzugangs zum Ausdruck kam“ (Flitner 2001: 202). Damit sollte einer breiteren Schicht der jungen Bevölkerung eine Form des gemeinschaftlichen Aufstiegs zu höherer Bildung ermöglicht, die Chancengleichheit erhöht und die soziale Benachteiligung bestimmter Gruppen abgebaut werden.

Dabei beschränkte sich die bildungspolitische Debatte fast ausschließlich auf die inneren Schwierigkeiten des Bildungssystems, aber nicht auf die Auswirkungen der Öffnung der Schule im Rahmen der geplanten Anhebung der SchülerInnenzahlen und deren Verweildauer im Bildungssystem als auch der Verpflichtung auf das Ziel einer sozialen Chancengleichheit, die möglicherweise Folgen für die anderen Sozialisationsinstanzen haben könnte. Diesbezüglich fehlte Hornstein (1971) der Schulreformdebatte der *sozialpädagogische Blickwinkel* (vgl. ebd. 287). Er forderte – so Konrad (1992) – zur Überwindung der von ihm befürchteten und in den Schulen auch eingetretenen Krisen und Konflikte der institutionellen Sozialisationsprozesse der Kinder und Jugendlichen „die Berücksichtigung des Leistungsangebots der klassischen Jugendhilfe im Rahmen der Bildungsplanung und vor Ort um den Einbezug von Sozialpädagogen in die schulische Arbeit“ (ebd.: 70). Hornstein sah durch das Einbeziehen der Jugendhilfe als ergän-

zende Maßnahme die Schule als eine *sozialpädagogisch orientierte Schule*, indem ein neues Tätigkeitsfeld – nämlich Schulsozialarbeit – eröffnet wird.<sup>21</sup>

Eine ähnliche Vorstellung zur Schulreform hatte Flitner (1974). Mit seinem Anliegen an einer an den Lebens- und Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichteten Schule konzentrierte er sich – Konrad (1992) zufolge – speziell auf eine innere Umwandlung der letztgenannten. „Die sozialpädagogische Orientierung zielt bei Flitner nicht auf die Hereinnahme außerschulischer pädagogischer Professionalität, sondern auf die Erweiterung der Professionalität der Lehrer selbst und damit das, was häufig auch als Beitrag zur ‚inneren‘ Reform der Schule bezeichnet worden ist, und was nur von dieser selbst ausgehen kann“ (ebd.: 71).

Die Debatten um die Schulreform Ende der 1960er Jahre brachte die Gründung von Gesamtschulversuchen mit sich, der eine anschließende verstärkte Errichtungswelle von Gesamtschulen folgte. In der gleichen Zeit ging die Schulsozialarbeit als ein „Kind der Schulreform“ (Frommann 1984: 871) hervor, die in der Gesamtschule angesiedelt wurde. Dabei orientierte sich die allgemeine Zielvorstellung der Gesamtschule an einer demokratischen und effizienteren Bildung der Kinder und Jugendlichen. Dazu merkt Frommann folgendes an: „Die Schulreform transformiert diesen Doppelanspruch, diese Polarität, die in realen Verhältnisse ebenso wie in unterschiedlichen theoretischen Bewältigungsversuchen sichtbar wird, mit fortschreitender Konkretion folgendermaßen: Zunächst geht es bei der neuen Schule um ein wissenschaftlich durchdrungenes Curriculum, um mehr Rationalität und Vergleichbarkeit bei der Stoffauswahl, um übertragbare Anwendung von Lehr- und Lerngesetzen, also um eine begriffene Schulung. Aber fast gleichzeitig geht es auch um partielle ‚Entschulung‘, um das soziale und menschliche ‚hidden curriculum‘ um an Bedürfnissen ansetzende Lernangebote mitten im Schulleben“ (ebd.: 871f).

Jedoch traten infolge der Differenzierung nach Begabung, Neigung und Leistung die ersten Schwierigkeiten auf, auf die die Schule nur reagieren konnte. Die SchülerInnen zeigten aufgrund der starken Leistungs- und Kursunterscheidung, enormen Anonymität und problematischen Umweltverhältnisse in den Gesamtschulen unerwartete schwierige Verhaltensweisen bei der Bewältigung des schulischen Alltags: sie verweigerten Lernen und Leistung, wurden unsicher und orientierungslos, zeigten Aggressionen und Zerstörungswut. Dieser erschwerte Schulalltag in den Gesamtschulen ließ die Schulen Alarm schlagen und es kam die Forderung nach sozialpädagogischen Maßnahmen innerhalb der Schule auf. „Die hiermit verbundenen Erwartungen bezogen sich in der Regel auf die sozialpädagogische ‚Entsorgung‘ und Entschärfung von individuell abweichenden Verhaltensweisen, die im Allgemeinen als Verhaltensprobleme und -schwierigkeiten der SchülerInnen verstanden wurden“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 20). Der Forderung wurde Folge geleistet, indem Sozialpädagogen an den Schulen eingestellt wurden. Um aufgrund der schlechten Auswirkungen nicht in einer bestimmten Art und Weise als Feuerwehr des schulischen und unterrichtlichen Betriebes zu fungieren, sondern um präventiv wirken zu können, mussten die sozialpädagogischen Fachkräfte der Jugendhilfe institutionsbezogen enger an den Ort der Schule gelangen. Dies sollte in Form von Schulsozialarbeit geschehen. Zu den Aufgaben der unter dem Leitgedanken der Prävention stehenden Schulsozialarbeit gehörten: diagnostizieren und behandeln von Schul-

---

<sup>21</sup> Bereits um 1970 gab es erste Anregungen zur Schulsozialarbeit – wie zum Beispiel von Abels, der Arbeitsgruppe der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, Tillmann, usw. –, in denen Ziele, Aufgaben und Formen zur Institutionalisierung für die Angebotsformen von Schulsozialarbeit formuliert wurden (vgl. hierzu Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 18f; Frommann 1984: 871).

und Erziehungsproblemen, Schulgesundheitspflege, Freizeiterziehung in Schulclubs, problembezogene Beratung der Schüler, die Beratung von LehrerInnen und Schule (vgl. ebd.: 20f).

Gegen Ende der 1970er Jahre stellt Schulsozialarbeit an den Gesamtschulen – vor allem mit Ganztagsbetrieb – keine Seltenheit mehr dar. Doch auf die Gesamtzahl der Schulen bezogen sind die Formen und Modelle der Schulsozialarbeit eher eine Rarität. Das heißt aber auch, dass in dieser Zeitspanne wenigstens an ein paar hundert Schulen Schulsozialarbeit und teilweise in mehrjährigen Projekten betrieben und weiterentwickelt worden ist (vgl. ebd.: 22f).

### **3.4.2 Schulsozialarbeits- und Kooperationsprojekte zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit**

Als in der Zeit Mitte der 1970er Jahre bis Mitte der 1980er Jahre auf dem Ausbildungsmarkt zunehmend weniger Lehrstellen bzw. -angebote für SchulabgängerInnen existierten, kristallisierten sich hieraus neue Aufgabengebiete der Jugendsozialarbeit.

Der erste Bereich war der Abbau von individuellen Informationsdefiziten bei den von der Arbeitslosigkeit betroffenen und bedrohten Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. das Auffangen von psychosozialen Folgereaktionen von Jugendarbeitslosigkeit in Begleitung sozialpädagogischer Maßnahmen. Das zweite Gebiet war durch die Situation der steigenden Zahl der erwerbslosen Jugendlichen gegeben, nämlich die berufliche Ausbildung ins Unterstützungsprogramm aufzunehmen (vgl. Fülbier/Schnapka 1991: 275).

Im Zuge dieser Entwicklung entstanden Ende der 1970er Jahre Formen einer konkret auf die beruflichen Schulen bezogenen Jugendsozialarbeit. Erste Ansätze finden sich in den Bundesländern Niedersachsen, Saarland und Berlin. Im Saarland wurden Einführungsfreizeiten mit Nachbereitung (Einzelberatung, Integrationsangebote in die offene Jugendarbeit, Kontakthalten mit den KlassenlehrerInnen, eventuellen Sprechstunden an der Berufsschule) für Berufsvorbereitungsjahrklassen und Förderklassen der Berufsgrundschule durch außerschulische Jugendarbeitsträger durchgeführt. In Niedersachsen machten sozialpädagogische Fachkräfte der Jugendämter für arbeitslose und von Erwerbslosigkeit bedrohte Jugendliche Beratungs-, Gruppenarbeits- und Seminarangebote an den Berufsschulen. Berlin stellte den 1979 eingeführten „einjährigen berufsbefähigenden Lehrgängen“ in den Berufsschulen SozialarbeiterInnen bereit, die Einzel- und Gruppenberatungen durchzuführen, Jugendliche bei der Klassenintegration zu unterstützen, bei der Kontrolle der Schulpflichterfüllung und in Fragen des Familien- und Sozialhilferechts mitzuarbeiten sowie bei individuell bedingten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten mit dem schulpсихologischen Dienst zusammenzuwirken hatten (vgl. Dehler 1981: 39ff). Neben Niedersachsen, dem Saarland und Berlin wurde gegen Ende der 1970er Jahre in Hamburg der Versuch unternommen, SozialpädagogInnen an berufsbildenden Schulen zu beschäftigen. Doch in der Stellenbesetzung und -finanzierung basierte diese Projektunternehmung auf AB-Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und auf einer unzureichenden Vorbereitung, die letztlich zum Scheitern dieses Versuchs führte (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987: 111).

Nordrhein-Westfalen startete 1980 an über 20 beruflichen Schulen den Modellversuch „Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte im Berufsvorbereitungsjahr“. Ziel dieses Modellprogramms war, neben den existierenden Schulangeboten zusätzliche sozialpädagogische Handlungsansätze in die beruflichen Schulen einzubinden, welche die Erlangung und Verbesserung der individuellen und sozialen Kompetenzen (z.B. die Problemlö-

sungs- und Konfliktfähigkeit), des Selbstbewusstseins, der Leistungsmotivation, der Kommunikationsfertigkeiten, der Kooperationsfähigkeit, der eigenen Interessenvertretung in Beruf und Gesellschaft verfolgen sollten. Diese Ziele sollten zum Beispiel erreicht werden durch Installierung eines Freizeitraumes, Einrichtung von Verfügungsstunden der sozialpädagogischen Fachkräfte, Kooperation mit außerschulischen Jugendhilfeeinrichtungen, außerunterrichtlichen Freizeitangeboten, Unterstützung bei der Berufsorientierung und -wahl, Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Höderath/Ferber 1982: 65f; Raab/Rademacker/Winzen 1987: 191). Nach diesem Modellversuch hat beispielsweise das Jugendamt Köln fünf sozialpädagogische Fachkräfte an drei berufsbildenden Schulen beschäftigt, die sich überwiegend um Jugendliche aus dem Berufsvorbereitungsjahr, um Jungarbeiter, Ausbildungsabbrecher und erwerbslose Jugendliche zu sorgen hatten (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987: 111).

In den 1980er Jahren änderte sich in Anbetracht der gesellschaftlich gewandelten Rahmenbedingungen die Anforderungen an das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule als auch die (sozial-)pädagogisch-konzeptionelle Diskussion. Die Bildungsdebatte war vorbei, statt deren Diskussion um die Integrationsfunktion wurden im Zuge des Regierungswechsels 1982 – von der sozial-liberalen zur konservativ-liberalen Koalition – Debatten um die Differenzierungsfunktion des Bildungssystems geführt. „An die Stelle von Zielen wie Ausschöpfung der Begabungsreserven und Ausgleich von Bildungsbenachteiligung trat nun das Ziel der ‚Hochbegabtenförderung‘ bzw. Elitenförderung“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 25). So gab es anfangs kaum noch Mittel aus dem Etat von Bund und Länder für die Schulsozialarbeit und es kam zur Stagnation und zum Rückgang der Projekte. Doch die anhaltende Krise auf dem Ausbildungs- und Arbeitsstellenmarkt und der für Jugendliche prekär gewordene Übergang vom allgemeinbildenden Schulwesen in die Berufswelt forderten unter sozialpolitischem Verweis neue Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule. Hierauf engagierte sich die Kinder- und Jugendhilfe verstärkt in der Kooperation mit der Schule im Bereich der Berufsvorbereitung und -orientierung der Jugendlichen hinsichtlich der letzten Schuljahre vor ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss (vgl. Rademacker 1996: 220).

Aufgrund der schlechten finanziellen Lage der Gemeinden und Kreise wurden viele Schulsozialarbeitsprojekte nur für einen bestimmten Zeitraum eingerichtet, weil viele der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte in den Projekten über ABM-Mittel der Bundesanstalt für Arbeit finanziert wurden (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 26). Die schulischen Partner der angebotenen Schulsozialarbeitsprojekte der Jugendhilfe waren in erster Linie „Hauptschulen in sozialen Brennpunkten, in denen eine negativ ausgelesene Schülerschaft mit deutlich gefährdeten beruflichen Perspektiven vielerorts zu unübersehbaren Krisen im Schulbetrieb geführt hatte“ (Rademacker 1996: 220). Zahlreiche Projekte machten sich die Verbesserung der beruflichen Chancen benachteiligter Jugendlicher zur Aufgabe. Die Schulsozialarbeitsprojekte entwarfen Angebote zur beruflichen Orientierung und Vorbereitung, intensiven Erkundung der Ausbildungsmöglichkeiten, schulbegleitenden Unterstützung zur Verbesserung des Schulabschlusses, Vor- und Nachbereitung von Betriebspraktika, Unterstützung bei der Nutzung der Berufsberatung und Hilfe bei Bewerbungen. Gleichzeitig dienten in diesen Hauptschulen die Projekte als eine „unverzichtbare Stütze“ (ebd.) zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebes. Doch wegen der Finanzknappheit der Gemeinden und Kreise und der damit verbundenen zeitlichen Begrenztheit der Projekte sowie der befristeten Einstellung der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte wurde diesen Kooperationsmodellen kaum eine Entwicklungsperspektive in Aussicht gestellt (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 26f).



### 3.5 Veränderte Kooperationsbedingungen und Anstöße aus den neuen Bundesländern

Nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten und den Transformationsprozessen in den neuen Bundesländern erhöhte sich die politische Aufmerksamkeit auf die Schulsozialarbeit merklich. Es gab vermehrt Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen zum sozialpädagogischen Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Außerdem beteiligten sich an den Diskussionen alle fachpolitischen Organisationen und Verbände. So gaben etwa die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) im Jahr 1993 Empfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Jahr 1994 Informationen zur Schulsozialarbeit heraus. Ebenfalls hat sich die sozialpädagogisch-wissenschaftliche Diskussion durch verschiedene Beiträge intensiviert (vgl. ebd.: 32).

In dieser Phase setzte sich die Schule mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen und den daraus folgenden Anforderungen an schulisches Lernen auseinander. Es entstanden neue konzeptionelle Pläne und Vorhaben einer *inneren und äußeren Öffnung der Schule* gegenüber den lebensweltlichen Verhältnissen und sozialräumlichen Umweltbezügen der SchülerInnen. Die konzeptionellen Vorstellungen hatten die grundlegende Erkenntnis, „daß Schule für die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Lernort, sondern auch ein Lebensort ist. Im Mittelpunkt dieses neuen Aufgaben- und Funktions selbstverständnisses einer sich reformierenden Schule steht die Absicht, Schülerinnen und Schüler nicht nur allein als ‚Lernende‘ und damit ausschließlich in ihrer Schülerrolle zu begreifen, sondern durch eine entsprechende organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung schulischer Lern- und Aktivitätsfelder zugleich zu berücksichtigen, daß SchülerInnen immer auch Kinder und Jugendliche, also Personen mit vielfältigen Bedürfnissen und Interessen, mit unterschiedlichen sozialen Bezügen und konfrontiert mit vielschichtigen Entwicklungsaufgaben und Problemen der Lebensbewältigung sind“ (ebd.).

In gleicher Weise hat die Sozialpädagogik und die Jugendhilfe Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre weitläufige Wandlungen und neue Richtungen, die teilweise denen des Schulsystems nahe kommen, erlebt. Dieser Veränderungsprozess hat zu einer Ausrichtung am Konzept der *Lebensweltorientierung* geführt. Aus diesem Kontext heraus hat die Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 81 KJHG die gesetzliche Verpflichtung, mit anderen Stellen und öffentlichen Institutionen, deren Aktivitäten sich auf die Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie ihren Familien auswirken, zusammenzuarbeiten. Des Weiteren erhält das Angebot der Schulsozialarbeit als eine Leistung im Rahmen der Jugendhilfe in § 13 (Jugendsozialarbeit) und ebenso in § 11 (Jugendarbeit) erstmals eine rechtliche Festlegung (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 32f; 178).

In den neuen Bundesländern fand kurz nach der Wiedervereinigung Deutschlands zu Beginn der 1990er Jahre auf dem Hintergrund eines komplexen und tiefgreifenden sozialen Wandlungsprozesses die Erprobung und Diskussion verschiedener Schulsozialarbeitsprojekte statt. Die Einführung des westdeutschen Schulsystems brachte den neuen Bundesländern nicht nur eine veränderte Struktur der Bildungslandschaft mit sich, vielmehr einhergehend in diesem Kontext strukturelle Probleme, wie zum Beispiel Vergrößerung des Einzugsbereiches der Schulen, Wegfall außerfamiliärer Tagesbetreuung und Freizeiteinrichtungen, Überhang an Lehrkräften, Bildungsexpansion und Marginalisierung der Hauptschule u.v.m. (vgl. ebd.: 34ff).

In der Folgezeit dieser Ereignisse entwickelten sich in Bezug auf die Soziale Arbeit an Schulen neben Baden-Württemberg auch in anderen Bundesländern, wie zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen (vgl. MFJFG Nordrhein-Westfalen 2000: 115; MFJFG Nordrhein-Westfalen 1999: 175), Thüringen (vgl. Jugendberufshilfe Thüringen e.V. 2002: 1; Seithe 1998: 6; 64), Sachsen-Anhalt (vgl. Rauber 1997: 70), eine Reihe von Projekten in Form von Schulsozialarbeit, Jugendberufshilfe und Jugendarbeit, die sich auf die berufsbildenden Schulen – vor allem mit dem Schwerpunkt des Berufsvorbereitungsjahres – konzentrieren. Als Arbeitsschwerpunkte der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte haben sich bisher folgende herausgebildet:

- individuelle und (klein-)gruppenspezifische Beratung;
- gezielte Einzelfallhilfe zur Erhöhung der Lernmotivation;
- Konfliktbewältigung;
- Berufsorientierung;
- regelmäßiges Aufsuchen der Treffpunkte der Jugendlichen und Durchführung unangekündigter Hausbesuche, um somit die unentschuldigten Fehlzeiten zu verringern;
- konzentrierte Betreuung im schulischen Kontext;
- gezielte Mitwirkung in der schulischen Nachhilfe.

Mit diesen Arbeitsschwerpunkten sollen die Jugendlichen in den beruflichen Schulen, vor allem im Berufsvorbereitungsjahr, eine wirkungsvolle Unterstützung im beruflichen Integrationsprozess erhalten. Außerdem soll mit dem Wirken der (sozial-)pädagogischen Fachkräfte ihr schulisches Scheitern reduziert und ihre Persönlichkeit stabilisiert werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Schulsozialarbeit als intensivstes Kooperationsprojekt von Jugendhilfe und Schule in einem historisch gewachsenen Spannungsverhältnis dieser beiden Erziehungsinstitutionen angesiedelt ist. Dieses spezifische Jugendhilfeangebot kann als eine Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Armut, Wegfall von Betreuungsangeboten etc.) gesehen werden. Zugleich werden hier Elemente von Bildung, Erziehung und sozialer Arbeit miteinander verknüpft. Erst Ansätze eines solchen integrativen Modells sind zur Bekämpfung der Armut in der Industrieschul- und Rettungshausbewegung zu erkennen. Sie verfolgten überwiegend das Ziel, dass die Herwachsenden lernen, ihren Alltag entsprechend ihren Lebensumständen zu bewältigen. Aufgrund der durch die Industrialisierung hervorgerufenen erschwerten Lebensbedingungen der Kinder wurde Mitte des 19. Jahrhunderts an den Schulen die Schulkinderfürsorge eingesetzt. Sie kann mit ihren Ansätzen von SchülerInnenbetreuung bis hin zu Beratung und Begleitung der Heranwachsenden als Vorläuferin der Schulsozialarbeit betrachtet werden. Lange Zeit herrschte zwischen Jugendpflege und Schule eine enge Verbindung, da häufig die Zuständigkeit für die SchülerInnenbetreuung und Jugendpflege in den Händen des Lehrpersonals lag und dieses durch staatliche Erlasse zu Beginn des 20. Jahrhunderts dazu angeregt wurde. Im Zuge der Verberuflichung der sozialen Arbeit und der getrennten Ausbildung der sozialpädagogischen/-arbeiterischen und schulischen Fachkräfte entwickelten sich die beiden pädagogischen Professionen auseinander. In der Weimarer Republik lässt sich ein erstes Modell (Dienststelle für Schülerhilfe in Hamburg) von Schulsozialarbeit an Berufsschulen erkennen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hält das spannungsträchtige Verhältnis von Jugendwohlfahrt und Schule bis Ende der 1960er Jahre an. Im Zuge der Bildungsreform und der Einrichtung der Gesamtschulen traten zunehmend mehr Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule und Schulsozialarbeitsprojekte in Erscheinung, deren Arbeit un-

mittelbar in der Schule angesiedelt ist oder die Schulen einbindet. Gegen Ende der 1970er Jahre werden aufgrund eines erschwerten Übergangs der jungen Menschen von der Schule in den Beruf und zunehmender Jugendarbeitslosigkeit in einzelnen Bundesländern erste auf die Berufsschulen mit den Schwerpunkten Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr beziehende Jugendhilfeprojekte initiiert.

Nach einer Stagnationsphase in den 1980er Jahren gerät die Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 1990er Jahren vermehrt ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. Im Zuge des Transformationsprozesses und aufgrund der veränderten sozialen Lebensbedingungen nach der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten werden in den neuen und in einigen alten Bundesländern Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule und Schulsozialarbeitsprojekte vor allem an allgemeinbildenden und vereinzelt an beruflichen Schulen eingerichtet. Die Angebote der Jugendhilfeprojekte an den beruflichen Schulen reichen von Beratung über soziale Gruppenarbeit bis hin zu Freizeitaktivitäten, die mit bestimmten Themen und Inhalten versehen sind, und haben oftmals als Arbeitsschwerpunkt das Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundbildungsjahr. Häufig orientieren sich die Kooperations- und Schulsozialarbeitsprojekte an den individuellen Schwierigkeiten und Mängeln der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sie beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt haben.

#### **4. Die rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit nach dem Kinder und Jugendhilfegesetz**

In den dargelegten Definitionen von Schulsozialarbeit wurde gezeigt, dass sie ein Tätigkeitsbereich der Jugendhilfe ist. Jedoch ist sie namentlich nicht ausdrücklich im KJHG erwähnt.

Nach Hartnuß/Maykus (2000) lassen sich aufgrund der „konzeptionellen Schwerpunktsetzungen zwei *Haupttypen von Schulsozialarbeitsprojekten*“ (ebd.: 176; Hervorh. i. Orig.) erkennen. Einerseits beziehen sie sich mit ihren außerunterrichtlichen, offenen und präventiv orientierten und an alle SchülerInnen richtenden freizeithilflichen Angeboten auf die Jugendarbeit nach § 11 SGB VIII. Andererseits orientieren sie sich an der Überwindung sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung sowie der Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt junger Menschen auf die Jugendsozialarbeit entsprechend § 13 KJHG. Darüber hinaus werden die beiden Angebotsformen der Kinder- und Jugendhilfe in integrativen Ansätzen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 183f) miteinander verknüpft.

Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten die rechtlichen Inhalte der Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit dargelegt.

##### **4.1 Jugendarbeit nach § 11 KJHG**

Die Jugendarbeit wird heute neben der Familie und der schulischen und beruflichen Ausbildung als dritte Sozialisationsinstanz betrachtet (vgl. Hafenecker/Schröder 2001: 840). Sie basiert auf den Leitmaximen der Freiwilligkeit, Ganzheitlichkeit, Partizipation und Selbstorganisation (vgl. Münder u.a. 1998: 161).

Der rechtliche Rahmen der Jugendarbeit wird durch § 11 SGB VIII bestimmt. Demnach sind Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Förderung ihrer Entwicklung die erforderlichen Angebote verfügbar zu machen. Dabei beinhaltet der fachliche Ausdruck „erforderliche Angebote“ quantitative und qualitative Gesichtspunkte, „wobei die Quantität erst ermittelt werden kann, wenn über die Qualität Einvernehmen hergestellt ist. Ein solches Einvernehmen muß – auf örtlicher Ebene – im Jugendhilfeausschuß erreicht werden. Es ist notwendig, um das jeweils örtliche Profil der Jugendarbeit zu schärfen“ (ebd.: 162).

In Abs. 1 werden die – von allen Jugendhilfeträgern akzeptierten – generellen Zielvorstellungen genannt. Hiernach sollen von den Trägern bei der Ausformung der Jugendarbeitsangebote die Interessen der Heranwachsenden einbezogen, von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Außerdem sollen die jungen Menschen dazu in die Lage versetzt werden, ihren Interessen gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu verschaffen sowie soziale(s) Mitverantwortung und Engagement auszuüben. Als übergreifendes Ziel wird bei den Trägern der Jugendhilfe die politische Bildung angesehen (vgl. ebd.: 162f). Diese Leitgedanken knüpfen an die allgemeinen Zielvorstellungen der Kinder- und Jugendhilfe nach §§ 1 Abs. 3 Nr. 3 und 4 sowie § 9 Nr. 3 KJHG an. Infolgedessen „... hat Jugendarbeit einen wesentlichen Beitrag zu leisten, positive Lebensbedingungen für junge Menschen herzustellen, hat interkulturell ausgerichtet zu sein, Mädchen in spezifischer Weise zu fördern, damit das Gleichberechtigungsgebot unserer Verfassung realisiert wird, und sie hat ein besonderes Augenmerk auf junge Menschen in benachteiligten Lebenslagen zu richten. Diese Aufgaben sind nur zu bewältigen, wenn eine entsprechend geeignete Infrastruktur an Angeboten der Freizeit, der Beratung und der Hilfe bereitsteht“ (ebd.: 162).

Gerade bei der Angebotsausgestaltung der Jugendarbeit haben die öffentlichen Träger der Jugendhilfe im Rahmen ihrer Planungsverantwortung nach § 80 Abs. 2 KJHG die Aufgabe, den Bedarf unter Einbindung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu erheben. Des Weiteren sind – nach § 80 Abs. 3 SGB VIII – in allen Planungsphasen die Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe zu beteiligen. Nur dadurch kann es vermieden werden, dass im Kontext der heutigen pluralen Freizeitwünsche und -gestaltungen junger Menschen nicht zu einem einseitigen Angebot der Jugendarbeit, wie etwa zur Konzentration auf den Betrieb von Jugendfreizeitstätten, kommt (vgl. Thole 2000: 83f).

In Abs. 2 wird darauf verwiesen, dass die Jugendarbeit von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe angeboten wird (vgl. Münder u.a. 1998: 163). Hierzu bemerkt Thole (2000), dass diese weite rechtliche Darlegung explizit (Jugend-)Verbänden, Gruppen und Initiativen die Möglichkeit bietet, sich außerhalb der freien Trägerlandschaft im Bereich der Jugendarbeit einzusetzen. „In den Genuss einer Förderung können sie allerdings nur gelangen, sofern sie gemäß § 74 KJHG die fachlichen Voraussetzungen erfüllen, Gewähr bieten, die Mittel angemessen und wirtschaftlich zu verwenden, gemeinnützige Zwecke verfolgen sowie eine angemessene Eigenleistung erbringen, entsprechend der Ziele des Grundgesetzes handeln und in der Regel als Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach § 75 KJHG anerkannt sind“ (ebd.: 78).

Nach Abs. 2 beinhaltet die Jugendarbeit außerdem für Mitglieder bestimmte Angebote, offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote. Mit diesen in der Jugendarbeit gleichberechtigten Handlungsansätzen sind gemeint

- die Angebote der Jugendverbände gemäß § 12 SGB VIII;
- die offene Jugendarbeit in Einrichtungen und aufsuchende Jugendarbeit und
- die gemeinwesenbezogenen Angebote, die bestrebt sind, die Lebenswelt der Heranwachsenden im Wohnumfeld zu verbessern (vgl. Münder u.a. 1998: 164).

In Abs. 3 werden die sich aus den in Abs. 2 beschriebenen Handlungsansätzen herausbildenden Arbeitsschwerpunkte der Jugendarbeit aufgeführt, die „*kein abschließender Katalog*“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.) sind. Zu dieser erweiterungsfähigen Aufzählung gehören folgende Handlungsbereiche (vgl. ebd.: 164ff):

1. *Außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung (Abs. 3 Nr. 1)*: Mit dieser Form von Bildung ist ein erweitertes Verständnis von Bildung gemeint, das der Jugendarbeit eine Bildungsfunktion zuschreibt. „Der Bezug der Schwerpunkte auf verschiedene Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen ... ergibt sich aus dem *Lebensweltbezug der Jugendarbeit*. Es sind die zentralen Bereiche, die den Alltag junger Menschen und ihre Integration in die Erwachsenengesellschaft entscheidend beeinflussen. Die inhaltliche Beschreibung außerschulischer Bildung mit allgemeinbildend, politisch, sozial, gesundheitlich, kulturell, naturkundlich und technisch ist der Versuch, sowohl die Vielfalt der Interessen und Bedürfnisse einzufangen als auch die Felder, in denen Jugendarbeit Sozialisationshilfen leisten kann, zu berücksichtigen“ (ebd.: 165; Hervorh. i. Orig.). Dieser Arbeitsschwerpunkt, der auch schulische Themenbereiche beinhalten kann, wird mit spezifischen Handlungsansätzen durchgeführt.
2. *Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit (Abs. 3 Nr. 2)* soll auf nicht zwangsläufig mit gesellschaftlichen und politischen Zielen verbundenen Aktivitäten in sozialen Gestaltungsräumen hindeuten. Dabei soll Sport nicht als Element der Jugendarbeit, sondern als verbindende Komponente begriffen werden.
3. *Arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit (Abs. 3 Nr. 3)*: Die Jugendarbeit soll zum einen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Umgang des Arbeits-, Schul- und Familienalltags unterstützen und Lösungsstrategien bei Konflikten in diesen Bereichen nahebringen. Zum anderen soll sie auf diese Lebensbereiche der jungen Menschen einwirkend tätig sein. Dazu erwähnen Münder u.a. ausdrücklich, dass „dies als *Mandat für die Jugendarbeit* zu begreifen ist, um sich offensiv mit diesen Lebenswelten auseinanderzusetzen und Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, sich mit ihren Konflikten in diesen Bereichen zu befassen“ (ebd.: 166; Hervorh. i. Orig.).  
Bezüglich des Arbeitsweltbezug geht es der Jugendarbeit primär um die Vermittlung von Kenntnissen der Beziehung Mensch-Gesellschaft-Arbeit und nicht – etwa wie in der Jugendsozialarbeit – um die berufliche Eingliederung. Im Kontext der schulbezogenen Jugendarbeit werden in der Schule außerunterrichtliche Angebote in Form von freizeithlichen Aktivitäten, projektbezogener Bildungsarbeit, Beratung und Hilfe gemacht. Im Hinblick auf die Familienarbeit dreht es sich insbesondere darum, junge Menschen in familiär konflikthafter Situation zu beraten und zu unterstützen.
4. *Internationale Jugendarbeit (Abs. 3 Nr. 4)*: Sie versucht im Zuge der Einheit Europas, kriegerischer Auseinandersetzungen und der Entgegenwirkung nationalistischer Ideologien die Begegnung junger Menschen unterschiedlicher kultureller und nationaler Herkunft zu arrangieren, um ihnen in deren Folge gegenseitige(s) Erfahrungen und Lernen möglich zu machen. Sie leistet auf diese Art und Weise einen integrativen Beitrag und hat daher in den Angebotsstrukturen der Jugendarbeit eine ausreichende Berücksichtigung zu finden.

5. *Kinder- und Jugendberholung (Abs. 3 Nr. 5)*: Mit dieser Angebotsform ist die Kinder- und Jugendarbeit darum bemüht, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in prekären Lebensverhältnissen in ihrer sozialen Integration und in der Reproduktion ihrer Lebens-, Lern- und Arbeitsfähigkeit zu unterstützen.
6. *Jugendberatung (Abs. 3 Nr. 6)* wird hier als Teil eines jeden Jugendarbeitsangebots gesehen. Darüber hinaus wird der Jugendarbeit die Möglichkeit gegeben, dieses Angebot in Form von eigenständigen Jugendberatungseinrichtungen anzubieten. Damit soll den Heranwachsenden zur Bewältigung von alltäglichen Schwierigkeiten und Gefährdungen im Rahmen der Jugendarbeit die notwendige Beratung und eine eventuelle individuelle Begleitung und Orientierungsunterstützung angeboten werden.

In Abs. 4 wird darauf verwiesen, dass in den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in einem adäquaten Umfang berücksichtigt werden können. Damit soll auf der einen Seite vor allem jenen jungen Leuten Rechnung getragen werden, deren ökonomische Eigenständigkeit sich auf spätere Lebensjahre hinausschiebt. Andererseits sollen die in den Jugendverbänden ehrenamtlich tätigen, älteren MitarbeiterInnen nicht ausgeschlossen werden, um die Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbstorganisation in diesen Bereich kontinuierlich und stabil fortführen zu können (vgl. ebd.: 168).

## 4.2 Jugendsozialarbeit nach § 13 KJHG

Mit der Einführung des KJHGs im Jahr 1991 verschafft der Gesetzgeber mit § 13 SGB VIII „der Jugendsozialarbeit eine eigenständige gesetzliche Grundlage als *Leistung* der Jugendhilfe“ (ebd.: 171; Hervorh. i. Orig.).

Durch die Regelung der Jugendsozialarbeit in § 13 SGB VIII erkennt der Gesetzgeber an, dass die soziale und berufliche Eingliederung entscheidende Momente für eine eigenständige und -verantwortliche Lebensgestaltung und die Identitätsentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und bestimmende Umstände in ihrem Leben sind. Daneben nimmt der Gesetzgeber wahr, dass die Begleitung, Förderung und Hilfe der sozialen und persönlichen Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine für die Existenz der Gesellschaft erforderliche Aufgabe darstellt. „Insoweit sind die gesellschaftlichen Interessen und die Interessen der einzelnen jungen Menschen wechselseitig aufeinander bezogen“ (Proksch 2001: 218). Beruhend auf einem ganzheitlichen Förderungs- und Unterstützungskonzept fungiert Jugendsozialarbeit im Jugendhilfekontext als eine Art Anwalt für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Hierzu heben Münder u.a. (1998) hervor, dass „§ 13 mit seinen – nach Abs. 1 – 3 – verschiedenartigen Angeboten auf die Handlungsfelder Jugend und Schule, Jugend und Ausbildung, Jugend und Arbeit, Jugend und Wohnen sowie Jugend und gesellschaftliche Eingliederung zur ganzheitlichen Förderung (der Selbständigkeit) und der Integration junger Menschen, die aus sozialen oder persönlichen Gründen Hilfe und Unterstützung benötigen, um die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen an sie bewältigen bzw. erfüllen zu können“ (ebd.: 173). Galuske (2001b) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Jugendsozialarbeit hinsichtlich seiner rechtlichen Kodifizierung nach § 13 KJHG ein „Sammelbegriff“ (ebd.: 886) für verschiedene Tätigkeitsbereiche ist: Eingliederungshilfe für junge (Spät-)AussiedlerInnen, Jugendsozialarbeit für ausländische junge Menschen, aufsuchende Jugendsozialarbeit/Straßensozialarbeit;

geschlechtsspezifische Jugendsozialarbeit, vor allem Mädchensozialarbeit; Jugendberufshilfe; Schulsozialarbeit (vgl. hierzu auch Bothmer 2001: 454ff).

Die in § 13 Abs. 1 SGB VIII angesprochenen sozialpädagogischen Hilfen sind als „Soll“-Leistung normativ festgelegt. Das heißt, dass die öffentlichen Jugendhilfeträger die grundsätzliche Verpflichtung haben, die angemessenen Leistungen bereitzustellen und im spezifischen Fall der Nachfrage verfügbar zu machen (vgl. Proksch 2001: 226). Die sozialpädagogischen Hilfen haben die Funktion, sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung zu fördern und zu unterstützen sowie diese in die Arbeitswelt und die Gesellschaft zu integrieren und ihnen dadurch die Teilhabe am ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Leben der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. ebd.: 219).

Werden in Abs. 1 die sozialpädagogischen Hilfen der Jugendsozialarbeit in ihrer Beschreibung sehr allgemein gehalten, so werden diese zwar in Abs. 2 genauer benannt, doch ist die Leistungsbereitstellung eine Ermessenssache der öffentlichen Jugendhilfeträger. Das heißt: Wird die Ausbildung der in Abs. 1 genannten jungen Menschen nicht durch Angebote und Projekte anderer Träger und Organisationen (z.B. freie Jugendhilfeträger, Arbeitsverwaltung, Sozialamt usw.) gewährleistet, so können – aber müssen nicht – die öffentlichen Jugendhilfeträger adäquate sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen anbieten. „Damit hängt die Entscheidung über den Umfang der Betätigung der öffentlichen Jugendhilfeträger bei der Zurverfügungstellung konkreter sozialpädagogisch begleiteter eigener Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen vom finanziellen und sozialpädagogischen Gestaltungswillen der öffentlichen Träger ab“ (Proksch 2001: 227; vgl. hierzu insgesamt auch Gögercin 1999: 41).

Ebenso wie in Abs. 2 lässt Abs. 3 den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe einen pflichtgemäßen Ermessensspielraum. Infolgedessen können die öffentlichen Jugendhilfeträger Jugendlichen und jungen Erwachsenen während der Teilnahme an schulischen und beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Integration eine zeitlich befristete Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen (z.B. kommunale Jugendwohnungen, betreutes Jugendwohnen, Jugendwohngemeinschaften usw.) verfügbar gemacht werden (vgl. Proksch 2001: 227; 229f).

In Abs. 4 werden die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe dazu aufgefordert, dass sie ihre Angebote und Projekte mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesanstalt für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung als auch der Träger von Beschäftigungsinitiativen und -projekten abstimmen sollen. Hier wird vom Gesetzgeber die Verschiedenheit der Maßnahme- und Angebotslandschaft der Träger und Organisationen aufgegriffen und er möchte sie dazu bewegen, dass sie die Maßnahmen und Angebote wirkungsvoller und wirtschaftlicher gestalten und abstimmen und sich zu Verbundsystemen zusammenschließen (vgl. Proksch 2001: 233; Munder 1998: 179). Hier haben gerade die Träger der öffentlichen Jugendhilfe gemäß § 81 KJHG mit diesen Stellen und öffentlichen Institutionen zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus haben die öffentlichen Jugendhilfeträger laut § 79 SGB VIII in ihrer Gesamtverantwortung bei der Maßnahmenentwicklung und dem -angebot der Jugendsozialarbeit die Gewährleistungspflicht, dass die Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen rechtzeitig und angemessen zur Verfügung stehen. Zudem haben die Träger der öffentlichen

Jugendhilfe im Sinn des § 80 KJHG der Planungsverantwortung nachzukommen (vgl. Münder u.a. 1998: 178). Dabei haben sie entsprechend § 80 Abs. 4 KJHG die Aufgabe, die Jugendhilfeplanung und lokale und überörtliche Planungen aufeinander abzustimmen. Diesbezüglich verweist Szlapka (2001) – mit Blick auf die Zusammenarbeit nach § 81 SGB VIII – auf Folgendes: „Nimmt die Jugendhilfe ihren Auftrag zur sozialen Gestaltung der Lebensbedingungen ernst, ist sie unerlässlich auf die Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihren Familien auswirkt, angewiesen“ (ebd.: 195). Das heißt, die Jugendhilfe hat im Rahmen ihrer Planungsverantwortung nicht nur die Schule und Schulverwaltung, sondern ebenso die Schulentwicklungsplanung mit einzubinden (vgl. ebd.: 191).

In diesem Zusammenhang sind jedoch – Jordan/Schone (2001) zufolge – die Anforderungen im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit an die Jugendhilfeplanung stark auf die Bereichs- und Zielgruppenorientierung fixiert. Die Bereichsorientierung der Jugendhilfeplanung geht aus dem Auftrag der Jugendsozialarbeit hervor, indem sie sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten jungen Menschen zur Förderung ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung sowie zur Integration in die Berufswelt sozialpädagogische Unterstützung verfügbar zu machen hat. Die Zielgruppenorientierung der Jugendhilfeplanung kennzeichnet sich durch die spezifischen Zielgruppen der Jugendsozialarbeit. Die sozialraum- bzw. regionalorientierte Betrachtung tritt hier eher in den Hintergrund. Von einer geschlechtsspezifischen Orientierung ist bei beiden Autoren überhaupt nicht die Rede (vgl. ebd.: 1075f).

Mit dem Selbstverständnis von der auf den/die Einzelne(n) ausgerichteten Unterstützung und der für all jene unterstützungsbedürftigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientierten Hilfe ist Jugendsozialarbeit ein Stück weit zwischen Hilfen zur Erziehung und Jugendarbeit angesiedelt. Dennoch grenzt sich die Jugendsozialarbeit von diesen beiden Leistungsbereichen der Kinder- und Jugendhilfe ab. Proksch (2001) beschreibt diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Es geht um sozialpädagogische, vor allem aber um berufs- und arbeitsweltbezogene (Integrations-)Hilfen für junge Menschen, die aus sozialen oder persönlichen Gründen Hilfe und Unterstützung benötigen, um die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen an sie bewältigen bzw. erfüllen zu können“ (ebd.: 219). Von den *erzieherischen Hilfen* grenzt sich Jugendsozialarbeit deshalb ab, da sie im eigentlichen Sinne „nicht ein Erziehungsdefizit zum Gegenstand hat“ (Münder u.a. 1998: 174). Eine Verbindung zur Hilfe zur Erziehung besteht von Seiten der Jugendsozialarbeit lediglich dahingehend, dass ihre Maßnahmen und Projekte auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ausgerichtet sind, die in ihrer Entwicklung ohne spezielle Unterstützung gefährdet wären. Wird ein Erziehungsbedarf von Kindern und Jugendlichen für gut erachtet, so ist ein rechtlicher Anspruch der Personensorgeberechtigten auf erzieherische Hilfen – nach § 27 bis § 41 KJHG – gegeben, der gemäß § 27 Abs. 3 SGB VIII sozialpädagogisch begleitete Maßnahmen zur Ausbildung und Beschäftigung Jugendlicher und junger Erwachsener berücksichtigt. Hilfe für junge Volljährige nach § 41 KJHG soll so lange gewährt werden, wie sie – laut § 41 Abs. 1 – aufgrund der individuellen Lage des jungen Erwachsenen für erforderlich erachtet wird (vgl. Proksch 2001: 220f; Münder u.a. 1998: 174f). Die Jugendsozialarbeit grenzt sich zur Jugendarbeit gemäß § 11 KJHG in dem Sinne ab, da sie sich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene richtet, die im beruflichen und sozialen Integrationsprozess in einem erheblichen Maße Unterstützung nötig haben. Sie orientiert sich demnach nicht an allen jungen Menschen, sondern an jenen, die „also mehr als durchschnittlicher Förderungs- und Vermittlungsbemühungen in Ausbildung, Beruf und



sozialer Integration bedürfen“ (Münder u.a. 1998: 174). Trotz der Abgrenzung der Jugendsozialarbeit zur Hilfe zur Erziehung und Jugendarbeit beinhaltet sie – wie dieser Sachverhalt von Gögercin (1999: 18f) angesprochen wird – in ihrem Kern auch Formen dieser beiden Leistungsbereiche der Jugendhilfe.

Es ist anzunehmen, dass sich die rechtlich bedingte Unterscheidung der Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit in der Praxis widerspiegelt und zu zwei unterschiedlichen Ansätzen führt. Doch wie das Beispiel des integrierten Ansatzes (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 183f) veranschaulicht, kann es zu einer Verknüpfung der beiden rechtlich getrennten Jugendhilfebereiche in der Schulsozialarbeit und folglich zu einer Entkopplung der gesetzlichen Festlegung kommen. An dieser Stelle kann ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, dass in der Fachdebatte erste Überlegungen bestehen, die die beiden Paragraphen miteinander koppeln und eine rechtliche Neuverortung der Schulsozialarbeit vornehmen, indem § 13 KJHG um § 13a schulbezogene sozialpädagogische Hilfen und Angebote ergänzt wird (vgl. Maykus 2001: 264ff; Hartnuß/Maykus 2000).

## **5. Die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung von Schulsozialarbeit**

In der historischen Darstellung hat sich gezeigt, dass Schulsozialarbeit die jüngste und intensivste Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule und zu einer bedeutsamen Angebotskomponente moderner Jugendhilfe herangewachsen ist. War sie anfänglich als Kompensation für sozialisatorische Defizite junger Menschen gedacht, so agiert sie heute auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Einflüsse (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Verschwinden von öffentlichen Freiräumen für Kinder und Jugendliche, vielfältigen Biographieverläufen, verändertes familiäres Zusammenleben etc.).

Rechtlich wird dieses Jugendhilfeangebot § 11 SGB VIII der (schulbezogenen) Jugendarbeit und § 13 SGB VIII der Jugendsozialarbeit zugeordnet. Wobei sich in der Fachpraxis ein integrativer Ansatz – bestehend aus beiden gesetzlichen Regelungen – entwickelt hat. Aus der Darlegung der Definitionen und ihrer historischen Entwicklung wird wahrnehmbar, dass die Schulsozialarbeit inhaltlich in vielfältigster Art und Weise ausgestaltet ist, um bestimmte Bedarfs- und Problemlagen zu bearbeiten.

Im Folgenden werden zum einen die organisatorische Ausgestaltung der Schulsozialarbeit und zum anderen ihr Aufgabenspektrum und die dazu benötigten methodischen Ansätze sowie die zur Aufgabenbewältigung erforderlichen Rahmenbedingungen beschrieben. Die Erkenntnisse hierzu orientieren sich vornehmlich an den auf die allgemeinbildenden Schulen beziehende Projekte.

### **5.1 Organisationsformen von Schulsozialarbeit**

Von ihrer organisatorischen Form her existieren verschiedenartige Modelle von Schulsozialarbeit (vgl. Gögercin 1999: 137), die jeweils das Kooperationsverhältnis der vor Ort am Schulleben beteiligten AkteurInnen widerspiegeln.

Hinsichtlich des kooperativen Wirkens von Jugendhilfe und Schule kann die Zusammenarbeit stark durch die Vorgaben des Trägers beeinflusst werden, die sich ebenso auf die Organisationsform des Projektes auswirken können. Die Mehrheit in der fachlichen Debatte betrachtet Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendhilfe als Komponente und Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und sieht sie daher auch eher in der Zuständigkeit der öffentlichen oder freien Trägerschaft (vgl. Maykus 2001: 24; Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 203; Prüß u.a. 2000: 268; Bolay u.a. 1999: 126). Durch die fachliche Anbindung an die Jugendhilfe besteht die Möglichkeit, dass die Schulsozialarbeit ein eigenständiges jugendhilfespezifisches Profil entfalten kann, in dem sozialpädagogische Ansätze und Zielsetzungen zum Tragen kommen und zugleich durch den Träger zusätzliche Ressourcen erschlossen werden können (vgl. Seithe 1998: 37f).

Neben der Trägerschaft der freien und öffentlichen Jugendhilfe kann die kommunale Schulverwaltung oder ein privater Verein (z.B. Schulförderverein, Elternverein usw.) als Träger in Frage kommen (vgl. Seithe 1999: 37f; Mühlum/Rothe 1991: 311). Ist das Projekt an die Schule angebunden, kann es zu Einbußen des sozialpädagogischen Handlungsradius und zur Vereinnahmung zugunsten schulpädagogischer Aktivitäten kommen. Seithe (1998) charakterisiert diesen Umstand wie folgt: „Ist das Projekt Teil der Schule, so besteht die Gefahr, daß es kein eigenständiges Profil entwickelt, daß es weder sein Konzept noch seine Aufgabenschwerpunkte frei bzw. nach sozialpädagogischen Kriterien wählen kann und auch nicht selber entscheiden darf, welcher Zielgruppe es sich zuwenden und wie es seine Ressourcen einsetzen wird. Es besteht außerdem die Gefahr, daß die MitarbeiterInnen auf die eine oder die andere Weise für die ureigensten schulischen Bedarfe ‚geschluckt‘ werden – im schlimmsten Fall als Springer und Pausenaufsicht, im besten Fall als sozialpädagogische Fachkräfte eingesetzt im Rahmen der sozialpädagogischen Aufgaben von Schule selbst ...“ (ebd.: 37f). Ähnlich schwierig kann sich das Beschäftigungsverhältnis der sozialpädagogischen Fachkraft mit einem privaten Träger gestalten. Begreift sich der Träger nicht als Jugendhilfeträger, kann es für die Fachkraft schwierig werden, ein(e) jugendhilfespezifische(s) Profil und Angebotsstruktur zu entwickeln (vgl. ebd.: 38).

Die Institutionalisierungsform des Trägers und dessen Vorgaben können sich auf die Organisationsform des Schulsozialarbeitsprojekts auswirken, infolgedessen das Zusammenwirken von schul- und sozialpädagogischen Fachkräften „Züge eines Delegations-, Distanz-, Kooperations- oder Integrationsverhältnisses annehmen kann“ (Maykus 2001: 18; vgl. hierzu auch Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 24; Prüß u.a. 2000: 24f; Gögercin 1999: 138f; Seithe 1998: 46):

- Das *Delegationsmodell* beruht auf der Zuweisung von Aufgaben von Seiten der Schule an die sozialpädagogische Fachkraft, die zur Bearbeitung als erforderlich erachtet werden. Ein kooperativer Informations- und Ressourcenaustausch zwischen den schul- und sozialpädagogischen Fachkräften bleibt bei der Bearbeitung unberücksichtigt. Zielsetzungen und Methoden der Jugendhilfefachkraft finden bei der Aufgabenzuweisung keine Berücksichtigung auf schulischer Seite. Dieses Modell ist an Schulen anzutreffen, wo zum einen die Lehrkräfte die Erwartung haben, dass sie durch Schulsozialarbeit entlastet werden, und wo zum anderen die sozialpädagogischen Fachkräfte ihr Angebotsprofil auf Beratung fokussieren und die Orientierung am Schulalltag ausbleibt.
- Das *Distanz-/Additionsmodell* ist kennzeichnend für zwei räumlich getrennte Bereiche. In diesem Modell gibt es lediglich lose Kontakte zwischen der sozialpädagogischen Fachkraft und den Lehrkräften sowie der Institution Schule. Die SchulsozialarbeiterInnen suchen keine gezielte Zusammenarbeit, sondern sie schotten ihre Tä-

tigkeitsbereiche klar von den schulischen Aufgabengebieten ab. Durch diese Distanzierung verfügen die Jugendhilfefachkräfte zwar in ihrem Bereich über eine ausge dehnte Handlungsautonomie, aber es besteht kaum die Möglichkeit, auf schulisch gewachsene Schwierigkeiten oder Selektionsmaßnahmen eine Reaktion zu zeigen oder Änderungen und Beeinflussungen zu erzielen.

- Das *Kooperationsmodell* beruht auf einer verbindlich vereinbarten Struktur der Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit. In diesem Modell ist die Schulsozialarbeit innerhalb der Schule einerseits integriert, andererseits bringt sie eigene Handlungsansätze und Methoden ein. „Bei der Verteilung der Arbeitsschwerpunkte wird davon ausgegangen, daß Schule und Schulsozialarbeit unterschiedliche Aufgaben- und Arbeitsbereiche wahrzunehmen haben, aber gleich wichtig sind. (...) Somit hat dieses Modell den Vorteil, daß auf der einen Seite die unterschiedliche fachliche Kompetenz von Lehrern und Schulsozialarbeitern gesehen und eigenständig in die Arbeit eingebracht wird; auf der anderen Seite ergeben sich durch Arbeitszusammenhänge wichtige und vor allen Dingen für die gezielte Betreuung von Problemschülern förderliche Kooperationsabsprachen“ (Gögercin 1999: 139). Durch die Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule werden SchülerInnen, die die Einrichtungen der Jugendhilfe aus unterschiedlichen Gründen nicht aufsuchen, spezielle Angebote und gezielte Hilfen unterbreitet, die diese Schwelle zu den Jugendhilfeeinrichtungen reduziert.

Dieses Modell der Schulsozialarbeit richtet seine Aufmerksamkeit am Schulalltag der SchülerInnen aus. Es ermöglicht den sozialpädagogischen Fachkräften, persönlich oder in Gruppen mit den SchülerInnen tätig zu sein und ohne Aufgabe der Selbstständigkeit Einflussnahme auf die Schule auszuüben. Dieses organisatorische Modell einer wunschgemäß verlaufenden Kooperation kommt kaum zu Beginn eines Schulsozialarbeitsprojekts zustande, vielmehr wächst dieses „erst im Verlaufe langjähriger arbeits- und wechselseitiger Gewöhnungsprozesse“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 24) heran.

- Das *Integrations- und Subordinationsmodell* lässt sich in erster Linie auf solche Schulsozialarbeitsprojekte übertragen, die dem Schulträger angebonden und fest in die Schule eingegliedert sind. Dabei unterstehen die sozialpädagogischen Fachkräfte der Schulbehörde und die Schulleitung ist für sie die weisungsbefugte Instanz. Hier sind die Arbeitsansätze an der Funktionsfähigkeit der Schule ausgerichtet und lassen den sozialpädagogischen Fachkräften kaum Handlungsfreiheiten für eigene Ansätze und Herangehensweisen. Folglich ist die Schulsozialarbeit fest in die organisatorische Schulstruktur eingebunden, „so daß sich die eigentlich sozialpädagogisch orientierten Arbeiten von Schulsozialarbeitern oft auf Hilfslehrtätigkeiten reduzieren und sich auf Pausenaufsicht, Unterrichtsvertretung, Materialbeschaffung oder Klassenfestgestaltung beschränken“ (Gögercin 1999: 138).

## 5.2 Aufgaben und Methoden von Schulsozialarbeit

Der Gesetzgeber hat als gesellschaftlichen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe in § 1 Abs. 3 KJHG die Aufgabe erteilt, dafür zu sorgen, dass Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung Beratung und Unterstützung erhalten und die Heranwachsenden vor den Gefahren für ihr Wohl geschützt werden. Außerdem hat sie die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die Vermeidung und den Abbau sozialer Benachteiligung sowie die Erhal-

tung und Schaffung positiver Lebensbedingungen für sie und ihre Familien als auch einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt zur Aufgabe (vgl. Seithe 1998: 51).

In den auf die Jugendhilfe gründenden Schulsozialarbeitsprojekten haben sich unterschiedliche Orientierungsmuster der zu bewältigenden Aufgaben entwickelt. Sie orientieren sich dabei an der Schulstruktur und unterteilen sich dadurch in drei Betätigungsfelder: unterrichtlicher und außerunterrichtlicher sowie außerschulischer Bereich. In dieser analytischen Betrachtung werden nicht nur die am Schulleben beteiligten Akteursgruppen, sondern auch die außerschulischen Kooperationspartner zur Aufgabenbewältigung als Zielgruppe von Schulsozialarbeit gesehen (vgl. für die folgenden drei Abschnitte Gögercin 1999: 135ff; Wulfers 1992; 57ff):

1. Im *unterrichtlichen Bereich* haben sich in der Schulsozialarbeit folgende Aufgaben entwickelt:

- Spezielle und individuelle Beratung werden bei Bedarf SchülerInnen, Eltern und Mitgliedern der Schule angeboten. Außerdem finden Möglichkeiten der sozialpädagogischen Betreuung einzelner SchülerInnen oder SchülerInnengruppen bzw. Schulklassen statt, um beispielsweise die Lernsituation oder das soziale Lernen zu verbessern.
- SchülerInnen in Konfliktsituationen wird eine individuelle Beratung angeboten, die das Ziel hat, sie dazu zu befähigen, aktuelle Schwierigkeiten besser wahrzunehmen und zu analysieren, um zu deren Bewältigung geeignete Lösungswege zu finden.
- Bei der Erstellung und Weiterentwicklung von Unterrichtseinheiten und -projekten bietet sie hinsichtlich sozialpädagogischer Fragestellungen ihre Mitarbeit und Unterstützung an.
- Sie organisiert und betreut schulische Freizeiten und Klassenfahrten mit.
- SchülerInnen werden bei der Bewältigung spezifischer Schulaufgaben nur in Verbindung mit anderen sozialpädagogischen Hilfestellungen unterstützt.
- Bei der Berufsvorbereitung und -findung bietet sie individuelle und gruppenbezogene Unterstützung an, plant und führt spezielle Aktivitäten hierzu durch.
- Sie nimmt an schulischen Gremien und Veranstaltungen sowie Elternabenden teil.
- In Kooperation mit regionalen Einrichtungen werden Angebote von Arbeits- und Gesprächskreisen für Lehrkräfte geplant und angeboten, die sozialpädagogische Aspekte ihrer schulischen Tätigkeit und jugendhilfespezifische Fragen als Thema behandeln.
- Es wird im Schulunterricht hospitiert, wenn SchülerInnen im schulischen Unterricht und in den Schulsozialarbeitsangeboten ein extrem unterschiedliches Verhalten zeigen.

Durch das engagierte Wirken der sozialpädagogischen Fachkraft im unterrichtlichen Bereich sollen solidarische Tätigkeitsformen angesteuert werden, bei denen der „Aufbau von Vertrauens- statt Rollenbezügen“ (Bösch 2000: 45; vgl. hierzu auch Wulfers 1992: 58) zentral ist. Im Zusammenwirken der beiden pädagogischen Professionen können neue Ideen, Sichtweisen und Arbeitsformen in den unterrichtlichen Alltag einfließen (vgl. Bösch 2000: 45f), so dass das soziale Verhalten sowie die individuellen und gruppenspezifischen Kompetenzen der Heranwachsenden gefördert und gestärkt werden (vgl. Gögercin 1999: 135).

2. Im *außerunterrichtlichen (Freizeit-)Bereich* sind in der Schulsozialarbeit folgende Aufgaben herangereift:

- Sie entwickelt und baut Spiel- und Lernstuben innerhalb des schulischen Bereichs oder im Gemeinwesen bzw. im Stadtteil auf und betreut diese.
- Es werden spezielle Angebote für Mädchen gemacht, um ihnen die Vor- und Nachteile der Koedukation bewusst zu machen.
- Sie unterstützt durch gezielte Programme und Aktionen die Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit anderer Nationalität und ethnischer Herkunft.
- Sie organisiert Freizeitveranstaltungen, Wochenendseminare, gezielte Berufsfindungsgruppen usw. und führt diese auch durch.
- Sie entwickelt und errichtet SchülerInnen Treffs innerhalb der Schule.
- Sie bietet Unterstützung bei der Ausgestaltung von schülerInnenorganisierten und -verwalteten Freizeiträumen, wie etwa bei einem SchülerInnencafé, an.
- Schulsozialarbeit nimmt gezielt Kontakte zu außerschulischen und sozialen Einrichtungen im Stadtteil und der Gemeinde sowie zu Behörden auf, wie beispielsweise Jugendamt, Erziehungs-/Familienberatungsstellen, Berufsberatung usw.

Durch die Initiierung, Mitwirkung und Koordination außerunterrichtlicher Aktivitäten bietet Schulsozialarbeit den Heranwachsenden die Möglichkeit, ihre Interessen und Bedürfnisse ins schulische Alltagsleben einzubringen und auszuprobieren, in geschützten Räumen sich zu entspannen sowie kommunikativ auszutauschen. Zugleich werden dadurch Wege zur Unterstützung bei Problemen und Belastungen, zur Beratung und Orientierung von Lebens- und Alltagsfragen geebnet. Außerdem können die in diesen Aktivitäten einbezogenen Personengruppen (SchülerInnen, Lehrkräfte, Eltern etc.) fachwissenspezifisch beraten werden (vgl. Bösch 2000: 46; Wulfers 1992: 60).

3. Im *außerschulischen Umfeldbereich* haben sich in der Schulsozialarbeit folgende Aufgaben herauskristallisiert:

- Sie arbeitet gezielt mit außerschulischen Einrichtungen, wie zum Beispiel mit privaten Vereinen, Gewerkschaften, kommunalen, städtischen und kirchlichen Organisationen, verschiedenen Jugendhilfeträgern usw., zusammen.
- Sie entwickelt und gestaltet konkrete „Ansätze zur qualitativen Verbesserung der sozialen Infrastruktur im Gemeinwesen bzw. Stadtteil, vor allen Dingen im Hinblick auf die Unterstützung der kommunalen oder städtischen Kinder- und Jugendarbeit“ (Gögercin 1999: 137) mit.
- Sie vermittelt SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften Kontakte zu Behörden und sozialen Einrichtungen.
- Sie macht verschiedene Angebote zur Förderung des sozialen Zusammenlebens im Gemeinwesen bzw. Stadtteil. Sie arbeitet beispielsweise in speziellen Begegnungsstätten, Jugendtreffs und bei Stadtteilaktivitäten mit.

Die gezielten außerschulischen Aktivitäten der Schulsozialarbeit ermöglichen es der Schule, sich hin zum Gemeinwesen bzw. Stadtteil – oder sogar zur Region – zu öffnen. Durch diesen Öffnungsprozess kann die Schule nicht nur mit der Jugendhilfe, sondern gleichfalls mit für die SchülerInnen, Lehrkräfte und Eltern relevanten Einrichtungen, Verbänden und Personen(gruppen) vernetzt werden. Der Aufbau eines Netzwerks im außerschulischen Umfeld kann sogar eine Rückwirkung in den Unterricht hinein haben, indem Lehrkräfte Angebote von außerschulischen Einrichtungen, Vereinen und Personen(gruppen) zum Beispiel mit Lehrplaninhalten und Klassenprojekten koppeln (vgl. Hollenstein 1991: 120f).

In der Praxis der Schulsozialarbeit haben sich zur Bewältigung ihrer alltäglichen Aufgaben im unterrichtlichen, außerunterrichtlichen (Freizeit-)Bereich und außerschulischen Umfeld und im Umgang mit den Anliegen und Problemen der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sowie anderen am Schulleben beteiligten Personen und Institutionen vielfältige methodische Arbeitsweisen herausgebildet, die ihre Anwendung in Kombination oder im Nebeneinander finden (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 187; Gögercin 1999: 140ff; Seithe 1999: 83):

- Einzelfallorientierte Unterstützung zur Stabilisierung, Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen der Kinder und Jugendlichen, wie etwa Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe und unter Einbeziehung der sozialen und schulischen Umwelt;
- Gruppenarbeit, in der aus der fachlichen Einschätzung adäquate Handlungsstrategien erstellt werden, die Kindern und Jugendlichen eine Unterstützung bieten, Schwierigkeiten wahrzunehmen, zu bearbeiten und zu bewältigen, wie zum Beispiel durch soziale Gruppenarbeit in Schulklassen, Hausaufgabenbetreuung usw.;
- Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf und in die weiterführenden Schulen, wie etwa Bewerbungstraining, Berufsfindung etc.;
- Gestaltung von Freizeitaktivitäten, die in Zusammenarbeit mit anderen Trägern und Einrichtungen durchgeführt werden können;
- Gründung von Arbeitsgemeinschaften (z.B. Theatergruppe);
- Planung und Durchführung sozialpädagogisch orientierter Unterrichtsprojekte in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und SchülerInnen;
- Organisieren, mitgestalten und betreuen eines Pausen- und Schülertreffs, in dem Spiel- und offene Gesprächsmöglichkeiten sowie gemeinsame Aktionen stattfinden;
- Gemeinwesenorientierte Arbeit, die die Schule als lebensweltlichen Teil von Kindern und Jugendlichen betrachtet und sie an den Stadtteil bzw. die Gemeinde anbindet;
- Mitwirkung in Gremien und bei Veranstaltungen der Schule; Supervision mit einer fachkundigen neutralen Person und Erfahrungsaustausch mit anderen SchulsozialarbeiterInnen.

Die methodische Vielfalt der SchulsozialarbeiterInnen fließt in ihre Angebotssegmente ein. Hierbei haben sich Bolay (2004b) zufolge fünf zentrale Angebotskomponenten in der Schulsozialarbeit, die in der Praxis in unterschiedlichen Formen miteinander gekoppelt werden, entwickelt. Es „... lassen sich als Kern der Arbeit herauskristallisieren:

1. die *Einzelfallunterstützung*, teilweise gekoppelt mit den Möglichkeiten sozialer Gruppenarbeit,
2. *offene und projektförmige Angebote* mit erzieherischen, sozialisatorischen und bildungsspezifischen Zielsetzungen,
3. *Beratung* für (und mit) SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitungen sowie Eltern,
4. *Gemeinwesenbezug* und *Vernetzung* mit der regionalen Jugendhilfe sowie
5. ihre Rolle als Akteur in der *Schulentwicklung*“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.).

Bei der Anwendung der verschiedenen Methoden arbeitet die sozialpädagogische Fachkraft nach den im Achten Jugendbericht (vgl. BMJFFG 1990) entwickelten Strukturmaximen der Kinder- und Jugendhilfe: Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation (vgl. ebd.: 85ff). Diese Strukturmaximen sind für die Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in ihrem Handlungsfundus „konstituierende Merkmale“ (Seithe 1998: 54). Die spezifischen Prinzipien charakterisieren sich in der sozialpädagogisch-methodischen Handlungsorientie-

rung dadurch, dass „es um den direkten Umgang mit den Menschen geht, mit denen es die Sozialpädagogik zu tun hat. Diese spezifische methodische Ausrichtung wird vom gleichen Menschenbild geprägt, wie die Handlungsmaxime und Standards, die Jugendhilfe und Sozialpädagogik generell in ihren allgemeinen Strukturen und Impulsen orientieren“ (ebd.). Im Rahmen der Schulsozialarbeit konkretisieren sich die Handlungsprinzipien im Umgang mit den SchülerInnen – aber auch mit den anderen am Schulleben beteiligten Personen – und in den auf sie bezogenen Handlungsprozessen. Seithe nennt für die Schulsozialarbeit sieben Handlungsstrategien, die sich – aus ihrer Sicht – aus den Strukturmaximen der Kinder- und Jugendhilfe ableiten lassen (vgl. ebd.: 54f):

- sie orientiert sich an der Situation und Handlung statt am Gegenstand;
- sie ist orientiert an der Lebenswelt und Gegenwart statt an der Zukunft;
- sie bietet Förderung und Ermutigung statt Bewertung;
- sie ist bedürfnisbezogen statt sachorientiert;
- sie ist prozess- und produktbezogen statt ergebnisgesteuert;
- sie ist ganzheitlich statt einseitig kognitiv eingestellt;
- sie orientiert sich an der Freiwilligkeit an Stelle von Verpflichtung.

Diese sozialpädagogischen Handlungsleitsätze sind in der Schulsozialarbeit grundlegende Prämissen für den erfolgreichen Prozess einer Unterstützung und Förderung zur Lebensbewältigung. Abgesehen von den spezifischen Angeboten selbst sind es die methodischen Leitgedanken und ihre beständige Realisierung in allen Angebotssegmenten, die das Schulsozialarbeitsprojekt charakterisieren und das Handeln der sozialpädagogischen Fachkraft fachlich stützen (vgl. ebd.: 55).

Diese methodischen Arbeitsweisen „haben etwas mit planvollem Handeln zu tun, mit Handeln, das in gewissem Umfang standardisiert ist, das nämlich zurückgreift auf einen Fundus an mehr oder minder erprobten Hilfsmitteln“ (Galuske 2001a: 21). Ferner sind die Methoden mit einem spezifischen Ziel (z.B. einzelfallbezogene Unterstützung zur Stabilisierung der Persönlichkeit) verbunden. Sie sind das Mittel, um im Umgang mit einem sozialen Problem oder Phänomen dieses Ziel zuwege zu bringen (vgl. Ehrhardt 2002: 642). Methoden sollen die sozialpädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit unterstützen, um Hilfe- und Tätigkeitsverläufe planbar, nachvollziehbar und überprüfbar zu machen. Des Weiteren sollen sie dementsprechend reflektiert und überprüft werden, inwiefern sie dem Gegenstand, dem gesellschaftlichen Auftrag, den Interventionszielen, den Erwartungen und Bedingungen des Arbeitsfeldes und den Institutionen, der Situation als auch den Beteiligten adäquat sind. Daraus resultieren Galuske (2001a) zufolge sieben Aspekte, die bei einer angemessenen Reflexion der Methoden zu befolgen sind (vgl. ebd.: 28).<sup>22</sup>

- ihre Orientierung am Gegenstand (Welche Probleme und Anliegen sollen mit der Methode bearbeitet werden? Wird die Methode der Sache gerecht?);
- ihre Zielorientierung (Welche Ziele sollen mit der Methode erlangt werden? Sind die Ziele durch den Einsatz der gewählten Methode(n) zu realisieren?);
- ihre Personenorientierung (Ist die Methode für die betroffene Person(engruppe) angemessen?);
- ihre Orientierung an der Situation (Ist die Methode unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Situation geeignet?);

---

<sup>22</sup> An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Reflexionsaspekte nicht aufgrund ihrer Ähnlichkeiten mit den von Seithe (1998) konzipierten Handlungsprinzipien der Methoden verwechselt werden sollen.

- ihr Planungsbezug (Gestattet die Methode den Hilfe- und Handlungsverlauf gezielt zu planen?);
- ihre Überprüfbarkeit (Können am Ende des Handlungsprozesses Aussagen gemacht werden, ob und wie die Methode eine Wirkung hatte?).

Diesbezüglich stellt Ehrhardt (2002) heraus, dass „Methoden den Fachkräften damit ein Handlungsinstrumentarium an die Hand geben, welches ihnen hilft, von intuitivem Handeln zu professionellem Handeln zu gelangen unter systematischer Zuhilfenahme geplanter aufeinander aufbauender methodischer Verfahren. Insofern ist der Ausbau der Methoden immer auch ein Indikator für die Professionalisierung des Berufsfeldes soziale Arbeit“ (ebd.: 639).

Bezugnehmend auf die Definition von Dewe u.a. versteht Hansbauer (2001) unter Professionalität die Kompetenz zur Bewältigung verschiedener Aufgaben in beruflichen Handlungssituationen. Sie kann als das Resultat des Zusammenspiels von Wissen und Können begriffen werden, das die Fachkräfte der Sozialen Arbeit dazu in die Lage versetzt, „neue berufliche Anforderungssituationen durch die situationsädaquate Anwendung von bereits Bekanntem zu bewältigen“ (ebd.: 842). Dabei ist die Kompetenz nicht die bloße Reproduktion von bereits Gekanntem, sondern aus diesem stets neues Können und Wissen zu generieren. Die professionelle Handlungskompetenz gründet dabei nicht allein auf einer Beherrschung der Methoden, sondern genauso auf dem Vorhandensein rechtlicher und wissenschaftlicher Wissensbestände sowie sozialer und vor allem reflexiver Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hierzu merkt Hansbauer an, „dass die Verfügbarkeit über verschiedene Handlungsmethoden und der sie fundierenden Wissens- und Könnensbestände die Wahrscheinlichkeit fachlich guter Arbeit erhöht“ (ebd.: 243).

In Bezug auf das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit kann Seithe (1998) im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Begleitung zum Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ belegen, dass durch eine ausgeprägte sozialpädagogisch-methodische Handlungsorientierung der Fachkräfte die Qualität der Arbeit steigt, sich ein mannigfaltiges und flexibles Angebotsspektrum herauskristallisiert und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften intensiviert. Die Projektbeurteilungen der projektbegleitenden und -beratenden ExpertInnen machen darauf aufmerksam, „je ausgeprägter die sozialpädagogischen, methodische Handlungsorientierung, desto breiter ist das Angebot in den Projekten (über verschiedene Angebotstypen hinweg). Eine ausgeprägte methodische, sozialpädagogische Handlungsorientierung scheint das Angebot nicht etwa auf spezifische, begrenzte Bereiche zu lenken und führt nicht etwa zu einer Favorisierung der offenen Jugendarbeit gegenüber zielgruppen- oder schulbezogenen Angeboten, sondern bringt eher eine größere Vielfältigkeit und Flexibilität im Angebot mit sich“ (ebd.: 138). Das breitere Spektrum der sozialpädagogischen Handlungsausrichtung wirkt sich nach den befragten ExpertInnen auf die Intensität der Zusammenarbeit zwischen Projektfachkräften und LehrerInnen aus.

### 5.3 Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit

Die Qualität des Jugendhilfeangebots Schulsozialarbeit ist nicht allein von der Trägerzugehörigkeit und dem methodischen Handlungsrepertoire der sie durchführenden sozialpädagogischen Fachkraft abhängig, sondern auch von den geschaffenen Rahmenbedingungen. Mit Rahmenbedingungen sind in erster Linie – eine der *Strukturqualität* (vgl. Heiner 1996: 29) entsprechende – personelle, materielle und fachliche Ausstattung



als auch der organisatorische Aufbau und Ablauf eines Projekts gemeint (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 202).

In Förderprogrammen und Projekten, wo keine einheitlichen Regelungen und konzeptionellen Grundlagen für die Schulsozialarbeit bereitgestellt werden, prallen die sozialpädagogischen Fachkräfte nicht nur auf Komplikationen und Hindernisse innerhalb des Schulgebäudes (z.B. in der Kooperation mit den Lehrkräften), sondern gleichermaßen innerhalb der Jugendhilfeeinrichtung (z.B. keine formalisierte Arbeitsteilung) (vgl. Drilling 2001: 57). Hierzu erwähnen Ludewig/Paar (2001) ausdrücklich, dass an jenen Standorten der Schulsozialarbeit, wo die Begrifflichkeiten und der Auftrag unklar formuliert sind, verschiedene Rechtsgrundlagen zugrunde liegen und sich daraus ungenaue Leistungen ergeben, „...gerät sie in Erklärungsnotstände, Legitimationsdruck und Bestandsgefährdung“ (ebd.: 526).

In Anlehnung an das Förderprogramm „Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg“, wo diesbezüglich auf sämtlichen Projektebenen Optimierungsbedarfe gesehen werden (vgl. KORUS 2000: 37), merkt Drilling an, dass sich ein Qualitätskriterium von Schulsozialarbeit in der klaren Beschreibung der Tätigkeitsansätze und -inhalte erstreckt: „Erst wenn die Schule die professionelle Funktion der Schulsozialarbeit kennt, können Arbeitsabsprachen überhaupt erst erfolgen. Eine einheitliche Haltung zur Schulsozialarbeit von Seiten der Jugendhilfe ist hierbei von zentraler Bedeutung. Und wenn eine solche Haltung nicht nur auf lokaler oder regionaler Ebene, sondern auf Landesebene vorliegt, dann zeigt dies der Schule einerseits die Ernsthaftigkeit des Vorgehens, andererseits signalisiert dies den Rückhalt des Projektes in einer Gemeinde durch die Landespolitik“ (Drilling 2001: 57).

Die Uneinheitlichkeit und Intransparenz sowie fehlende Beurteilungskriterien der Fachlichkeit von Projekten wirkt sich beeinträchtigend auf die Kooperation der vor Ort tätigen Professionen aus. Diesen Sachverhalt illustrieren Prüß u.a. (2000) in ihrer Befragung von Lehrkräften zur Beeinträchtigung der Kooperation mit der Jugendhilfefachkraft. Für einen Teil der LehrerInnen tragen unpräzise Aufgaben- und Zielformulierungen, unklare Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse und unterschiedliche gegenseitige Erwartungen zur geringen Zusammenarbeit bei (vgl. ebd.: 154). Einen vergleichbaren Befund legt die wissenschaftliche Begleitung von Olk/Bathke/Hartnuß (2000) zum Modellversuch „Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt“ vor. Die Mehrheit der Lehrkräfte weiß über das Modellprojekt Bescheid, doch der Großteil wiederum fühlt sich über die Aufgaben der Schulsozialarbeit unzureichend informiert. Ein ähnliches Bild wird über ihren Informationsstand zu den Leistungen und Inhalten der Kinder- und Jugendhilfe vermittelt (vgl. ebd.: 133f). Die gleiche Feststellung hat die Forschungsgruppe in der Elternbefragung gemacht. Hier sieht sich der größte Teil der Eltern ebenfalls ungenügend über die Aufgaben der Schulsozialarbeit wie auch der Jugendhilfe informiert (vgl. ebd.: 155ff).

Die aus den Befragungen resultierenden Befunde lassen erkennen, dass es um den Einsatz von Schulsozialarbeit einer klaren Informiertheit aller Beteiligten – Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen sowie VertreterInnen der Jugendhilfe und sonstiger relevanter Einrichtungen (z.B. Arbeitsverwaltung) – über deren Ziele, Konzeptionsinhalte, Methoden, Wirkungen und den dafür erforderlichen Ressourcen bedarf. Dazu kann bereits im Vorfeld des Projektes ein Arbeitskreis mit VertreterInnen der beteiligten Personengruppen (vgl. Ludewig/Paar 2001: 529) gegründet werden, der Informationen über dieses Jugendhilfeangebot einholt (z.B. Besuch einer mit einem solchen Projekt ausgestatteten Schule) und weiterträgt (z.B. durch Informationsveranstaltungen). Später wird die Projektgruppe um die Fachkraft der Schulsozialarbeit ergänzt.

Eine unverzichtbare grundlegende Bedingung und Erfordernis zur Implementierung von Schulsozialarbeit scheint „ein eindeutiger, klarer, detaillierter Vertragsabschluss zwischen den Beteiligten“ (ebd.: 527), vor allem zwischen Jugendhilfe, Schulverwaltung, Schule, Kommune und weiterer relevanter PartnerInnen, zu sein. Der Kooperationsvertrag sollte präzise Aussagen über das Projekt machen: Laufzeit, Ort, Trägerschaft, dienstliche und fachliche Aufsicht, MitarbeiterInnenqualifikation, Formen der Zusammenarbeit, versicherungsrechtliche Aspekte, Finanzierung, personelle, materielle und räumliche Ausstattung, Aufgaben und Leistungen der Projektbeteiligten sowie Zielvereinbarungen und die Gewährleistung über deren stetige Überprüfung.

Um das Gelingen eines Schulsozialarbeitsprojekts fachlich langfristig zu gewährleisten und zu optimieren, bedarf es einer klar formulierten und transparenten Konzeption, in der die administrativen, personellen, finanziellen und räumlichen Rahmenbedingungen, die Ziele sowie die Tätigkeitsschwerpunkte deutlich festgelegt sind und beschrieben werden. Dazu machen Olk/Bathke/Hartnuß (2000) explizit darauf aufmerksam, „daß sich die konkreten Ziele und Arbeitsschwerpunkte einzelner Schulsozialarbeitsprojekte selbstverständlich nach dem regionalen bzw. örtlichen Bedarf richten müssen“ (ebd.: 176). Die Erstellung der Konzeption geschieht in gemeinsamer Planung sowohl durch VertreterInnen der Jugendhilfe wie auch der Schule (vgl. Deinet 2001b: 202). Neben all den genannten Aspekten ist es von besonderer Relevanz, dass die Konzeption das persönliche Erfahrungswissen der SchulsozialarbeiterIn ergänzend enthält, da sie versucht, deren Inhalte im Arbeitsalltag umzusetzen. Entsprechend bemerkt Deinet (2001c), dass „eine (ausgehandelte) Konzeption die Basis für das methodische Handeln bildet“ (ebd.: 233). Auf der Grundlage der Konzeption besteht – wie oben bereits bei der methodischen Handlungsorientierung angedeutet (vgl. Kapitel 5.2) – für die Fachkraft durch regelmäßige Reflexion die Aussicht, das vorgesehene methodische Handlungsspektrum zu überprüfen und zu erweitern. Dadurch wird verhindert, dass stets mit dem gleichen routinisierten methodischen Handlungsrepertoire gearbeitet wird, das möglicherweise für die Zielgruppe und die gegebene Situation nicht mehr relevant ist. Das bedeutet für die sozialpädagogische Fachkraft, ihre methodischen Arbeitsformen zu ändern bzw. weiterzuentwickeln, um für die aktuelle Situation, die sich verändernde Zielgruppe und zukünftigen Aktivitäten zu einer flexiblen Handlungsvielfalt zu gelangen. Daher soll die Konzeption nicht als ein einmalig festgeschriebenes Werk, das lediglich zu Legitimations- und Finanzierungszwecken dient (vgl. Spiegel 2000: 32; 53), betrachtet werden, sondern vielmehr als ein sich permanent weiterentwickelndes Leitprogramm.<sup>23</sup>

Um diesem Anliegen in einem Handlungsfeld mit breit gefächerten Aufgaben, wie der Schulsozialarbeit, gerecht zu werden, bedarf es – im Sinne der *Prozessqualität*<sup>24</sup> – einer

---

<sup>23</sup> Eine exemplarische Darstellung zur Bedeutung von Konzeptionen beschreibt Oelerich (2001) im 'Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen': „Im Verlauf des Projekt-raums hat sich das Kooperationsprojekt auf verschiedenen Ebenen *verstärkt mit konzeptionellen Fragen beschäftigt* sowohl auf der Ebene der Einzelprojekte, der Trägerebene wie auch auf der Ebene des Gesamtprojektes. In diesem nicht immer ganz einfachen und manchmal auch mühsamen Konzeptionsentwicklungsprozess wurde auf der Grundlage der Erfahrungen aus der konkreten Alltagsarbeit eine 'Arbeitskonzeption Schulsozialarbeit' erstellt, an der sich die Projekte in der Arbeit zunehmend orientieren und die im Verlauf des Projekts fortwährend ausdifferenziert wurde. Im Zuge dieser konzeptionellen Auseinandersetzung fand auch eine kontinuierliche Reflexion der eigenen sozialpädagogischen Arbeitsziele statt, wiederum sowohl auf der Ebene des Gesamtprojektes, auf Trägerebene wie auch auf der Ebene der Einzelprojekte“ (ebd.: 20).

<sup>24</sup> „Mit Prozeßqualität sind alle Eigenschaften der Aktivitäten gemeint, die zur Erreichung eines bestimmten Zieles beitragen“ (Heiner 1996: 29).

sorgfältigen Beschreibung der nach bestimmten Regeln durchgeführten routinisierten Handlungen in immer wiederkehrenden Arbeitssituationen und einer Dokumentation der eigenen Tätigkeiten der sozialpädagogischen Fachkraft. „Deshalb ist es wichtig, einzelne Handlungsabläufe und die Beziehung zwischen unterschiedlichen Arbeitsaufgaben und Handlungsfeldern zu analysieren und zu dokumentieren“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 204). Unter dieser Arbeitsperspektive wird es möglich, beispielsweise Unterstützungsprozesse, Gruppenaktivitäten, Beratungs- oder Teamgespräche zu reflektieren und zu analysieren und daraus folgernd die eigene Arbeit zu verbessern bzw. weiterzuentwickeln. Zugleich wird durch diesen Reflexionsprozess in Aussicht gestellt, die Wirksamkeit respektive die erreichten Ziele der eigenen Tätigkeit – im Sinne der *Ergebnisqualität*<sup>25</sup> – in den Blick zu nehmen. Dabei ist interessant, mit welchen Mitteln und eventuell mit wem (in Kooperation) das angestrebte Ziel erlangt wurde (vgl. ebd.: 205).

Eine grundlegende Voraussetzung für ein gelingendes Schulsozialarbeitsprojekt ist neben der räumlichen (z.B. Büro und Zugang zu weiteren Räumen für Gruppenaktivitäten), materiellen (z.B. Telefon, Computer, Spiele usw.) und finanziellen (z.B. eigener Etat) Ausstattung vor allem die personelle und zeitliche Besetzung und dessen zeitlicher Verlauf. In der Regel sollte – nach Olk/Bathke/Hartnuß (2000) – ein Schulsozialarbeitsprojekt mit einer Mindestlaufzeit von fünf Jahren und mehr versehen werden, um so eine kontinuierliche und verlässliche Arbeit zu sichern. Dieser Sachverhalt würde für die Fachkraft nicht mit einer Anstellungsunsicherheit verbunden sein, wie etwa mit einer befristeten Stelle, die als AB-Maßnahme läuft. In diesem Punkt verweisen die Autoren darauf, dass eine Finanzierung der Stelle über Mittel der Arbeitsverwaltung in Ausnahmefällen als Anschubförderung genutzt werden sollte (vgl. ebd.: 202). Eine langfristige und kontinuierliche Besetzung der Stelle wirkt sich auf die Zusammenarbeit vor Ort mit den Lehrkräften aus. Die Untersuchung von Prüß u.a. (2000) belegt, dass die fehlende zeitliche Perspektive und personelle Kontinuität der Projekte für die Lehrkräfte ein beachtlicher Hemmungsfaktor für die Kooperation mit den sozialpädagogischen Fachkräften darstellen (vgl. ebd.: 154). Eine ähnliche Feststellung in Schulsozialarbeitsprojekten machen in ihrer Untersuchung Olk/Bathke/Hartnuß (2000) bezüglich der zeitlichen Begrenztheit: „Die zeitliche Begrenzung des Projekts führte dazu, daß bei einem Teil der LehrerInnen Zweifel am Sinn und Zweck der Schulsozialarbeit entstanden. Das wirkte sich auf die Orientierung und das Anspruchsniveau der SchulsozialarbeiterInnen aus“ (ebd.: 119f). Vergleichbar sieht es in der außerschulischen Kooperation mit dem Jugendamt aus, in der – lediglich bei sozialen Problemen und Konflikten einzelner Kinder- und Jugendlichen – ein begrenztes gemeinsames Wirken stattgefunden hat (vgl. ebd.: 121f). Des Weiteren zeigt die Studie von Olk/Bathke/Hartnuß, dass die SchülerInnen durch den durch die zeitlich befristete AB-Maßnahme hervorgerufenen Wechsel Enttäuschungen, Beziehungsabbrüche und Diskontinuität erfahren. Für die neue Fachkraft bedeutet dies, sich neu in das Projekt einzuarbeiten und die Aktivitäten darauf zu fokussieren, so dass ein vertrauensvolles Verhältnis zu den SchülerInnen hergestellt wird (vgl. ebd.: 111).

Um die fachliche Arbeit des Projektes zu gewährleisten, sollte die Fachkraft über eine abgeschlossene Berufsausbildung als SozialarbeiterIn/-pädagogIn (Fachhochschule) bzw. einen wissenschaftlichen Abschluss zur/zum DiplompädagogIn oder über einen Magister im Fach Erziehungswissenschaft an Universitäten haben, gegebenenfalls können hierbei länderspezifische Weiterbildungsgänge berücksichtigt werden (vgl. ebd.:

---

<sup>25</sup> „Ergebnisqualität bezieht sich auf den erzielten Zustand“ (Heiner 1996: 29).

202). Die Studie von Olk/Bathke/Hartnuß verdeutlicht, welchen Einfluss der berufsbiographische Hintergrund und eine fundierte Hochschulausbildung auf die Arbeitsansätze und -inhalte der Schulsozialarbeit nehmen. Von den 21 als SchulsozialarbeiterInnen beschäftigten Fachkräften waren lediglich zwei sozialpädagogisch/-arbeiterisch fachlich ausgebildet. Hingegen waren vier ErzieherInnen, zehn LehrerInnen, vier ehemalige BerufsausbilderInnen und ein(e) TrainerIn als SchulsozialarbeiterIn tätig (vgl. ebd.: 109). Die Autoren haben dazu herausgefunden, dass „das Fehlen einer sozialpädagogischen Ausbildung jedoch weitreichende Auswirkungen auf die fachlichen und berufsstrukturellen Orientierungen sowie die Akzeptanz in der Schule, insbesondere seitens der Lehrerschaft, hatten. Die SchulsozialarbeiterInnen waren in einer Situation, in der weder sie selbst noch die LehrerInnen über klare und übereinstimmende Vorstellungen von den Aufgaben einer SchulsozialarbeiterIn verfügten, wogegen das Berufsbild der LehrerIn als scharf und eindeutig definiert erschien“ (ebd.: 119). Durch die fehlende sozialpädagogische Ausbildung konzentrierten sich die SchulsozialarbeiterInnen mit ihren Aktivitäten und Angeboten erheblich auf den Binnenraum der Schule; der außerschulische Raum und das Gemeinwesen wurden ziemlich vernachlässigt. Hinzukommend grenzte der berufsbiographische Hintergrund das methodische Handlungsrepertoire und den Aktionsradius der Fachkräfte ein. Die ehemaligen LehrerInnen orientierten sich in ihrem Handeln nach den schulischen Anforderungen der SchülerInnen; die ErzieherInnen konzentrierten sich in ihrer Angebotsstruktur auf vielfältige und variantenreiche Bastel-, Spiel- und Freizeitaktivitäten (vgl. ebd.: 113). Die wissenschaftliche Begleitung von Seithe zum Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ – wie oben dargestellt – belegt, dass eine fundierte sozialpädagogische Handlungsorientierung der Jugendhilfefachkraft das Angebot, den Aktionsradius und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in beträchtlichem Maße qualitativ beeinflusst.

Des Weiteren zeigt in diesem Kontext die in der Untersuchung von Seithe durchgeführte Befragung der ProjektberaterInnen, dass diese einen Zusammenhang zwischen der Intensität der sozialpädagogischen Handlungsorientierung der ProjektmitarbeiterInnen und der Qualität der Jugendhilfeträger beobachteten. So haben wohl die Träger bei der Einstellung der Fachkräfte auf deren Qualifikation und deren fachliche Passung auf die konzeptionelle Ausrichtung bezüglich der Gesamtkonzeption des Projektes geachtet (vgl. Seithe 1998: 139). Demgemäß resümiert Seithe, dass „ein klares sozialpädagogisches Konzept und Profil von Träger- und MitarbeiterInnenseite aus die Kooperation in der Schule fördert“ (ebd.: 157).

## **6. Die funktionalen und organisatorischen Logiken von Jugendhilfe und Schule**

In aller Regel ist die Familie die erste Erziehungs- und Sozialisationsinstanz im Leben eines Kindes. Jedoch mit zunehmendem Alter der Kinder erhalten neben der Familie und Gruppe der Gleichaltrigen die öffentlichen Institutionen Schule und Jugendhilfe im Erziehungs- und Sozialisationsprozess eine Relevanz (vgl. Geulen 1997: 101). „Schule und Jugendhilfe sind die wichtigsten Einrichtungen öffentlicher Erziehung und Erziehungshilfe, die seit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht einerseits und der gesellschaftlichen Organisation von Jugendpflege und Jugendfürsorge andererseits der Familienerziehung gegenüberstehen – je nach Situation stützend, ergänzend, kompensierend oder ersetzend“ (Mühlum 1994: 35).

Aufgrund der historischen Entwicklung sind beide gesellschaftlichen Erziehungssysteme Schule und Jugendhilfe zu zwei separaten Erziehungsinstanzen herangewachsen, die sich in den letzten drei Jahrzehnten wieder angenähert haben (vgl. Kapitel 3.4). Mit der Auseinanderentwicklung hat sich der Aufgabenbereich sowohl von Schule als auch von Jugendhilfe spezialisiert und ausdifferenziert. Ihnen gemeinsam ist jedoch, dass sich ihre pädagogischen Bemühungen auf eine vorwiegend identische Zielgruppe konzentriert (vgl. Bettmer/Prüß 2001: 1532). Hinzukommend haben beide Systeme die gesetzliche Aufgabe, „unter Wahrung der verfassungsmäßigen Rechte der Eltern die Erziehung und Bildung der Kinder zu fördern und zu gewährleisten“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 1994: 51). Das heißt, beide Erziehungsinstanzen haben „auf einer allgemeinen Ebene auch ein gemeinsames übergeordnetes Ziel ..., nämlich die Verbesserung der Entwicklungs- und Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in einer modernen Gesellschaft“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 14) im Blick ihrer Aufgaben.

Wollen beide Systeme dieses Erziehungsziel in einem kooperativen Wirken, wie zum Beispiel in Form der Schulsozialarbeit, verfolgen, gilt es, Jugendhilfe und Schule in ihrer funktionalen und organisatorischen Logik zu begreifen. Denn – nach Mühlums (1994) systemtheoretischer Perspektive – sind Jugendhilfe und Schule soziale Systeme, die ein „relativ geschlossene[s] Gebilde, die in übergreifende Systeme eingebunden sind“ (ebd.: 39), darstellen. Sie halten durch spezifisch geregelte Operationen (z.B. Regeln, Sanktionen, Rollenerwartungen/-verteilungen) ein inneres Gleichgewicht. Durch ihre Geschlossenheit und ihr inneres Gleichgewicht grenzen sie sich voneinander ab, was es wiederum erschwert, einen Einblick von außen zu erhalten, sich gegenseitig zu verstehen und zu verständigen. Dieser Umstand beeinflusst seines Erachtens die Zusammenarbeit (ebd.: 39f). Diesbezüglich deutet Deinet (2001a) darauf hin, dass ein „unklares Bild vom anderen System“ und dessen „unklare Zielsetzungen und Strukturen“ (ebd.: 15f) zu Hemmnissen, Schief lagen und Stolpersteinen in der Zusammenarbeit führen kann.

Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel auf die Funktionen und Organisation der beiden Erziehungsfelder näher eingegangen werden, um ein Verständnis dafür zu erhalten, wie sich die unterschiedliche Logik auf Schulsozialarbeit auswirken kann.

## 6.1 Die Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Teilsystem des gesellschaftlichen Subsystems Soziale Arbeit (Sozialpädagogik/Sozialarbeit). Nach Jordan/Sengling (1992) „stellt Jugendhilfe einen Ausschnitt der Sozialpädagogik dar. Sie richtet sich an Kinder, Jugendliche und ihre Familien“ (ebd.: 12). Die funktionelle Aufgabe der Sozialen Arbeit als gesellschaftliches Subsystem ist „die Erfüllung der Funktion der Integration“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 15). Deshalb ist es möglich, Soziale Arbeit als Integrationsarbeit zu charakterisieren. „Integration ist der entscheidende Modus, der die Soziale Arbeit als System konstituiert“ (ebd.: 16).

Nach Jordan/Sengling (1992) „läßt sich Sozialpädagogik auf soziale Benachteiligungen und soziale Verelendung von Menschen ein und fragt zugleich nach den Bedingungen, die Notlagen hervorrufen. Sozialpädagogik denkt darüber nach, wie diese Bedingungen – individuell und gesellschaftlich – zu überwinden sind. Sie bietet konkrete Hilfen und stellt politische Forderungen. Schließlich hat Sozialpädagogik im Laufe ihrer Geschichte verstärkt auch danach gefragt, ob und wie – präventiv – verhindert werden kann, daß Menschen in wirtschaftliche und psychosoziale Not geraten“ (ebd.: 11). Ferner hat die

Soziale Arbeit das Interesse an der sozialen, kulturellen und politischen Integration der nachwachsenden Generationen (vgl. ebd.: 12).

Trotz ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung als Integrationsinstanz zu agieren, ist es keinesfalls auszuschließen, dass sie in ihrer Funktion auch eine Differenzierungsleistung erbringt. Denn sie übt bezüglich ihrer AdressatInnen zugleich eine Selektionsfunktion aus. Sie „selegiert ihre Klientel nach bestimmten (sozialen und verhaltensbezogenen) Kriterien und weist ... unterschiedliche Adressatengruppen zum Teil fördernde bzw. zum Teil aussondernde Einrichtungs- und Interventionsformen zu“ (Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 16).<sup>26</sup>

In vergleichbarer Form trifft dieser Sachverhalt auf die Kinder- und Jugendhilfe als Subsystem der Sozialen Arbeit zu. Wurde im alten Jugendwohlfahrtsgesetz die Kinder- und Jugendhilfe als rechtlich verankerte Eingriffs- und Ordnungsinstanz gesehen (vgl. Frank 1994: 6), so ist heute ihre gesellschaftliche Aufgabe, „... *in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten, wenn das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen nicht gewährleistet ist, und an gerichtlichen Verfahren mitzuwirken. Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltschaftlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen. Damit ist verbunden die Erarbeitung und Durchsetzung korrigierender Alternativen ebenso wie die Vertretung der betroffenen Gruppen gegenüber anderen gesellschaftlichen Interessen und Gruppen*“ (Jordan/Sengling 1992: 14; Hervorh. i. Orig.). Folglich leiste die Kinder- und Jugendhilfe ihre gesellschaftliche Integrationsarbeit durch Maßnahmen und Angebot zur Förderung und zur direkten Unterstützung junger Menschen und stellt in Vertretung dieser politische Forderungen.

Unter Bezugnahme auf das KJHG ergeben sich in der Umsetzung Gernert (2001) zufolge, um den gesellschaftlichen Auftrag der Integration nachzukommen, für die Kinder- und Jugendhilfe vier Subfunktionen (vgl. ebd.: 25):

1. *Unterstützungsfunktion*: Sie unterstützt bei allen Beratungsleistungen, Erziehungs- und Ausbildungshilfen und Unterhaltsangelegenheiten.
2. *Ergänzungsfunktion*: Sie ergänzt die familiäre Erziehung und Betreuung durch Leistungen vorschulischer Erziehung und Bildung, Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, Freizeit-, Erholungs- und Bildungsangebote.
3. *Real-utopische Funktion*: Sie nimmt an der Sozial- und Stadtplanung teil und mobilisiert politische Potentiale, um sozialerzieherische Mängel auf ein Minimum zu senken.
4. *Ersatzfunktion*: Sie kompensiert letztlich die familiäre Erziehung bei Waisen und bei unvermeidlicher Erziehungshilfe in Heimen, in einer Pflege- oder Adoptivfamilie.

Die zentrale rechtliche Grundlage aus dem Zweig des Jugendrechts ist für die Kinder- und Jugendhilfe das 1991 in Kraft getretene KJHG, das sich in seinen inhaltlichen Grundlagen an die Tradition des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) anlehnt (vgl. Münder 2001: 1001). Das Ziel der Jugendhilfe ist, junge Menschen in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung zu fördern, durch sozialpädagogische Maßnahmen und Angebote Benachteiligungen zu vermeiden und zu reduzieren, als auch für günstige und

---

<sup>26</sup> Exemplarisch hierfür ist die gegenwärtige öffentliche Diskussion um die geschlossene Unterbringung auffällig und straffällig gewordener junger Menschen (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 16).

zufriedenstellende Lebensverhältnisse und für eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu sorgen. Damit soll der in § 1 Abs. 1 KJHG festgelegten Leitaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe Rechnung getragen werden, dass jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit hat (vgl. Münder u.a. 1998: 98).

Zur Erreichung dieser genannten Ziele werden in § 2 SGB VIII die Aufgaben der Jugendhilfe benannt. Diese unterteilen sich in „Leistungen“ und „andere Aufgaben“. Unter „andere Aufgaben“ (§42 bis § 60) versteht der Gesetzgeber die Eingriffs- und Kontrolltätigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Jordan/Sengling 1992: 70). Die Leistungen nach § 11 bis 41 unterteilen sich in vier Bereiche:

- Jugendarbeit (§ 11), Jugendsozialarbeit (§ 13), erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§ 14);
- Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 bis § 21);
- Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§ 22 bis § 25);
- Hilfe zur Erziehung (§ 27 bis § 40) und Hilfe für junge Volljährige (§ 41).

Bei der Leistungsausgestaltung und Aufgabenerfüllung gemäß § 9 KJHG hat die Jugendhilfe nicht nur – nach Abs. 1 – die personensorgeberechtigten erzieherische(n) Grundrichtung(en) und Rechte zu beachten, sondern ebenso laut Abs. 2 die zunehmenden Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu eigenständigem und verantwortlichem Handeln und die jeweiligen speziellen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien einzubeziehen. Daneben ist bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben zu achten, dass die verschiedenen Lebenssituationen von Mädchen und Jungen berücksichtigt und Benachteiligungen abgebaut werden sowie die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen eine Beachtung finden (vgl. Münder u.a. 1998: 138ff).

Über diese Leistungen und Aufgaben hinaus hat die Jugendhilfe – laut § 1 Abs. 3 Satz 4 SGB VIII – bei der Schaffung und Erhaltung positiver Lebensverhältnisse für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene tätig zu sein. So wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Jugendhilfe in einer offensiven Querschnittsarbeit über ihren Kompetenzbereich im Interesse der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aktiv in andere Politikfelder hineinzuwirken hat (vgl. Proksch 2001: 216f; Münder u.a. 1998: 106). Diesbezüglich betont Proksch (2001), dass „die Jugendhilfe darüber hinaus insbesondere gefordert wird, in die Handlungsfelder aktiv mitgestaltend einzuwirken, die für junge Menschen besonders prägend sind wie Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt, Beschäftigung, Wohnen und Freizeit“ (ebd.: 217). Verstärkt wird dieser Auftrag durch die rechtliche Vorgabe von § 81 KJHG, der die Träger der öffentlichen Jugendhilfe auffordert, mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Arbeit sich auf die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien bezieht bzw. auswirkt, zusammenzuarbeiten (vgl. Münder u.a. 1998: 617ff).

Die Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wenden sich an „alle jungen Menschen, d.h. bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres“ (ebd.: 97). Nichtsdestoweniger wird innerhalb der Kinder- und Jugendhilfeleistungen zwischen den AdressatInnen differenziert. Richten sich beispielsweise die Angebote der Jugendarbeit an alle jungen Menschen, so konzentrieren sich die Maßnahmen des Leistungsbereichs Jugendsozialarbeit an jene, die als sozial benachteiligt (z.B. Haupt- und SonderschülerInnen ohne oder mit schlechtem Abschluss, AbbrecherInnen von schulischen und beruflichen Ausbildungsgängen, Heranwachsende mit einer defizitären Sozialisation etc.) und individuell beeinträchtigt (z.B. junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, Kriminalitäts- und Suchterfahrungen usw.) klassifiziert werden (vgl. ebd.: 175f). Oder wie Oelerich (1996) dieses Faktum beschreibt: „Im Kontext der Jugendhilfe werden die beteiligten Kinder

und Jugendlichen als Nachfrager von Freizeitangeboten der Jugendarbeit, als ‘Scheidungs-Kinder‘ in Sorgerechtsverfahren, als Jugendliche mit Schulschwierigkeiten bzw. als Schulschwänzer zu *Klienten* bzw. zu *Adressaten der Sozialen Arbeit*. Jugendhilfe bezieht sich damit wiederum auf Jugendliche in bestimmten, durch die institutionelle Funktion der Jugendhilfe definierten Rollen als abweichende, hilfsbedürftige bzw. als nachfragende Adressaten sozialpädagogischer Maßnahmen und Angebote“ (ebd.: 226; Hervorh. im Orig.; vgl. hierzu auch Bolay/Thiersch 1999: 180). Somit erfolgt die Leistungszuweisung der Kinder- und Jugendhilfe ein Stück weit – wie oben angesprochen – anhand selektiver, sprich sozialer und verhaltensbezogener Kriterien, nach denen junge Menschen eine Unterstützung und Förderung erhalten.

Die sich an Kinder, Jugendliche und ihre Familien richtenden Leistungen der Jugendhilfe basieren auf dem „*Grundsatz der Freiwilligkeit*“ (Jordan/Sengling 1992: 16; Hervorh. i. Orig.). Dennoch liegen Momente vor, in denen die Jugendhilfe gezwungen ist, in der Art und Weise einer sozialen Kontrolle zu agieren respektive einzugreifen und aufgefordert zu werden, dass „Maßnahmen auch gegen den Willen der Betroffenen angeordnet werden. Dies geschieht zum Schutz von Kindern und Jugendlichen oder durch die Mitwirkung bei Verfahren vor den Vormundschaftsgerichten“ (ebd.).

Die Leistungsangebote einer umfangreich konzipierten und offensiv begriffenen Jugendhilfe unterliegen heutzutage den im Achten Jugendbericht konstruierten Strukturmaximen der Lebensweltorientierung: Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration, die unter dem Oberbegriff der Lebensweltorientierung eingeraht sind (vgl. BMJFFG 1990: 85ff; ebenso Kapitel 1.1.1).

Die organisatorische Ausgestaltung der Leistungserbringung der Jugendhilfe erfolgt weitgehend auf örtlicher Ebene bei den öffentlichen Jugendhilfeträgern (z.B. das Jugendamt eines Landkreises oder einer kreisfreien Stadt). Sie tragen – gemäß § 79 KJHG – auch die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung für die örtlich erforderlichen Angebote (vgl. Gernert 2001: 23; 25). Zugleich sind für die örtlichen Träger die überörtlichen Träger (Landesjugendamt) – sowie der Bund – zuständig. Das Jugendamt ist eine zweigliedrige Fachbehörde, die sich in Jugendhilfeausschuss und Verwaltung aufteilt (vgl. BMFSFJ 2002: 63; Deinet 2001a: 12). „Während die Verwaltung für die laufenden ‚Geschäfte‘ nach dem KJHG und nach anderen Aufgaben (z.B. Adoptionsvermittlung, Unterhaltsvorschuss, Tageseinrichtungen für Kinder) zuständig ist und damit den täglichen Bedarf an ‚Jugendamts-Aktivitäten‘ erfüllt, widmet sich der Jugendhilfe-Ausschuss den grundsätzlichen Fragen der kommunalen Jugendhilfe. Er berät z.B. die Jugendhilfeplanung und beschließt auch, wie die vom Rat bereitgestellten Finanzmittel der Jugendhilfe aufgeteilt werden gemäß kommunalem Haushaltsplan“ (Gernert 2001: 26). Der Jugendhilfeausschuss ist das politische Organ der Jugendhilfe, das auf die kommunale Politik bezüglich ihrer Aktivitäten und Maßnahmen entscheidend einwirkt (vgl. Deinet 2001a: 13).

Sind die öffentlichen Träger nach § 3 Abs. 2 SGB VIII rechtlich zur Leistungserbringung verpflichtet, muss dies aber noch lange nicht heißen, dass sie die Leistungen zu erbringen haben (vgl. Münder u.a. 1998: 110f). Gemäß § 4 Abs. 1 KJHG soll die öffentliche Jugendhilfe in Partnerschaft mit den freien Trägern – vor allem in den Bereichen der erzieherischen Hilfe, der Jugend(verbands-)arbeit, des Kinder- und Jugendschutz, der Jugendsozialarbeit usw. – zusammenwirken. Die Zusammenarbeit soll laut § 4 Abs. 2 SGB VIII insbesondere dann geschehen, wenn freie Träger in bestimmten Angebotssegmenten tätig sind oder diese stellen können (vgl. ebd.: 114f). Fortführend hebt in diesem Kontext Münder (2001) folgendes hervor: „Partnerschaftliche Zusammenarbeit der Träger ist Voraussetzung für plurale Jugendhilfeangebote und für die Ausübung des



in § 5 zugestandenen individuellen Wunsch- und Wahlrechts ..., die Vielfalt freier Träger ist gewollt und geschützt ..., das wiederholt § 4 Abs. 2 i.S. einer Ausrichtung des partnerschaftlichen Zusammenwirkens auf das Ziel, plurale Angebotsstrukturen zu befördern“. Der Autor führt weiter aus, dass „die Vorschrift mißdeutet wäre, würde sie als Begründung eines Handlungsvorranges freier Träger verstanden, zumal dieses Pluralitätsangebot sich (i.S. des § 5) nicht nur schützend gegen öffentliche Träger wendet, sondern auch seine Wirkung entfaltet, wenn in der Gebietskörperschaft ein freier Träger mit seinen Angeboten »als Monopolist dominiert«“ (ebd.: 115f).

Um als auf Dauer geförderter freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe tätig werden zu können, hat dieser gemäß § 74 KJHG die vorgegebenen Kriterien zu erfüllen, und um nach § 75 SGB VIII anerkannt zu werden, hat dieser folgenden Vorgaben nachzukommen (vgl. Wende 2001: 1024; 1030; Münder u.a. 1998: 561ff):

- der Träger erbringt die erforderlichen fachlichen und personellen Voraussetzungen;
- der Träger muss im Bereich der Jugendhilfe nach § 1 KJHG agieren;
- der Träger orientiert sich in seinen Handlungszielen am gemeinschaftlichen Wohl und Nutzen;
- der Träger führt eine den Zielen des Grundgesetzes förderliche Tätigkeit durch.

Innerhalb der Landschaft freier Jugendhilfeträger besteht ein breites Trägerspektrum. Diese Trägervielfalt geht teilweise aufgrund ihrer wertorientierten Haltungen und Zielsetzungen hervor als auch veranlasst durch die organisationsbedingten Vorgaben (wie etwa basierend auf rechtlicher Form, der Größe, der finanziellen Ausstattung usw.). Betrachtet an der geschichtlichen Werdung und den organisatorischen Strukturen der Träger haben sich drei freie Trägerformen in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt (vgl. Behr 2002: 565ff): zum einen die – häufig historisch entwickelten und zu einer etablierten Größe gewordenen – *kirchlich und verbandlich aufgebauten Institutionen und Organisationen* (z.B. die sechs Spitzenverbände: die Arbeiterwohlfahrt, das Deutsche Rote Kreuz, der Paritätische Wohlfahrtsverband, der Deutsche Caritasverband, das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche Deutschlands, die Zentralwohlfahrtsstelle der jüdischen Kultusgemeinden); zum anderen die sogenannten – aus Initiativen und Selbsthilfeprojekten entstandenen – „*neuen*“ *Träger*<sup>27</sup> und den – „in der Kinder- und Jugendhilfe unter quantitativen Aspekten und im Unterschied zu anderen Sozialleistungsbereichen (bislang)“ (ebd.: 268) kaum bedeutenden – *privat-gewerblich ausgerichteten Organisationen*.

Exemplarisch vielschichtig gestaltet sich die Einbeziehung der freien Träger im Leistungsbereich Jugendsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. So sind in der Jugendsozialarbeit zum größten Teil freie Träger tätig.<sup>28</sup> Lediglich ca. 10% der Angebote und Leistungen, die sich auf die Tätigkeitsbereiche der Jugendsozialarbeit beziehen, werden im Kontext des KJHG von den öffentlichen Jugendhilfeträgern umgesetzt. Jüngst betätigen sich in der Jugendsozialarbeit etwa 3,5% privat-gewerbliche Träger (vgl. BMFSFJ

---

<sup>27</sup> Sie beleben durch ihre neuen inhaltlichen Ziele und organisatorischen Strukturen die Jugendhilfelandchaft, die sogar auf die traditionsreichen Träger wirken. „Sie haben in der Kinder- und Jugendhilfe – ebenso wie im gesamten sozialen Sozial- und Gesundheitswesen – zu einer Ausweitung selbstorganisierter Organisationen geführt. Zugleich ... wurde ein Prozeß der allmählichen Pluralisierung der Trägerlandschaft in Gang gesetzt ...“ (Behr 2002: 257).

<sup>28</sup> In ähnlicher Art und Weise verhält es sich im baden-württembergischen Landesförderprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ mit den Schulsozialarbeitsprojekten im BVJ. Hier sind 13 freie Träger für 14 von insgesamt 17 Standorten zuständig. Also für lediglich drei Standorte sind öffentliche Träger verantwortlich.

2002: 69). Demgemäß wird der überwiegende Teil der Jugendsozialarbeitsleistungen und -angebote durch freie Jugendhilfeträger verwirklicht. Unter den in der Jugendsozialarbeit tätigen freien Jugendhilfeträgern „haben sich neben einer Vielzahl von kleinen einige große, bundesweit agierende Trägerkonzerne entwickelt, von denen einige durchaus die Größe von kleineren Wohlfahrtsverbänden erreichen, wie z.B. der Internationale Bund für Sozialarbeit (IB) oder das Christliche Jugenddorf (CJD). Diese haben einen festen Zugriff auf den Markt, da sie über die erforderliche interne und externe Infrastruktur verfügen, um auch große Maßnahmen durchführen und flexibel auf neue Anforderungen seitens der Arbeitsverwaltung reagieren zu können“ (Gögercin 1999: 51).

## 6.2 Die Schule

Schule ist auf der einen Seite die institutionalisierte Form des Unterrichts und auf der anderen Seite das Gebäude, das dem Zweck des Unterrichtens dient. Rechtlich gesehen ist die Schule für Kinder und Jugendliche eine auf bestimmte, festgelegte Zeit und an einem festen Ort organisierte Einrichtung der Erziehung und des Unterrichts, „die durch planmäßige und methodische Unterweisung ... allgemeinbildender oder berufsbildender Fächer bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen bestrebt ist“ (Böhm 1994: 613).

Das System Schule ist Rolff (1992) zufolge in seiner Technik einfach strukturiert – mit Ausnahme von den berufsbildenden Schulen – und in geringem Maße mit technischen Geräten bestückt, da diese zur Ausführung seiner Aufgaben kaum erforderlich sind. Dennoch „sind die Einzelschule wie das System aber sozial hochkomplex. Das betrifft sowohl die Aufbau- als auch die Ablauforganisation“ (ebd.: 307). Rolff bezeichnet die Schule als eine „formale soziale Organisation“ (ebd.: 308), die hierarchisch, arbeitsteilig, leistungsorientiert und zweckrational ausgerichtet ist und durch die Lehrkräfte die SchülerInnen benotet und ihnen Zertifikate ausstellt.

### 6.2.1 Aufgaben der Schule

Das öffentliche Schulsystem ist in einen gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet, in dem es als spezifische Institution Lern- und Bildungsinhalte vermittelt. Dabei werden ihm zentrale gesellschaftliche Funktionen zugewiesen (vgl. Oelerich 1998: 92). Die Schule agiert im Feld der gesellschaftlichen Reproduktion. Sie vermittelt zum einen Kulturtechniken und eine generelle Grundbildung, um die gesellschaftlichen Anforderungen in der Arbeitswelt zu bewältigen und den erreichten Stand der Gesellschaft zu sichern bzw. weiterzuentwickeln, und zum anderen kulturelle Traditionskontexte und über Generationen überlieferte Normen, Werte und Rituale, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als erforderlich erachtet werden. Der Prozess der Verinnerlichung dieser Vermittlungsinhalte, die die Entwicklung der Persönlichkeit der SchülerInnen und ihre Einbindung in die kulturellen und traditionellen Zusammenhänge der Gesellschaft befördern, wird schulische Sozialisation genannt (vgl. Meyer 1997: 300ff). In seiner „Theorie der Schule“ unterscheidet Fend (1980) drei bedeutende Funktionen, die die Schule mit ihrer Reproduktionsarbeit für die Gesellschaft vollbringt: die Qualifikations-, die Selektions-/Allokations- und die Integrationsfunktion (vgl. für den folgenden Abschnitt ebd.: 13ff):

- *Qualifikationsfunktion*: Die Schule hat die Aufgabe, durch Unterricht sachliche und soziale Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Kritikfähigkeit zur Reproduktion des kul-

- turellen und sozialen Systems zu vermitteln, die sich in Form von Qualifikationen zeigen.
- *Selektions- und Allokationsfunktion:* Durch die durch Noten bewertende Qualifikation wird die SchülerInnenschaft selektiert und somit werden dem/der einzelnen SchülerIn die sozialen Entwicklungsmöglichkeiten (z.B. für die berufliche Positionierung in der Gesellschaft) zugewiesen. Die SchülerInnen erleben im deutschen Schulsystem „bereits nach vier Grundschuljahren einen Selektionsprozess, in dessen Verlauf sie auf drei wesentliche Bildungsgänge der Sekundarstufe I verteilt werden: die Hauptschule, deren Abschluß das Absolvieren der neunjährigen Schulpflicht bescheinigt und der im Alter von 14 oder 15 (ohne Wiederholungen) erreicht wird; die Realschule, die nach insgesamt zehn Schuljahren zur Mittleren Reife führt und schließlich das Gymnasium, das nach insgesamt 12 oder 13 Schuljahren mit dem Abitur zum Hochschulzugang berechtigt. Selektionskriterium sind in erster Linie die Schulleistungen am Ende der Grundschule, d.h. die Dreigliedrigkeit des Schulsystems bedeutet nicht eine individuelle Wahlmöglichkeit ...“ (Stauber/Walther o.J.: 6).
  - *Integrationsfunktion:* Zudem integriert die Schule durch die Vermittlung von Normen und Werte und Traditionszusammenhängen die Kinder und Jugendliche in das gesellschaftliche Wertesystem und die bestehenden sozialen Verhältnisse.

Die Anerkennung der Qualifikations-, Selektions-/Allokations- und Integrationsfunktion in der Gesellschaft legitimieren ihr den Einsatz der Schule zur Sozialisation der heranwachsenden Generationen. Dadurch erhält die Schule für die Gesellschaft auch eine Legitimationsfunktion ihrer sozialen Verhältnisse, „die über schwer faßbare Faktoren des Schullebens, über Rollenerwartungen, Autoritätsverhältnisse und schulstrukturelle Faktoren geleistet wird“ (Fend 1980: 18).

Diese Kernfunktionen der Schule sind in ein schulisches Bildungswesen integriert, das als öffentlich organisierte Institution unter staatlicher Leitung und Beobachtung für alle Kinder verbindlich konstituiert wurde. Somit ist der Besuch des schulischen Bildungswesens für die Heranwachsenden eine staatlich kontrollierte Pflichtveranstaltung und sie unterliegen zwangsläufig den auf die Schule übertragenen gesellschaftlichen Funktionsmechanismen. Dadurch „verleiht die allgemeine Schulpflicht der Schule einen exklusiven Status, der sie deutlich von allen anderen öffentlichen Institutionen der Bildung und Erziehung, wie z.B. dem Kindergarten oder anderen Einrichtungen der Jugendhilfe, unterscheidet“ (Oelerich 1998: 92f). Sie ist für alle Kinder und Jugendlichen zwischen dem sechsten und sechzehnten Lebensjahr maßgebend; sie gibt die Dauer des Schulbesuchs in der Regel von neun und in wenigen Bundesländern von zehn Jahren und für weitere zwei bzw. drei Jahre den Besuch einer weiterführenden bzw. beruflichen Schule oder die Durchführung einer Berufsausbildung vor.

Die Schule ist ein Apparat mit einer eigenen Beschaffenheit und gleichzeitig eine Komponente staatlich-öffentlicher Verwaltung. Deshalb unterstehen die Schulen der staatlichen Obhut und sind aufgrund dessen rechtlich nicht selbstständig (vgl. Meyer 1997: 62). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland ist föderal strukturiert. Das heißt, dass die 16 Bundesländer „im Rahmen ihrer durch das Grundgesetz (Art. 70 – 75 GG) festgeschriebenen Kulturhoheit die alleinige Verantwortung für die Schulen haben“ (ebd.: 354). Mit der durch das Grundgesetz (Art. 7 GG) und der Landesverfassung festgelegten Ordnung wird der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bestimmt.

In Baden-Württemberg gilt beispielsweise nach § 1 des Schulgesetzes (SchG), dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Situation das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat. Die Schule hat nach § 1 Abs. 2 SchG zwei wesentliche Arbeitsaufträge. Zum einen hat sie die Aufgabe,

Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln. Diese Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird durch Leistungsbewertung in Form von Noten, Zeugnissen und Prüfungen bestimmt. Dabei wird durch die Einteilung des Schulwesens in verschiedene Schulformen und den damit verbundenen Schulabschlüssen über die Ausgangsbasis für die zukünftigen Berufs- und Lebenschancen der SchülerInnen mitentschieden (vgl. MKJS Baden-Württemberg/Laku Außerschulische Jugendbildung 1997: 6). Zum anderen lautet der Auftrag der Schule, die heranwachsenden SchülerInnen „zur Menschlichkeit und Friedensliebe, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (MKJS Baden-Württemberg/Laku Außerschulische Jugendbildung 1997: 6). Hinzu kommt der Auftrag, dass die Schule die heranwachsenden SchülerInnen auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen Rechte als StaatsbürgerInnen vorzubereiten und die hierfür erforderliche Urteils- und Entscheidungskompetenzen zu vermitteln hat. Außerdem ist die Schule verpflichtet, die SchülerInnen auf die Aufgabenvielfalt des Lebens und auf die verschiedenen Aufgaben- und Entwicklungsanforderungen der Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten. Hierbei „hat die Schule bei der Erfüllung ihres Auftrags das verfassungsmäßige Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, zu achten und die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen“ (ebd.). Das heißt also, dass nach Artikel 12 der Landesverfassung und nach § 1 Abs. 3 SchG in Baden-Württemberg neben den Eltern, dem Staat und den Religionsgemeinschaften auch die Jugendverbände, Jugendgruppen und -initiativen sowie ihre Zusammenschlüsse und die Jugendhilfe in der Erziehung und Bildung der Heranwachsenden einzubeziehen sind.

### 6.2.2 *Organisation der Schule*

Zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule legen die staatlichen Schulbehörden respektive Kultusministerien einheitlich neben dem schulischen Organisationsaufbau und -ablauf die Lehr- und Lerninhalte, die Ausbildung, Überprüfung und Beaufsichtigung des Lehrpersonals sowie die Finanzierung der Schule fest (vgl. Oelerich 1998: 93; Meyer 1997: 66). Obendrein beraten und finanzieren sie zur Aufgabenerfüllung der Schule das erforderliche Lehrpersonal (vgl. Meyer 1997: 65). Hierzu Tillmann (1997) fortführend: „Zur sachgerechten Erfüllung der gestellten Aufgaben arbeitet in der Schule ein speziell ausgebildetes Personal, das die pädagogische Tätigkeit berufsmäßig betreibt: Lehrerinnen und Lehrer, die als Beamte gegenüber dem Staat in einem *besonderen Treueverhältnis* stehen. Die Schule erfüllt ihre Aufgaben vor allem dadurch, daß Lehrer(innen) in geplanter, systematischer und kontinuierlicher Weise Unterricht erteilen“ (ebd.: 108).

Die Zuständigkeit für die Schulgebäude haben vor allem der Kreis, die Stadt oder die Gemeinde als Schulträger – ausgenommen die Schulen in freier Trägerschaft. Sie haben die Aufgabe (vgl. Meyer 1997: 66):

- das Schulgebäude zu finanzieren, zu bauen, instand zu halten und dessen Ausstattung zu beschaffen.
- den infrastrukturellen Rahmen der Schulen (z.B. Mensa, Bücherei, Sportanlagen etc.) zu stellen bzw. verfügbar zu machen.
- den Einzugsbereich der Schule und die SchülerInnenbeförderung festzulegen.
- das nicht unterrichtende Personal (z.B. SekretärIn, HausmeisterIn, Putzdienst usf.) einzustellen und zu finanzieren.

- einen Plan zur Schulentwicklung vorzulegen. Dieser „wird vom Stadtrat/vom Kreistag oder dem (sic!) Gemeinderat verabschiedet und muss der Bezirksregierung zur Genehmigung vorgelegt werden“ (ebd.).

Bezüglich der Organisationsstruktur der Schule stellt Meyer (1997) die These auf, dass diese dazu dient, durch die funktionale Differenzierung die Binnenkomplexität zu reduzieren und ihre Leistung zu steigern (vgl. ebd.: 76). Deswegen unterteilt sich der organisatorisch-strukturelle Rahmen der Schule, der für sämtliche schulischen Einrichtungen und Schultypen seine Geltung hat, in bestimmte Bereiche und organisatorische Substrukturen (vgl. Oelerich 1998: 97ff; Meyer 1997: 77):

- Der organisatorische Rahmen der Schule ist administrativ vorgegeben und gründet auf bürokratischen Regeln. In diesen Anordnungen sind etwa essentielle Handlungsvorgänge geplant und festgesetzt, Richtlinien und Erlasse vorgegeben, die hierarchische Dienstaufsicht und Weisungsbefugnis festgelegt.
- Die am Schulleben beteiligten Personen werden in formale soziale Gruppen (z.B. SchülerInnenschaft, LehrerInnenschaft, Eltern, nicht unterrichtendes Personal usw.) eingeteilt.
- Die Kinder und Jugendlichen werden in der Schule nach Jahrgängen in Gruppen bzw. Klassen unterteilt.
- Den SchülerInnen in den Klassen wird ein(e) LehrerIn, der/die fächerspezifisch ausgebildet ist, zugewiesen.
- Die Vermittlung der Lehr- und Lerninhalte des Unterrichts erfolgt in festgelegten Zeiteinheiten, die sich zeitlich in Schuljahre strukturieren und auf diesen aufbauen. Daneben findet der täglich verlaufende Unterricht in vorgegebenen Unterrichtszeiten und Pausen statt.
- Die Unterrichtung der Lehr- und Lerninhalte durch den/die LehrerIn konzentriert sich primär auf die gesamte Schulklasse.
- Spätestens ab dem dritten Schuljahr werden im Kontext des Unterrichts Leistungstests zur regelmäßigen Beurteilung der SchülerInnen durchgeführt, die im Kontext einer Gesamtbewertung in den halbjährlichen Zeugnissen festgeschrieben werden und am Schuljahresende eine Relevanz für die Versetzung in die nächste Klassenstufe haben.
- Die Unterrichtung der zu vermittelnden Lehr- und Lerninhalte erfolgt auf der Grundlage staatlich ausgearbeiteter Lehrpläne und unterschiedlich gegliederter Unterrichtsfächer (z.B. Deutsch, Mathematik, Geschichte usw.).
- Es werden Räumlichkeiten (z.B. Klassenzimmer, LehrerInnenzimmer, Fachräume etc.) verfügbar gemacht, in denen sich das schulische bzw. unterrichtliche Leben vollzieht.
- Die Schulen unterliegen gelegentlichen Kontrollen respektive entfalten eigene Kontrollmechanismen (z.B. Schulaufsicht, Schulkonferenz usw.).

Mit dem Unterricht verfolgt die Schule das wesentliche Ziel, Wissen und kognitive Fähigkeiten zu vermitteln, „die je nach Schulstufe und Schulform in spezifischen Lehrplänen festgelegt bzw. vorstrukturiert sind“ (Oelerich 1998: 101). Doch die Schule bzw. das Lehrpersonal hat während des Unterrichts nicht nur die Vermittlung von Wissen und kognitiven Fähigkeiten zur Aufgabe, sondern auch Erziehung im und durch den Unterricht“ (ebd.), beispielsweise – nach § 1 Abs. 2 SchG – zur christlichen Nächstenliebe und Toleranz, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung, zu sozialem Engagement usw.

Neben der Unterrichtung der Heranwachsenden hat die Schule zusätzlich die Aufgabe, ein eigenes Schulprofil zu konzipieren, genauer gesagt: ein Schulprogramm zu entwerfen. „Im Programm werden die Schwerpunkte der Arbeit und die Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schule festgehalten“ (Meyer 1997: 66). Neben den Arbeitsschwerpunkten und den Entwicklungsperspektiven der Schule finden sich im Schulprogramm ferner eine niedergeschriebene Schulphilosophie und standortspezifische Auslegung der gültigen Rahmenrichtlinien des jeweiligen Bundeslandes sowie eigene Curricula und Projektpläne (vgl. ebd.: 266). Dieser eigeninitiierte und -organisierte Vorgang der Profilbildung wird als Schulentwicklung charakterisiert. So werden bei der Schulentwicklung bzw. Gestaltung des Schulprogramms neben dem Lehrpersonal auch SchülerInnen, Eltern, KommunalpolitikerInnen und andere für das Schulleben relevante Personen oder Akteursgruppen und Einrichtungen eingebunden (vgl. ebd.: 352f).

Der Gesetzgeber verpflichtet Kinder und Jugendliche, mit Vollendung des sechsten Lebensjahres die Grundschule und einer auf ihr aufbauenden Schule zu besuchen. Die Besuchsdauer der Grundschule beläuft sich normalerweise auf vier Jahre und die der auf ihr aufbauenden Schule fünf und mehr Jahre. So sind die Kinder und Jugendlichen für neun und mehr Jahre „ihres Lebens und in zeitlich hohem Maße über ihre zwingende schulische Zugehörigkeit vergesellschaftet“ (Bolay u.a. 1999: 18). In dieser Zeit und Phase werden durch die Schule unterschiedliche Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen gestellt (vgl. ebd.: 18ff):

- Sie sind über mehrere Jahre hin mit gleichaltrigen Mädchen und Jungen zwangsvergemeinschaftet.
- Sie haben ihre geistigen, emotionalen und physischen Bedürfnisse den schulischen Verhaltensregelungen und Erwartungsschemata unterzuordnen.
- Sie haben bestimmte Anforderungen in den Bereichen Lernen und Leistung zu erfüllen.
- Sie werden Erwachsenen, „die als Funktionsträger diese Anforderungen an sie stellen“ (ebd.: 19), zugewiesen, die sie sich (und umgekehrt) nicht ausgesucht haben und aussuchen können. Wiederum können diese Erwachsenen die Lehrpläne, die Altersstruktur im LehrerInnenkollegium, die Klassengröße und -zusammenstellung usw. nicht beeinflussen.
- Die Schule beeinflusst ihren außerschulischen Alltag, indem sie bestimmte Aufgaben außerhalb der Unterrichtszeit zu machen oder gewisse Inhalte aufzuarbeiten haben.
- Sie haben sich mit „der Spannung zwischen der jugendkulturellen Gegenwartsorientierung und der schulisch vermittelten und eingeforderten Zukunftsorientierung schulischer Bildung“ (ebd.: 19) auseinanderzusetzen und damit zurechtzukommen.
- Sie unterliegen in der Schule einem Selektionszwang, der bereits im vierten Grundschuljahr einsetzt, wo die Basis für den Besuch der Hauptschule, der Realschule oder dem Gymnasium gelegt wird. Diese Selektion nimmt Einfluss auf die zukünftige Position in der Gesellschaft. Als Kriterium für den Erfolg sind die Leistung, in Form von Noten, und das Verhalten der SchülerInnen entscheidend. Ohne einen guten Schulabschluss erfahren sie eine Einschränkung im weiteren qualifikatorischen Vorrangkommen.
- Ein guter schulischer Abschluss kann für sie noch lange nicht einen problemlosen Übergang in die Arbeitswelt bedeuten.

Folglich gibt die Schule die Maßstäbe zur Lebensgestaltung über Lehrpläne, Jahrgangsklassen und Leistungsstandards vor, um als SchülerIn erfolgreich zu sein. Es ist die

Aufgabe der Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenslage SchülerInsein, diese geforderten Anliegen, Widersprüchlichkeiten und umfangreichen Verhaltenserwartungen zu meistern und mit ihrer Lebensgestaltung auszubalancieren.

### 6.2.3 *Differenzierung nach allgemein- und berufsbildenden Schulwesen*

Bundesweit wird das Schulsystem nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen, die das öffentliche Schulwesen bilden, unterschieden (vgl. ebd.: 347).<sup>29</sup>

- *Allgemeinbildende Schulen:* Grundschule, Orientierungsstufe (in manchen Bundesländern eine eigenständige Schulform, in anderen integriert), Hauptschule, Realschule, Sekundarschule (auch Mittelschule), Gymnasium, integrierte Gesamtschule, kooperative Gesamtschule, Abendgymnasium, Kolleg, Sonderschule usw.
- *Berufsbildende Schulen:* Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Handelsschule, Höhere Handelsschule, Fachoberschule, Fachgymnasium, Fachschule, Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr usw.

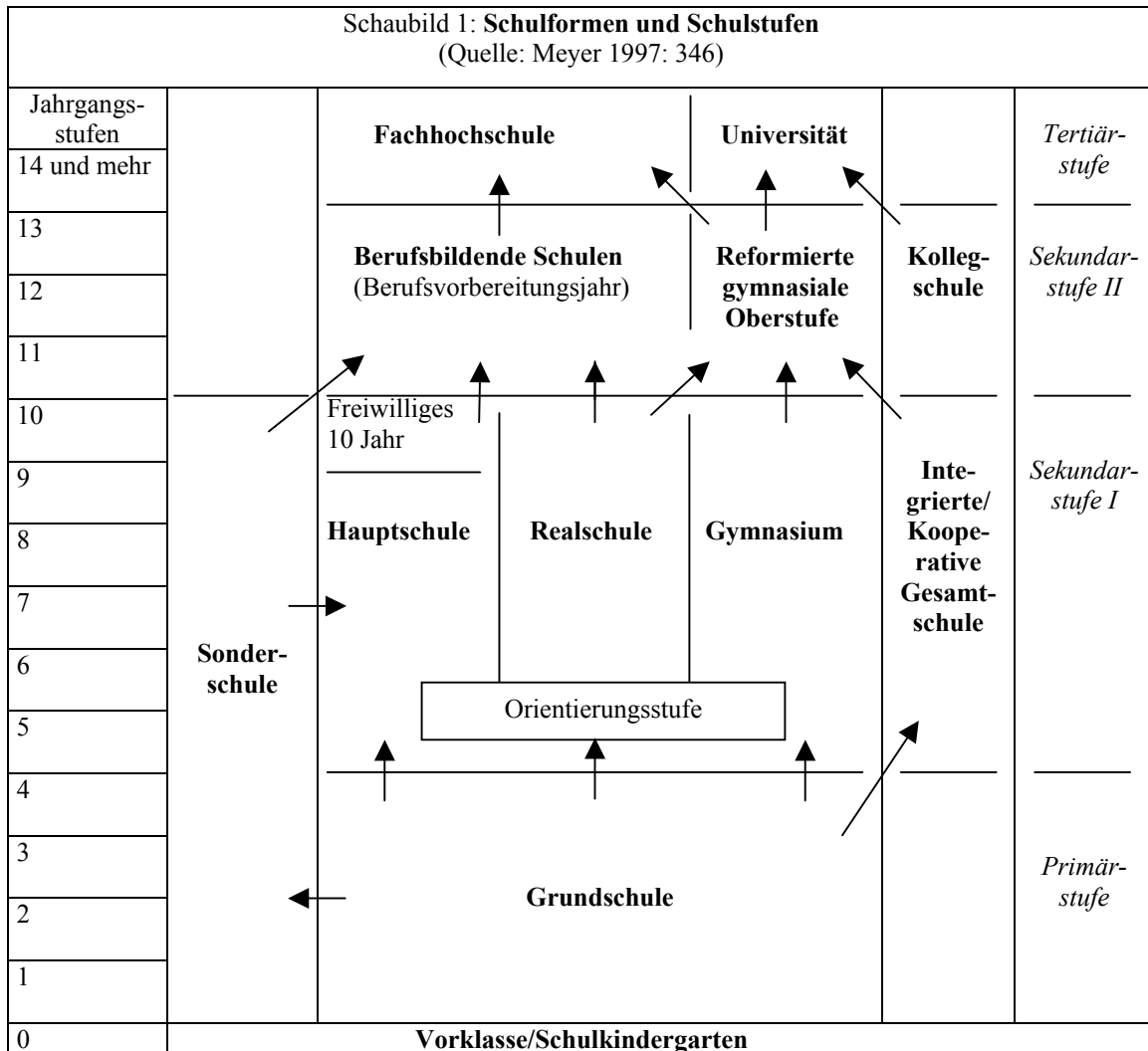
Diese administrative und institutionelle Trennung zwischen beiden Bildungsbereichen verweist auf die seit dem Neuhumanismus vollzogene Differenzierung des Bildungsbegriffs in eine allgemeine Bildung (ganzheitliche Menschenbildung) und der praktischen, eher auf konkrete Lebenssituationen bezogene Berufsbildung. Die Trennung in Allgemeinbildung und Berufsbildung resultiert aus der „bildungstheoretischen Vorstellung, es gäbe einerseits eine zweckfreie und wertvolle ‚Bildung‘ (für wenige) und andererseits eine zweckbezogene, weniger wertvolle ‚Ausbildung‘ (für viele)“ (Tillmann 2001: 1544).

Insgesamt unterteilt sich das schulische Bildungswesen in Deutschland vertikal in drei aufeinander aufbauende Bereiche: Primär-, Sekundär- und Tertiärstufe (vgl. Schaubild 1: 72). Mit dem Eintritt der Kinder ins schulpflichtige Alter werden alle Heranwachsenden in der Primärstufe, das heißt in der vierjährigen Grundschule erfasst. Nach der Erfüllung der Grundschulzeit erfolgt der Besuch des Sekundärbereichs, der sich in zwei Phasen einteilt und innerhalb der Sekundarstufe I in drei bzw. vier differierende, nebeneinander laufende Schularten – Hauptschule, Realschule und Gymnasium sowie in einigen Bundesländern Gesamtschule – gliedert. Während der Zeit in der Sekundarstufe I besuchen die Kinder- und Jugendlichen die fünf Jahre verlaufende Hauptschule oder die sechsjährig dauernde Realschule bzw. die gymnasiale Orientierungsstufe. Es kann geschehen, dass im Verlauf des Besuchs der Sekundarstufe I SchülerInnen bei entsprechenden qualifikatorischen Grundlagen auf eine höhere Schulform – z.B. von der Hauptschule auf die Realschule – wechseln. Es kann aber auch der umgekehrte Fall sein, dass SchülerInnen bei einem schlechten oder erschwerten Schulverlauf von einer höheren auf eine niedrigere Schulart versetzt werden. Für einen Teil der Heranwachsenden erfolgt mit Beendigung der ersten Sekundarstufe der Sprung in den zweiten Sekundärbereich, in das berufliche Bildungswesen – in die gymnasiale Oberstufe, berufliche Vollzeitschule (z.B. berufliches Gymnasium, Fachschule, Berufsvorbereitungsjahr etc.)

---

<sup>29</sup> Außerdem wird das Schulwesen ergänzt durch Schulen in freier Trägerschaft (z.B. kirchliche Schulen, Waldorfschulen, freie Schulen, usw.), durch Schulversuche (z.B. zur Einführung von Sekundarschulen, zur Vollen Halbtagsgrundschule, usw.) und durch Versuchsschulen (z.B. die Laborschule und das Oberstufenkolleg in Bielefeld) (vgl. Meyer 1997: 66).

oder in eine berufliche Ausbildung im Dualen System (vgl. Tillmann 2001: 1542; Oelrich 1998: 93; Meyer 1997: 347f).<sup>30</sup>



Vor dem Hintergrund seiner vielfältigen Wurzeln, die bis in das 17. Jahrhundert zurückreichen, ist das berufliche Schulwesen in Deutschland heute ein hoch differenzierter Bildungsbereich, der insgesamt – je nach Schulform – verschiedene Eingangsqualifikationen erwartet und unterschiedlich hohe Bildungsabschlüsse anstrebt (vgl. Pätzold 2001: 157; Führ 1997: 88; Albers 1991: 486).<sup>31</sup> Bundesweit weist das berufliche Schulwesen strukturelle bzw. institutionelle Unterschiede auf (vgl. Tillmann 2001: 1542). Die Struktur des beruflichen Schulwesens gestaltet sich in vertikaler Betrachtung – ähnlich wie das allgemeinbildende Schulwesen in niedere, mittlere und höhere berufliche Schulen – hierarchisch und in horizontaler Richtung nach inhaltlicher Ausrichtung unterschiedlich. Auch hinsichtlich der Struktur der einzelnen Schulen kann man trotz aller Verschiedenheit nach zwei Aspekten unterscheiden (vgl. Kell 1999a: 73):

<sup>30</sup> Die Vielfalt beruflicher Schulformen spiegelt keineswegs den schulhistorischen Prozess wieder, sondern kann als flexible Antwort auf sich wandelnde Bedürfnisse in der Wirtschaft und Gesellschaft interpretiert werden (vgl. Führ 1997: 159).

<sup>31</sup> Aufgrund seiner spezifischen Struktur findet das deutsche Berufsbildungssystem starkes internationales Interesse. Vor allem das Duale System – als Kern dieses Sektors – wird als Musterbeispiel angesehen (vgl. Führ 1997: 159).



1. *zwischen den Organisationsformen*: Es gibt in diesem Zusammenhang berufsbegleitende Teilzeitschulen und berufliche Vollzeitschulen.
2. *in ihrer inhaltlichen Ausrichtung bzw. ihrer Berufszugehörigkeit*: In diesem Kontext existieren kaufmännische, gewerbliche, hauswirtschaftliche und landwirtschaftliche Schulen.

Gemäß Pätzold (2001) vermitteln alle beruflichen Schulen „die für die Berufsausübung notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ferner berufsrelevante Verhaltensweisen und Werthaltungen sowie in der Regel (darauf bezogene) berufsübergreifende bzw. allgemeinbildende Inhalte. In differenzierten Ausbildungsgängen werden Jugendliche und junge Erwachsene zu qualifizierter Berufsleistung befähigt“ (ebd.: 156f). Der Kern des beruflichen Schulwesens bildet allerdings die Schulform Berufsschule. Sie ist die Form der beruflichen Schulen, die von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bundesweit am häufigsten besucht wird. Dies hängt damit zusammen, dass sie als Pflichtschule für all diejenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen fungiert, die eine berufliche Ausbildung absolvieren oder in einem Arbeitsverhältnis stehen. Berufsschulen ergänzen die betriebliche Ausbildung. Organisatorisch sind die Berufsschulen stark durch die jeweilige Wirtschaftsstruktur sowie die Bevölkerungsdichte und -struktur des Einzugsgebietes geprägt. Berufsbildende Schulen sind (Land-)Kreisschulen. Das heißt, das Einzugsgebiet dieser Schulen ist in der Regel wesentlich größer als das der allgemeinbildenden Schulen. Im Vergleich zu anderen beruflichen Schulformen sind die Berufsschulen überwiegend Teilzeitschulen. Als grundsätzliches Problem der Berufsschulen gilt heute unter anderem die wachsende „Heterogenität ihrer Schülerschaft bezogen auf deren Herkunft, deren Vorbildung und deren Bildungsinteressen“ (Greinert 1995: 130).

#### **6.2.4 Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)**

Das BVJ wird mit Ausnahme Brandenburgs ebenfalls in allen Bundesländern angeboten (vgl. BMBF 2001: 120). Das BVJ ist organisatorisch kombiniert aus verschultem theorieausgerichtetem Unterricht und beruflich-fachpraktischer (Aus-)Bildung (vgl. Schäfer 1997: 317). Gewöhnlich sind die berufsbildenden Schulen Träger des BVJ, seltener sind freie Träger der Jugendhilfe für diesen berufsvorbereitenden Bildungsgang zuständig (vgl. Gögercin 1999: 151).

In Baden-Württemberg ist das BVJ gemäß § 10 Abs. 5 des Schulgesetzes (SchG) als einjährige Vollzeitschule an Berufsschulen angesiedelt. Die berufsbildenden Schulen sind laut § 10 Abs. 3 SchG in vier berufliche Zweige eingeteilt: in kaufmännische, landwirtschaftliche, gewerblich-technische und hauswirtschaftliche Berufsschulen. Die Einrichtung von BVJ-Klassen regelt jeder Landkreis – in der Regel als Schulträger fungierend – selbst und deshalb ist es ganz unterschiedlich, welche Berufsschule welches BVJ anbietet (vgl. Bär o.J.: 11).

Das BVJ richtet sich an alle unter 18-jährigen nicht-behinderten SchulabgängerInnen ohne Ausbildungsverhältnis, da für diese gemäß § 78a SchG eine Berufsschulpflicht besteht. Als eine das Schulgesetz ergänzende Grundlage des BVJ können die von der bundesweiten Kultusminister-Konferenz vom 29.10.1982 vorgelegten „Empfehlungen zu Maßnahmen beruflicher Schulen für Jugendliche, die aufgrund ihrer Lernbeeinträchtigungen zum Erwerb einer Berufsausbildung besondere Hilfen bedürfen“ (Schierholz 2001: 115), gesehen werden. Das BVJ bietet keinen spezifischen qualifizierenden Abschluss, jedoch besteht für die SchülerInnen die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen oder gegebenenfalls zu verbessern (vgl. Stauber/Walther 1995: 85).

Neben der Differenzierung der BVJ hinsichtlich ihrer fachlichen Ausrichtung in BVJ an kaufmännischen, landwirtschaftlichen, gewerblich-technischen und hauswirtschaftlichen Schulen unterscheidet man reguläre Formen des BVJ und solche, die sich speziell an besondere Zielgruppen richten: BVJ für SchülerInnen ohne ausreichende Deutschkenntnisse, BVJ für SchülerInnen mit besonderen Lern- und Leistungsproblemen, BVJ für SchülerInnen ohne Deutschkenntnisse und BVJ in Kooperation mit einer Hauptschule. Je nach BVJ-Form variieren in Baden-Württemberg die Zahlen der SchülerInnen erheblich (vgl. Bär o.J.: 11).

Laut Bundesregierung (1997) soll das BVJ als vollzeitschulisches Angebot seinen bildungspolitischen Beitrag gegenüber sogenannten sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen leisten, um so möglichst allen Jugendlichen eine Chance für eine berufliche Perspektive zu eröffnen. Die GEW (1997), die das BVJ als Orientierungsphase für die betroffenen Jugendlichen deutet, sieht als dessen Ziel „die Persönlichkeitsentwicklung und Stabilisierung der Jugendlichen und die Vorbereitung auf eine anschließende vollqualifizierte Berufsausbildung, einschließlich der hierfür begründeten Berufswahl“. Insgesamt soll im BVJ somit „nicht eine zu stark fachwissenschaftlich ausgerichtete Qualifizierung, sondern eine an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Jugendlichen orientierte Bildung im Vordergrund stehen“ (ebd.: 26). Bickmann/Enggruber (2001) sehen die Vorbereitung der „Jugendlichen auf eine eventuelle Ausbildung und Integration in die Arbeitswelt“ (ebd.: 14) als zentrale Zielperspektive für das BVJ, die von allen Bundesländern angestrebt wird. Walther (2000) hingegen betont, dass die Jugendlichen durch den Besuch des BVJ zur ‚Berufsreife‘ herangeführt werden sollen (ebd.: 34). Ähnlich bestimmt das Reformprojekt „Berufliche Bildung“ der Bundesregierung die spezifische Zielsetzung dieses Bildungsganges. In diesen Reformbemühungen wird vorgeschlagen, dass der Besuch des BVJ die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen fördern soll (vgl. Degenhart 1999: 83). Durch die Vermittlung von sowohl allgemeinbildendem als auch fachtheoretischem und -praktischem Wissen ist – nach Holfelder (1998) – die „schulische Rehabilitation und die berufliche Integration“ (ebd.: 73) der SchülerInnen beabsichtigt (vgl. hierzu auch baden-württembergisches SchulG § 10; Landtag von Baden-Württemberg 1999: 116f).

Entsprechend dieser Zielsetzung ist das BVJ – trotz aller länderspezifischen Unterschiede – sehr ähnlich ausgerichtet. In seiner Regelform ist es so konzipiert, dass die Jugendlichen sich hinsichtlich verschiedener Berufsfelder orientieren können (vgl. GEW 1997: 22). Um eine praxisnahe Vorbereitung auf eine Berufsausbildung zu realisieren und gleichzeitig „der häufig vorhandenen Schulmüdigkeit der Jugendlichen Rechnung zu tragen, verfügt der Unterricht im BVJ über einen hohen Fachpraxisanteil“ (Bickmann/Enggruber 2001: 15). Es werden allgemeinbildender und berufsvorbereitender Unterricht mit praktischen Einheiten in Form von integrierten Berufspraktika verknüpft und angeboten. Die Vermittlung von praktischen Grundfertigkeiten soll dazu dienen, auf die „sozialen und individuellen Voraussetzungen“ der SchülerInnen einzugehen und „den gezielten Abbau ihrer Defizite durch individuelle Förderung auf die Berufswelt und die Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses vorzubereiten“ (Gögercin 1999: 160).

Zusammenfassend kann dargelegt werden, dass Jugendhilfe und Schule von ihren funktionalen und organisatorischen Logiken her zwei verschiedenartige Systeme sind. Olk/Bathke/Hartnuß (2000) beschreiben – unter Bezugnahme der SchülerInnenperspektive – diese Tatsache wie folgt: „Schule ist eine Pflichtveranstaltung (jedenfalls bis zur Beendigung der Pflichtschulzeit), Sozialarbeit dagegen freiwillig; Schule ist zuständig

für die Wissensvermittlung, Sozialpädagogik für die Lebensbewältigung; Schule lebt in festen Strukturen, Sozialpädagogik ist dagegen heterogen und in einigen Teilen auch offen strukturiert und verfügt über keine so deutlich wahrnehmbaren Konturen wie die Schule“ (ebd.: 14).

Trotz ihrer funktionalen und organisatorischen Differenziertheiten weisen die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule Gemeinsamkeiten auf. Beide Institutionen haben einen gemeinsamen Auftrag zur Erziehung und Bildung, genauer gesagt, hat danach jeder junge Mensch das Recht auf Erziehung und Ausbildung (§ 1 Abs. 1 SchG) bzw. auf die Förderung seiner Entwicklung (§ 1 Abs. 1 KJHG). Insbesondere zielt ihr Auftrag darauf, Kinder und Jugendliche zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu erziehen und zu bilden.

Darüber hinaus haben sie Kinder und Jugendliche als gemeinsame AdressatInnengruppe: Zum einen hat die Schule alle Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als SchülerInnen zur Zielgruppe und zum anderen können diese NutzerInnen offener Angebote oder NachfragerInnen spezifischer Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sein.

Erwähnenswert ist, dass sowohl Jugendhilfe wie Schule den Auftrag der Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen der Erziehung und Bildung haben. Erscheint diese Aufforderung im Schulgesetz nach § 1 Abs. 3 in abgeschwächter Form – wo es heißt, dass die Schule bei der Erfüllung ihres Auftrags die Verantwortung der übrigen Träger der Erziehung und Bildung zu berücksichtigen hat –, so besteht dennoch der Verweis mit diesen Einrichtungen zu kooperieren.

## **7. Zwischenresümee des systematisch-rekonstruktiven Zugangs zur Schulsozialarbeit im BVJ**

In diesem abschließenden Kapitel des zweiten Teils sollen zentrale Ergebnisse der einzelnen verhandelten Punkte zusammengefasst werden und erste Schlussfolgerungen für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit im BVJ getroffen werden.

Gehen bis Ende der 1960er Jahre die beiden öffentlichen Erziehungsinstanzen Jugendhilfe und Schule – bis auf wenige Kooperationsprojekte – nahezu getrennte Wege in der Erziehung und Bildung junger Menschen, ändert sich das Verhältnis durch die sozialpolitischen Debatten um das Bildungswesen insgesamt. Auf schulischer Seite werden Reformen bezüglich einer sozialpädagogischen Schule laut, die schließlich in die Einführung der Gesamtschule mündete. Im Vergleich dazu werden auf sozialpädagogischer Seite aufgrund gesellschaftlich verursachter sozialer Schwierigkeiten Veränderungen der Sozialisationsprozesse in Familie, Schule und Umwelt gefordert. Im Zuge des gedanklichen aufeinander Zukommens und des Wachsens eines gemeinsamen Verantwortungsbewusstseins für die Erziehung und Bildung junger Menschen von Jugendhilfe und Schule sind die ersten Schulsozialarbeitsprojekte an allgemeinbildenden Schulen zur Umsetzung der Reformbestrebungen von sozialem Lernen und der Verringerung sozialer Benachteiligung initiiert worden.

Sind vorerst viele Schulsozialarbeitsprojekte an allgemeinbildenden Schulen zu finden, werden in einzelnen Bundesländern Ende der 1970er Jahre in Folge erschwerter Übergänge von der Schule in den Beruf und zunehmender Jugendarbeitslosigkeit erste, auf die berufsbildenden Schulen mit den Schwerpunkten im Berufsvorbereitungsjahr und

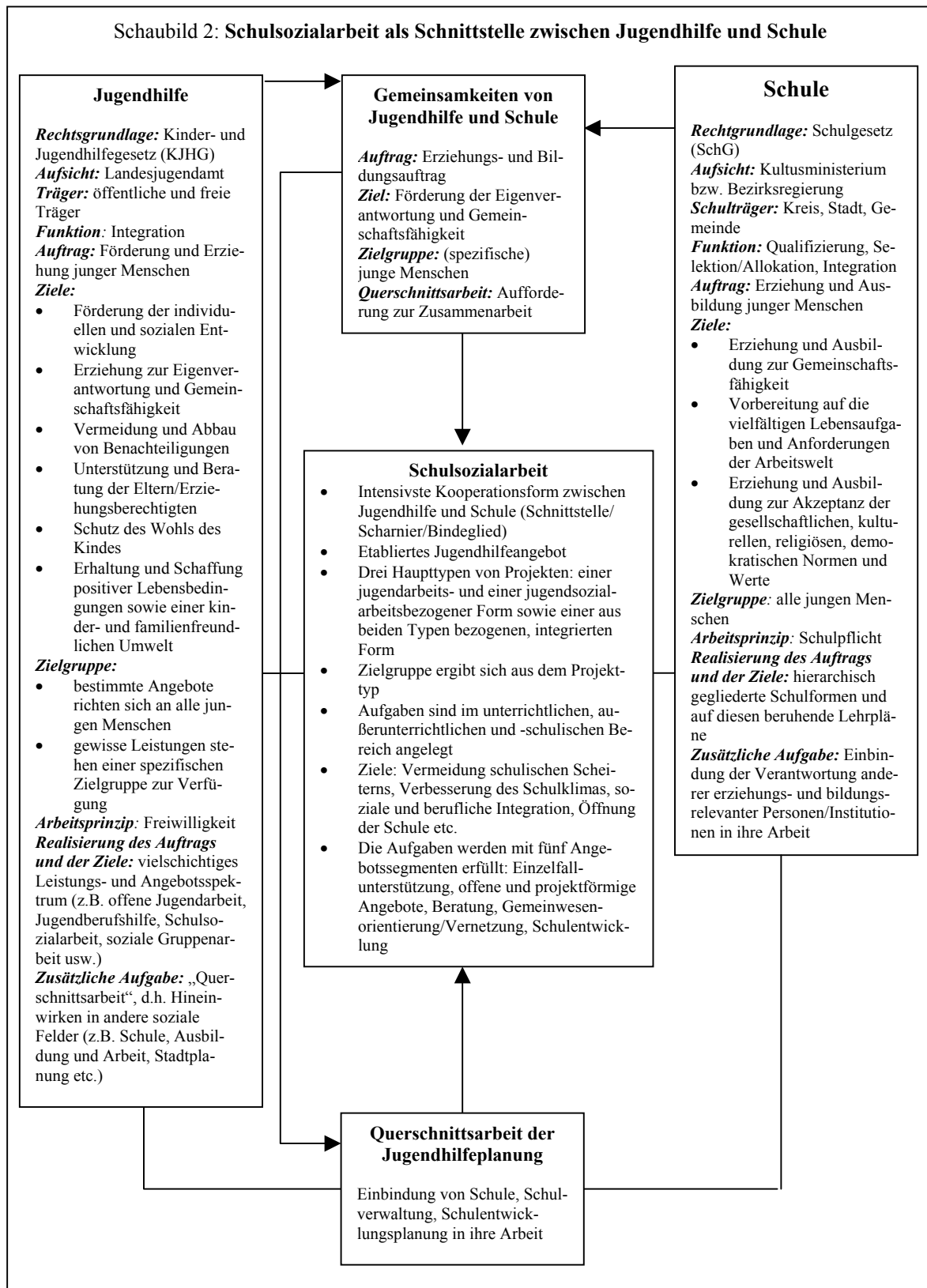
Berufsgrundbildungsjahr beziehende Jugendhilfeprojekte eingerichtet. Mit dem Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte wird das Ziel verfolgt, dass zum einen die SchülerInnen ihrer Schulpflicht nachkommen, eine Unterstützung bei der Berufsfindung und -orientierung als auch zur Klassenintegration und Freizeitangebote erhalten und zum anderen lernschwache und verhaltensauffällige SchülerInnen eine individuelle Hilfe erfahren sowie außerdem mit den Familien der Jugendlichen gearbeitet wird. Zudem werden die Fachkräfte dazu aufgefordert, bei der Bewältigung dieser Aufgaben die Angebote außerschulischer Einrichtungen und Dienste einzubeziehen.

In den 1980er Jahren ist in der Entwicklung der Schulsozialarbeit eine Stagnation eingetreten. Erst im Verlauf des Transformationsprozesses und aufgrund der veränderten Lebensbedingungen der Menschen in Ostdeutschland nach der 1990 durchgeführten Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten sowie durch das 1991 in Kraft getretene KJHG, das die Aufforderung zur Zusammenarbeit mit der Schule enthält, und der zunehmenden Öffnung der Schule gerät die Kooperation von Jugendhilfe und Schule und somit die Schulsozialarbeit vermehrt ins Blickfeld des öffentlichen Interesses. Es werden in den neuen Bundesländern vor allen Dingen an allgemeinbildenden und vereinzelt an berufsbildenden Schulen Kooperationsprojekte von Jugendhilfe und Schule implementiert. Die Neubelebung in Ostdeutschland findet Anklang in den westlichen Bundesländern (z.B. Baden-Württemberg). Es werden neben Jugendhilfeprojekten an den allgemeinbildenden auch einige an beruflichen Schulen initiiert. Die Angebote der Projekte an den beruflichen Schulen reichen von Beratung über soziale Gruppenarbeit hin bis zu freizeitleichen Aktivitäten, die mit verschiedenen Themen und Inhalten versehen sind, und haben häufig als Tätigkeitsschwerpunkt das Berufsvorbereitungsjahr – und je nach Bundesland auch das Berufsgrundbildungsjahr. Nicht selten legitimieren die Projekte sich in Referenz zu individuellen Problemen der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

Ist Schulsozialarbeit anfänglich als Teil der Schule und als Kompensationshilfe für sozialisatorische Defizite der SchülerInnen und zur Befriedung des schulischen Alltags gedacht gewesen, wird sie heute – auch wenn sie namentlich nicht im KJHG erwähnt wird – als klare Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und als Schnittstelle bzw. Scharnier oder Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule verstanden. Sie ist auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Einflüsse (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, vielfältigen Biographieverläufen, gewandeltes Familienzusammenleben etc.) tätig. Als in der Schule verortetes oder sich unmittelbar auf die Schule beziehendes Jugendhilfeangebot ist Schulsozialarbeit angesiedelt zwischen den beiden Systemen Jugendhilfe und Schule (vgl. Schaubild 2: 77).

Die beiden öffentlichen Erziehungsinstanzen Jugendhilfe und Schule sind aufgrund ihres organisatorischen und funktionalen Aufbaus und Ablaufs zwei verschiedene Systeme. Kurz gefasst, ist Schule für alle Kinder und Jugendliche eine verbindlich staatlich organisierte Veranstaltung. Ihre funktionale Logik – von Qualifizierung, Selektion/Allokation und Integration – konzentriert sich auf die zukünftige berufliche Positionierung der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft und auf deren Gemeinfähigkeit, in dem sie die gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen, politisch-demokratischen vermittelten Normen und Werte akzeptieren und nach diesen leben. Jugendhilfe dagegen basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit und zielt auf eine Lebensbewältigung in der Gegenwart der gegebenen Lebensverhältnisse junger Menschen.

Schaubild 2: Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule



Trotz ihrer Unterschiedlichkeiten in der Organisation und Funktion sowie ihres historisch gewachsenen Spannungsverhältnisses weisen beide Erziehungssysteme Gemeinsamkeiten auf. Einerseits haben sowohl Schule als auch Jugendhilfe einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der darauf ausgerichtet ist, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Andererseits haben Schule und Jugendhilfe Kinder und Jugendliche als gemeinsame AdressatInnengruppe: zum einen hat die Schule alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Rolle als SchülerInnen zur Zielgruppe; zum anderen können SchülerInnen NutzerInnen offener und freizeittlicher Angebote sowie NachfragerInnen spezifischer Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sein. Ferner haben Jugendhilfe und auch die Schule bei der Erfüllung ihres Auftrags, die weiteren für die Erziehung und Bildung junger Menschen relevanten Dienste, Einrichtungen und Personen(gruppen) in ihre Arbeit einzubinden bzw. mit diesen konkret zusammenzuarbeiten.

Schulsozialarbeit ist die intensivste Kooperationsform zwischen Jugendhilfe und Schule. Mit dem Angebot Schulsozialarbeit beabsichtigt die Kinder- und Jugendhilfe die Vermeidung von Schulversagen bzw. -abbrüchen der Kinder und Jugendlichen und ihre Integration in die Schule sowie die Unterstützung von SchülerInnen bei ihrer inner- und außerschulischen Alltagsbewältigung und bei der Entwicklung von Lebensperspektiven (z.B. beim Übergang von der Schule in den Beruf). Über diesen Rahmen hinaus soll Schulsozialarbeit mit ihren Aktivitäten einen Beitrag zur inneren und äußeren Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt der Heranwachsenden leisten.

Auch wenn Schulsozialarbeit im KJHG namentlich nicht genannt wird, haben sich trotzdem auf diesem basierend zwei grundlegende Formen von Schulsozialarbeitsprojekten in der Praxis konzeptionell entwickelt: einerseits beziehen sie sich mit ihren außerunterrichtlichen, offenen und präventiv orientierten und an alle SchülerInnen richtenden freizeittlichen Angeboten auf die Jugendarbeit nach § 11 KJHG; andererseits orientieren sie sich an der Überwindung sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung sowie der Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt junger Menschen auf die Jugendsozialarbeit entsprechend § 13 SGB VIII. Darüber hinaus ist es in der Praxis der Schulsozialarbeit zu einer Verknüpfung der rechtlich festgelegten Leistungsbereiche in Form eines integrativen Ansatzes gekommen.

Die Kopplung der Jugendhilfeleistungen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit in integrativen Ansätzen knüpft an die Untersuchungsergebnisse von Olk/Bathke/Hartnuß (2000) und insbesondere an die von Seithe (1998) an. Sie legen dar, dass eine ausgeprägte sozialpädagogisch-methodische Handlungsausrichtung der Jugendhilfefachkräfte die Arbeitsqualität vor Ort bereichert. Das variantenreiche methodische Handlungsrepertoire der ProjektmitarbeiterInnen führt zu einem mannigfaltigen und flexiblen Angebotsspektrum und nicht zu einer einseitigen Angebotsausgestaltung, welche sich beispielsweise zu stark auf die schulischen Belange fokussiert. Die Vielfältigkeit des methodischen Handlungsfundus wirkt für die Kooperation mit den Lehrkräften und deren Intensität befruchtend.

Eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen eines Schulsozialarbeitsprojekts ist – wie es auch in der fachlichen Debatte gefordert wird – die Anbindung an einen Träger der Jugendhilfe. Die wissenschaftliche Begleitung zum Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ (vgl. Seithe 1998) bekräftigt diese Tatsache, dass ein transparentes und abgestimmtes sozialpädagogisches Konzept und Profil sowohl von Träger- wie auch ProjektmitarbeiterInnenseite förderlich für die Arbeit in der Schule ist. Die Anbindung an einen Jugendhilfeträger ermöglicht nicht nur die Entfaltung eines eigenständigen jugendhilfespezifischen Profils in den Handlungsansätzen und Zielsetzungen des

Schulsozialarbeitsprojekts, sondern sie eröffnet diesem zusätzliche Ressourcen (z.B. Materialien, Angebote, Personal etc.).

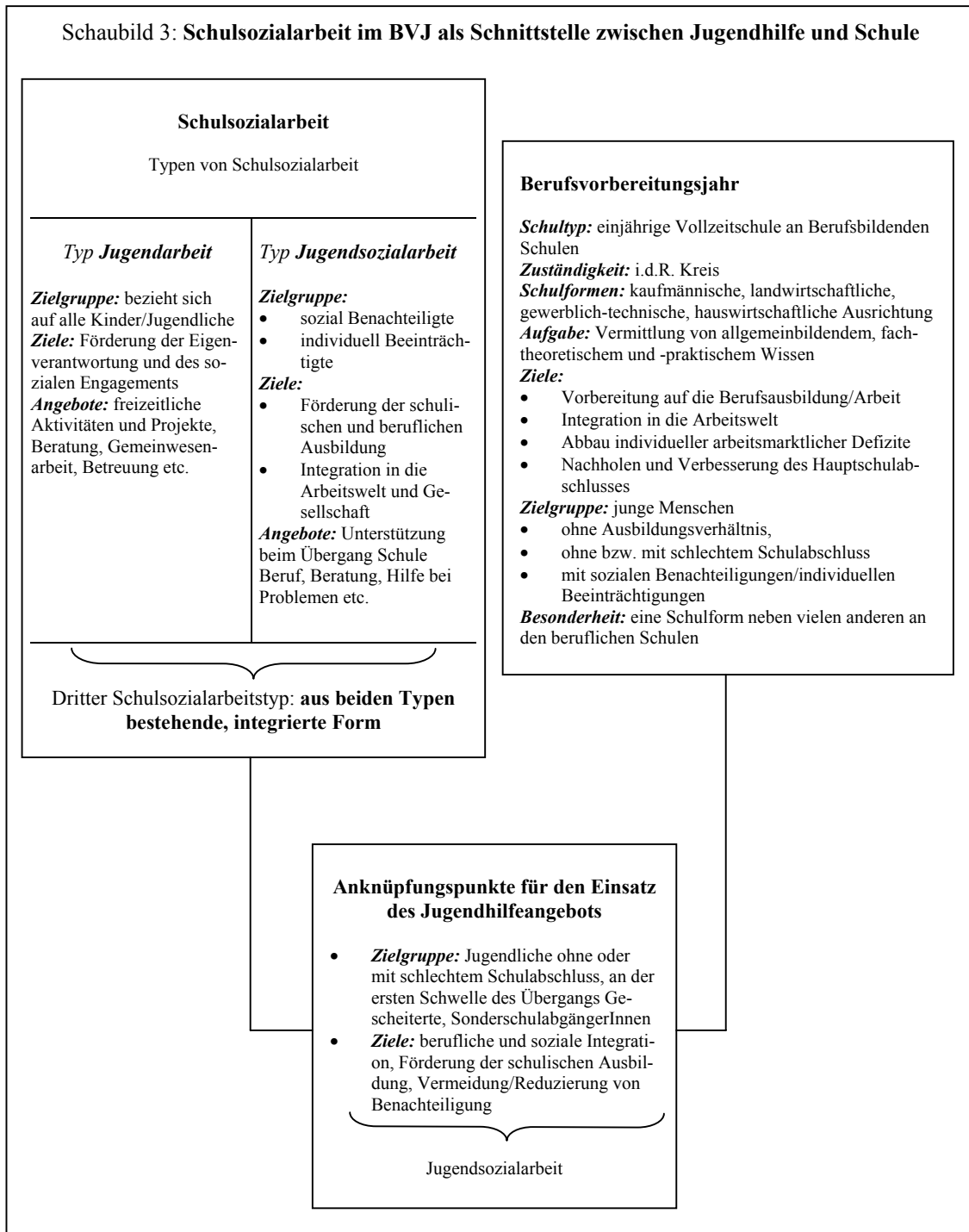
Um das Gelingen eines Schulsozialarbeitsprojekts fachlich auf längere Zeit zu sichern und optimal auszugestalten, erfordert es klarer administrativer, personeller, finanzieller und räumlicher Rahmenbedingungen und einer eindeutig formulierten und transparenten Konzeption. Insbesondere eine von allen am Projekt beteiligten Akteursgruppen (z.B. Träger, Schule, Schulverwaltung etc.) ausgehandelten und auf dem Erfahrungswissen der sozialpädagogischen Fachkraft beruhenden Konzeption bildet die Grundlage für das methodische Handeln der/des SchulsozialarbeiterIn. Dabei orientieren sich die festgelegten Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte nach dem örtlichen bzw. regionalen Bedarf, der über die Jugendhilfeplanung in Zusammenarbeit mit der Schule, Schulverwaltung und Schulentwicklungsplanung ermittelt wird. Eine fundiert ausgearbeitete Konzeption ist kein einmaliges niedergeschriebenes Schriftstück, sondern auf der Basis stetiger Reflexion ein sich kontinuierlich fortentwickelndes Leitprogramm.

Die Einordnung der Schulsozialarbeit in den Bereich Jugendsozialarbeit nach § 13 KJHG scheint für die Kinder- und Jugendhilfe der Bezugspunkt zur Kooperation mit berufsbildenden Schulen hinsichtlich des Arbeitsschwerpunktes im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) zu sein (vgl. Schaubild 3: 80). Das BVJ richtet sich vor allem an junge Menschen ohne Ausbildungsverhältnis und ohne bzw. mit schlechtem Hauptschulabschluss. Es fungiert für Jugendliche einerseits zu deren Erfüllung der Berufsschulpflicht und andererseits zum Nachholen oder zur Verbesserung des Hauptschulabschlusses. Daneben zielt es darauf, junge Menschen auf die Berufsausbildung vorzubereiten bzw. in die Arbeitswelt zu integrieren sowie ihre arbeitsmarktbezogenen Defizite abzubauen. Das BVJ wird von jungen Menschen absolviert, die nach dem Leistungsangebot Jugendsozialarbeit als sozial Benachteiligte und individuell Beeinträchtigte zur Zielgruppe der Jugendhilfe gehören. Sie benötigen aus der Perspektive der Jugendhilfe spezifische sozialpädagogische Unterstützung und Förderung bei ihrer schulischen Ausbildung und bei ihrer beruflichen und sozialen Integration, um ihre Benachteiligungen bezüglich des Übergangs von der Schule in die Berufswelt zu reduzieren oder sogar zu vermeiden (vgl. Schaefer 2001: 109).

Schulsozialarbeit arbeitet mit den SchülerInnen des BVJ vor dem Hintergrund, dass diese Schulform an den beruflichen Schulen eine unter mehreren, wie etwa Berufsfachschule, Berufsschule des Dualen Systems, Berufskolleg usw., ist. Die Einrichtung des BVJ orientiert sich an der inhaltlich konzeptionellen Ausrichtung einer berufsbildenden Schule und der Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur in ihrem Einzugsbereich. So sind die beruflichen Schulen und dabei einbezogen die BVJs konzeptionell überwiegend auf den kaufmännischen, landwirtschaftlichen, gewerblich-technischen und hauswirtschaftlichen Bereich zugeschnitten.

Schulsozialarbeit als intensivste Kooperationsform zwischen Jugendhilfe und Schule ist inzwischen zu einem gewachsen und – auch wenn überwiegend sich auf allgemeinbildende Schulen beziehenden – etablierten Handlungsfeld der Jugendhilfe. Zugleich ist es ein dezentrales Angebot der Jugendhilfe, das unmittelbar in einem anderen sozialen Feld wirkend tätig ist. Demzufolge ist Schulsozialarbeit ein Jugendhilfeangebot, das dezentral plazierte ist (vgl. Thiersch 1992: 31f; BMJFFG 1990: 86), indem es direkt – am Ort Schule – in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen angesiedelt ist oder sich auf diese bezieht. Somit ist die Kinder- und Jugendhilfe in einem „Erfahrungsraum der Adressaten unmittelbar präsent“ und dadurch „im Alltag der Kinder/Heranwachsenden und [auch ihren] Familien zugänglich“ (BMJFFG 1990: 87). Gleichzeitig knüpft die

Jugendhilfe – historisch gesehen – mit diesem spezifischen Angebot Schulsozialarbeit im BVJ an die Tradition von Industrieschul- und Rettungshaus- sowie Jugendbewegung an, in denen sozialpädagogische, bildungs-, arbeitswelt- und alltagsbezogene Ansätze und Aspekte miteinander gekoppelt zum Tragen kommen, um jungen Menschen – im Sinne Pestalozzis – ein gelingendes Wirken in ihren gegebenen Lebensumständen zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.1).





## Teil III: Sondierung – die Zielgruppe von Schulsozialarbeit im BVJ

Insgesamt der – für eine zeitgemäße Jugendhilfe charakteristischen – Maxime der *AdressatInnenorientierung* folgend findet in diesem Teil eine auf Sekundärliteratur basierende Annäherung an die spezifische Lebenssituation der Zielgruppe der Schulsozialarbeit im Berufsvorbereitungsjahr statt. Zunächst erfolgt ein kurzer statistischer Überblick, der hinsichtlich der SchülerInnenenschaft des BVJ Eckdaten liefert. Im Weiteren findet dann eine auf qualitative Ergebnisse abzielende theoriegeleitete Sondierung der Lebensverhältnisse der Zielgruppe mittels des Konstrukts *Lebenslage* statt.

### 8. Statistischer Überblick über die SchülerInnenenschaft des BVJ

Das als einjährige Vollzeitschule angelegte BVJ richtet sich an Jugendliche, die nach § 10 Abs. 5 SchG zu Beginn der Berufsschulpflicht kein berufliches Auszubildungsverhältnis vorweisen können und daher gemäß § 78 a Abs. 1 SchG zum Besuch des BVJ verpflichtet sind.

Seit der Einführung des BVJ hat die Zahl der SchülerInnen im BVJ bundesweit kontinuierlich zugenommen (vgl. Tabelle 1: 82). und sich bis zur Jahrtausendwende verzehnfacht. Waren es 1976 erst 7000 SchülerInnen (vgl. Stooß 1999: 226), die bundesweit das BVJ besuchten, so taten dies im Jahr 2000 weit über 70.000 Mädchen und Jungen. Von den etwa 72.800 Jugendlichen besuchen 67.000 ein BVJ an einer öffentlichen und rund 5.800 eines an einer privaten Schule.

Die Auslastung und Verbreitung der BVJ ist bundeslandspezifisch. Den größten Anteil der BVJ-SchülerInnenenschaft stellte mit 11.174 Jugendlichen zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 bundesweit das Land Baden-Württemberg (vgl. BMBF 2002: 287).<sup>32</sup> In Baden-Württemberg nimmt die Zahl der SchülerInnen im BVJ von 1991 bis 1997 beständig zu, mit dem Schuljahr 1997/1998 allerdings wieder etwas ab (vgl. Tabelle 1: 82). Die Geschlechterverteilung im BVJ stellt sich laut Bildungsbericht 2001 folgendermaßen dar: Im Jahr 1999 waren von den rund 68.600 Jugendlichen, die das BVJ besuchten etwa 62% – also rund 42.000 – männlich (BMBF 2001: 120).

Entsprechend zum sonstigen Bundesgebiet, absolvierten im Jahr 2000 auch in Baden-Württemberg mehr männliche als weibliche Jugendliche das BVJ. Von den 11.174 SchülerInnen waren 5.373 (48,1%) weiblichen und 5.801 (51,9%) männlichen Geschlechts. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen (6.047) kam im selben Schuljahr ohne Hauptschulabschluss ins BVJ, davon hatten 3.713 (56,7%) Jungen keinen Schulab-

---

<sup>32</sup> Die Jugendlichen, die nicht mehr der Vollschulzeitpflicht unterliegen, können auch andere, z.B. über die Bundesanstalt für Arbeit geförderte, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen besuchen. Als Vergleich hierzu: 1992 waren es noch 37.156, 1997 schon 65.464 BVJ-SchülerInnen (vgl. Schierholz 2001: 112f).

schluss. Von den über ein Hauptschulabschluss verfügenden 5.079 SchülerInnen waren 3.016 (56,1%) Mädchen (vgl. Bär o.J.: 9).<sup>33</sup>

Tabelle 1: Die Entwicklung der SchülerInnenzahlen des BVJ im gesamten Bundesgebiet und in Baden-Württemberg (Quelle: BMBF 2002: 725; BMBF 2001: 319; BMBF 2000: 282; BMBF 1999: 258; BMBWFT 1998: 242; BMBWFT 1997: 229; BMBWFT 1996: 173; BMBWFT 1995: 184; BMBW 1994: 184; BMBW 1993: 217)

Jahr	Bundesgebiet		Baden-Württemberg	
	Anzahl	Veränderung gegenüber dem Vorjahr in %	Anzahl	Veränderung gegenüber dem Vorjahr in %
1990	25.571	7,1	6.498	12,7
1991	25.788	0,8	6.491	- 0,1
1992*	37.150	----	7.173	10,5
1993	46.464	25,1	8.208	14,4
1994	51.724	11,3	9.587	16,8
1995	55.512	7,3	10.302	7,5
1996	65.198	17,4	11.227	9,0
1997	66.364	1,8	11.736	4,9
1998	66.806	0,7	11.613	- 1,0
1999	68.606	2,7	11.266	- 3,0
2000	72.787	6,1	11.174	- 0,8

\*Ab 1992 werden in der SchülerInnenzählung des Berufsvorbereitungsjahres die Schülerinnen und Schüler der neuen Bundesländer mit einbezogen

Bemerkenswert ist, dass von den 11.174 SchülerInnen 5.131 (45,9%) AusländerInnen oder AussiedlerInnen waren (vgl. Bär o.J.: 9).

## 9. Die Lebenssituation von BVJ-SchülerInnen: Eine theoretische Hinführung zur qualitativen Dimension der Lebenssituation

Im Folgenden richtet sich unser Blick auf die qualitative Ebene der Lebenssituation junger BVJ SchülerInnen. Laut Stauber/Walther (1995) reicht es nicht aus, die Anforderungen, mit denen diese Jugendliche als Jugendliche im Übergang konfrontiert werden, lediglich „schul- oder ausbildungsbezogen zu diskutieren“ (ebd.: 82). In Anlehnung an die beiden nehmen wir an, dass man die „*Latenz* von Problemlagen“ (Stauber/Walther 1995: 82, Hervorh. i. Orig.) und die spezifischen Anforderungen, mit denen sich SchülerInnen des BVJ als Subjekte im Übergang auseinandersetzen müssen, angemessen nur „im *gesamten Lebenszusammenhang* von Jungen und Mädchen“ sehen kann, da nur so die „spezifisch berufs- und ausbildungsbezogenen Bewältigungsstrategien überhaupt verständlich werden“ (ebd.: 82, Hervorh. i. Orig.).

Bezogen auf eine eher gesamtgesellschaftliche Einschätzung schreibt die von der Bundesregierung berufene Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts, dass „der Ausgangspunkt jeder Beschreibung der Lage der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik die Unterschiedlichkeit der Lebensverhältnisse“ (BMFSFJ 2002: 44) sein muss. In Anlehnung an dieses Postulat nehmen wir an, dass sich die Lebenssituationen einzelner Individuen aufgrund deren Situierung in verschiedenen Lebensbereichen erheblich voneinander unterscheiden und folglich auch die Lebensverhältnisse von BVJ-SchülerInnen sehr heterogen und pluralistisch sind.

<sup>33</sup> Vgl. hierzu Kapitel 14.

Folgt man Alber (2000) so werden Jugendliche, die als „schwer vermittelbar“ gelten – explizit nennt er auch SchülerInnen des BVJ –, tendenziell sehr pauschalisierend betrachtet und hinsichtlich ihrer Fähigkeiten unterschätzt (vgl. ebd.: 103). Da die im Fachdiskurs vorliegenden Wissensbestände verengt auf gesellschaftlich als negativ bewertete Seiten der Jugendlichen gerichtet (vgl. Walther 2003: 291) sind, bleiben deren Kompetenzen, Begabungen und Potenziale – gewissermaßen deren „starke Seiten“ (Alber 2000: 103) – verdeckt.

Im Sinne eines Plädoyers schlägt Alber vor, die Jugendlichen mit einem „gewendeten Blick“ (ebd.: 105) zu betrachten und sie trotz der subjektiv belastenden Einschränkungen als kompetente Akteure mit vielfältigen Bewältigungsstrategien und Ressourcen wahrzunehmen. Im Zentrum seiner Überlegungen stehen Aspekte, die an den Begriff „Empowerment“<sup>34</sup> anknüpfen: Er spricht sich für eine ressourcenorientierte Betrachtungsweise, „für den Blick auf die oft verdeckten Könnens- und Wissensbestände, Potenziale und Fähigkeiten“ (ebd.: 108), der Jugendlichen aus. Ferner plädiert Alber bezüglich der Analyse ihrer Lebenssituationen für ein Konzept, das eine detaillierte Betrachtung ermöglicht und der Vielschichtigkeit der Lebensverhältnisse, in denen die Jugendlichen leben, gerecht wird. Hierdurch wird es seines Erachtens möglich, ihrerseits Kompetenzen wahrzunehmen, die aufgrund einer einseitigen Orientierung am schulisch-formalen Bildungsbegriff und einer entsprechend pauschalen Deutung, nicht sichtbar werden. Er intendiert einen „Perspektivenwechsel“ der wiederum zu neuen „Handlungsperspektiven“ in der pädagogischen Praxis führen kann (vgl. ebd.: 103).

Bei der Hinwendung an unsere Zielgruppe erweist sich eine solchermaßen sensibilisierende und kritisch-analysierende, insgesamt ressourcenorientierte Annäherung, wie Alber sie vorschlägt, als sehr geeignet. Bedeutsam für unseren Kontext ist darüber hinaus allerdings auch das Bewusstsein, dass ein auf Ressourcen bedachter Arbeitsansatz gerade für den Gegenstandsbereich des BVJ an strukturelle Grenzen stoßen wird, denn „auch ein ressourcenorientierter Ansatz schafft keine zusätzlichen Ausbildungs- und Arbeitsplätze oder behebt das Problem steigender Anforderungen an Jugendliche in Ausbildungsberufen. Strukturelle Probleme, und um ein solches handelt es sich nicht zuletzt bei der Verteilung von Erwerbsarbeit, brauchen strukturelle Antworten“ (ebd.: 115f). Der „gewendete Blick“, den Alber vorschlägt, muss infolgedessen gesellschaftliche Strukturen und deren Einwirkung auf die individuellen Lebenssituationen Einzelner fokussieren und – im Sinne Holzkamps (1983) – stets beachten, „dass Menschen vor dem Hintergrund gesellschaftlich vorhandener Möglichkeits- und Behinderungsräume handeln und nicht losgelöst von Makrostrukturen begriffen werden“ (Alber 2000: 104) können. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass Kompetenz- und Ressourcenorientierung „systematisch fehlinterpretiert“ (ebd.) wären, wenn dadurch strukturelle Missstände – beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt – verleugnet und deren belastende Folgen für die betroffenen Personen – wie beispielsweise Arbeitslosigkeit – individualisiert werden würden.

Wir gehen in Anlehnung an Alber bzw. Holzkamp davon aus, dass individuelle Lebenssituationen und gesellschaftliche Strukturen miteinander verzahnt sind und insgesamt in einem Wechselverhältnis stehen. Des Weiteren gehen wir zum einen von der Pluralisierung von Lebensverhältnissen aus, zum anderen von der Grundannahme, dass eine Le-

---

<sup>34</sup> „Unter Empowerment lassen sich all jene Arbeitsansätze fassen, die die vorhandenen Stärken der Adressaten/innen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen, ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung und eigenständiger Lebensorganisation stabilisieren und neue Muster solidarischer Netzwerke stiften“ (Alber 2000: 104).

benssituation von Menschen nie vollkommen negativ oder vollkommen positiv ist, dass kein Individuum ausschließlich Stärken bzw. ausschließlich Schwächen hat. Wollen wir diesen Annahmen im Folgenden systematisch Rechnung tragen, bedarf es also eines Blickes, der das Wechselspiel von Individuum und gesellschaftlicher Struktur sowohl in seiner Unterschiedlichkeit bezüglich verschiedener Lebensverhältnisse erfassen kann als auch in seiner Vielschichtigkeit bezüglich einzelner Lebenssituationen.

Vor diesem Hintergrund erweist sich das von Böhnisch (1982) in den sozialpädagogischen Diskurs eingeführte Konstrukt *Lebenslage* als geeignetes Analyseinstrument von Lebensverhältnissen, da es sowohl die objektiven Bedingungen, in denen Menschen leben, als auch die darauf bezogene subjektive Wahrnehmung und Bewältigung detailliert zu berücksichtigen vermag (z.B. BMFSFJ 2002; Stauber/Walther 1995; Böhnisch/Funk 1989). Das Lebenslagenkonzept ermöglicht die Betrachtung von Lebenskonstellationen der SchülerInnen in ihrer Gesamtheit, d.h. „sowohl die objektiven sozialstaatlich vermittelten strukturellen Lebensverhältnisse der Person – wozu hier neben den sozioökonomischen Verhältnissen insbesondere die familiäre und die schulische Situation zu rechnen sind – als auch die subjektiven Lebensdimensionen, wie z.B. das subjektive Handlungsvermögen, individuelle und kollektive Orientierungen, Lebensstile, persönliche Ressourcen etc.“ (Oelerich 1998: 58). Als analytischer Zugang zur Zielgruppe erfasst Lebenslage die Gesamtheit der äußeren Bedingungen ebenso wie die Besonderheiten der individuellen und sozialen Wirklichkeit. Probleme, die strukturell verursacht sind, sich aber individuell dennoch je unterschiedlich niederschlagen gelangen systematisch und differenziert ins Visier (vgl. Stauber/Walther 1995: 114).

Im folgenden Teilkapitel gilt es zunächst das Konzept Lebenslage in seiner theoretischen Grundlegung darzustellen, um sodann konstitutive Momente der spezifischen Lebenslage von heutigen SchülerInnen im BVJ zu erörtern.

## 9.1 Das Lebenslagenkonzept

Das Konstrukt Lebenslage wird derzeit in den wissenschaftlichen Diskursen der Soziologie, Ökonomie, Sozialpolitik und Sozialen Arbeit verhandelt. Daher ergibt sich, dass sich hinter dem Begriff Lebenslage jeweils unterschiedliche Deutungen verbergen. Abgesehen von den fachtheoretisch begründeten Differenzen ist die Gemeinsamkeit aller Auslegungen des Konzepts, dass sie sich auf die Erfassung sozialer Differenzierungen unter Berücksichtigung horizontaler und vertikaler Aspekte beziehen (vgl. BMFSFJ 2002: 106). In der Sozialen Arbeit zielt Lebenslage – so viel sei hier vorweggenommen – als theoretischer Entwurf darauf, „die Merkmale der Lebenssituation zu umfassen, die den individuellen (oder kollektiven) Spielraum für die Befriedigung von Interessen bestimmen“ (Chassé 1996: 146), wobei damit sowohl objektive als auch subjektivbiographische Dimensionen beinhaltet sind (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1895).

### 9.1.1 *Rekonstruktion des Konzepts*

Im folgenden Abschnitt wird die Rezeption des Lebenslagenkonzepts in der sozialwissenschaftlichen Debatte dargelegt, wobei sowohl die Ebene der sozialpolitischen Praxis als auch die der sozialpolitischen Wissenschaft thematisiert wird. Der Ertrag einer solchen historisch-rekonstruktiven Vorgehensweise ist, dass der spezifische Nutzen dieser sozialwissenschaftlichen Analysekatoren deutlich wird.

Die Anfänge des Lebenslagenkonzepts in der sozialpolitischen Debatte reichen in die 1920er Jahre zurück. Ursprünglich entwickelte es Neurath als gesellschaftlich-planerisches Konzept, das im Rahmen der Sozialplanung als Steuerungsinstrument dienen sollte. Neurath konzipierte diesen Ansatz zu einem theoretisch umfangreichen Konzept, mit dem es möglich wurde, empirisch unterschiedliche gesellschaftliche Schichten und Milieus zu erfassen. In diesem Entwurf sind „verschiedene Ebenen sozialer (Mikro- und Makroebene, Milieus und Kollektive), kultureller bzw. kultursoziologischer (Gebräuche, Gewohnheiten, Deutungsmuster) Analyse sowie subjektiver Wahrnehmung“ (vgl. Chassé 1999: 147) enthalten. Demnach beinhaltet das Konzept die objektiven Lebensverhältnisse, die subjektiven Handlungsmuster und -orientierungen sowie die milieu-, kultur- und lebensweltvermittelnden Instanzen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird das Lebenslagenkonzept von der sozialpolitischen Praxis zur konkreten Gestaltung der Lebensverhältnisse der unteren gesellschaftlichen Schichten und Milieus verwendet, um deren soziale Benachteiligungen auszugleichen. Als zentrale Dimension zur Bestimmung der Lebenslage zog die Sozialpolitik die Einkommensverhältnisse der jeweiligen betroffenen Menschen heran – Lebenslage wurde deshalb fast synonym zur ökonomischen Lage verwendet.

Parallel dazu etablierte sich das Lebenslagenkonzept in der wissenschaftlichen Sozialpolitik. Deren Fokus richtete sich vor allem auf die „Mehrdimensionalität von Lebensbezügen“ (ebd.: 148), da man davon ausging, dass Sozialpolitik den Lebenslagen der Menschen nur dann angemessen ausgerichtet ist, wenn sie gleichzeitig mehrere Dimensionen von Lebensverhältnissen berücksichtigt. Laut Zeller (2001) – unter Bezugnahme von Fuchs-Heinritz u.a. – heißt dies, dass „statt der in der vorhergehenden Forschung üblichen Dimensionen der Berufsposition und des Einkommens des Haushaltsvorstandes bei der Lebenslagenanalyse die Wohnsituation, die gesundheitliche Situation oder regionale Angebote (z.B. im Freizeitbereich etc.) mit einbezogen werden“ (ebd.: 18). Mit dieser Deutung des Lebenslagenbegriffs öffnete sich der Blick für die – durch äußere Bedingungen strukturierten – Möglichkeiten, die dem einzelnen Individuum zum Handeln zur Verfügung stehen (vgl. Stauber/Walther 1995: 25).

Weisser (1956) versteht in den 1950er Jahren unter Lebenslage den „Spielraum, den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (ebd.: 986). Anders als bei Neurath sind in dieser Auslegung des Konstrukts Lebenslage nicht die realen Umstände, sondern deren Potentiale relevant. Nach dieser Auffassung werden Lebenslagen nicht unter einzelnen Einflussgrößen, sondern in der Gesamtheit aller auf sie einwirkenden Faktoren (Ausbildungsmöglichkeiten, Erwerbslosigkeit, Geschlecht etc.) beurteilt. Die Vorstellung des Spielraums deutet auf die sozialpolitische Relevanz der strukturellen Beschaffenheit und des Umfangs des spezifischen sozialen Möglichkeitsraums zur Befriedigung der Interessen hin (vgl. Chassé 1996: 148). D.h. wiederum für die politische Praxis, dass sozialpolitische Maßnahmen zum Ausgleich von sozialer Ungleichheit nicht nur eindimensional als ökonomische Leistungen erbracht werden können, sondern Ziel einer solchen Politik ist die Unterstützung „individueller Selbstverwirklichung und die Strukturierung bzw. Schaffung von individuellen Handlungsspielräumen“ (Chassé 1999: 148). Diese Deutung hat ihre Grenzen allerdings darin, dass sie die subjektiven Spielräume lediglich unter strukturanalytischen Gesichtspunkten – „also in einem theoretisch objektivierenden Zugriff“ (ebd.) – bestimmt.

Vor allem Nahnsen erweitert in den 1970er Jahren die Debatte um Lebenslagen, indem sie nun neben den strukturanalytisch bestimmbar objektiven Bedingungen auch die subjektiven Aspekte, d.h. das Bewusstsein, das die einzelnen Subjekte hinsichtlich ihrer

Lebenslage haben, und die Interessen, die sie in diesen Umständen entwickeln und entfalten können, mit aufgreift und ins Lebenslagenkonzept einbezieht (vgl. BMSFSJ 2002: 106; Stauber/Walther 1995: 26; vgl. Böhnisch 1982: 77f.).<sup>35</sup> Das individuelle Erleben einer Situation (Lebenslage) sowie deren Wirkung im Hinblick auf die Interessenentfaltung werden selbst als Bestandteile dieser (Lebenslage) gesehen. Bereits hier zeichnet sich der Ertrag des Lebenslagenkonzeptes ab: Es wird möglich, objektive und subjektive Dimensionen zu betrachten. Für die konkrete Analyse von Lebenslagen ergibt sich hieraus wiederum die Prämisse, dass neben den objektiven Faktoren ebenfalls die subjektive Deutung der Betroffenen berücksichtigt (ggf. in einem Verfahren qualitativer Sozialforschung erhoben) werden muss.

Im Rahmen der Diskussion um gesellschaftliche Modernisierung, d.h. um die Prozesse der Pluralisierung von Lebenslagen und der Individualisierung von Lebensläufen (vgl. Beck 1986), findet das Konzept Lebenslage in den 1980er Jahren Einzug in die Diskussion der Sozialen Arbeit (vgl. Chassé 1999: 148). Der Befund der zunehmenden Pluralisierung von Lebenslagen drängte dazu, dass sich Soziale Arbeit von traditionellen Normalitätskonzepten zu lösen hatte und Hilfeleistungen an den einzelnen AdressatInnen und deren spezifischen Lebenssituationen und Bedürfnissen auszurichten waren. Dabei sollte der Ausgangspunkt das Subjekt und dessen Ansprüche sein (vgl. Chassé 1999: 149; BMJFFG 1990: 24; Thiersch 1986; vgl. Kapitel 1.1).

### **9.1.2 Das Lebenslagenkonzept in der Sozialen Arbeit**

Etabliert im Diskurs der Sozialen Arbeit wird der Lebenslagenansatz durch Böhnisch (1982) in seiner Auseinandersetzung mit dem „Sozialstaat und seine[r] Pädagogik“. Ihm zufolge ist es eindeutig, dass eine zeitgemäße Sozialpolitik (bzw. Soziale Arbeit), die ihren sozialstaatlichen Prämissen gerecht werden will, nur über die Lebenslage der Individuen bestimmt werden kann. Allerdings kritisiert er den bisherigen Verlauf des Diskurses um Lebenslagen mit dem Vorwurf, das Konzept sei bis dahin maßgeblich an den Vorgaben des Sozialstaates und seiner Wohlfahrtsökonomie angelegt gewesen (vgl. ebd.: 77).

Ausgangspunkt seiner Argumentation ist die Feststellung, dass die sozialstaatliche Politik an ihre Grenzen geraten ist, indem „der Sozialstaat zu teuer ist, das Geld für soziale Investitionen und soziale Dienste zu knapp geworden ist“ (ebd.: 70). Wenn der Rahmen, in dem Lebenslagen bestimmt werden, zu stark auf den bisherigen Sozialstaat bezogen und gleichzeitig dieser an seine Grenzen angelangt ist, kommt es Böhnisch zufolge dazu, dass Lebenslagen ebenso unter einer begrenzten Perspektive betrachtet und eingeschätzt werden. Deshalb spricht er sich gegen einen sozialpolitischen Zugriff auf Lebenslagen „von oben“ und für eine Neukonzipierung des Lebenslagenansatzes aus. Er plädiert dafür, das Konzept „aus der sozialen Dynamik der Lebensverhältnisse her[zu]leiten, die sich in ihrer historischen Entwicklung natürlich im Rahmen des Sozialstaats bewegen, gleichzeitig sich aber auch über den Sozialstaat hinaus entfalten und seine Grenzen bloßlegen könnten“ (ebd.: 77).

---

<sup>35</sup> Im Hinblick auf die Soziale Arbeit lassen sich hier deutliche Parallelen konstatieren: so etablierten sich dort gegen Ende der 1970er Jahre Theorieansätze, die verstärkt interaktionistische und subjekttheoretische Überlegungen implementierten, wie beispielsweise das Konzept der Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 1978, Stichwort: Alltagswende in der Sozialen Arbeit).

Aus diesem Argumentationszusammenhang heraus erweitert Böhnisch das Konstrukt Lebenslage um die Dimension der „sozialstaatliche[n] Entwicklungsdynamik“ (Chassé 1999: 149). Er zeigt auf, dass zwischen den Lebensbedingungen und dem Sozialstaat ein historisches Wechselverhältnis besteht (vgl. Böhnisch 1982: 79f). Sein Ausgangspunkt ist in diesem Zusammenhang die Logik des spätkapitalistischen Interventionsstaates, wo der Staat für die Absicherung des wirtschaftlichen Fortschritts zuständig ist. Dieses Ziel kann der Staat nur erreichen, indem die individuellen Lebensbedingungen der Menschen entsprechend verbessert werden. Im Zuge des wirtschaftlichen Fortschritts steigt auch das Niveau der allgemeinen Lebensbedingungen allmählich weiter an. Den Individuen wird es durch die Verbesserung ihrer Lebensumstände ermöglicht, neue Interessen und Bedürfnisse zu entfalten, die wiederum befriedigt werden müssen und somit letztlich zu einer weiteren Verbesserung der Lebensbedingungen führen. Darauf beruht Böhnisch zufolge die grundlegend historische Struktur der Lebenslage und deren Bedingtheit durch die Entwicklung der Gesellschaft. Demgemäß setzen sich Lebenslagen nicht nur hinsichtlich sozialer und wirtschaftlicher Lebenskontexte, sondern genauso nach historischen Gesetzmäßigkeiten, sprich dem Stand der jeweiligen typischen Entwicklung der Gesellschaft, zusammen. Diesbezüglich kann mit Böhnisch festgehalten werden, dass „sich Lebenslagen also im Spannungsfeld sozialstaatlicher Vergesellschaftung formen und verändern: einerseits müssen sie die soziale Reproduktion der Wirtschaftsprozesse gewährleisten, andererseits entwickeln sich dadurch in ihnen Grundlagen für weiterführende soziale Ansprüche und Antriebe. In der Lebenslage bilden sich also die typischen Muster sozialstaatlicher Vergesellschaftung ab“ (ebd.: 80).<sup>36</sup> Diese Tatsache verweist auf die historische Dimension des Lebenslagenkonzeptes und schließlich darauf, dass „sich Lebenslagen nicht zufällig konstituieren, sondern in Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlich-politischen Entwicklung“ (Knab 1999: 20). Lebenslagen sind somit laut Böhnisch (1992) „sozialstaatlich vermittelte Zuschnitte von Chancen, Belastungen, und Ressourcen“ und verweisen damit grundlegend auf „Zwischenstruktur zwischen subjektivem Verhalten und objektiven sozialen Verhältnissen“ (ebd.: 90).

Des Weiteren schlagen sich laut Böhnisch (1982) in den Lebenslagen die „Doppelgesichter“ des Vergesellschaftungsprozesses, d.h. „die Brüche zwischen Institutionen und Lebenswelten, zwischen Person und Funktion, zwischen Kollektivität und Individualisierung, zwischen Öffentlichkeit und Privatheit, zwischen Arbeit und Identität“ (ebd.: 80f) nieder. Lebenslagen – in dieser Auslegung – werden grundlegend durch die Individuen und deren Deutungen und Handlungen geprägt und gegebenenfalls umgewandelt. Zum einen versieht das Individuum im Zusammenhang mit der Suche nach einer personalen Identität die Lebenslage mit einem „Lebenssinn“. Zum anderen legt der Sozialstaat Lebenslagen gesellschaftliche Wert- und Leitvorstellungen zugrunde, weshalb Lebenslagen immer auch sozialstaatlich vermittelt sind (vgl. Knab 1999: 22). Nach diesem Verständnis gilt das Konzept Lebenslage als „doppelt konstituiert: es ist einerseits ein verstehendes, d.h. sich auf Deutungen, Wahrnehmungsweisen und Deutungsmuster von Individuen und Lebenswelten beziehendes, es ist andererseits auf die theoretische und empirische Analyse von Strukturen, institutionellen Verfahrensweisen, politischen

---

<sup>36</sup> Dies beschreibt auch Beck (1986) für die modernisierte Gesellschaft der BRD seit den 1950er Jahren. Er legt dar, dass sich zwar auf der gesellschaftlich-normativen Ebene eher Pluralisierungstendenzen abzeichnen, auf der Ebene der individuellen Lebensläufe jedoch „sekundäre Instanzen“ wie das Bildungs- oder das Berufssystem in das Leben der Individuen eingreifen und zu einer „Institutionalisierung von Biographiemustern“ (ebd.: 211) führen.

Verhältnissen, kulturellen Gepflogenheiten, 'moralischen Ökonomie' usw. verwiesen“ (Chassé 1996: 153).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass „die Ansatzpunkte für die Wahrnehmung sozialer Chancen aber auch ihrer Begrenzungen – also allgemein die sozialen Entwicklungshorizonte – in der Lebenslage erhalten sind“ (Böhnisch/Funk 1989: 55). Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied zu bisherigen Deutungen von Lebenslagen. Lebenslagen werden als „soziale Balancen“ (Böhnisch 1982: 81), in denen die Lebensbewältigung stattfindet, begriffen, und nicht, wie beispielsweise bei Weisser, als vorgegebene und rahmende Spielräume, die es vom Subjekt auszunutzen gilt.

Besteht ein Widerspruch zwischen der sozialstaatlichen Lebensvorstellung und dem individuellen Lebenssinn, so hat das Individuum diesen auszubalancieren bzw. zu kompensieren. Laut Böhnisch (2001a) kann der zu bewerkstellende Balanceakt jedoch nicht immer bewältigt werden. Gerade in der modernen Gesellschaft mit ihrer spezifischen Arbeitsteilung sind Bewältigungsprobleme „keine pathologischen Zustände, sondern strukturelle Konstellationen“ (ebd.: 1119). In diesem Zusammenhang führt Böhnisch das handlungstheoretische Konzept der Lebensbewältigung ein. Seine Bedeutung entfaltet dieses Konzept insbesondere an jener Stelle, „wo die institutionellen Statuspassagen, welche relativ feste und gesicherte Muster des Rollenhandelns und der Lebensführung vorgeben, brüchig geworden sind, ihre Selbstverständlichkeit verloren haben oder uneindeutig und in Veränderung begriffen sind“ (Böhnisch/Funk 1989: 59).

Mit dem Konstrukt Lebensbewältigung wird die Möglichkeit gegeben, einerseits einen Zugang zu gesellschaftlichen Strukturen, die der Entstehungsort psychosozialer Probleme von Menschen sind, zu erhalten. Andererseits können mit diesem Ansatz subjektive Dimensionen, sprich die Gefühls- und Stimmungslagen von Individuen sowie ihre darauf bezogenen Bewältigungsstrategien erfasst werden. Fokussiert wird dabei „das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – gefährdet ist“ (Böhnisch 2001a: 1119). Diese Situation trifft ein, wenn die bisherigen personalen und sozialen Bewältigungsressourcen der vom Individuum als beschwerlich erlebten Lebensumstände unzureichend vorhanden sind.<sup>37</sup> Die Qualität der Bewältigung ist davon abhängig, welche Ressourcen die Lebenslage dem Individuum verfügbar macht. Damit wird deutlich, dass Lebenslage und Lebensbewältigung eng miteinander verknüpft sind (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 86).

In diesem Zusammenhang verweisen Böhnisch/Schefold auf sozialpsychiatrische Untersuchungsergebnisse, die belegen, dass Menschen – je nach Beschaffenheit ihrer sozialen Lebenslage – die gleichen unangenehmen und/oder bedrückenden Lebensereignisse in verschiedenartigen Mustern überwinden und meistern (vgl. ebd.). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Art und Weise der Lebensbewältigung einerseits durch die soziale Lage, sprich den sozialen und kulturellen Möglichkeiten zur Bewältigung, und andererseits durch die in diese eingelagerte kulturell geronnene „Bewältigungsstereotype“ (ebd.: 88) beeinflusst wird. Das Gelingen der Lebensbewältigung ist zu einem großen Teil abhängig von den Erfahrungen früherer Bewältigungen problematischer Lebenssi-

---

<sup>37</sup> Böhnisch (2002) bezieht sich in diesem Kontext auf die Coping-Theorie, die davon ausgeht, dass die Überwindung von angespannten und belastenden Lebensereignissen in ihrem strukturellen Gefüge so aufgebaut ist, dass das Individuum „aus somatisch aktivierten Antrieben heraus“ die Bestrebung unternimmt, „die Wiedererlangung eines homöostatischen (Gleichgewichts-)Zustandes“ (ebd.: 203) zu erzielen.



tuationen, weshalb von einem „biographischen Prozess des »Erlernens von Bewältigungsformen«“ (ebd.) gesprochen werden kann.

Lebensbewältigung stellt im Sinne von Böhnisch/Funk (1989) die subjektive Seite der Lebenslagen dar. Handlungstheoretisch betrachtet muss Lebensbewältigung also als der vom Subjekt geleistete „Prozeß des ‚Aufschließens‘ der Zugänge und Möglichkeiten, die in der Lebenslage liegen“ (ebd.: 59), begriffen werden.<sup>38</sup>

Ebenso wie Lebenslagen auf den Dualismus zwischen Individuen und Gesellschaft verweisen, zeigt das Konstrukt der Lebensbewältigung nicht nur die Ebene des Individuums, sondern zugleich den Einfluss der Institutionen und deren Vorgaben auf, wodurch insgesamt ein enger Zusammenhang zwischen den Institutionen und der Lebensbewältigung entsteht. Wird der Lebensentwurf eines Individuums den institutionellen Normalitätsvorstellungen gerecht, dann verändert sich hierdurch auch der Blick der Individuen auf Sinnfragen und Wertevorstellungen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einer „synthetisierende[n] Perspektive“ (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 79), die sich dem Individuum durch eine Vermittlung von personalen und lebensweltlichen Perspektiven einerseits und institutionellen Perspektiven andererseits aufbaut. Entspricht der Lebensentwurf eines Individuums nicht den gesellschaftlich vorgegebenen normativen Prämissen, ist es also aus dem Reproduktionsprozess ausgeklint und seine soziale Integration gefährdet, so verändern sich seine Perspektiven auf die Lebensbewältigung. Die Betroffenen orientieren sich nicht mehr an den gesellschaftlichen Institutionen, vielmehr konzentrieren sie sich auf soziale Beziehungen, weshalb „die personen- und lebensweltzentrierte Perspektive »Lebensbewältigung« lebensbestimmend“ (ebd.: 80) wird.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass „soziale Lebenslagen ein Set von Möglichkeiten und Mustern der Bewältigung von Lebensproblemen sind, die aus sozialen Problemen (Arbeit, Wohnen, soziale Beziehungen, Zukunft etc.) entstehen“ (ebd.: 89). Daraus ergibt sich der Bezug zur Sozialpolitik, die sich auf soziale Probleme bezieht und damit Lebenslagen und deren Bewältigung entscheidend beeinflusst. Nicht nur die sozialpolitischen Leistungen, sondern auch die „sozialpolitischen Dimensionen von Anspruch und Zumutbarkeit, in denen kulturelle Stereotype über Jugend, Frau, Familie, Region etc.“ (ebd.: 90) zum Ausdruck kommen, wirken sich auf die Bewältigung von Lebensproblemen der Subjekte aus.

Das Lebenslagekonzept – im Sinne von Böhnisch – kann damit als Korrektiv sozialpolitischer Maßnahmen dienen, indem es auf die Perspektive derer verweist, die bislang von Unterstützungsangeboten und sozialstaatlichen Leistungen nicht profitieren, da ihre spezifischen Lebenslagen (bislang noch) sozialpolitisch übergangen werden (vgl. Stauber/Walther 1995: 27; Böhnisch/Funk 1989: 58). Durch diese Interpretation von Lebenslagen wird es möglich, zum einen Formen der Benachteiligung zu erkennen und zum anderen jene Lebenslagen offen zu legen, die weder Optionen eröffnen, noch durch sozialstaatliche Katalogisierungen wahrgenommen und somit von der Sozialpolitik übergangen werden (vgl. Zeller 2001: 19). Indem das Konzept zum einen auf Lebensverhältnisse hinweist, die gesellschaftlichen Normalitätsstandards widersprechen oder aus gesellschaftlicher Perspektive als desintegrativ beurteilt werden und damit zum anderen ein Eingehen auf diese „abweichenden“ Lebenslagen ermöglicht, kommen die kritischen Dimensionen des Konzepts, die sich zugleich als Stärke erweisen, zum tragen.

---

<sup>38</sup> Die spezifische Perspektive des Konstrukts Lebensbewältigung ist auf die Gegenwart gerichtet, d.h. sie bezieht sich auf die jeweils aktuelle Lebensbewältigung der Individuen. Dadurch werden Passagen der Biographie eines Individuums zugänglich, währenddessen die Frage nach der potentiellen Lebensgestaltung in den Hintergrund rückt (vgl. Böhnisch/Schefold 1985: 79).

Die Besonderheit und zugleich der Ertrag des von Böhnisch vertretenen Lebenslagenkonzeptes ist, dass es bislang unvermittelte Dimensionen vereint: gesellschaftstheoretische Untersuchungen auf der einen Seite und vorrangig auf zwischenmenschliches Handeln reduzierte Ansätze auf der anderen Seite werden in Analysen, die ihren Ausgangspunkt im Konstrukt der Lebenslage haben, miteinander verknüpft. Das heißt, es werden „miteinander vermittelte Dimensionen: materielle Aspekte von Lebenslage und Handlungsspielräumen, institutionelle und lebensweltliche Definitionen sozialer Probleme, institutionelle und lebensweltliche Bewältigungsformen, subjektive Spielräume in und gegen lebensweltliche Strukturen“ (Chassé 1996: 153) ins Zentrum des Forschungsinteresses gestellt.

Durch die differenzierte Betrachtung von Lebensverhältnissen, die mittels dem Konstrukt Lebenslage möglich wird, können sowohl „Disparitäten der Lebensbereiche“ (BMFSFJ 2002: 107) ebenso wie verschiedene Dimensionen von Benachteiligung berücksichtigt werden. Dies wiederum ergibt die spezifische Relevanz des Lebenslagenkonzeptes im Hinblick auf die Analyse heutiger Lebensbedingungen. Insgesamt gesehen verweist das Konstrukt Lebenslage bei Böhnisch auf die „Strukturen *zwischen* subjektiv-biographischem Verhalten und objektiven sozialen Verhältnissen“ (Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1895; Hervorh. i. Orig.). Infolgedessen handelt es sich nicht nur um ein verstehendes Konzept, sondern auch um ein „*verständiges* Verstehen“, da es auf „Kommunikation und bewältigendem Handeln“ basiert. Dadurch vermag es „die Vermittlungen von Subjekt, Handlung, Sozialstruktur und Sozialpolitik ebenso wie die Institutionen der Sozialen Arbeit in ihrer (entfaltenden und hinderlich-beschädigenden) Wirkung analytisch“ (Chassé 1999: 152, Hervorh. i. Orig.) zusammenzuführen. In diesem Sinne erweist sich das Konstrukt Lebenslage – im Wortsinn von Böhnisch – als geeignet, um die Lebenssituation von Jugendlichen, die das BVJ absolvieren analytisch zu fassen.

## **10. Strukturierte Offenheit: Sensibilisierende Annäherung an Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen**

In diesem Kapitel wird das Konstrukt *Lebenslage* in der Ausformulierung von Böhnisch (1982) im Hinblick auf die Zielgruppe der Schulsozialarbeit im BVJ operationalisiert.

Es ist freilich nicht möglich, per se über *die* Lebenslage *der* BVJ-Schülerschaft zu berichten, deshalb ist unsere Vorgehensweise folgende: Faktoren, von denen wir annehmen, dass sie die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen strukturieren, werden dargestellt und kontextbezogen erörtert. Indem diese verschiedenen lebenslagenprägenden Dimensionen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Lebenswirklichkeit von diesen Jugendlichen beleuchtet werden, wird dem Paradigma *AdressatInnenorientierung* lebenslagentheoretisch im Sinne Böhnischs Rechnung getragen.

Entsprechend dem Zuschnitt und der Fragestellung der vorliegenden Arbeit stoßen wir hierbei allerdings an Grenzen. Denn entsprechend dem Rahmen dieser Arbeit werden individuell-subjektive Dimensionen von Lebenslagen weder erfasst noch beleuchtet. Die individuellen Aneignungs-, Handlungs-, und Bewältigungsstrategien von einzelnen Subjekten ebenso wie deren Sichtweisen, bleiben bei dieser theoretischen Sondierung systematisch und quasi naturgemäß außer Acht.

In Anlehnung an den Elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) und das von Hiller entfaltete Konzept der Teilkarrieren (vgl. Hiller 1999; Hiller/Friedemann 1995)

sowie auf der Basis eigener Überlegungen werden wir im Weiteren folgende Faktoren unter lebenslagentheoretischer Perspektive sondierend beleuchten:

- das *deutsche Übergang(s)hilfesystem* im Allgemeinen und das *BVJ* im Besonderen beeinflussen die Lebenslagen der darin partizipierenden Jugendlichen – einerseits durch die ihnen zugrunde gelegten normativen Implikationen, andererseits durch ihre dadurch bedingte spezifische Chancenstruktur.
- das *Konstrukt soziale Benachteiligung*, da dieses im spezifischen Fachdiskurs häufig als Bezugspunkt für Jugendliche, die das BVJ absolvieren, dient und sich in Strukturen des Übergangssystems manifestiert.
- das *soziale Konstrukt der Lebensphase Jugend*, weil SchülerInnen im BVJ als Jugendliche gelten und somit mit verschiedenen Normalitätsannahmen und Anforderungen konfrontiert werden.
- die *soziale Kategorie Geschlecht* als eine grundlegende, sozialstrukturelle Dimension, die jungen Frauen und Männern je unterschiedliche Geschlechterrollen und damit gesellschaftliche Positionen und Verhaltens-, Wahrnehmungs-, und Bewältigungsmuster zuweist.
- die *Region*, weil regionale Normalitäten und (Infra-)Strukturen die in ihr lebenden Individuen unmittelbar in ihrem Handeln und Denken beeinflussen.
- *soziale Nahräume* prägen das Alltagsleben der Individuen durch soziale Beziehungsgeflechte, sei es zum Beispiel durch Eltern oder durch Institutionen wie die Schule. Sie können in Veränderungs- und Übergangsphasen (z.B. Eintritt in die Berufswelt, Verlust eines Elternteils etc.) eine soziale Unterstützungsressource darstellen.
- die *sozioökonomische Situation* einer Person prägt ihre Lebenslage, weil ihr durch die verfügbaren ökonomischen Ressourcen quasi objektive Möglichkeiten (z.B. Teilhabe an Konsum, Kultur usw.), aber auch individuelle Chancen in anderen Lebensbereichen (z.B. Nachhilfe für einen besseren Schulabschluss) eröffnet oder verwehrt werden.
- die Dimensionen *Bildung und Arbeit*, weil Bildung die Lebenslagen der Zielgruppe sowohl durch das Konzept „SchülerInsein“ als auch durch die Bildungsbiographie prägt und weil die heutigen Normalbiographien immer noch Erwerbsbiographien sind, müssen sich junge Frauen und Männer im Berufsvorbereitungsjahr unmittelbar mit den Möglichkeiten und Begrenzungen des Erwerbssektors und dem spezifischen Verständnis von Arbeit auseinandersetzen.
- das Phänomen *Migration*, da ein Großteil der SchülerInnen im BVJ einen Migrationshintergrund haben und ihre Lebenssituation häufig verengt auf diese Tatsache betrachtet wird, was sich wiederum in pädagogischen Konzepten und somit in den Lebenslagen selbst niederschlägt.
- das *physische, psychische und soziale Wohlbefinden (Gesundheit)*, da dieses den Menschen in seinem Agieren und Denken (z.B. im schulischen Alltag, im Berufsfindungsprozess, in der Freizeitgestaltung usw.) beeinflussen respektive einschränken und sogar sein Leben gefährden kann.

Durch die anstehende Sondierung dieser Dimensionen wird auf fundierter Basis eine (kognitive) Sensibilität für die (möglichen) Lebenslagen der AdressatInnen erlangt und in einem strukturierten Verfahren werden Aufmerksamkeitsrichtungen herausgearbeitet. Zunächst werden die von uns als wichtig erachteten einzelnen Lebenslagen konstituierenden Faktoren bzw. die je darauf bezogenen Diskurse allgemein rekonstruiert und diskutiert. Damit wird es uns möglich, uns über eigene, aber auch über gesellschaftliche

„Gedankengefängnisse“ (Quensel 1982: 23f)<sup>39</sup> hinweg zu setzen und eine erste Sensibilität zu erhalten. Dann erst werden die einzelnen Faktoren hinsichtlich ihrer je spezifischen Wirkung auf die Lebenslagen von SchülerInnen im BVJ diskutiert.

Insgesamt wird mit dieser Vorgehensweise der von Thiersch (2002) geforderten „strukturierte(n) Offenheit“ (ebd.: 203) – als eine wesentliche Prämisse lebensweltorientierter Sozialer Arbeit bzw. Jugendhilfe – Rechnung getragen.

Die gewählte Vorgehensweise ist durchaus heikel: die Sondierung der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen in ihrer verallgemeinerbaren Besonderheit bedarf zugleich der Sensibilisierung und Diversifizierung einzelner Faktoren. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis, denn, während wir einerseits einzelne Faktoren – im zulässigen Rahmen dieser Arbeit – umfassend betrachten, bündeln wir andererseits die dabei zu Tage tretenden Erkenntnisse im Sinne einer Typisierung und verfahren dabei gewissermaßen pauschal. Die dabei zu bewerkstelligende Gratwanderung zeichnet sich dadurch aus, dass einerseits intendiert wird, geradeso vage und offen zu bleiben, dass keine Ausschließungsmechanismen initiiert werden (vgl. Stauber/Walther 1995: 115), und gleichzeitig präzise relevant erscheinende Aufmerksamkeitsstrukturen herausgearbeitet und benannt werden. Bezogen auf den geschlechtsbezogenen Diskurs, jedoch inhaltlich auf hiesigen Kontext allgemein übertragbar, schreibt Rose (2003a) „mit jeder Benennung einer geschlechtsspezifischen Besonderheit finden zwangsläufig im Gegenzug automatisch Ausschlüsse statt. Zu sagen, was ist, schließt ein zu sagen was nicht ist – und damit beginnen Realitätsverzerrungen“ (ebd.: 468) und unsere Gratwanderung als Forschende.

## 11. Die Anforderungsstruktur des BVJ als Teil des Übergangssystems

Die nun anschließende Beschreibung von Schierholz (2001) thematisiert viele jener Aspekte, die in diesem Kapitel diskutiert werden: „Wenn im August/September eines jeden Jahres die Schule wieder beginnt, dann hat dies für viele Schüler unliebsame Konsequenzen. Infolge der landesspezifischen Schulpflichtregelungen sind zehntausende von Jugendlichen, die eigentlich eine betriebliche Berufsausbildung beginnen oder eine weiterführende Schule besuchen wollen, zu einem weiteren Schulbesuch verpflichtet. Ihre Leistungen, ihr Sozial- einschließlich ihres Bewerbungsverhaltens werden für nicht ausreichend gehalten. Es ist aber auch schlicht die Situation der knappen, begehrten Stellen in manchen Berufsfeldern, die sie davon abhält, die gewünschte Ausbildungs- oder Berufslaufbahn einzuschlagen. Sie werden auf Berufsvorbereitungsjahre verwiesen“ (ebd.: 112). Es geht im Folgenden um die Frage, welche Bedeutung die Teilnahme am BVJ für die Jugendlichen hinsichtlich der Strukturierung ihrer Lebenslagen hat.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Quensel (1982) verwendet diese Bezeichnung für eine durch stereotype Bilder geprägte pauschalisierend negative Grundeinstellung gegenüber Drogen. Mit dem Begriff „Gedankengefängnis“ benennt er „eine Grundeinstellung in unseren Köpfen, aus der heraus wir die Realität um uns herum gleichsam wie durch eine bunte Brille reichlich verzerrt wahrnehmen, und zwar so überzeugend, daß wir diese Verzerrung selbst gar nicht mehr erfahren“ (ebd.: 10). Bezogen auf unseren Kontext erscheint als umfassendstes „Gedankengefängnis“ die defizitorientierte Haltung gegenüber BVJ-SchülerInnen, die eine fundierte Auseinandersetzung mit den Lebenslagen dieser Jugendlichen häufig verhinderte.

<sup>40</sup> Ausdrücklich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Auswirkung, die sich für Jugendliche durch die Teilnahme am BVJ hinsichtlich ihrer beruflichen Situation ergibt in Kapitel 18 verhandelt wird.

Hiller (1997) zufolge variiert die konzeptionelle Ausgestaltung „in ihren faktischen Inhalten, im Stil der Interaktion, in den Zielsetzungen“ und ist immer dadurch geprägt „welche konkrete Schülerschaft auf welche Lehrerkonstellation trifft“ (ebd.: 208). Darüber hinaus nehmen wir an, dass die Bedeutung, die das BVJ biographisch für die Jugendlichen einnimmt, nicht durch innerschulische Prozesse, sondern in hohem Maße auch durch außerschulische Verfügbarkeiten abhängt. Die Frage, was das BVJ bedeutet, scheint vor diesem Hintergrund nicht nur von den von Hiller angegebenen innerschulischen Faktoren abhängig zu sein, sondern zusätzlich auch davon, ob das BVJ als Unterstützungsmaßnahme in einen regionalen (also über die Schule hinaus erweiterten) Unterstützungszusammenhang eingebunden ist, beeinflusst zu werden. So gesehen erwies es sich als unsachgemäß konkrete Aussagen darüber zu treffen, was die Teilnahme am BVJ für die Lebenslagen einzelner Jugendlicher bedeutet – vor allem im Rahmen einer Theoriearbeit, wie die vorliegende.

Freilich heißt dies aber nicht, die Frage nach der Bedeutung, die die Teilnahme am BVJ für die Jugendlichen hat, ganz außen vor zu lassen. Es scheint sinnvoll, die umfassende Frage nach dem Bedeutungsgehalt mittels anderer (Unter-)Fragen zu konkretisieren und damit einzugrenzen: Weshalb absolvieren Jugendliche das BVJ? Welche Perspektiven werden ihnen durch die Teilnahme am BVJ eröffnet? Was sind die spezifischen Anforderungen und Zumutungen, mit denen sie konfrontiert werden? Entspricht die Deutung von Schierholz, dass die Teilnahme des BVJ für die Jugendlichen unliebsam ist, der subjektiven Sichtweise der Betroffenen? Wenn ja, inwiefern?<sup>41</sup>

Im Folgenden werden – in einem sondierenden Sinne – typisierbare Bedeutungsstrukturen, mittels der Erörterung der angegebenen Fragenrichtungen herausgearbeitet.

Die Perspektive, die sinnvoller Weise eingenommen wird, ist eine, die den Fokus nicht isoliert auf das BVJ und dessen AdressatInnen richtet, sondern im Gegenteil einen erweiterten Blick einnimmt. Ausgangspunkt hiervon ist die These, dass das BVJ als Institution für die SchülerInnen eine Alternative im Sinne einer „zweite[n] Wahl“ (bzw. einer nicht selbstgewählten Pflicht) gegenüber anderen Angeboten des Übergangssystems darstellt. Die Frage, inwiefern die Teilnahme am BVJ prägend für die Lebenslagen der Jugendlichen ist, lässt sich vor dem Hintergrund des – in Abgrenzung zum BVJ – Allgemeinen und Normalen im Sinne der „ersten Wahl“ skizzieren.

Jugendliche, die das BVJ besuchen, befinden sich – unter anderem – im *Übergang* von der (allgemeinbildenden) Schule in den Beruf. Übergänge, aus lebenslauftheoretischer Perspektive betrachtet, leiten je verschiedene Lebensphasen ein. Übergänge im Lebenslauf werden zum einen durch das je individuelle Handeln der einzelnen Subjekte beeinflusst und sind zum anderen je „unterschiedlich sozialstaatlich und sozial normiert“ (Pohl 1997: 67) und damit einhergehend institutionell je unterschiedlich abgesichert bzw. als absicherungswürdig anerkannt. Böhnisch (1982) zufolge schlagen sich die „typischen Muster sozialstaatlicher Vergesellschaftung“ (ebd.: 80) in der Struktur von Lebenslagen nieder. Von daher scheint es angebracht, im folgenden Teil einen genaueren Blick auf die typischen Muster und Normierungen des bundesrepublikanischen Übergang(hilfe)systems zu werfen.

---

In diesem Kapitel geht es eher darum, die Frage nach der besonderen Anforderung, die sich für die Jugendlichen während ihrer Teilnahme ergibt, nachzugehen.

<sup>41</sup> Wie bereits angemerkt, werden diese Fragen, der subjektiven Deutung der AdressatInnen im Rahmen dieser Arbeit nicht direkt, sondern nur peripher im Rückgriff auf einschlägige Studien beleuchtet.

## 11.1 Das Übergang(hilfe)system und seine sozialstaatlichen Annahmen

Nach einer theoretischen Verortung des BVJ im deutschen Übergangssystem hinsichtlich seiner funktionellen Bedeutung als – die regulären Angebote ergänzende – Unterstützungsmaßnahme, werden die ideologischen Grundannahmen, auf denen die institutionelle Logik des deutschen Übergangssystems im Allgemeinen sowie die des BVJ im Besonderen basiert, betrachtet.

### 11.1.1 Die Verortung des BVJ im Übergang(hilfe)system

Das BVJ ist als berufsvorbereitende Maßnahme an Berufsschulen – neben dem regulären Dualen System, das den „Kern der beruflichen Bildung“ (Raab/Rademacker 1996: 20) darstellt, der schulischen Ausbildung, allgemeinbildenden Schulen, Angeboten der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendberufshilfe, der Berufsberatung, dem Arbeitsmarkt – eine zentrale Instanz des deutschen Übergangssystems (vgl. Stauber/Walther 2000: 17). Dort kann es neben seiner Verortung im beruflichen Schulwesen (vgl. Kapitel 6.2.4) auch dem System ergänzender übergangsbezogener Hilfen, dem sogenannten „Parallel-system“ (Braun 2000: 38), zugeordnet werden.

Das System kompensatorischer Maßnahmen hat sich im Zuge des zunehmenden Wettbewerbs um Ausbildungsplätze seit Mitte der 1970er entwickelt. Es richtet sich an Jugendliche mit schlechten oder keinen allgemeinbildenden Schulabschlüssen, deren Chancen, eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz zu finden, sich in den letzten Jahren zunehmend gemindert haben. Neben dem BVJ beinhaltet es andere ergänzende berufsvorbereitende und -ausbildende Angebote, wie beispielsweise die außerbetriebliche (sozialpädagogisch begleitete) Berufsausbildung, Förderlehrgänge, Bildungsgänge der Jugendberufshilfe, berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit etc. (vgl. Braun 2000: 38). Es existiert parallel neben dem Dualen System und ist in seiner Kapazität flexibel: Es wird dann ausgeweitet, wenn es auf dem regulären Ausbildungsmarkt an Lehrstellen mangelt, und entsprechend werden seine Angebote reduziert, wenn auf dem Ausbildungsmarkt ein Überangebot an betrieblichen Lehrplätzen herrscht (vgl. Braun 2000: 38). Das BVJ als ein Teil davon, wird deshalb folgerichtig auch zu den „Konjunkturpuffern des Bildungssystems“ (Schierholz 2001: 115) gezählt.

### 11.1.2 Die normativen Implikationen des deutschen Übergang(hilfe)systems als spezifische Anforderungsstruktur für BVJ-SchülerInnen

Ideologisch-normative Grundlegungen ebenso wie die spezifische Normierung des deutschen Übergangssystems respektive des Überganghilfesystems schlagen sich in den institutionellen Logiken nieder und strukturieren so unmittelbar die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen mit. Sie werden deshalb im Folgenden skizziert.

In der Logik des bundesrepublikanischen Sozialsystems – d.h. sowohl in struktureller als auch in normativer Hinsicht – nimmt Erwerbsarbeit eine zentrale Stellung ein: Über Beiträge von Erwerbstätigen werden große Teile der wohlfahrtstaatlichen Infrastruktur finanziert (z.B. das Beitragssystem der Sozialversicherung oder familienrechtliche Ausgleichsregelungen).<sup>42</sup> Nicht nur auf der gesellschaftlichen, sondern auch auf der Ebene

---

<sup>42</sup> Damit wird die „Entwicklung des Systems der Sozialpolitik ... materiell, strukturell und normativ in vielfältiger Weise auf die Entwicklung der Arbeitsgesellschaft verwiesen. Perspektivisch gilt deshalb: die

individueller Lebensläufe hat Erwerbsarbeit eine hohe sozialintegrative Funktion. Institutionen des Arbeitsmarktes prägen und standardisieren als „sekundäre Instanzen“ (Beck 1986: 211, Hervorh. im Orig.) unmittelbar einzelne Lebensläufe (vgl. Kohli 1985). Lohnarbeit gilt vor diesem Hintergrund umfassend als das „Rückrat der Normalbiographie“ (Beck 1986: 215)<sup>43</sup> – als „zentrales Medium sozialer Integration und soziostruktureller Verortung“ (Galuske 1993: 29).<sup>44</sup>

Insgesamt orientieren sich wohlfahrtstaatliche Institutionen als auch einzelne Individuen an der Annahme der prinzipiellen „Erreichbarkeit“<sup>45</sup> (vgl. Böhnisch 1994: 32) des Normalarbeitsverhältnisses<sup>46</sup> und dem damit einhergehenden Lebensentwurf. Das Zusammenspiel aus „sozialstaatlichen »Normalitätsunterstellungen«“<sup>47</sup> (Behrens/Voges 1996: 20), der Erreichbarkeit von Erwerbsarbeit einerseits und der zentralen Bedeutung von Erwerbsarbeit in der Logik des Wohlfahrtsstaats andererseits führen zu einer hohen Integrationsverpflichtung übergangsbezogener Institutionen. Vor dem Hintergrund der vorherrschenden Normalitätsannahmen und der Annahme der prinzipiellen Erreichbarkeit eines linearen Übergangs von der Schule in ein lebenszeitliches Erwerbsarbeitsverhältnis zielen arbeits-, sozial- oder bildungspolitische Maßnahmen wie das BVJ im Übergang(s)hilfesystem auf die berufliche Integration der AdressatInnen und intendieren möglichst, alle Jugendliche in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt unterzubringen.

Der in den vergangenen Jahr(zehnt)en stattgefundenen Strukturwandel des Arbeitsmarktes (Rationalisierung, Verlagerungen von Unternehmen ins Ausland, zunehmende Berufstätigkeit von Frauen) konkretisiert sich dadurch, dass Erwerbsarbeit zum einen quantitativ knapper wird und zum anderen qualitativ einen Wandel vom klassischen Berufskonzept weg, hin zu flexibleren Arbeitsformen erfährt. Flexibilisierungstendenzen auf dem Erwerbssektor und Prozesse wie die Verfestigung der Massenarbeitslosigkeit, die sich auf globaler Ebene abspielen, jedoch auf regionaler und nationaler Ebene nur bedingt beeinflussbar sind, erschweren für Jugendliche u.a. den Einstieg in den Ausbildungs- bzw. Erwerbssektor (vgl. Walther 2002a: 87; Kapitel 18.2 ). Insgesamt untergraben die Transformationsprozesse des Erwerbssektors damit die vorherrschende

---

Zukunft des Sozialstaates ist geknüpft an die Zukunft der industriellen Arbeitsgesellschaft“ (Galuske 1993: ebd.: 104). Erwerbsarbeit erweist sich so zentral im Zusammenhang mit der ‚Spaltung der Gesellschaft‘, deren ausschlaggebendes „Kriterium für die Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Kern- oder Randbereich aufgrund der versicherungsförmigen Konstruktionsmerkmale des Sozialstaates in der schlichten Unterscheidung von ‚Arbeit haben‘ und ‚keine Arbeit haben‘“ (Schaarschuch 1999: 58) ist.

<sup>43</sup> Existenzsichernde Vollbeschäftigung ist (vor allem für Männer) immer noch eine wichtige „Grundlage einer Lebensführung als ganz normaler, sozial unauffälliger Erwachsener“ (Scherr/Stehr 1998: 428).

<sup>44</sup> Dass Erwerbsarbeit in der heutigen Arbeitsgesellschaft darüber hinaus auch eine identitätsstiftende Bedeutung hat, darauf wird in Kapitel 18.1 näher eingegangen.

<sup>45</sup> Böhnisch erachtet das Integrationsmodell der wohlfahrtstaatlichen abgefederten Arbeitsgesellschaft als ein erweitertes, das dem Lebensentwurf der Erreichbarkeit entspricht. Durch die Annahme, dass Erwerbsarbeit für durchschnittliche Lebensentwürfe ‚erreichbar‘ ist, „verfestigt sich aber zugleich die Zentralität eines durchschnittlichen, lohnarbeitzentrierten Lebensentwurfs“ (vgl. Galuske 1999: 255).

<sup>46</sup> Das Normalarbeitsverhältnis gründet auf der Annahme einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung: Ernährer-Ehemann und Haus-Frau. Die Haus- und Reproduktionsarbeit – zentral für die Aufrechterhaltung der Arbeitsgesellschaft – erweist sich lediglich als die „»andere Seite« der Lohnarbeit“ (Alheit 1994: 76, Hervor. i. Orig., vgl. Kapitel 14).

<sup>47</sup> Behrens/Voges (1996) verwenden den Begriff zunächst allgemein und verweisen darauf, dass sozialpolitische Institutionen keineswegs einheitliche Normalitätsannahmen haben: „die gesetzliche Rentenversicherung z.B. prämiert ein anderes Lebenslaufmuster als die Sozialhilfe, dasselbe läßt sich für die Ausbildungssituation sagen“ (ebd.: 21f).

Ideologie der Erreichbarkeit des erwerbsarbeitzentrierten Normallebenslaufs und führen dazu, dass die „soziale Integrationskraft der anerkannten gesellschaftlichen Institutionen rapide abnimmt“ (Stauber 1999a: 271).

Sozialstaatliche Institutionen orientieren sich trotz dieser strukturellen Veränderungen nach wie vor an den erwerbsarbeitzentrierten und „rechtlich fixierten *Kategorien von »Normalbiographien«*, denen die Wirklichkeit immer weniger entspricht“ (Beck 1986: 215, Hervorh. i. Orig.). Bis dato ist das „soziale Sicherungssystem auf den Angelpunkt der Beteiligung an Erwerbsarbeit hin zugeschnitten“ (ebd.).<sup>48</sup> Auch die Strukturen des Übergangssystems haben sich bislang wenig modernisiert und halten an der realiter „immer schwerer zu erreichenden Normalerwerbskarriere“ und an einer „imaginierte(n) Arbeitswelt“ (Pohl 2000: 8) fest.

Das Festhalten an der Annahme einer möglichen Vollbeschäftigung für alle und der Tatsache, dass dies strukturell immer weniger zu verwirklichen ist, verstärkt den Druck auf die übergangsbezogenen Institutionen, die BewerberInnen um Ausbildungsstellen in den Arbeitsmarkt unterzubringen und sie so in offiziellen Statistiken nicht als unvermittelt aufführen zu müssen (vgl. Galuske 1993: 287f).<sup>49</sup> Gelingt dies nicht, werden Jugendliche in berufsvorbereitende Maßnahmen wie das BVJ vermittelt. Diese Maßnahmen sollen die Jugendlichen in ihrer „Berufswahlentscheidung unterstützen, ihre berufliche und soziale Handlungskompetenz stärken“ und damit dazu beitragen, deren „individuelle Chancen für eine (dauerhafte) Eingliederung in das Berufs- und Arbeitsleben zu verbessern“ (BMBF 2003: 152). Angesichts dieser Aufgabenstellung, Jugendliche dauerhaft in den Erwerbssektor zu integrieren, zeigt sich, dass es sich beim BVJ um eines jener Angebote handelt, „die eben nur als ‚Umleitungen‘ zurück auf den ‚richtigen Weg‘ konzipiert sind“ (Pohl 2000: 8).

Für die individuellen Lebenslagen erweisen sich die beschriebenen Widersprüchlichkeiten, zwischen sozialstaatlichen Verheißungen einerseits und den dazu widersprüchlichen daran brechenden strukturellen Veränderungen andererseits, als brisant. Weil einzelne Biographien in der modernisierten Gesellschaft in hohem Maße von der strukturellen und normativen Ausrichtung der Institutionen abhängig sind – Beck spricht hier von der „*institutionenabhängige[n] Kontrollstruktur* von Individuallagen“ (1986: 210, Hervorh. i. Orig.) –, sind sie selbst unmittelbar durch arbeitsmarktbezogene Engpässe krisenanfällig (vgl. ebd.: 214).<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Dieses Festhalten an einer längst nicht mehr stimmigen Annahme hängt sicherlich auch damit zusammen, dass das Sozialversicherungssystem zunehmend unter Druck gerät, da mit immer geringeren Einnahmen immer mehr Leistungen erbracht werden müssen (vgl. Galuske 1998: 546) und sich bislang keine neuen Formen der Beitragsbeteiligung etablieren und bewähren konnten.

<sup>49</sup> Aus Interviews, die wir im Rahmen unserer Mitarbeit im Forschungsprojekt JuS II mit Schul- bzw. Fachbereichsleitungen am BVJ durchgeführt haben, wissen wir, dass diese dem Aspekt „Unterkommen der Jugendlichen im regulären Ausbildungsmarkt“ ebenfalls hohe Bedeutung zumessen und entsprechend als Erfolgskriterium für die Arbeit der Schulsozialarbeit werten.

<sup>50</sup> Denn, „in der fortgeschrittenen Moderne vollzieht sich Individualisierung unter den Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der individuelle Verselbständigungen gerade in zunehmendem Maße unmöglich macht: Der Einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle *traditionaler* Bindungen und Sozialformen ... treten ... Institutionen, die den Lebenslauf des Einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen“ (Beck 1986: 211, Hervorh. i. Orig.).



In diesem Zusammenhang erweist sich das System übergangsbezogener Institutionen mit seiner illusionären Grundlegung (vgl. Stauber/Walther 2000: 23) für diejenigen Jugendlichen, deren beruflicher Übergang nicht linear verläuft als besonders kritisch. Der Druck, mit dem die Institutionen von politisch-gesellschaftlicher Seite – aufgrund illusionärer Annahmen der möglichen Vollbeschäftigung für alle – konfrontiert werden, wird gewissermaßen auf die dort partizipierenden Jugendlichen weiterverlagert und damit zugleich individualisiert.

Der von übergangsbezogenen Institutionen ausgeübte Druck des Unterkommens spitzt sich allerdings für BVJ-SchülerInnen, als AdressatInnen des Parallelsystems, um eine weitere Komponente zu: Sie erhalten von offizieller Seite kaum Unterstützung, andere Lebensmodelle zu realisieren, als es der lineare Normallebenslauf und das formale Bildungssystem vorgeben. Für sie, als Jugendliche aus unteren Bildungsgängen konkretisiert sich die für die moderne Gesellschaft als typisch erachtete Widersprüchlichkeit der „*individuell-institutionell schizophrener* Struktur“ (Beck 1986: 213, Hervor. i. Orig.) dahingehend, dass sie zwar einerseits die Verantwortung für ihre (arbeits-)gesellschaftlich randständige Positionierung (ihr berufsbezogenes Scheitern) zugeschoben bekommen, andererseits sind die ihnen von institutioneller Seite aus zugestandenen „Spielräume im Übergang in die Arbeit“ (Walther 2000) eng und gewähren wenig Raum für die Umsetzung eigeninitiativer Vorhaben.<sup>51</sup> Jugendliche werden so in beruflicher Hinsicht oftmals „schon ganz am Anfang auf zweit- und drittbeste Wahlen verwiesen“ (Stauber 1999a: 273) und sind dazu angehalten, bezüglich ihres beruflichen Werdegangs immer wieder „umzusteigen, zu warten, umzudisponieren, und dies alles auf möglichst sinnvolle, die Berufsbiographie unterstützende Weise“ (ebd.: 272) zu tun.<sup>52</sup> Die Betroffenen werden mit einem enormen „Normalisierungsdruck“ in Richtung Erwerbsbiographie bei gleichzeitigem Sinken der realen „Orientierungsmöglichkeiten“ (Stauber/Walther 2000: 27) konfrontiert – ein Zusammenspiel, das zutreffend auch als „Orientierungsparadox“ (Meyer/Seidenspinner 2001: 141) bezeichnet wird.

Die starke, institutionell verankerte Grundlegung der Erreichbarkeit der Normalarbeitsbiographie schlägt sich auch in den individuellen Wünschen und Plänen der Jugendlichen nieder, wodurch diese eine Paradoxie auch auf subjektiver Ebene (intrasubjektiv) erleben. Entsprechend gibt Braun (2000) zu bedenken, dass es auch die Heranwachsenden selbst sind, die „einerseits an den Vorstellungen einer Normalbiographie festhalten und [die] das Ziel [betonen], durch Arbeit den Lebensunterhalt zu sichern“ und andererseits durch strukturelle Gegebenheiten dazu gezwungen sind „Strategien zu entwickeln, mit Diskontinuität und Unsicherheit umzugehen“ (ebd.: 44) und diese Diskrepanzen individuell zu bewältigen. Bezogen auf den hiesigen Kontext ist dieser Hinweis belangreich, denn er kommt einer falschen Gegenüberstellung von gesellschaftlichen Strukturen einerseits und Individuen andererseits zuvor und bedenkt das Zusammenspiel zweier Sphären, die unmittelbar auf das Konstrukt Lebenslage verweisen: Gesellschaft und Individuum (bzw. Struktur und Handeln). Aus einer lebenslagentheoretischen Perspek-

---

<sup>51</sup> Dagegen werden Jugendliche aus höheren Bildungsgängen zumindest auf diskursiver Ebene unterstützt, kreative d.h. normabweichende Übergänge respektive Erwerbsbiographien einzuschlagen und sie werden als „Trendsetter“ bewundert.

<sup>52</sup> Aufgrund dessen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche, die das BVJ absolvieren, nicht normalitätsgetreu verläuft und vieler Anstrengungen bedarf, scheint die Annahme gerechtfertigt, dass Übergänge „*als Übergänge* biographische Eigenständigkeit gewinnen“ und die Lebenslagen Jugendlicher „nachhaltig prägen“ (Stauber 1999a: 270, Hervorh. i. Orig.).

tive erscheint es verkürzt und falsch, die Jugendlichen lediglich als Opfer der Verhältnisse zu sehen. Vielmehr gilt es zu berücksichtigen, dass das Erreichen einer Normalbiographie von einigen Heranwachsenden selbst angestrebt und dass Jugendliche als handelnde Subjekte sich mit Gegebenheiten auseinandersetzen und vielfältige Bewältigungsstrategien entwickeln, um mit den an sie herangetragenen Anforderungen subjektiv-adäquat umzugehen. Als Teil des Übergangshilfesystems sind es junge Frauen und Männer selbst, die diese paradoxe Situation stützen und aufrechterhalten: Zum einen indem sie (als Teil der Gesellschaft) sich hinsichtlich ihrer Wünsche und Bedürfnisse an den Normalitätsannahmen *orientieren*. Zum anderen indem sie sich mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen im je individuellen Alltag *arrangieren*, sich diesen fügen und als agierende Individuen subjektiv sinnhafte Lösungen finden. In diesem Licht gilt es die Motive, die junge Frauen und Männer hinsichtlich ihrer Teilnahme am BVJ formulieren, zu beleuchten.

## 11.2 Motive Jugendlicher für die Teilnahme am BVJ

Können unter 18-Jährige weder den Schulbesuch im allgemeinbildenden Schulsystem noch ein Ausbildungsverhältnis nachweisen, sind sie zur Erfüllung ihrer Berufsschulpflicht zur Teilnahme am BVJ (oder einer ähnlichen Maßnahme) verpflichtet. Als Hauptbeweggrund der Heranwachsenden, das BVJ zu absolvieren, muss deshalb die diesbezügliche rechtliche Vorgabe gesehen werden. Auf der Basis ihrer beruflichen Erfahrungen im Bereich der Jugendsozialarbeit berichten Köberlein/Maas (2000) in diesem Sinne: „wir erleben es immer wieder, dass die Jugendlichen da [ins BVJ] eigentlich nicht hinwollen – aber sie müssen“ (ebd.: 124).

Die Teilnahme der Jugendlichen am BVJ kann vor diesem Hintergrund als Erfahrung des Scheiterns – als drittbeste Wahl<sup>53</sup> gedeutet werden. Darauf verweist Schäfer (1997), wenn er, seine Forschungsergebnisse kommentierend, meint: „die befragten jungen Männer betrachteten die Bedeutung des Berufsvorbereitungsjahres im Kontext des eigenen Erwerbsverlaufs ganz pragmatisch: es war für sie vor allem die Möglichkeit, drohender Arbeitslosigkeit zu entgehen, aber ein Weg in Richtung auf eine Berufsausbildung oder Arbeitstätigkeit ergab sich für sie daraus nicht“ (ebd.: 320).

Die Verarbeitung, trotz vielfältiger Anstrengungen nicht in den regulären Ausbildungssektor gemündet zu sein und damit einen nicht normkonformen Lebenslauf zu realisieren, stellt – so meint zumindest Hiller (1997a) – „das persönliche Problem eines jeden Schülers im BVJ“ (ebd.: 206) dar. Indem Jugendliche durch ihre Teilnahme am BVJ dazu aufgefordert sind, „Enttäuschungen (die quasi strukturell angelegt sind) zu bewältigen“ (Stauber/Walther 2000: 27), scheint es plausibel, diese Erfahrung mit Schierholz (2001) – zumindest für einige Jugendliche – als „unliebsam“ zu deuten (vgl. ebd.: 112). Die Bewältigung dieser unliebsamen Erfahrung als Anforderung von BVJ-SchülerInnen kann als zentrale und darüber hinaus als lebenslagenprägende Dimension angenommen werden.

Eine andere Deutung interpretiert den Eintritt Jugendlicher ins BVJ als subjektiv sinnhafte Bewältigungsstrategie seitens der Betroffenen. Die Jugendlichen schieben durch die Teilnahme am BVJ die Konfrontation mit dem Erwerbsektor zeitlich auf und neh-

---

<sup>53</sup> Als „zweitbeste Wahl“ können Ausbildungen in Berufsfeldern gesehen werden, die nicht zu den eigentlichen Berufswünschen der Jugendlichen zählen.

men das mögliche Scheitern hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktintegration quasi durch eine aktive Entscheidung vorweg (vgl. Stauber/Walther 2000: 28).

An dieser Stelle scheint es ertragreich den Blick zu erweitern und ihn auf die von den Jugendlichen angegebenen Motive ihrer Teilnahme am BVJ zu richten.

Die Ergebnisanalyse empirischer Studien zeigt, dass SchülerInnen des BVJ vielfältige Motive angeben, weshalb sie diesen Lehrgang absolvieren.

Hiller fasst auf der Basis seiner Untersuchung zu jungen Männern im BVJ deren Beweggründe das BVJ zu absolvieren in sechs Kategorien zusammen (vgl. Hiller 1997: 204f; GEW 1997:23):

- Ein Teil der Jugendlichen möchte mit dem BVJ-Besuch die Schulpflicht hinter sich bringen, um im Anschluss daran ein Beschäftigungsverhältnis einzugehen. Im äußersten Fall reicht ihnen ein Abgangszeugnis zu ihrer Zufriedenheit, und einige begnügen sich mit einer Schulbescheinigung, die sie vom verpflichtenden Schulbesuch befreit. Diese Jugendlichen sind nur schwer für eine Leistungsanforderung und bestimmte sachliche und inhaltliche Themenbearbeitungen anzuregen.
- Für die zweite Gruppe – vor allem AusländerInnen – ist es wichtig, den Hauptschulabschluss zu erlangen, weil dieser für die Erteilung der Arbeitsgenehmigung unbedingt vorausgesetzt wird. Ohne die Arbeitserlaubnis besteht für ausländische Jugendliche und junge Erwachsene nicht die Möglichkeit, eine anerkannte Berufsausbildung zu absolvieren.
- Die dritte Gruppe besucht das BVJ, weil sie mit ihrem – unzureichenden – Hauptschulabschluss bei der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche erfolglos geblieben ist. Diese Jugendlichen wollen durch eine Wiederholung des Hauptschulabschlusses diesen verbessern, um ihre Zugangschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen und in der Folgezeit unterzukommen.
- Die vierte Gruppe – bestehend aus Realschul- und Gymnasiumsabbrechern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – deren Schulabschlüsse nicht anerkannt werden, möchte einen guten Schulabschluss erreichen, um einen Zugang zu den zweijährigen Berufsfachschulen zu erlangen. Beim erfolgreichen Abschluss der zweijährigen Berufsfachschule erhalten sie die Mittlere Reife und dadurch werden ihnen berufliche Gymnasien und letztendlich Fachhochschulen und Universitäten zugänglich.
- Die fünfte Gruppe erhofft sich mit dem Besuch des BVJ eine Verbesserung ihrer Berufsfähigkeit.
- Ein weiterer Teil der BVJ-Teilnehmer besucht diese Schulform aus pragmatischen Gründen. Es gibt zum Beispiel Jugendliche, deren Motiv es ist, weiterhin für den Bezug von Kindergeld berechtigt zu sein. Bei ausländischen Jugendlichen ist es die bessere Perspektive hinsichtlich einer Aufenthaltserlaubnis, die den Besuch eines BVJ attraktiv macht.

Folgt man Hennige/Steinhilber (2000), die sich in einer Untersuchung ausschließlich mit SchülerInnen im BVJ beschäftigt haben, sind es bei jungen Frauen ähnliche Entscheidungsanlässe, die zur Teilnahme eines BVJ motivieren. Ergänzend hinzugefügt werden können aus ihrer Untersuchung jedoch folgende Aspekte (vgl. für den folgenden Abschnitt ebd.: 71):

- Ein schulbezogenes, vor allem auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zutreffendes Motiv für den Eintritt ins BVJ ist die Verbesserung der Deutschkenntnisse.

- Zudem ist in diesem Zusammenhang der Wunsch nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses, der die Fremdsprache Englisch beinhaltet, ein zusätzlicher Impuls für die Teilnahme am BVJ.

Abgesehen von diesen eher schulischen Beweggründen nennen ehemalige BVJ-Schülerinnen als Motiv, dass es in Bezug auf ihre späteren Bewerbungsverfahren einen guten Eindruck mache, „wenn man etwas macht und nicht nur daheim sitzt“ (ebd.: 72). Ein anderer Grund junger Frauen das BVJ zu absolvieren, ist die Tatsache, dass sie sich noch zu jung fühlen, um ins formale Ausbildungssystem einzutreten, gleichzeitig jedoch auch keine andere Perspektive oder Vorstellung haben, was sie anderes tun könnten.

Die Tatsache, dass die – von Hennige/Steinhilber befragten weiblichen – Jugendlichen durchaus bewusste Entscheidungen dafür getroffen haben, am BVJ teilzunehmen, ist insbesondere deswegen interessant, dass sie berichten, „über das BVJ nur Schlechtes gehört“ zu haben und sie sich durchaus des schlechten Rufs des BVJ bewusst waren – nicht zuletzt durch ihre „LehrerInnen von der Hauptschule, die ihnen größtenteils davon abgeraten haben, auf das BVJ zu gehen“ (ebd.: 73).

Köberlein/Maas (2000) verweisen darauf, dass es für manche Jugendliche möglich ist, im BVJ eine Art „schulischen Neuanfang zu sehen, weil sie sich auf dieser Art von Schule als kompetenter erleben können als in der Herkunftsschule“ (ebd.: 126) – ein Hinweis, der aus einer subjektorientierten Perspektive wichtig erscheint.

Als ein erstes Ergebnis kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Spektrum der Motive, die die Jugendlichen für ihre Teilnahme am BVJ angeben, sehr weit ist. Demnach sind es sowohl schulisch motivierte Gründe als auch Motive im Sinne biographisch sinnhafter Lösungen, um beispielsweise die Konfrontation mit dem Arbeitsmarkt hinauszuzögern, die als Eintrittsfaktoren von Seiten der betroffenen Subjekte zum Tragen kommen (vgl. Stauber/Walther 2000: 29).<sup>54</sup>

So gesehen erweist sich eine einseitige Deutung des BVJ als „Zwangsbeschulung“ (Walther 2000: 34) als verkürzt, weil sie weder die subjektive Sichtweise noch die mit der Teilnahme am BVJ verbundenen Motive Jugendlicher zu berücksichtigen scheint. Allerdings: Im erweiterten Zusammenhang der obigen These, wonach sich die Teilnahme am BVJ als eine normabweichende Erfahrung und als eine *zweite* oder *dritte* Wahl darstellt, kann das Spektrum, der von den Jugendlichen angegebenen Motive jedoch auch als Spektrum ganz unterschiedlicher Bewältigungsstrategien bzw. Bewältigungsinterpretationen ihrerseits gesehen werden (vgl. Kapitel 12.2).

Die Frage danach, was die Teilnahme am BVJ für die Lebenslagen Jugendlicher bedeutet hängt freilich unmittelbar damit zusammen, welche konkreten Erfahrungen die Betroffenen während ihrer Teilnahme machen. Im Sinne einer Annäherung an das Spektrum möglicher Erfahrungen, die Jugendliche im BVJ machen können, wird nun der organisatorische Rahmen dieser Schulform unter einer entsprechenden Perspektive betrachtet.

### 11.3 Das BVJ: Potential für Frustrationen und Chancen

Wir gehen von der Annahme aus, dass die organisatorisch-konzeptionelle Ausgestal-

---

<sup>54</sup> Der Eintritt in das BVJ wird dann trotz geringer Aussicht auf eine Verbesserung der Wettbewerbschancen im Ausbildungsmarkt als „strategisches Warten“ (Stauber/Walther 2000: 29) von Seiten der Jugendlichen interpretiert.

tung des BVJ Jugendlichen positive Erfahrungen ebenso bietet wie Zumutungen und Anforderungen. Vorgegangen wird im Folgenden deshalb in zwei Schritten: Zunächst werden eher negative, vor allem die konzeptionelle Ausgestaltung betreffende Faktoren des BVJ in ihrer Relevanz für die teilnehmenden Jugendlichen beleuchtet. In einem zweiten Schritt wird dann – auf der Basis verschiedener Untersuchungen – ausdrücklich nach den positiven Erfahrungen, die Jugendliche mittels ihrer Teilnahme am BVJ machen können betrachtet.

### 11.3.1 Die Konzeptionelle Ausgestaltung des BVJ: Anlass für Frust

Die kompensatorische Funktion sowie die normativen Implikationen und der darin eingelagerte traditionelle Arbeitsbegriff des BVJ schlagen sich sowohl in dessen inhaltlichen als auch didaktischen Ausrichtung nieder.

Bezüglich seiner konzeptionellen Ausgestaltung wird das BVJ – auch von Seiten derer, die das BVJ prinzipiell befürworten – kritisiert (z.B. Landtag Baden-Württemberg 1999: 117). Einerseits bezieht sich die Kritik aus arbeitsmarktlicher Perspektive, wobei angemahnt wird, dass das BVJ und seine inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung nicht mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes korrespondiert (vgl. Rauner 2003: 225f). Andererseits wird eine konzeptionsbezogene Kritik am BVJ im Hinblick darauf, was die Teilnahme am BVJ den einzelnen Jugendlichen bietet bzw. aufgrund verschiedener Mängel zumutet, formuliert. Im Folgenden wird vor allem die in letzterem Zusammenhang formulierte Kritik skizziert und einzelne Punkte hinsichtlich deren lebenslagen-theoretischen Bedeutung diskutiert.

In Anlehnung an die Ergebnisse diverser qualitativer Studien verweist Walther (2001) darauf, dass die Lehrinhalte berufsvorbereitender Maßnahmen wie dem BVJ „selten den Berufswünschen und Interessen der jungen Erwachsenen (entsprechen), geschweige denn, daß sie ‚Spaß‘ machen“ (ebd.: 2). Basierend auf einem klassischen Arbeitsethos, der Arbeit und Spaß strikt voneinander trennt (*erst die Arbeit, dann das Vergnügen*) und vor dem Hintergrund, dass die Integration in den Arbeitsmarkt Vorrang gegenüber individuellen Interessen oder Bedürfnissen hat, so „daß im Zusammenhang von Arbeitslosigkeit immer mehr von ‚Beschäftigung‘ anstatt von Arbeit gesprochen wird“ (ebd.), werden in Kursen wie dem BVJ vor allem traditionelle Arbeitstugenden wie z.B. Pünktlichkeit und Gehorsam, aber kaum moderne Schlüsselkompetenzen wie Kreativität oder Flexibilität vermittelt (vgl. ebd.). Braun (2000) berichtet in diesem Zusammenhang, dass AdressatInnen Maßnahmen wie das BVJ häufig als langweilig bewerten (vgl. ebd.: 40), was nicht verwunderlich ist angesichts dessen, dass die „Arbeitsvollzüge und Arbeitsprodukte in der Regel nur geringen Ernst-, meist nur Übungscharakter“ (Schäfer 1997: 317) haben. So scheint es fraglich, ob die Teilnahme am BVJ für die teilnehmenden Jugendlichen tatsächlich ein Zurück auf den „richtigen Weg“ (Pohl 2000: 8) einleitet: Weder erhöhen sich die objektiven Vermittlungschancen der SchülerInnen in den Ausbildungsmarkt wesentlich (vgl. Stauber/Walther 2000: 21)<sup>55</sup>, noch bietet der Lehrgang eine spezifische Qualifizierungsmöglichkeit (in Form eines Abschlusses).<sup>56</sup>

Weitere Kritik wird im Hinblick auf die sehr enge fachliche Ausrichtung des BVJ geäußert (vgl. Kapitel 6.2.4). Mit Hiller (1997) ist anzunehmen, dass das „was in diesen

---

<sup>55</sup> Kritisch könnte man eine Funktion des BVJ deshalb darin sehen, die offiziellen Arbeitslosenstatistiken zu beschönigen.

<sup>56</sup> Wie in Kapitel 6.2.4 dargelegt, besteht für die SchülerInnen lediglich die Möglichkeit den Hauptschulabschluss nachzuholen.

Fachpraxen angeboten wird, keineswegs den Interessen aller entspricht“ (ebd.: 209). So gesehen kann das BVJ, wenn die inhaltliche Ausrichtung nicht den Interessen der Jugendlichen gerecht wird, für die Jugendlichen doch als „Zwangsbesuchung“ (Walther 2000: 34) gewertet werden. Gerade in Konfrontation mit jugendkulturellen Ansprüchen und der gesellschaftlich zunehmenden „Subjektivierung der Arbeit“ (Baethge 1991) scheint der dem BVJ zugrunde liegende Arbeitsethos und seine begrenzten fachlichen Ausrichtungen sowie das damit eingeschränkte Spektrum an beruflichen Möglichkeiten für die SchülerInnen eine besondere Herausforderung an diese zu stellen: Sie müssen ein hohes Maß an positiver Umdeutung im Sinne einer produktiven Bewältigungsstrategie aufbringen. Gelingt dies nicht, wird also durch die Teilnahme am BVJ aufgrund mangelnder Identifikation keine biographisch tragfähige Perspektive für die Einzelnen entwickelt, sind Prozesse der Demotivierung seitens der Jugendlichen wahrscheinlich. Der schlechte Ruf, das negative ‚Image‘ des BVJ scheint, vor allem in jugendkulturellen Zusammenhängen, eine ähnliche strukturierte Bewältigungsaufgabe zu sein. Der Vergleich mit jenen peers, die eine Ausbildung absolvieren und eigenes Geld verdienen, kann nach Stauber/Walther (1995) auch deshalb als eher negative Erfahrung für BVJ-SchülerInnen gesehen werden, weil sie im BVJ „übriggeblieben“ und in diesen Restklassen ‚gestrandet‘ [sind] – und so fühlen sie sich auch“ (ebd.: 85).

Die begrenzte fachliche Ausrichtung des BVJ wird zu Recht auch aufgrund seiner eher traditionell ausgerichteten Konzeption diagnostiziert: Eine „Doing-Gender-Struktur entlang der Berufsschultypen“ (Stauber/Walther o.J.: 17)<sup>57</sup>, die zu einer geschlechterhomogenen Aufteilung der SchülerInnen in geschlechtstypische Berufsfelder führt. In beruflicher Hinsicht bleiben jungen Frauen und Männern während ihrer Berufsvorbereitung „neue Erfahrungs- und Tätigkeitsfelder“ (ebd.) weitestgehend verschlossen. So scheint die kritische Anmerkung von Stauber/Walther (1995), dass das BVJ „nur dem Namen nach ‚berufsvorbereitend‘“ (ebd.: 84) sei, angebracht. Auf der Datengrundlage eigener Untersuchungsergebnisse zu jungen Frauen im BVJ kommen Hennige/Steinhilber (2000) ebenfalls zu dem Ergebnis, dass das BVJ nicht zu einer positiven Berufsentscheidung der SchülerInnen beiträgt. Entweder hätten die von ihnen befragten jungen Frauen bereits vor ihrer Teilnahme am BVJ eine berufliche Entscheidung getroffen oder „sie lernen in einer Art Ausschlussverfahren im Praktikum das kennen, was sie nicht machen wollen“, bewerben sich dann aber in sehr unterschiedlichen Bereichen und verfahren nach dem Motto: „Hauptsache eine Ausbildung“ (ebd.: 80). Die beiden AutorInnen merken deshalb an: „beruflich eingeschränkte BVJs sind offensichtlich Einbahnstraßen, da sie keine neuen Berufsfelder eröffnen. Ganz im Gegenteil drängt das BVJ die Mädchen in der gesellschaftlich-geschlechtshierarchisch geprägten Eingeschränktheit in einen kaufmännischen Beruf oder den Beruf der Arzt-, Zahnarzt- oder Tierärzthelferin“ (ebd.). Aus lebenslagen-theoretischer Perspektive scheint dies zunächst insofern relevant, als dass sich die Jugendlichen während ihrer Teilnahme am BVJ mit einer Paradoxie auseinandersetzen haben.

Walther (2000) zufolge sehen die betroffenen SchülerInnen das BVJ „äußerst kritisch, zumindest im Nachhinein, wenn sich herausstellt, dass der Unterschied zur Schule nur gering, die praktischen Anteile monoton (‚immer nur feilen‘) und das verheißene Ziel, eine Ausbildungsstelle, dennoch nicht erreicht wurde“ (ebd.: 35). Ein Blick auf die Ergebnisse einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zu Bildungs-, Ausbil-

---

<sup>57</sup> Doing-Gender-Strukturen meint hier Mechanismen, die jungen Frauen und Männern geschlechtsspezifisch unterschiedliche Übergangspfade zuweisen: Schülerinnen gehen größtenteils in ein hauswirtschaftliches, Schüler dagegen meist in ein gewerblich-technisches BVJ (vgl. Stauber/Walther o.J.: 17).

dungs- und Erwerbsverläufen (vgl. Lex 1997) jedoch zeigt sich eine grundlegendere lebenslagentheoretische Bedeutung dieser konzeptionellen Strukturmerkmale. Die entsprechenden Befunde verweisen nämlich darauf, „dass insbesondere die ersten an den Schulbesuch anschließenden Qualifizierungserfahrungen eine prägende Wirkung für den weiteren Ausbildungs- und Erwerbsverlauf habe. Je stärker diese ersten Qualifizierungserfahrungen Perspektiven – subjektiv und objektiv – eröffnen, desto besser die Chance, dass die anschließende Abfolge von Qualifizierungs- und Beschäftigungsschritten eine positive Tendenz aufweist und die jungen Erwachsenen zu einem anerkannten Abschluss führt. Als unterfordernd, langweilig oder ‚berufliche Sackgasse‘ wahrgenommene Angebote bergen demgegenüber das Risiko einer abwärtsgerichteten Spirale, in der bereits die Dauer und Häufigkeit von Maßnahmeteilnahmen stigmatisierend wirkt und die Entfernung zu den Regelangeboten der Berufsausbildung und zum ersten Arbeitsmarkt immer größer wird“ (Braun 2000: 40).

Als ein weiteres besonderes Strukturmerkmal des BVJ gilt dessen heterogene Klassenzusammensetzung. Die verschiedenen Formen des BVJ bieten „zwar je nach Schülerschaft eine gewisse Möglichkeit zur inneren Differenzierung, tragen aber trotzdem deren Heterogenität nur unzureichend Rechnung“ (GEW 1997: 22). Nuglisch/Pfendtner (1998) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass die unterschiedlichen „Niveaus von Bildung, Motivation und Sprachkenntnissen der SchülerInnen“ (ebd.: 134) einen qualifizierenden, berufsvorbereitenden Unterricht verhindere. Stauber/Walther (1995) zufolge ist das BVJ für die Mehrzahl der Jugendlichen deshalb „weniger eine schulische, als eine soziale Anforderung“ – vor allem aufgrund der Belastung „in extrem heterogenen Klassen mit hohem Gewaltpotential“ (ebd.: 84). Auch diese beiden AutorInnen bezweifeln, dass die zuständigen Lehrkräfte näher auf die spezifischen Interessens-, Problem- und Lebenslagen der einzelnen SchülerInnen eingehen und individuelle Unterstützung leisten können. Auf Seiten der Jugendlichen komme es vor diesem Hintergrund nicht selten zu (erneuten) Erfahrungen der Niederlage und zur (weiteren) Demotivierung. Insgesamt resümieren Stauber/Walther deshalb „anstatt Stärkung zu erfahren, sind die Mädchen und Jungen hier erneut der Anforderung ausgesetzt, Niederlagen auszuhalten“ (ebd.: 85). Auch hier gilt es den Blick zu erweitern: Die von Hennige/Steinhilber (2000) befragten jungen Frauen berichteten explizit positiv von der nationenbezogenen Heterogenität der BVJ-Klassen. Freilich beziehen sie sich dabei nicht wie die oben zitierten AutorInnen auf ihre schulisch-berufsbezogene Qualifizierung, sondern eher auf den informellen und sozialen Bedeutungsgehalt dieser Vielfalt. Gerade für die Frage nach der lebenslagenprägenden Struktur des BVJ scheint die Trennung zwischen formal schulischem Gebrauchswert einerseits und der biographisch subjektiven Bedeutung andererseits relevant.

Schierholz (2001) verweist auf eine weitere, nicht zu unterschätzende Besonderheit der gegenwärtigen Ausgestaltung des BVJ: Er konstatiert zum einen die schwindende Motivation der Lehrkräfte, im BVJ zu unterrichten, und zum anderen aber deren unzureichende Fortbildung (vgl. ebd.: 117). Dieser Kritikpunkt ist aus unserer Warte vor allem deshalb gewichtig, weil die LehrerInnen im BVJ (anders als beispielsweise an Förder oder Hauptschulen) meist über keine originär pädagogische Ausbildung verfügen, sondern, im Gegenteil, als BerufsschullehrerInnen eher aus Pädagogik fernen Bereichen kommen und einseitig fachwissenschaftlich qualifiziert sind. So verwundert es nicht, dass „bewährte methodische Unterrichtsansätze“ (Schierholz 2001: 117) kaum angewendet werden – dagegen „inhaltliche Beliebigkeit, vage Konzeptualisierung und laienhafte Umsetzung“ (Lex 1997: 322) überwiegen.

In konzeptioneller Hinsicht kann das BVJ auch aufgrund seiner zeitlichen Rahmung problematisiert werden. Beispielsweise merken Stauber/Walther (1995) an, dass die Zeit, die die Jugendlichen im BVJ verbringen zu kurz dafür sei, als dass diese „die mitgebrachten Mißerfolgserfahrungen, Frustrationen und Versagensängste wirklich aufarbeiten“ (ebd.: 84) könnten.

Auf eine weitere, grundlegende Fehlkonzipierung des BVJ verweist Hiller (1997): Der Beginn des Wettbewerbs um die Ausbildungsplätze für das Folgejahr verläuft parallel zum ersten Schultag des BVJ. Die Jugendlichen, die am BVJ teilnehmen, werden daher zwangsläufig aus dem Wettbewerb um die Ausbildungsplätze verdrängt und ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, dadurch systematisch gemindert. Hiller wirft in diesem Zusammenhang zu Recht die Frage auf, wann und mit welchen Unterlagen sich die AbsolventInnen des BVJ bewerben sollen. „Die industriellen Ausbildungsplätze sind ihnen ja qua System verwehrt: Sie haben ja zum fraglichen Zeitpunkt nichts anderes vorzuweisen, als das, womit sie schon gescheitert sind“ (ebd.: 208).<sup>58</sup>

Angesichts der skizzierten konzeptionellen Schwachstellen kann angenommen werden, dass einige Jugendliche ihre Teilnahme am BVJ (realistisch?) als wenig erfolgsversprechend für die angestrebte Integration in den Arbeitsmarkt bewerten und deshalb in schulischer Hinsicht nicht sonderlich motiviert sind. Für einige derjenigen Jugendlichen, die ursprünglich in den regulären Ausbildungsmarkt münden wollten, jedoch keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, wird die Phase deshalb insgesamt als „verlorene Zeit statt Vorbereitung“ (Schäfer 1997: 316) gesehen. In Anbetracht der Tatsache, dass der Besuch am BVJ eventuell negative Auswirkungen auf weitere Bewerbungsversuche hat, sind Demotivierungsprozesse der SchülerInnen freilich nicht erstaunlich (vgl. Nulgisch/Pfendtner 1998: 133).

Das BVJ in seiner funktionellen Bedeutung als Institution des Übergangshilfesystems kann so gesehen als „institutionalisiertes Ausgrenzungsrisiko“<sup>59</sup> (vgl. Stauber/Walther o.J.: 16) für die Betroffenen gedeutet werden – als eine jener Maßnahmen, „die im negativen Fall Maßnahmekarrieren produzieren, in deren Verlauf sich die Chance der Integration in den regulären Arbeitsmarkt fortschreitend verringert“ (Scherr/Stehr 1998: 427). Daher ist folgende Bilanz nicht verwunderlich: „Viele geben auf, viele bleiben weg, und so verschwinden sie und haben am Ende eine Chance weniger überhaupt noch im Beruf Fuß zu fassen“ (Landtag von Baden-Württemberg 1999: 117). Schäfer (1997) konstatiert: „Durchgehalten und zu Ende gebracht haben das Berufsvorbereitungsjahr nur wenige. Diese geringe Erfolgsquote gilt vor allem für die Maßnahmen im Metallbereich. Ausnahmslos alle Abbrecher beschwerten sich darüber, daß sie zu Beginn des

---

<sup>58</sup> Ohne das BVJ bezüglich dieses strukturellen Dilemmas grundsätzlich in Frage zu stellen, entwickelt Hiller (1997) aufgrund seiner Bilanz folgende, sehr pragmatische Empfehlungen: Einerseits sollen die BVJ-SchülerInnen bis Mitte Oktober ein erstes Empfehlungsschreiben von der Schule erhalten, um dieses dann gegebenenfalls den Bewerbungsunterlagen beizulegen; andererseits soll es zu einer verstärkten Kooperation zwischen Arbeitsverwaltung, Kammern und Schulen kommen, so dass im Einzugsbereich eines jeden BVJ ein entsprechendes Netz von aufnahmebereiten Betrieben und Institutionen aufgebaut werden kann, „die grundsätzlich entsprechende Plätze für Absolventen aus dem BVJ bis zum 15. Juni des Jahres freihalten, das auf den Beginn des BVJ-Schuljahres folgt“ (ebd.: 208).

<sup>59</sup> Stauber/Walther bzw. EGRIS, ein Europäisches sozialwissenschaftliches Forschungsnetzwerk, in das die beiden eingebunden sind, definieren institutionelle Risiken als „Diskrepanzen zwischen institutionellen und individuellen Orientierungen und Erwartungen, das Absenken subjektiver Ansprüche und Motivationen aufgrund institutioneller ‚cooling-out‘-Effekte oder Maßnahmen, aufgrund deren Durchlaufen die anschließenden Beschäftigungsperspektiven der TeilnehmerInnen nicht steigen oder sich sogar verschlechtern“ (o.J.: 4).



Jahres über einen viel zu langen Zeitraum immer nur feilen mußten. Daß sie die Maßnahme abbrachen, begründeten sie damit, daß sie diese eintönige und langweilige Tätigkeit nicht durchhalten konnten und wollten. Dies hatte vermutlich vor allem zwei Ursachen. Zum einen hatten die Befragten an dem Berufsfeld ‚Metall‘ von Beginn an überhaupt kein Interesse. Sie waren nur deshalb in diesen Bereich vermittelt worden, weil dort gerade ein Platzangebot vorhanden war. Dies erschwerte es ihnen sehr, eine Motivation für ein erfolgreiches Durchhalten auch bei schwierigen und frustrierenden Tätigkeiten zu entwickeln“ (ebd.: 320).

Trotz der berechtigten Kritik am BVJ (aufgrund dessen normativen Grundlegung und konzeptionellen Schwachstellen) mit entsprechenden Konsequenzen für die betroffenen Jugendlichen, scheint eine ausschließlich negative Deutung als unterkomplex und verkürzt. Gerade unter lebenslagentheoretischer Perspektive und vor dem Hintergrund des Konstrukts Lebensbewältigung (Stichwort: Bewältigungsstrategien) erweist es sich mehr als angebracht, den Blick zu erweitern. Trotz aller negativen Aspekte ist anzunehmen, dass das BVJ für einige Jugendliche auch positive Erfahrungen bietet – dass die Teilnahme an diesem Lehrgang subjektiv hohe Bedeutung erlangen und biographische Wendepunkte einleiten kann. Im Folgenden richtet sich unser Blick deshalb auf eine andere und das BVJ entlastende Seite – auf die subjektive Relevanz, die die Teilnahme am BVJ für einzelne SchülerInnen dennoch erlangen konnte.

### **11.3.2 Subjektive Relevanz der Teilnahme am BVJ**

Welche Bedeutung das BVJ für einzelne Jugendliche in biographischer Hinsicht erlangen konnte, darauf weisen die Ergebnisse der Studie „Chancengeminderte junge Frauen beim Übergang ins Erwerbsleben“ von Hennige/Steinhilber (2000) hin. Die Autorinnen beschäftigen sich dort „mit der subjektiven Relevanz, die das BVJ für (weibliche) Jugendliche haben kann.

Insgesamt zeigen die Befunde von Hennige/Steinhilber, „dass das BVJ eine Institution darstellt, die alles in allem sehr differenziert beurteilt werden muss“ (ebd.: 78). Sie veranschaulichen, dass das BVJ „zumindest Möglichkeiten bietet, die sich nicht ohne weiteres als belanglos oder nebensächlich abtun lassen – auch wenn diese oft nicht realisiert werden (...) Offensichtlich kann dieses Jahr gerade jungen Frauen einen Erfahrungsraum bieten, der biographisch von großer Bedeutung für sie sein kann“ (ebd.: 79).

Was die Teilnahme am BVJ den einzelnen Jugendlichen „bringt“ ist sicherlich höchst individuell und unterschiedlich zu bewerten. In der rückblickenden Bewertung des BVJ äußern sich die von Hennige/Steinhilber befragten jungen Frauen nicht ausschließlich negativ, sondern betonen ebenso positive Momente und Erfahrungen. Diese einzelnen Punkte werden im Folgenden schlaglichtartig beleuchtet (vgl. für den folgenden Abschnitt ebd.: 74ff):

- die relativ klein besetzten Klassen und die dadurch zusammenhängende intensivere Gelegenheit des gemeinsamen Lernens;
- die Klassengemeinschaft wird als freundschaftlich und familiär empfunden;
- das Gefühl, von den Lehrkräften im BVJ ernst genommen zu werden;
- die Wiederholung des Unterrichtsstoffes führt zu Erfolgserlebnissen (jedoch entsteht für einige dadurch auch Langeweile);
- das BVJ bietet einen gewissen Freiraum, in dem positive schulische Erfahrungen gemacht werden können;

- die Integration des Betriebspraktikums bzw. die Verbindung von theoretischem und praktischem Wissen.

Hennige/Steinilber (2000) kommentieren die Ergebnisse folgendermaßen: „Das BVJ wird als ein Freiraum erlebt, wie ihn die Mädchen normalerweise in ihrer bisherigen Schulzeit nicht kennen gelernt haben. Das hat sie [die Jugendlichen] regelrecht begeistert“ (ebd.: 75). Den beiden Autorinnen zufolge hatte die Teilnahme am BVJ für die ehemaligen Schülerinnen zum einen den Sinn, schulischen Alltag positiv zu erfahren.

Darüber hinaus hat es für die jungen Frauen noch andere Funktionen und zwar

- „als mögliche Brücke zu einem mittleren Bildungsabschluss (den Notendurchschnitt zu erreichen, um auf eine zweijährige Berufsfachschule zu gelangen);
- als sinnvolle Überbrückung, um nicht ‚auf der Straße zu sitzen‘;
- als sinnvolle Zeit, ein Jahr älter – reifer – zu werden, wie sie sagen, und
- als Möglichkeit, den Hauptschulabschluss zu verbessern und damit die Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhöhen“ (ebd.: 79f).

Es zeigt sich, dass es aus einer subjektorientierten Perspektive sehr verengt wäre, die eine Globaleinschätzung des BVJ lediglich unter Berücksichtigung dessen, welche beruflichen Chancen es den TeilnehmerInnen bietet, zu treffen. Denn „selbst die Mädchen, denen das BVJ hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven ganz offensichtlich nichts gebracht hat, bewerten diese Zeit als bereichernd. Diese positive Bewertung ist ernstzunehmen“ (ebd.: 80).

Folgende Interviewpassagen aus der Studie von Hennige/Steinilber (2000) umschreiben die Komplexität des Gebrauchswert der Teilnahme am BVJ plastisch – so berichtet Simone: „Ich muss ehrlich sagen, BVJ hat mir schon viel gebracht, am Anfang hab’ ich gedacht, ‚oh Gott voll der Scheiß‘ und so, und jetzt wo ich draußen bin, bin ich eigentlich froh, dass ich’s gemacht hab, weil des hat mir echt schon viel gebracht. Ich hab’ meine Noten verbessert und ich hab’ auch viele Freunde kennen gelernt und (...) es war eigentlich gut, dass ich das gemacht hab’. (...) Ich hab’ auch viele Erfahrungen sammeln können durch die Praktikums und so, obwohl ich gar nicht in den Einzelhandel will und mir das auch überhaupt nicht liegt oder so, aber (...) ja war schon ne gute Erfahrung so“ (ebd.: 76). Deutlich wird hier, dass der Gebrauchswert des BVJ weniger bezogen auf berufliche Belange gesehen wird – beispielsweise berichtet Simone davon, dass sie ein Praktikum in einem Bereich absolviert hat, der nicht ihren Interessen entspricht, sondern eher in einem erweiterten und sozialen Zusammenhang. Dass die Teilnahme am BVJ von betroffenen Jugendlichen insgesamt sehr ambivalent gesehen werden kann, kommt in folgendem Zitat einer jungen Frau zum Ausdruck: „Also ich mein’, die ganze Zeit war irgendwie schön und hat auch Spaß gemacht, obwohl es eigentlich irgendwie, wie rausgeschmissen war, ja also, wie soll ich das jetzt sagen (...) nicht direkt rausgeschmissen (...) es hat Nachteile gehabt das Jahr (ich mein’, ich hatt’ nen Überbrückungsjahr, wusst was ich machen kann, bin wieder in der Schule gesessen, hab’ nen besseren Abschluss gekriegt, die Lehrer waren gut, ich hätt’ schon nach der Schule ’ne Lehrstelle kriegen können“ (Hennige/Steinilber 2000: 76). Insgesamt kommt hier eine sehr zwiespältige Deutung des Gebrauchswert der Teilnahme am BVJ zum Vorschein, eine Deutung die zwischen ‚die Zeit war irgendwie schön‘, aber dennoch ‚wie rausgeschmissen‘ denn eigentlich ‚hätt’ ich schon nach der Schule ne Lehrstelle kriegen können‘ wechselt.

Hennige/Steinilber resümieren diese Einschätzungen des BVJ durch die Betroffenen folgendermaßen: „Das BVJ scheint deshalb in den Augen der jungen Frauen Qualitäten zu haben, die Außenstehende zunächst nicht wahrnehmen. Als ‚institutionalisiertes Aus-

grenzungsrisiko' erleben sie es gerade deshalb nicht, weil sie bereits vorher genügend Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben; im BVJ machen sie jetzt im Gegenteil positive Erfahrungen, und dieser Eindruck wird auch nicht getrübt, wenn sie danach 50 erfolglose Bewerbungen schreiben (...) Selbst die Mädchen, denen das BVJ hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven ganz offensichtlich nichts gebracht hat, bewerten diese Zeit als bereichernd“ (ebd.: 80).

Dass die Teilnahme am BVJ nicht nur als subjektiv irrelevante Warteschleife erlebt wird, ist auch ein Ergebnis der Studie von Pohl (1997). Berichtet wird hier von einem türkischen jungen Mann, der das BVJ und dessen „gegenüber der Hauptschule reduzierten Anforderungen“ (ebd.: 146) im Sinne einer zweiten Chance nutzen konnte. „Für Savas stellt das BVJ also subjektiv eine Chance dar, seinen Ausrutscher bei der Hauptschulabschlußprüfung zu kompensieren. Daß er die großen berufspraktischen Teile der Lerninhalte des BVJ für sich positiv bewertet und insgesamt durch dieses sein teilweise durch das Scheitern bei der Hauptschulabschlußprüfung verlorenes Selbstwertgefühl wiedergewinnt, liegt vor allem an der Freiwilligkeit seiner Teilnahme am BVJ“ (ebd.: 147). Diese Interpretation von Pohl erscheint sehr schlüssig: Die Frage, welche Bedeutung die Teilnahme am BVJ für die einzelnen Jugendlichen gewinnt, ist unmittelbar an die Frage geknüpft, inwiefern ihre Teilnahme freiwillig ist bzw. inwiefern es ihnen gelingt, den Zwang des Besuchs des BVJ biographisch-subjektiv stimmig umzudeuten.

Auch andere AutorInnen kommen auf der Grundlage ihrer empirischen Studien zu dem Ergebnis, dass die Teilnahme am BVJ für die Jugendlichen – zumindest partiellen – Nutzen hat. Nuglisch/Pfendtner (1998) sehen die subjektive Relevanz des BVJ für die betroffenen Jugendlichen hinsichtlich deren schulischer Situation: „zur Verbesserung oder zum Erreichen des Hauptschulabschlusses, zum Erlernen der deutschen Sprache für ausländische oder Aussiedlerjugendliche, die zu alt für andere Schulen sind“ (ebd.: 61). Laut Maas/Köberlein (2000) ist es für manche Jugendliche möglich im BVJ eine Art „schulischen Neuanfang zu sehen, weil sie sich auf dieser Art von Schule als kompetenter erleben können als in der Herkunftsschule“ (ebd.: 126). Auf der Datenbasis einer Jugendanhörung stellt auch der Bericht der baden-württembergischen Enquete-Kommission „Jugend-Arbeit-Zukunft“ fest, dass das BVJ von einzelnen Jugendlichen positiv bewertet wird (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999: 117).

#### **11.4 Zusammenfassende Bemerkungen: Die Bedeutung der Teilnahme am BVJ aus lebenslagentheoretischer Perspektive**

In den vorangegangenen Teil-Kapiteln wurde die Frage nach der lebenslagenprägenden Bedeutung des BVJ in Bezug auf die teilnehmenden SchülerInnen diskutiert. Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Besuch eines BVJ mit hoher Wahrscheinlichkeit für die teilnehmenden SchülerInnen in vielfältiger Weise eine bedeutsame lebenslagenprägende Wirkung hat. Effekte können sowohl auf der biographisch-subjektiven Ebene als auch auf einer eher strukturellen bzw. lebenslaufanalytischen Ebene angenommen werden. Diese beiden Ebenen verweisen auf die Notwendigkeit einer weiteren Differenzierung: Der Bedeutungsgehalt der Teilnahme am BVJ kann sowohl in rein berufsbezogener Hinsicht als auch in einem weiteren Zusammenhang eruiert werden.

Entsprechend seiner Einbettung ins Übergangshilfesystem und der damit zugrundeliegenden Annahme der Möglichkeit prinzipieller Vollbeschäftigung für alle, intendiert das BVJ die „Lerndefizite“ der SchülerInnen auszugleichen. Es richtet sich als ergänzende Maßnahme an Jugendliche, denen die Integration in den regulären Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt bislang nicht gelungen ist, was auf deren individuelle Defizite zurückgeführt wird, und die deshalb zur „Ausbildungsreife“ herangeführt werden sollen. Diese kompensatorische Grundlegung des BVJ schlägt sich in einer spezifischen konzeptionellen Ausrichtung und damit in einer spezifischen Chancenstruktur für die TeilnehmerInnen nieder. So bietet der Lehrgang beispielsweise keinen spezifischen qualifizierenden Abschluss – es besteht für die SchülerInnen lediglich die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen oder gegebenenfalls zu verbessern. Im Hinblick auf die teilnehmenden SchülerInnen wird das BVJ deshalb mit Blick auf die SchülerInnen als Warteschleife (vgl. Stauber/Walther 2000: 21) im „Niemandland“ (Rauner 2003: 225) kritisiert, das Demotivierungsprozesse seitens der Jugendlichen verstärkte und die erklärten Bildungsabsichten nicht erfüllt. Andererseits wird diskutiert, dass das BVJ aufgrund seiner „Freiräume für spezifisch pädagogisches Handeln“ auch „Potentiale eines ‚produktiven Moratoriums‘“ (Stauber/Walther 1995: 195) beinhaltet. Es scheint plausibel, dass die Teilnahme am BVJ für Jugendliche, die aus den unterschiedlichsten Bedingungen weder im Ausbildungssektor noch im allgemeinbildenden Schulwesen partizipieren, aus biographischer Perspektive sowohl als Chance als auch als Frust gedeutet werden kann (vgl. Hennige/Steinilber 2000), von Seiten der Jugendlichen aber auf jeden Fall die Bewältigung besonderer Anforderungen und Zuschreibungen verlangt. Aus lebenslauftheoretischer Perspektive kann das BVJ als „misleading trajectory“ (Stauber/Walther 2002)<sup>60</sup> charakterisiert werden, indem es die Chancen der Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen auf einer institutionell-strukturellen Ebene nicht (oder nur gering) verbessert, und damit „das Risiko einer abwärtsgerichteten Spirale“ (Braun 2000: 40) birgt.

Prinzipiell kann angenommen werden, dass der subjektiv-biographische Bedeutungsgehalt, den die Teilnahme für die Jugendlichen hat, sich in einem Spannungsfeld bewegt und die Deutung von Hennige/Steinilber (2000), die das BVJ als Frust oder Chance erscheinen lässt, erweist sich als plausibel.

Auch wenn mit der Teilnahme eher konkrete schulbezogene Ziele wie beispielsweise die Verbesserung des Hauptschulabschlusses verbunden werden, ist dieses Spannungsfeld ein relevantes analytisches Deutungsmuster. Von den Jugendlichen selbst kann die Teilnahme am BVJ als Zwang und deshalb negativ sowie belastend empfunden werden. Anzunehmen sind hier auf der biographischen Ebene des einzelnen Individuums Demotivierungsprozesse, die sicherlich durch bestehende konzeptionelle Schwachstellen des BVJ verstärkt werden. Diese Demotivierungsprozesse gilt es von den Jugendlichen in anderen Lebensbereichen zu kompensieren. Einige Jugendliche deuten ihre Teilnahme am BVJ sicherlich auch als eine (letzte) Chance. Es ist anzunehmen, dass sie dann entweder erhebliche Hoffnungen an die Teilnahme knüpfen oder aber aufgrund der interna-

---

<sup>60</sup> „Trajectory“ (Trajekt), als Begriff der Lebenslaufforschung bezeichnet die Strukturen verschiedener Lebenssphären, in die die individuellen Handlungen der Subjekte eingebettet sind. Stauber/Walther (2002) bezeichnen Trajekte dann als „misleading trajectories“ wenn „they promise the young people they address that involvement will improve their chances for decent jobs and lives. However, as a consequence of following outdated presumptions not only they are more and more likely to fail in achieving this but they are also more and more likely to increase the risks of social exclusion“ (ebd.: 15f).

lisierten Annahme, dass es die letzte Chance vor dem endgültigen berufsbezogenen Scheitern sei, die Teilnahme auch als belastend empfinden.

Eine der von Hennige/Steinhilber (2000) befragten jungen Frauen meint: „das BVJ ist eine echte Chance, jedoch nur für solche, die diese Chance wahrnehmen“ (ebd.: 59). Was sich in diesem Kommentar zeigt, sind unseres Erachtens vor allem zwei Dinge: Einerseits, dass einzelne Jugendliche eine sehr individualisierte Sichtweise haben. Sie begreifen sich selbst als Teilnehmerinnen als diejenigen, von denen es abhängt, ob die Teilnahme am BVJ eine Chance wird. Ausschließlich ihr eigenes Engagement wird als ausschlaggebend für die Frage nach der Bedeutung des BVJ – als Frust oder Chance – angesehen. Wir interpretieren eine solche individualisierte Sichtweise ihrerseits zugleich als Ausdruck ihres Wunsches handlungskompetent zu sein. So sehen sie sich freilich (zu Recht) nicht als Opfer, sondern als junge Frauen (und Männer), die ihre Lage im Griff haben. Übergangsbezogenes Scheitern wird so von den Jugendlichen auf individuelle und prinzipiell handhabbare Umstände zurückgeführt (und damit werden strukturelle Problemlagen von den Betroffenen selbst verdeckt. Stichwort: Verdeckungszusammenhang). Andererseits verweist das obige Zitat darauf, dass die Jugendlichen das BVJ nicht ausschließlich als Container wahrnehmen, sondern sie durchaus Potentiale und positive Strukturen erkennen. Diese Ressourcenstruktur des BVJ scheint im Hinblick auf die Schulsozialarbeit ein wichtiger Anknüpfungspunkt zu sein – ein Faktor, der eventuell durch Schulsozialarbeit positiv unterstützt wird und damit auf das Potential verweist, dass sich die Teilnahme am BVJ für die betroffenen Jugendlichen als bedeutsames, ihre Lebenslage in positiver Weise prägendes Ereignis gestaltet.

## 12. Das Konstrukt soziale Benachteiligung

Das Konstrukt *soziale Benachteiligung* ist in der einschlägigen Fachdebatte eine prominenter Figur, mittels der BVJ-SchülerInnen thematisiert werden. Die Frage, durch wen oder was sind die Jugendlichen benachteiligt werden, wird nicht präzisiert (vgl. Stauber/Walther 1995: 101). Beschreibungen dieser Jugendlichen erfolgen häufig in Bezugnahme auf soziale Benachteiligung, die im Sinne eines common sense als eine feste Größe verhandelt wird, deren Erläuterung es nicht näher bedarf. Dem ist jedoch nicht so, denn „eine allgemein gültige Definition gibt es hierfür nicht“ (Dann u.a. 2003: 12).<sup>61</sup> Die nun anschließende Auseinandersetzung mit dem Konzept soziale Benachteiligung strebt allerdings keine begrifflich-rekonstruktive Auseinandersetzung mit Benachteiligung an, sondern eher eine kritische Betrachtung des Konzepts Benachteiligung und seiner spezifischen Verwendung im Übergangsdiskurs sowie eine Erörterung dessen, inwiefern dieser Diskurs lebenslagenstrukturierende Wirkung hat.

In der Annahme, dass eine mittels des Benachteiligungsbegriffs operierende Defizitorientierung die Betroffenen mit spezifischen Bewältigungsaufgaben konfrontiert, soll auf

---

<sup>61</sup> Das KJHG bestimmt soziale Benachteiligung folgendermaßen: „Junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen sind solche, mit *defizitärer Sozialisation* in den Bereichen Familie, Schule und Ausbildung, Berufsleben und sonstiger Umwelt. (...) Soziale Benachteiligungen werden immer dann vorliegen, wenn die altersgemäße gesellschaftliche Integration nicht wenigstens durchschnittlich gelungen ist, ... *Individuelle Beeinträchtigungen* sind alle psychischen, physischen oder sonstigen persönlichen Beeinträchtigungen individueller Art“ (Münder 1998: 175, Hervorh. d.d.V.). Bereits hier, auf der juristisch-förderrechtlichen Ebene lassen sich Indikatoren einer Defizitorientierung und individualisierenden Deutung ausmachen.

das Konzept soziale Benachteiligung im Folgenden unter zugespitzter Perspektive eingegangen werden.

Die These, die der folgenden Erörterung zugrunde liegt ist die, dass sich negative Erfahrungen, die Jugendliche in prekären Übergängen ohnehin machen, durch die stigmatisierende Zuschreibung sozial benachteiligt zu sein, verstärken. Die Annahme pointiert sich in zwei Überlegungen: Zum einen wird angenommen, dass sich das Konzept Benachteiligung sowohl in der funktionellen Bedeutung des BVJ, als auch in dessen konzeptioneller Ausgestaltung niederschlägt. Zum anderen, dass die Zuschreibung, sozial benachteiligt zu sein, unmittelbaren Einfluss auf die Lebenslagen der Betroffenen nimmt. Daher scheint eine kritische und zugleich zugespitzte<sup>62</sup> Auseinandersetzung mit dem Benachteiligungsbegriff – im Sinne einer Sensibilisierung – erforderlich. Soziale Benachteiligung als Konzept hat (mindestens) zwei Bedeutungsebenen: Zum einen bezieht es sich auf die Frage nach den Strukturen, die bestimmte Personen(gruppen) im Vergleich zu anderen Personen(gruppen) benachteiligen, zum anderen kann Benachteiligung auf individuelle Merkmale, infolge derer die ‚benachteiligten‘ Gruppen als solche kenntlich werden, gerichtet sein (vgl. Walther 2002b: 9). Diese Unterscheidung ist für den hiesigen Kontext relevant: Kurse, wie das BVJ, die sich speziell an Jugendliche ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz richten, basieren auf einem eher individualisierenden Verständnis von Benachteiligung und beziehen sich ausschließlich auf die Beseitigung individueller Defizite und konfrontieren damit die Betroffenen mit spezifischen Bewältigungsaufgaben .

### 12.1 Soziale Benachteiligung als Bezugspunkt für BVJ-SchülerInnen

Walther (2002a) stellt fest, dass einhergehend mit ‚der Krise der Arbeitsgesellschaft‘ (Kapitel 11.1.2) Diskurse um Arbeitslosigkeit zunehmend mit einer individualisierenden Deutung ‚sozialer Benachteiligung‘ operieren. Dabei werden verstärkt individuelle Ursachen von Arbeitslosigkeit fokussiert und die vermeintlichen ‚Defizite‘ der Betroffenen ins Zentrum gerückt. Ein Blick auf die Zielgruppenbeschreibung des BVJ im Sinne einer Diskursanalyse zeigt, dass auch in diesem einschlägigen Diskussionszusammenhang vornehmlich fehlende Kompetenzen und Defizite der Jugendlichen sehr pauschalisierend thematisiert werden: Bickmann/Enggruber (2001) zufolge haben die SchülerInnen zwar sehr verschiedene Lebens- bzw. Lerngeschichten und kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und -familien, allerdings sei die Sozialisation vieler Jugendlicher „durch schwierige Lebensumstände negativ beeinflusst worden“ (ebd.: 16). Luig (2002) charakterisiert die SchülerInnenschaft des BVJ allgemein als die „Schwächsten unter den Schwachen“ und erörtert dies folgendermaßen: „Wer hier [im BVJ] anfängt, bringt einiges mit: Schulmüdigkeit, Verhaltensauffälligkeit, Drogenkonsum, Kriminalität“ (ebd.: 77). Eine ähnliche Bilanz zieht die GEW (1997) und stellt fest, dass „immer mehr Schülerinnen und Schüler, die heute das BVJ besuchen, lernbehindert oder stark verhaltensauffällig sind“ (ebd.: 3). Hiller beschreibt die Lebenssituation der Betroffenen als tendenziell prekär. Er schlägt vor, die Lebenssituation der Jugendlichen nicht pauschal zu deuten, sondern verschiedene Lebensbereiche – einzelne Teilkarrieren – in den Blick zu nehmen und deren gegenseitige Wechselwirkung zu ana-

---

<sup>62</sup> Eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Konzept Benachteiligung wird an dieser Stelle nicht unternommen (vgl. umfassend hierzu: Rauschenbach/Züchner (2001).

lysieren. Im Bericht der Enquetekommission „Jugend-Arbeit-Zukunft“ von 1999 werden von Hiller insgesamt sieben „Problembereiche“ von BVJ-SchülerInnen genannt:

- „Sie kommen mit ihren Finanzen nicht zurecht, stecken zumeist in heftigen Kämpfen um das schmale Familienbudget und geraten schnell in die Verschuldung.
- ‚Eine eigene Wohnung können sie sich nicht leisten. Aus wirtschaftlichen Gründen gelingt es fast keinem der jungen Männer die Ablösung von der Herkunftsfamilie. Bei den jungen Frauen ist der Auszug von zu Hause nur um den Preis der Verheiratung, zumindest aber um den der nachhaltigen Bindung an einen Mann zu haben.‘
- Die Jugendlichen können oft von ihren Familien, ihrer Verwandtschaft und ihren Bekannten nichts oder nur wenig Kompetentes erwarten (fehlender ‚sozialer Begleitschutz‘).
- ‚In ihrer Freizeit sind beide Geschlechter fortgesetzt auf der riskanten Suche nach Anerkennung und Selbstbestätigung.‘
- Nicht wenige der jungen Männer geraten ernsthaft in Konflikt mit Recht und Gesetz.
- ‚Bei ihrer zivilen Kompetenz im Umgang mit Ämtern, Banken, Versicherungen, Krankenkassen usw. fehlt es ihnen schlicht an effizienten Strategien. Sie erfahren sich als ohnmächtig und ausgeliefert.‘
- Mit ihrer Gesundheit steht es meistens auch nicht zum besten. Ernährung und Hygiene sind oft unzureichend routinisiert. Ihr Sexualverhalten ist naiv und riskant. Nicht wenige flüchten, wenn Belastungen unerträglich erscheinen, in Krankheiten, greifen zu Genußmitteln, Medikamenten und Drogen“ (Landtag Baden-Württemberg 1999: 117f).

Mit der Fixierung auf die soziale Benachteiligung<sup>63</sup> wird bezüglich der SchülerInnen ein Fehlen gesellschaftlicher Fähigkeiten, wie beispielsweise der Berufsreife, konstatiert, das es zu kompensieren gilt.<sup>64</sup> (Die Beseitigung von individueller) Benachteiligung kann so gesehen als ein maßgebender Bezugspunkt des BVJ gedeutet werden. Dass dies aus lebenslagentheoretischer Perspektive kritisch und negativ zu bewerten ist, wird sich im Folgenden zeigen.

## 12.2 Kritische Auseinandersetzung mit dem Benachteiligungsbegriff und seiner Verwendung im Übergangshilfesystem

Entsprechend seiner funktionellen Bedeutung als Teil des Übergangssystems und seinem ideologischen Bezugspunkt soziale Benachteiligung hat das BVJ einen stark kompensatorischen Charakter und zielt auf die – vermeintlich fehlende – Ausbildungsreife der SchülerInnen. Die Ausgangsthese folgender Auseinandersetzung mit dem Konzept Benachteiligung ist die, dass unscharfe Begriffe wie „Ausbildungsunreife“, „Berufsunreife“, „unrealistisches Berufswahlverhalten“ einen Verdeckungszusammenhang bezüg-

---

<sup>63</sup> Als Sachverständiger der Enquetekommission „Jugend-Arbeit-Zukunft“ definiert Höh benachteiligte Jugendliche als solche Jugendliche, „die eine Hauptschule durchlaufen haben, sich nach der Hauptschule erfolglos auf dem Lehrstellenmarkt beworben haben, dann in das BVJ kamen und nach dem BVJ ebenfalls keine Lehrstelle finden. *Diese Jugendlichen haben soziale Defizite – es fehlt ihnen Sozialkompetenz – und sie haben schulische Defizite*“ (Landtag Baden-Württemberg 1999: 167, Hervorh. d. SA&HH).

<sup>64</sup> Kritisch kann dies als eine „Inszenierung von Hilfebedürftigkeit“ (Herriger 1995: 155f) betrachtet werden: Strukturelle Probleme der Erwerbsgesellschaft werden geleugnet und an die Subjekte zurückdelegiert und in deren Zuständigkeitsbereich zurückverlagert.

lich der strukturellen Engpässe auf dem Arbeitsmarkt stützen und dem BVJ eine Daseinberechtigung verschaffen.

Die individualisierende sowie defizitorientierte Benachteiligungsperspektive kann – so wird im Folgenden gezeigt werden – gewissermaßen als Pendant zu der Annahme der Erreichbarkeit von Normalarbeits- bzw. Normalausbildungsverhältnissen interpretiert werden und erscheint als eine Perspektive, die spezifische Anforderungen an die Betroffenen stellt.

Insgesamt wird diese Grundlegung des BVJ – unseres Erachtens zu Recht – als widersprüchlich gedeutet: Einerseits verweist sie darauf, dass es eine gesellschaftlich-politische Verantwortung für den Abbau ungleicher Ausgangsbedingungen gibt und legitimiert damit Ansprüche einzelner Individuen auf Unterstützung. Andererseits – und im Widerspruch dazu – wird die Unterstützung für die betroffenen Individuen nur dann eingeräumt, wenn „in der ‚Person liegende Gründe‘, d.h. individuelle Defizite“ (Stauber/Walther o.J.: 31) festgestellt werden.<sup>65</sup> Wie unangebracht diese Deutung bezogen auf einzelne Situationen ist, zeigt sich vor dem Hintergrund, dass sich die Gruppe der als benachteiligt geltenden Jugendlichen in den letzten Jahren deutlich vergrößert hat und beispielsweise „die schlechteren Arbeitsmarktchancen von Mädchen mit ihren oft besseren Schulabschlüssen (...) nach diesem defizitorientierten Ansatz gedeutet werden“ (Walther 2001: 5).<sup>66</sup> Strukturelle Problemlagen, wie beispielsweise der Mangel an attraktiven Ausbildungsplätzen, werden mittels des Konstrukts Benachteiligung an die Betroffenen delegiert und es findet ein Prozess der „Personalisierung sozialer Risiken“ (Stauber/Walther 1995: 95) statt. Pointierend lässt sich der Benachteiligungsbegriff in der spezifischen Deutung des deutschen Übergangssystems deshalb zu Recht auch als „Konstruktion sozialstaatlicher Normalisierung“ (ebd.: 103, Hervorh. i. Orig.) oder, anders formuliert, als eine erfolgreiche Strategie des „Management(s) der Spaltung der Gesellschaft“ (Schaarschuch 1999: 64, Hervorh. i. Orig.; vgl. Stauber/Walther 2000: 24) beschreiben. In der Konsequenz werden die negativen Auswirkungen des verschärften ökonomischen Wettbewerbs (Rationalisierungsprozesse) durch einen individualisierenden Diskurs pauschalisiert (vgl. Walther 2000a: 87).<sup>67</sup>

Diese Prozesse der Individualisierung strukturell verursachter Problemlagen können unter gesellschaftstheoretischer Betrachtung als Konsequenz des von Beck (1986) beschriebenen Strukturwandels gesehen werden. Individualisierung als zentrales Strukturelement der modernisierten Gesellschaft sowie als gesellschaftliches Deutungsmuster führt nun dazu, dass die Folgen gesellschaftlicher und struktureller Rahmenbedingungen (z.B. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz wegen Ausbildungsplatzmangel) nicht mehr als solche, sondern eher als Resultat individuellen Handelns und subjektiver Entscheidungen interpretiert werden (z.B. die Jugendlichen bemühen sich ungenügend um einen Ausbildungsplatz). Das Konzept soziale Benachteiligung sowie der mit ihm einhergehende Begründungszusammenhang kann dabei – so ein Ergebnis von Walther

---

<sup>65</sup> Da diese Gründe freilich nur sozialstaatlich anerkannte sind und bestimmte Problemlagen somit immer auch ausgeschlossen werden, führt der Benachteiligungsbegriff selbst zu neuer Benachteiligung und ist somit im Kern widersprüchlich (vgl. Stauber/Walther 1995: 113).

<sup>66</sup> In Wirklichkeit sind „Bildung, Ausbildung, Geschlecht, Nationalität, regionale Differenzen“ (Galuske 1998: 540) keine Ursachen für die Anzahl der arbeitslosen Jugendlichen, sondern lediglich Selektionskriterien zwischen ihnen – womit sich das Konstrukt Benachteiligung als leere Chiffre enttarnt.

<sup>67</sup> Trefflich provokativ fragen Stauber/Walther (2000) in diesem Zusammenhang deshalb: „was wäre, wenn es gelänge, alle benachteiligten Jugendlichen auf das gleiche Berufsreifelevel zu bringen wie alle anderen?“ (ebd.: 24).



(2002a) – als ein Verdeckungszusammenhang interpretiert werden. Durch seine zentrale, wenngleich indirekt verkündete, „Botschaft der Vollbeschäftigungsideologie: ‚Wer keine Probleme hat, scheitert auch nicht‘“ (ebd.: 96), verschleiert er die Situation fehlender Arbeitsplätze und reproduziert die Annahme der prinzipiellen Möglichkeit der Vollbeschäftigung.<sup>68</sup>

Der Deutung von Schierholz (2001) zufolge ist die bundesweite Verbreitung des BVJ in den 1980er Jahren als ein „Resultat der ersten größeren Lehrstellenkrise“ (ebd.:115) zu interpretieren. Mittels dem „klinisch-objektiv anmutende(n) Diagnosekriterium ‚Berufsunreife‘“ mit dem (auch) im BVJ operiert wird, werden „konjunkturelle bzw. strukturelle Arbeitsmarktentwicklungen als individuelles Versagen angeheftet“ (Stauber/Walther 2000: 24).<sup>69</sup>

In diesem Sinne ist eine funktionelle Bedeutung des BVJ, die vermeintlichen Defizite der Jugendlichen auszugleichen, sie zur Ausbildungsreife heran zu führen und ihnen ‚realistische‘ Berufsperspektiven darzulegen. Diese einseitig auf die Individuen bezogene Zielsetzung des BVJ wird unmittelbar zu einer Bewältigungsaufgabe für die SchülerInnen: Sie machen die diskrepante Erfahrung, trotz vielfältiger Versuche keine Ausbildungsstelle gefunden zu haben, und werden gleichzeitig mit der Propaganda einer „prinzipiellen Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes“ (Galuske 1998: 543) konfrontiert. In der individualisierten Gesellschaft erweist sich die Auseinandersetzung mit der Zuschreibung sozial benachteiligt zu sein und individuelle Defizite zu haben auch deshalb als zentrale Aufgabe für die Jugendlichen, weil „der einzelne gezwungen ist, ein persönliches Defizit sich selbst erklären zu müssen, da kollektive Deutungsmuster sozialer Ungleichheit an Aussagekraft verlieren“ (Neckel 1993: 261). Die Betroffenen müssen diese diskrepante Erfahrung individuell ausbalancieren und bewältigen. Im Hinblick auf die Frage, nach der lebenslagenprägenden Bedeutung des Konstrukts soziale Benachteiligung kann aus unserer Warte lediglich auf negative Punkte verwiesen werden. Insgesamt kann vor dem Hintergrund einer inflationären und pauschalen Verwendung des Konzepts für BVJ-SchülerInnen von der Übergangeneit diverser realer Problemlagen junger Frauen und Männer ausgegangen werden. Somit erweist sich das Konzept in seiner pauschalisierenden und zugleich individualisierten Verwendung in vielfältiger Hinsicht als problematisch. Es ist zum einen höchst unpräzise (vgl. Rützel 1995: 114) und daher als forschungsleitendes Konstrukt unbrauchbar, darüber hinaus trägt es zugleich systematisch zu einer sozialpolitischen Übergangeneit von Problemlagen bei, indem es sich nicht auf die jeweiligen Lebensbereiche und die spezifischen Formen von Benachteiligungen bezieht. Zugespitzt kann man mit Stauber/Walther (1995) sagen,

---

<sup>68</sup> Insgesamt zeigen sich hier deutliche Parallelen zu dem die sogenannte Kulturkonfliktstheorie kritisierenden Diskurs (vgl. hierzu beispielsweise Radtke 1991a, ebenso Kapitel 19). Dort wendet sich die Kritik gegen jenen Diskurs, der die Marginalisierung von MigrantInnen als Resultat von Kulturdifferenzen sieht und damit strukturelle Probleme der spätkapitalistischen Gesellschaft pädagogisiert und als individuelle Fragestellungen der betroffenen Subjekte interpretiert.

<sup>69</sup> Anstelle von „sozialer Benachteiligung“ sprechen Stauber/Walther (1995) in diesem Zusammenhang deshalb von „Marktbenachteiligung“. Der Begriff der Marktbenachteiligung thematisiert das oben bereits angesprochene Phänomen: Die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Etikettierung als ‚schwer vermittelbar‘ ist eng mit konjunkturellen Schwankungen verknüpft. Dieser Terminus wird zwar in den gesetzlichen Regelungen nicht erwähnt, allerdings angesichts der – vor allem in Ostdeutschland – verstärkten Jugendarbeitslosigkeit allgemein anerkannt. Das Konzept der Marktbenachteiligung bezieht sich auf diejenigen Jugendlichen, „die entweder davon betroffen sind, daß konjunkturbedingt die BewerberInnenzahl insgesamt die der Ausbildungsstellen übersteigt, oder daß die Möglichkeit des regionalen Arbeitsmarktes für Jugendliche mit bestimmten Voraussetzungen begrenzt ist, was sich noch einmal regional- und geschlechtsspezifisch auswirkt“ (ebd.: 102.).

dass sich der Benachteiligungsbegriff in zweierlei Hinsicht als unbrauchbar beweist: „Aus *systematischen Gesichtspunkten* verfehlt er deshalb das u.E. für Mädchen und Jungen in der Berufsfindung Entscheidende, als er in seiner Problemgruppenfixierung die strukturellen *und* systematischen Betroffenheiten von Mädchen und Jungen mit ihren sehr unterschiedlichen Lebenslagen nicht erfassen kann. Aus *inhaltlichen Gründen* führt er insofern leicht in die Irre, als er auf das Überfordert-Sein bestimmter Gruppen abstellt, ohne die Wechselverhältnisse von Über- und Unterforderungen, die durchaus Kennzeichen verschiedener Problemlagen von Jungen und Mädchen sind, angemessen mitzudenken“ (ebd.: 94, Hervoh. i. Orig.). Darüber hinaus erweist sich Benachteiligung als ein Konstrukt, das laut Rützel (1995) unmittelbar auf die Gefahr verweist, dass „jede helfend gemeinte Intervention etikettierende, stigmatisierende und ausgrenzende Wirkung haben kann“ (ebd.: 111). Auf diese spezifischen Wirkungsprozesse richtet sich im Folgenden unser Blick.

### 12.3 „Cooling-out“ mittels des Konstrukts Benachteiligung

Pointiert basieren die anschließenden Ausführungen auf der These, dass kompensatorische Maßnahmen, wie das BVJ, die auf dem Konzept der sozialen Benachteiligung beruhen, nicht nur gesellschaftliche Strukturfragen verdecken und Problemlagen individualisieren, sondern gegenüber den betroffenen Subjekten ferner als „cooling-out“-Mechanismen (vgl. Goffman 1963) wirken und damit auf unterschiedliche Weise die Lebenslagen der Betroffenen prägen (vgl. Stauber/Walther 2000: 24; Scherr/Stehr 1998: 429).

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Widersprüche zwischen sozialstaatlichen Verheißungen einerseits und sich daran brechenden strukturellen Veränderungen andererseits, kann man davon ausgehen, dass gerade das Bildungssystem aufgrund seiner diskrepanten Anforderungsstruktur – alle sind zur Leistungsanstrengung angehalten, obwohl feststeht, dass nie alle erfolgreich sein können (aufgrund des Mangels an qualifizierten Positionen) – dieser cooling-out-Prozesse bedarf. Gesellschaftlich erzeugte, jedoch als subjektiv empfundene Ansprüche, wie beispielsweise der nach befriedigender Arbeit (konkret: freie Berufswahl), werden durch den Benachteiligungsdiskurs bedarfsgerecht gesenkt. Die Betroffenen verbuchen ihr Scheitern als Konsequenz eigener Defizite und demgemäß wiederum als unrealistische Vorstellungen ihrerseits, nicht aber als Folgen der strukturellen Bedingungen des Systems (vgl. Mariak/Seus 1993: 29). Diejenigen, die scheitern, werden in diesem Sinne von der Selbstverschuldung ihres Scheiterns und zugleich von der Notwendigkeit eines alternativen Zieles überzeugt. „Erfolgreiche Abkühlung“, so vermuten Mariak/Seus, „gelingt in der Schule und Berufsausbildung, wenn Negativ-Selektion von Jugendlichen als gerechte Leistungsbewertung gedeutet wird“ (ebd.). Das heißt, dass die Abkühlungsprozesse als Befriedungsstrategie die Betroffenen dahingehend beeinflussen, dass Letztere meinen und akzeptieren, ihre individuellen qualifikatorischen Voraussetzungen seien zu niedrig und daher mit ihren subjektiven Berufswünschen unvereinbar (vgl. Walther 2002b: 9).<sup>70</sup> Von Seiten der Ar-

---

<sup>70</sup> Darauf, dass diese Abkühlungsversuche der Professionellen auch misslingen, weil die betroffenen Jugendlichen sie abwehren können, verweisen Scherr/Stehl (1998). Als *gelingende „Strategien der Abwehr“* deuten sie jenes Verhalten von Jugendlichen, die Abkühlungsversuche, sprich die „Zuschreibung individueller Verantwortung für das Scheitern“ (ebd.: 431, Hervorh. i. Orig.) zurückzuweisen. „*Mißlingende Strategien der Abwehr*“ konstatieren die beiden dann, wenn Abkühlungsversuche zwar abgelehnt

beitsverwaltung wird in diesem Zusammenhang eine Anpassung vieler Jugendlicher an die zunächst vorgegebenen Möglichkeiten konstatiert und damit die erfolgreiche Normalisierung bestätigt: „die jungen Leute passen sich durchaus den Marktgegebenheiten an. Traumberufe werden ganz selten angegeben“ (Latacz-Blume 2000: 85). Auch Walther (2000) verweist darauf, „dass immer mehr junge Frauen und Männer den Übergang in die Arbeit nicht als Teil der Entwicklung und Verwirklichung eines subjektiven Lebensentwurfs gestalten können, sondern sich – aus Angst davor nirgends ‚unterzukommen‘ – möglichst schnell ‚irgendwie‘ vermitteln lassen: ‚Hauptsache eine Lehrstelle‘“ (ebd.: 14).

Für SchülerInnen des BVJ kann die Bezugnahme auf soziale Benachteiligung aus zweierlei Gründen als problematisch erachtet werden: Zum einen, weil man den Betroffenen „erst einmal eine Warteschleife des Aufholens zumutet, bevor sie berufsbezogene Ansprüche geltend machen dürfen“ (Walther 2002b: 17);<sup>71</sup> zum anderen, weil sich die notorische Defizitorientierung gegenüber BVJ-SchülerInnen in deren Selbstbild niederschlägt (vgl. Scherr/Stehr 1998).

Ein Strukturmerkmal der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen scheint vor diesem Hintergrund zu sein, dass die „cooling-out“-Prozesse erfolgreich waren und viele der Jugendlichen ein negatives Selbstbild haben bzw. von der Selbstverschuldung ihrer Situation (als Resultat „ihrer Unfähigkeit“) überzeugt sind. In diesem Zusammenhang führt Baethge (1989) folgende wichtige Anmerkungen an: „Marginalisierung bedeutet nicht allein, dass Jugendliche durch die Zuweisung ökonomisch benachteiligter und risikoreicher Positionen auch sozial an den Rand der Gesellschaft, gleichsam ins Abseits, gedrängt werden. Marginalisierung bedeutet darüber hinaus, dass im öffentlichen Bewusstsein die Verursachung für diese soziale Platzierung als individuelles Versagen selbst zugeschrieben wird. Die ideologische Stigmatisierung dürfte auf das Selbstbewusstsein der betroffenen Jugendlichen einen zu ihrer beruflichen und sozialen Benachteiligung hinzukommenden Druck ausüben“ (ebd.: 475). Die beschriebenen Stigmatisierungsprozesse sowie deren Bewältigung scheint die Jugendlichen nicht nur mit einer wesentlichen Anforderung zu konfrontieren, sondern sie ist – so kann man mit Scherr/Stehr (1998) sagen – darüber hinaus auch riskant. Angesichts dessen, „daß Individuen auf Erfahrungen der sozialen Anerkennung und der Selbstverwirklichung in sozialen Kooperationsbezügen angewiesen sind, um Selbstwertgefühl und Selbstachtung entwickeln zu können“ (ebd.: 427), erscheint die Teilnahme am BVJ und die dadurch verbundene Stigmatisierung der Jugendlichen aus sozialpädagogischer Perspektive als unzulässig: Zuschreibungen solcher Art können als den Zielen moderner Jugendhilfe geradezu gegenläufig gesehen werden, weil sie die „individuelle Subjektivität, die Möglichkeit, sich als selbstbewußtes, sozial wertgeschätztes Subjekt der eigenen Lebenspraxis erfahren zu können“ (ebd.), in Frage stellen.

Dass sich die Defizitorientierung auch in den Köpfen der Jugendlichen manifestiert, zeigen auch die Ergebnisse der Untersuchung von Hennige/Steinilber (2000). Dort ist herausgearbeitet, dass sich der defizitorientierte Diskurs um das BVJ in der peer-Kultur Jugendlicher niederschlägt und somit von den Letzteren selbst reproduziert wird. Die in

---

werden, aber von Seiten der Betroffenen dennoch „kein Vertrauen in eigene Fähigkeiten entgegengesetzt“ wird (ebd.: 432, Hervorh. i. Orig.).

<sup>71</sup> Schierholz (2001) meint, dass dem BVJ der „Geruch von ‚Warteschleifen‘, in denen die Jugendlichen mit mehr oder weniger ausgefeilter pädagogischer Konzeption für ein Jahr ein schulisches Angebot bekommen, in dem ihre Defizite ausgeglichen und sie besser auf das Berufsleben vorbereitet werden sollen“ (ebd.: 117), anhaftet.

der Studie befragten Schülerinnen berichten von der negativen Propaganda, die in der Hauptschule gegenüber dem BVJ und dessen SchülerInnenenschaft kursierte: „Geh' nicht aufs BVJ, das hat keinen guten Ruf, das bringt nichts. Da gehen praktisch sozusagen (...) aufs BVJ gegen bloß die Verlierer', oder ‚Hey, ihr geht aufs BVJ, schämt ihr euch eigentlich nicht?‘, und auf dem Schulhof: ‚Oh je ‚geh' niemals aufs BVJ, so ein Scheiß, so ein Scheiß, da wirst du bloß als Dumme hingestellt“ (ebd.: 73). Es zeigt sich hier, dass (zumindest diese) Jugendlichen die Defizitorientierung, die gegenüber dem BVJ herrscht aufgreifen und fortführen. Aus diesem Grund können die Jugendlichen selbst als Teil des Übergangssystems gesehen werden: Sie tragen durch ihre Haltung und ihr Handeln für die Fortführung der Negativbetrachtung bei.<sup>72</sup>

Eine andere Form der Fortführung der Defizitbeachtung betreiben Jugendliche dann, wenn sie in resignativer Weise ihre ursprünglichen berufsbezogenen Ziele aufgeben, gleichzeitig aber aus mangelndem Zutrauen in ihre Fähigkeiten keine Alternativen definieren. Dieses Bewältigungsmuster, das Scherr/Stehr (1998) als „misslingende Anpassung“ kategorisieren, ist lebenslaufperspektivisch fatal. Denn „die Antizipation des Scheiterns führt zu Lernblockaden, die ihrerseits zu einer *self-fulfilling prophecy* beitragen“ (ebd.: 430, Hervorh. i. Orig.).

Die von institutioneller Ebene ausgehenden Zuschreibungsprozesse an Jugendliche, für bestimmte Berufe nicht kompetent genug zu sein, wirken auf deren Selbstbild ein und schlagen sich in den (berufsbezogenen) Entscheidungsprozessen und Handlungen nieder. Als eine „*gelingende Strategie der Anpassung*“ an das ‚cooling-out‘ kann gedeutet werden, wenn Jugendliche ihr „ursprüngliches Berufsziel aufgeben und bereit sind, sich für die Erreichung eines neuen, auf niedrigerem Niveau angesiedelten Ziels zu engagieren“ (ebd.). Indem die betroffenen Subjekte sich an dieser Meinung (sie hätten zu hohe Ansprüche im Vergleich zu ihrer erbrachten Leistung<sup>73</sup>) orientieren und entsprechend handeln, reproduzieren bzw. bekräftigen sie durch ihr Handeln den Verdeckungszusammenhang.<sup>74</sup> Zugespitzt kann man sagen, dass die Jugendlichen die Bewältigungsstrategie „wer keine Probleme hat, scheitert auch nicht“ aktiv propagieren. Cooling-out-

---

<sup>72</sup> Hierauf verweisen auch Stauber/Walther (1995), wenn sie feststellen, dass Übergänge „nicht nur eine strukturelle, sondern immer auch eine Handlungsseite [haben], sie bestehen also aus diesen strukturellen Gegebenheiten und aktiv handelnden Subjekten, die permanent mit diesen Strukturen umgehen bzw. umgehen müssen. Struktur- und Handlungsseite von Übergängen sind eng miteinander verknüpft“ (ebd.: 27). Nuglisch/Pfendtner (1998) zufolge beschreiben in dieser Hinsicht auch betroffene Lehrkräfte das BVJ kritisch. Für die Jugendlichen, so bilanzieren die AutorInnen, „ist das BVJ daher eher als eine Belastung im Sinne einer Dequalifikation und Stigmatisierung zu werten, als dass es ein effektives und effizientes Unterstützungsinstrument für ihren Übergang darstellen würde“ (ebd.). Aufgrund ihrer kritischen Bilanzierung plädieren sie für eine subjekt- und lebensweltorientierte konzeptionelle Ausgestaltung des BVJ. Nicht zuletzt deshalb, weil die Motivation der Jugendlichen sich steigern würde, sollten die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Jugendlichen für ihre eigene Lebensgestaltung genutzt, gefördert und somit zugleich Entwicklungsoptionen für ihre Zeit nach dem BVJ eröffnet werden (vgl. ebd.: 134).

<sup>73</sup> „So kann etwa das Scheitern auf die eigene, inzwischen aber überwundene? ‚Faulheit‘ in der Vergangenheit zurückgeführt werden“ (Scherr/Stehr 1998: 430).

<sup>74</sup> Der Verdeckungszusammenhang als analytisches Konzept verweist zunächst auf „Struktur, aber als Struktur wird er immer wieder durch das konkrete Handeln von konkreten Frauen und Männern reproduziert; er bedingt dieses Handeln *genauso* wie er durch dieses Handeln hervorgebracht wird“ (Bitzan/Funk/Stauber 2000: 45, Hervorh. i. Orig.). So gesehen wird er sowohl auf der struktur- als auch auf der handlungstheoretischen Ebene reproduziert. Er bezieht sich somit auf die Dualität von Struktur und Handeln die Giddens (1988) beschreibt.

Prozesse in ihrer doppelten Verwiesenheit zeigen sich so unmittelbar als Teil der Lebenslagen der jungen Frauen und Männer, die das BVJ absolvieren.

#### **12.4 Zusammenfassende Bemerkungen: Die Bedeutung des Konstrukts Benachteiligung als lebenslagenprägender Faktor**

BVJ-SchülerInnen werden in der einschlägigen Fachdebatte meist sehr pauschal als „ausbildungsunreif“ und „sozial benachteiligt“ etikettiert und vornehmlich defizitorientiert betrachtet. Dieser Sachverhalt wurde als ein prägender Faktor ihrer Lebenslagen angenommen und in dieser Hinsicht diskutiert.

In einem größeren Zusammenhang und mit Blick auf das BVJ in seiner funktionellen Bedeutung als zentrale Institution im Parallelsystem kann das Konzept soziale Benachteiligung als Pendant zur ideologischen (und zugleich illusionären) Grundlegung des Gesamtkontextes Übergangshilfesystem und damit als eine erfolgreiche Strategie eines Managements sozialer Spaltung in der modernisierten Gesellschaft gesehen werden, indem gesellschaftliche Strukturprobleme in Lernanforderungen von Jugendlichen umgedeutet werden. Entsprechend weist das BVJ eine kompensatorische Struktur auf und mutet den Jugendlichen eine Warteschleife des Aufholens zu, was wiederum zu deren Demotivierung beiträgt.

Diejenigen Jugendlichen, die als benachteiligt gelten, können über die einseitig defizitären, an sie herangetragenen Zuschreibungen freilich nicht einfach hinwegsehen: Sie müssen sich vielmehr mit diesen auseinandersetzen, müssen sich subjektiv zu diesen verhalten, müssen diese auf biographischer Ebene bewältigen und mit ihrem Selbstbild arrangieren. In der Konsequenz antizipieren viele junge Frauen und Männer diese Sichtweise – passen sich bezüglich ihrer Berufswünsche und subjektiven Ansprüche an ihre vermeintlichen Defizite an. Insgesamt werden mittels des Konzept soziale Benachteiligung oftmals die berufsbezogenen Ansprüche der Jugendlichen bedarfsgerecht gesenkt und es können so erfolgreiche „cooling-out“-Mechanismen festgestellt werden.

Die häufige Bezugnahme auf einen unpräzisen, jedoch stark individualisierten Benachteiligungsbegriff bedeutet für die BVJ-SchülerInnen insgesamt also „nichts Gutes“. Eine Konsequenz dieser notorischen Defizitorientierung ist, dass zur Lebenssituation der Zielgruppe des BVJ bislang wenig differenzierte Wissensbestände vorliegen. Insgesamt verweist der Benachteiligungsbegriff damit auf die systematische Übergangeneit der Lebens- und Problemlagen der Jugendlichen. Diese Übergangeneit wiederum scheint ein wesentlicher, die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen prägender Faktor zu sein.

### **13. Das Konstrukt Jugend als lebenslagenprägender Faktor**

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird mit *Jugend* sowohl die über das Lebensalter konstituierte Sozialgruppe (Jugend im Sinne von „die Jugendlichen“) bezeichnet als auch die Lebensphase, in der das einzelne Individuum biologische, psychologische, kognitive und soziale Entwicklungen durchlebt. Jugend meint damit nicht nur das soziokulturelle Phänomen Jugend als „spezifische Lebensaltersgruppe“ (Münchmeier 2001a: 816), sondern zugleich die „soziale Wahrnehmungstatsache“ (Scherr 1997: 192, Hervorh. i. Orig.) bzw. das konstruierte Ordnungsprinzip Jugend als Lebensphase.

Theoretischer Ausgangspunkt dieses Kapitels ist das Konzept „Lebenslage Jugend“ (vgl. DJI 1982; Böhnisch 1982). Es verweist darauf, dass sich Individuen *als Jugendliche* in spezifischer Weise verhalten sowie darauf, dass Jugendliche in der Rolle als Jugendliche mit spezifischen Anforderungen und Normvorstellungen von Seiten der Gesellschaft konfrontiert werden. Auf dieses Zusammenspiel von Gesellschaft und Subjekt mittels des Konstrukts Jugend wird sich unser Blick im Weiteren richten.

Nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Konzept Jugend geschieht vor dem Hintergrund der Annahme, dass das Konstrukt Jugend ein lebenslagenprägender Faktor ist. Sie wendet sich der Frage zu, inwiefern dieses Konzept aufgrund seiner normativen Implikationen und seiner Verknüpfung mit gesellschaftlich definierten Bewältigungsaufgaben und Verhaltensaufforderungen die Lebenslagen Heranwachsender in spezifischer Weise strukturiert.

Dass in westlichen Gesellschaften von einer eigenen Lebensphase „Jugend“ gesprochen und diese daran anschließend sozialwirksam konzeptualisiert wird, ist nun nicht selbstverständlich, sondern setzt das Modell eines zeitlich gestreckten Übergangs von der Kindheit in den Erwachsenenstatus voraus, wie es sich erst mit der europäischen Industrialisierung entwickeln konnte.

Zwar wird „der Erwerb des vollen Erwachsenenstatus oder der vollen Mitgliedschaft im System“ (Eisenstadt 1966: 23) in nahezu allen Gesellschaften als ein zentrales Ereignis individueller Biographie anerkannt und hervorgehoben. Während jedoch in sogenannten „traditionellen Kulturen“ der Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter mit Hilfe von Initiationsriten abrupt verläuft und für alle Gesellschaftsmitglieder klar strukturiert und definiert ist – wobei die Initiationsriten eine „Dramatisierung der Übergangsperiode zum Erwachsenenalter“ (ebd.: 25) darstellen –, hat die Jugendphase in der Geschichte sogenannter „entwickelter Gesellschaften“ eine funktionale Eigenständigkeit erhalten.

In ihnen wird also nicht mehr der Übergang in den Erwachsenenstatus in einem konkreten Ereignis oder Zeitpunkt fixiert, sondern selbiger hat sich zur „Lebensphase Jugend“ ausgeweitet, in der das Individuum mit vielfältigen Aufgaben konfrontiert wird und eine wichtige gesellschaftliche Funktion einnimmt. Sowohl die gesellschaftliche als auch die subjektive Bedeutung von Jugend wird eher „durch die ‚Vergesellschaftung‘ der Jugendphase“<sup>75</sup> (Münchmeier 2001a: 816) beeinflusst als durch das Lebensalter des Individuums. Infolgedessen erweist sich eine Definition von Jugend, die sich ausschließlich am Lebensalter orientiert und damit Statik suggeriert, als verkürzt und dem Beschreibungsgegenstand unangemessen, da sie dessen sozialkulturelle Komponente und damit dessen Dynamik übergeht und insofern den analytischen Blick auf die lebensphasen- und zeitspezifische Anforderungsstruktur der Jugendphase verhindert (vgl. Wallace 1997: 52). Durch die Anerkennung dessen, dass Lebensphasen soziale Phänomene sind, wird die „auch in den Wissenschaften übliche Naturalisierung“ der Jugendphase überwunden und „eine kritische Analyse der Entstehung, Formierung und Veränderung von Jugenden“ (Scherr 1997: 190) möglich. Jugend und Jugendalter können so als entkoppelt voneinander betrachtet werden. Diese Entkoppelung erlaubt eine Betrachtungsweise, in der „der zeitliche Rahmen, der die Jugend absteckt, in den Hintergrund, der Verlauf selbst, der Inhalt, in den Vordergrund tritt“ (Mørch 1996: 53). Erst durch die Emanzipation des Jugendbegriffs von starren Altergrenzen wird der Weg frei für inhaltlich orientierte Konzepte von Jugend, wie sie nachfolgend dargestellt werden.

---

<sup>75</sup> Die *Vergesellschaftung* der Jugendphase, bezeichnet das Phänomen, dass Letztere „ein Strukturmuster darstellt, eine gesellschaftlich entwickelte und ausgestaltete Lebensphase, die den Zweck hat, bestimmte gesellschaftliche Erfordernisse und Funktionen zu gewährleisten“ (Münchmeier 2001a: 816).

Durch seine inhaltliche Orientierung verliert das Konzept der Jugend allerdings den Charakter einer festen Variable oder eines rigiden Ordnungsprinzips<sup>76</sup>, ist hingegen „vielmehr als mehr oder weniger direktes Produkt einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis“ (Abboud 1971: 40) anzusehen. Die gesellschaftliche Praxis, durch die das Konzept Jugend im hiesigen Kulturraum soziale Wirksamkeit erlangt, fußt maßgeblich auf dem wissenschaftlichen – vor allem pädagogischen und soziologischen – Diskurs um Jugend.

Die „gesellschaftliche Ausdifferenzierung der Lebensphase Jugend und ihre pädagogische, schulische und außerschulische Einhegung“ sind im Wesentlichen zwei Seiten einer Medaille, so dass die Lebensphase Jugend zugespitzt sogar als „eine genuin pädagogisch mitkonstituierte Lebensphase“ (Scherr 1997: 191) begriffen werden kann. Die soziale (Re-)Konstruktion von Jugend wurde in hohem Maße durch jugendtheoretische Diskurse vorangetrieben und sozialwissenschaftliche Befunde über Jugend<sup>77</sup> fließen nach wie vor sowohl in das Fremdbild als auch in das Selbstbild von Jugendlichen ein (vgl. Heinz/Hübner-Funk 1997: 4), manifestieren sich zudem in den Wissensbeständen von Professionellen und AdressatInnen der Jugendhilfe (vgl. Scherr 1997: 192) als auch in institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen. Damit strukturieren jugendtheoretische Diskurse mittelbar die Lebenslagen junger Menschen mit. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, auf das Konzept Jugend und seiner normalbiographischen Implikationen mittels der Beschäftigung mit jugendtheoretischen Diskursen einzugehen, um dann in einem weiteren Schritt, deren Auswirkungen auf die Lebenslagen Jugendlicher im Allgemeinen und BVJ-SchülerInnen im Besonderen zu erörtern.

### 13.1 Das Konzept der Lebensphase Jugend in jugendtheoretischen Diskursen

Im Folgenden wird mittels einer Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Jugendsdiskurse das soziale Konstrukt Jugend in seiner jeweiligen Charakteristik und mit den je spezifischen Implikationen für die betroffenen jungen Frauen und jungen Männer erörtert.

#### 13.1.1 Die Entstehung der Jugendphase

Sozialgeschichtlich<sup>78</sup> betrachtet ist die Entstehung der sozialen Kategorie Jugend in ihrer spezifischen Form und im modernen Wortsinn als eine eigenständige, zwischen Kindheit und Erwachsensein angesiedelte Lebensphase Ergebnis der Entwicklung moderner bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften.<sup>79</sup> Sie kann in dieser Hinsicht als ein „Produkt und Projekt der europäischen Moderne seit dem Beginn des Industrialisierungsprozesses im 19. Jahrhundert“ (Münchmeier 2003: 1) gedeutet werden.<sup>80</sup> Anfangs

---

<sup>76</sup> Abboud (1971) zufolge wäre dies eine unangemessene „Vergegenständlichung von Jugend“ (ebd.: 40).

<sup>77</sup> Die Begriffe Jugend und Jugendphase werden in diesem Kapitel, sofern nichts anderes erkenntlich gemacht wird, synonym verwendet.

<sup>78</sup> Historisch-rekonstruktive Darstellungen zur Formierung der Jugendphase finden sich bei Gillis (1980), Musgrove (1964) und Trotha (1982).

<sup>79</sup> Dieses Phänomen trefflich beschreibend meint Musgrove (1964): „The adolescent was invented at the same time as the steam-engine“ (ebd.: 33).

<sup>80</sup> Dennoch wäre es in Anlehnung an Scherr (1997) falsch zu meinen, dass das Phänomen Jugend ausschließlich europäisch begründet ist. Er verweist darauf, „daß es andere Unterscheidungen einer Phase

nur ein Privileg der bürgerlichen und ausschließlich männlichen Jugend, dann auf den männlichen Teil der Arbeiterjugend übertragen, weitete sich der Zugang zur Schulbildung auf beide Geschlechter und alle sozialen Schichten aus. Die Trennung von Arbeitsstätte und Familie einerseits und die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht andererseits machten es möglich, dass alle Jugendlichen von Arbeit befreit wurden und staatlich-organisierte und in Schulen institutionalisierte Bildung genießen konnten (Stichwort: Integration durch Separation). Die Jugendphase etablierte sich als „allgemeines Gut“ (Mørch 1996) – zumindest war dies die gängige Annahme vieler jugendtheoretischer Positionen.

### 13.1.2 *Jugend als Hoffnungsträger sozialer Modernisierung*

Ungeachtet der Differenzierung der realen Lebenslagen Jugendlicher, konnte sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein normativ aufgeladenes Modell von Jugend im einschlägigen Diskurs durchsetzen. Zentrale Bedeutung gewann die Jugendphase im Hinblick auf die sich in den 1960er Jahren etablierende und um Erwerbsarbeit zentrierte (männliche) „Normalbiographie“ sowie auf die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (vgl. Kohli 1985). Die Jugendphase nahm bezogen auf diese Normalerwerbsbiographie zunehmend den Stellenwert einer „Bildungs- und Orientierungsphase“ (Münchmeier 1998a: 4) ein, in der sich die Jugendlichen auf ihre künftige, vornehmlich durch Erwerbsarbeit geprägte Erwachsenenrolle vorbereiten und in der sie Bildungskapital akkumulieren konnten. Pointiert ist die Konturierung von Jugend somit einhergehend mit dem Phänomen zu sehen, dass sie unter das „Diktat der *Schulzeit*“ (Abels 1993: 235, Hervorh. i. Orig.) geriet und sich die soziale Position der/s Schüler/in „als Bestandteil der rechtlich-kulturellen Ordnung der ‚Normalbiographie‘“ (Scherr 1997: 197) durchsetzen konnte. Die Jugendendzeit gewann hohe Bedeutung für die gesellschaftliche Reproduktion und galt als Hoffnungsträger von sozialer Modernisierung (vgl. Münchmeier 1998a: 4).<sup>81</sup> Jugend avancierte so zu einem wichtigen „Faktor sozialer Mobilität“ (Mørch 1996: 61).

Bis in die 1980er Jahre hinein wird im jugendtheoretischen Diskurs die Jugendphase sowohl als Transition als auch als Moratorium diskutiert (Butz/Reinders 2001):

Unter (entwicklungs-)psychologischer Perspektive entfaltet Erikson (1966) Ende der 1960er Jahre im Rahmen seines umfassenden Entwicklungsmodells die These der Jugend als *psychosoziales Moratorium*.<sup>82</sup> Sie basiert auf der Annahme, dass Jugendliche quasi natürlich in eine alterstypische psychosoziale Krise verfallen, wofür die Gesellschaft ihnen einen freien Raum gewährt (vgl. ebd.: 137f.). Jugend, sprich: der „Auf-

---

zwischen Kindheit und Erwachsensein auch in außereuropäischen und nicht-industriellen Gesellschaften gibt“ (ebd.: 204).

<sup>81</sup> Mit sozialer Modernisierung in den 1960er Jahren ist Münchmeier nach (1998a) zufolge folgendes gemeint: „Verbesserung der Bildungsvoraussetzung, Erhöhung der Mobilitätsbereitschaft, Verwirklichung von Chancengleichheit, Abbau ungleicher Lebensverhältnisse, Demokratisierung, gesellschaftliche Partizipation durch politische Bildung“ (ebd.: 4).

<sup>82</sup> „Ein Moratorium ist eine Aufschubperiode, die jemandem zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nicht nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist“ (Erikson 1974: 161).



schub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen“ (ebd.: 161), erscheint in diesem Sinne als gesellschaftlich anerkannte (entwicklungspsychologische) Erfordernis.

Anfang der 1960er Jahre versteht Schelsky (1957) – aus der Perspektive der soziologischen Jugendforschung – Jugend vor allem als „die Verhaltensphase des Menschen, in der er nicht mehr die Rolle des Kindes spielt ... und in der er noch nicht die Rolle des Erwachsenen ... übernommen hat“ (ebd.: 16). Jugend – in diesem Sinne gedeutet – ist weder eigenständig noch positiv bestimmbar, sondern wird transitorisch als „Übergang zwischen zwei sozialen Verhaltenshorizonten, die weitgehend gegensätzlich strukturiert sind“ (ebd.: 39f.), begriffen.<sup>83</sup>

Zugespielt kann resümiert werden, dass Jugend als (soziologisches) Konzept bis Anfang der 1980er Jahre als eine einheitliche, gesellschaftlich klar definierte und zeitlich eindeutig markierte Statuspassage verstanden wird, die durch die Dominanz der ihr immanenten Zukunftsperspektive charakterisiert ist: Vom Zwang zur Lohnarbeit freigestellt, sollen Jugendliche ihren Übergang in den Erwachsenenstatus bewältigen und ihren Platz in der (Arbeits-)Gesellschaft einnehmen. Als Ziele und Aufgaben wird der Jugendphase „die Vorbereitung auf die Bedingungen und Merkmale der Erwachsenenexistenz, also auf berufliche und soziokulturelle Mündigkeit“ (Münchmeier 1998a: 4) zugewiesen, wodurch wiederum „eine relativ klare Interpretation und Synchronisation der jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (Münchmeier 2003: 4) möglich wird.<sup>84</sup> Korrespondierend mit diesen lebensphasenbezogenen Anforderungen haben sich so seit Mitte des letzten Jahrhunderts Erfolg und Misserfolg quasi als feste Größen in die Jugendphase integriert, womit sich letztere insgesamt als „zentrale Herausforderung in der individuellen Entwicklung“ (ebd.) eines jeden Menschen erweist: die gelingende Bewältigung der Jugendphase (z.B. Akkumulation von Bildung) ist unmittelbar mit der sozialen Positionierung im Erwachsenenalter verknüpft. Die Bewältigung einzelner Statuspassagen (Eintritt ins Erwerbsleben, Auszug aus dem elterlichen Haus, Gründung einer eigenen Familie) ist sowohl durch Gleichzeitigkeit als auch durch Endgültigkeit geprägt und insgesamt gleichbedeutend mit einer irreversiblen und umfassenden Übernahme des Erwachsenenstatus.

Gerade im Kontext dieser Arbeit scheint es uns wichtig, darauf zu verweisen, dass diese vielfach propagierte These der „Jugend als allgemeines Gut“ und die Annahme der Jugendphase als Moratorium bereits Anfang der 1960er Jahre in Frage gestellt wurde. So entfaltet Roth in seiner Arbeit „Jugend und Schule“ ein Konzept von Jugend, das – in normativer Absicht – zwischen „Primitivpubertät“ und „Kulturpubertät“ unterscheidet (vgl. Abels 1993: 235ff). Das Konzept der Kulturpubertät geht von spezifischen Entwicklungsaufgaben aus und meint dabei, dass Jugendliche „einen Durchbruch zum eigentlich Geistigen an sich erfahren und in sich vollziehen“ (Roth 1961: 36, zitiert in: Abels 1993: 236). Mit Verweis auf die unterschiedlichen Lebenssituationen von Jugendlichen wendet sich Roth gegen einen verallgemeinernden Jugendbegriff.

---

<sup>83</sup> Ein ähnliches Konzept entfaltet Eisenstadt (1966), dessen Kernannahmen Jugend ebenfalls als Transition und damit einhergehend als ein „Noch nicht“ propagieren (vgl. Bolay 1996: 2).

<sup>84</sup> In Anlehnung an einen bildungsoptimistischen Lebensentwurf schien es vor diesem Hintergrund ganz selbstverständlich, den Jugendlichen Selbstständigkeit (z.B. im Bereich der Freizeitgestaltung oder im Bereich der Sexualität) vorzuenthalten und im Sinne einer „verschobenen Belohnung“ (*deferred gratification*)“ (Münchmeier 1998a: 8, Hervorh. i. Orig.) als Lernmotivation zu verwenden. Ein zentrales Prinzip lautet folgendermaßen: „Wer heute verzichtet, Bedürfnisse aufschiebt, sich aber qualifiziert, durch Bildung sich vorbereitet – der wird später (als Erwachsener) bessere soziale und berufliche Chancen haben“ (ebd.: 8).

gendlichen wendet sich Roth gegen einen verallgemeinernden Jugendbegriff. Einhergehend mit dem Plädoyer für die Ausdehnung der Schulzeit merkt er an, dass diejenigen Jugendlichen, die frühzeitig in einen Beruf eintreten, aufgrund der „Desillusionierung in der Fabrik durch enttäuschte, resignierte, verbitterte Erwachsene“ (ebd.) eine Primitivpubertät erleben, in der sie sich nicht weiterentwickeln konnten. In dieser Anmerkung zeigt sich, dass bereits parallel zur Hervorbringung der modernen Jugend ein Bewusstsein dafür entstand, dass Heranwachsende aus der Unterschicht, „keine wirklichen Jugendlichen waren“ (Mørch 1996: 65). Unter Berücksichtigung dieser Überlegung und in Abgrenzung zum Modell der bürgerlichen bzw. mittelschichtstypischen Jugend formiert sich das Konzept einer „Rest-Jugend“ (ebd.: 66).

Diese Hinweise sind im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern von Relevanz, als dass sie deutlich machen, dass die Jugendphase in der hiesigen Gesellschaft zwar bereits seit einigen Jahrzehnten für nahezu alle sozialen Gruppierungen Gültigkeit beanspruchen kann, sie aber dennoch niemals keine einförmige Anforderungsstruktur erzeugt hat, sondern dass Heranwachsende auch und schon in der Mitte des letzten Jahrhunderts je unterschiedliche Jugenden erleben und bewältigen (mussten), und die Rede der „Jugend als allgemeines Gut“ schon jeher mehr theoretisches Konstrukt als empirisch-fundierte Bilanz war. Damit scheinen die im Folgenden beschriebenen Überlegungen aktueller Jugenddiskurse nicht grundlegend neu, sondern an bestimmte Entwicklungslinien der Jugendforschung anschlussfähig.

### **13.1.3 Entstandardisierung der Jugendphase**

Seine aktuelle Ausformulierung erfuhr der moderne Jugendbegriff Mitte der 1980er Jahre. Als entscheidender Katalysator fungierte dabei das Konzept der „reflexiven Modernisierung“ (Beck 1986; 1993) – ebenso „prominent wie unumstritten“ (Heinz/Hübner-Funk 1997: 7) – als geeigneter neue Bezugspunkt für jugendtheoretische Diskurse der deutschsprachigen (Sozial-)Pädagogik. Neuere sozialwissenschaftliche Diskurse um Jugend ebenso wie das Konzept Jugend sind deshalb „ohne Reflexion und empirische Analyse des gesellschaftlichen Strukturwandels samt der mit ihm einhergehenden kulturellen Veränderungen“ (ebd.) nicht zu begreifen.

Insbesondere wird in der Konzeptualisierung von Jugend auf die Thesen der Pluralisierung von Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensführung zurückgegriffen. Nahezu einstimmig wird postuliert, dass sich die gesamtgesellschaftlichen Prozesse der Neu- und Umstrukturierung auf Seiten der Subjekte in Form eines tiefgreifenden Strukturwandels der Jugendphase manifestieren. Angenommen wird, „daß sich gegenwärtig nicht nur einzelne Verhaltensweisen, Orientierungsmuster und Einstellungen der Jugendlichen wandeln, sondern daß die innere Qualität, Zuschnitt und Aufgabenstruktur des Jugendalters, das, was Jugend historisch-gesellschaftlich war, sich in unseren Tagen auflöst, an sein Ende gekommen ist, d.h. daß die Kategorie Jugend selbst (nicht nur das Verhalten der Jugendlichen) fragwürdig geworden ist und zur Disposition steht“ (Hornstein 1988: 71). Festgestellt wird, dass sich die Jugendphase sowohl in ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrer sozialstrukturellen Form als auch in ihrer biographischen Bedeutung für die Individuen verändert haben (vgl. Heitmeyer/Olk 1990: 22; ebenso Ferchhoff 1999; Scherr 1995: 100ff; Helsper u.a. 1991; Hornstein 1988; Olk 1985).

Eine zentrale Veränderung hinsichtlich der Konzipierung von Jugend ist die zunehmende Entkoppelung von Jugend und Jugendalter. Im Gegensatz zur traditionellen Verwendung von Jugend, bei der das Lebensalter ein „zentrales Konstitutionsmerkmal“ (Mün-

(Münchmeier 2001a: 816) ist, wird eine solche Deutung in derzeitigen soziologischen und pädagogischen Jugenddiskursen als überholt und unzureichend angesehen, da sie inhaltlich keine befriedigende Antwort auf die Frage nach dem Bedeutungsgehalt von Jugend zu vergeben vermag (vgl. ebd.). Während die Bedeutung der Altersschichtung zunimmt und „eine wachsende Chronologisierung des Lebenslaufs zu beobachten“ (Fuchs-Heinritz/Krüger 1991: 16) ist, führt die zunehmende Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen zu einer wachsenden Akzeptanz nicht-standardisierter Lebenswege. Vor allem normative Erwartungen hinsichtlich der Lebensgestaltung (z.B. mit welchem Alter man eine Berufsausbildung absolviert oder wann man Kinder zeugen soll) sind immer weniger an das Lebensalter geknüpft und führen zu „lebensalterbezogenen Entdifferenzierungsprozessen“ (Ferchhoff/Olk 1988: 9). Die gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesse (Stichwort: Individualisierung) ermöglichen den einzelnen Individuen einen größeren Gestaltungsspielraum und „lassen gar einen Übergang zu einer ‚Wahlbiographie‘ vermuten“ und verweisen somit auf „Tendenzen zu einer Destandardisierung des Lebenslaufs als sozialer Institution“ (ebd.).

Des Weiteren wird im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Modernisierung die Entstandardisierung bzw. Entstrukturierung<sup>85</sup> der Jugendphase konstatiert. Folgt man Olk (1985), so hat der gesellschaftliche Strukturwandel die „*Entstrukturierung der Jugendphase*“ (ebd.: 300, Hervorh. i. Orig.) eingeleitet.

### **13.2 Das Zusammenspiel des Konzepts Jugend mit Lebenslagen Jugendlicher**

Im Folgenden werden die spezifischen Anforderungen, die sich durch die normativen Implikationen des Jugendbegriffs für Jugendliche ergeben, diskutiert. An die Erörterung dessen, wie sich das Zusammenspiel des Konzepts Jugend mit Lebenslagen Jugendlicher im Allgemeinen und in seiner generellen Tendenz gestaltet, schließt sich in einem zweiten Schritt die Auseinandersetzung mit der lebenslagenprägenden Wirkung bezogen auf die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen an. Auf der Basis dieser Erörterung werden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ausformulierung eines Jugendbegriffs getroffen.

#### **13.2.1 Rückwirkungen der Jugend-Konzepte auf Jugendliche**

Der Grundtenor aktueller Jugenddiskurse kann folgendermaßen resümiert werden: Aufgrund gesellschaftlicher Differenzierung ergeben sich für die einzelnen Individuen unterschiedliche teilsystemische Verhaltensanforderungen, wodurch „die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend zerfällt“ und „in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird“ (Olk 1985: 294). Die Heranwachsenden sehen sich infolgedessen in unterschiedlichen Lebensbereichen mit diversen, „jugendspezifischen Lebenslagen konfrontiert, deren spezifische Verhaltenstypik und Anforderungsstruktur nur teilsystemspezifische Verbindlichkeit für sich beanspruchen kann“ (ebd.: 295) und die sich überdies oftmals auch konkurrierend gegenüberstehen. Der einheitliche Übergang ins Erwachsensein hat sich aufgelöst und es finden „Verschiebungen, Überlappungen, Verfrühungen, und Verzögerungen unterschiedlicher Art“ (Tillmann 1993: 267) statt. Während Jugendlichen in einigen Lebensbereichen frühe Selbstständigkeit gewährt wird (z.B. als KonsumentIn-

---

<sup>85</sup> Im Bezug auf Jugend werden die Begriffe *Destandardisierung*, *Entstandardisierung* und *Entstrukturierung* in dieser Arbeit synonym verwendet.

nen), wird ihnen diese in anderen Lebensbereichen relativ lange vorenthalten (z.B. Absolvieren der Berufsschulpflicht).

Solche diskrepanten Verhaltensanforderungen schlagen sich nun, so zumindest eine prominente Jugendtheoretische Überlegung, „im Quer- wie im Längsschnitt der Biographie des Jugendlichen“ (Olk 1985: 297) nieder und fordern die betroffenen Subjekte dazu auf, einen einheitlichen und kohärenten Lebensentwurf zu synthetisieren, in dem diese Widersprüchlichkeiten austariert sind. Die Einzelnen tragen die Eigenverantwortung für ihre je eigene Bastelbiographie (vgl. Hitzler 1988), Patchwork-Identität (vgl. Keupp 1988) und Patchwork-Jugend (vgl. Ferchhoff/Neubauer 1997) – als Chance wie als Risiko gleichermaßen. Die Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung führen zur Auflösung der „klassen- und subkulturell tradierten Deutungsschemata“ (Olk 1985: 297), an denen sich die Einzelnen bislang orientieren konnten. Hierdurch „öffnet sich eine Schere zwischen gesellschaftlich erzeugten Entscheidungs*notwendigkeiten* bei der individuellen Biographiekonstruktion einerseits und verschwindenden kulturell tradierten Entscheidung*shilfen* im Sinne latenter Lebensentwürfe andererseits, die dem Individuum bei der Synthetisierungsarbeit Entlastung bieten und zugleich garantieren könnten, daß biographische Lösungen gefunden werden, die innerhalb des Varianzspielraums gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen verbleiben“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Jugendliche werden mit einem „Orientierungsparadox“ (Meyer/Seidenspinner 2001: 114) konfrontiert. Denn obwohl das klassische Lebenslaufmodell als unproblematische Abfolge von Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhephase real für junge Menschen kaum mehr erreichbar ist, hat es als „mentaler Entwurf ... nach wie vor Gültigkeit“ (ebd., Kapitel 11).

Die Individualisierung von biographischen Konstruktionsleistungen ist nicht nur ein Zugewinn an Entscheidungsfreiheit, sondern beinhaltet per se auch eine Individualisierung des Risikos zu scheitern<sup>86</sup>: „Da Wahlmöglichkeiten und Reversibilitäten einmal eingeschlagener Laufbahnen zweifelsfrei zunehmen *und* das Bewußtsein des Jugendlichen eine Vielfalt erreichbarer Optionen mental repräsentiert, da latente subkulturelle Biographieentwürfe an intersubjektiver Verbindlichkeit einbüßen, muß jedes Scheitern *individuell zugerechnet* werden; es gibt keine gesellschaftliche Instanz – als eben das Individuum selbst –, welche für die (mißlungenen) Resultate biographischer Konstruktionsarbeit noch geradestehen könnte“ (Olk 1985: 298, Hervorh. i. Orig.). Es ist diese Konstruktionsarbeit, die an die Stelle der traditionalisierten Rollenübernahme tritt und die „*biographische Lebensbewältigung*“ (Böhnisch 2001b: 36, Hervorh. i. Orig.) zur allgemeinen und lebenslangen Aufgabe werden lässt.

Die gesamtgesellschaftlichen Umwälzungsprozesse schlagen sich in der Jugendphase nieder, die deshalb durch „eine Spannung zwischen der subjektiven Erfahrung einerseits und der offiziellen Programmatik andererseits“ (Hornstein 1988: 74) belastet wird. Hornstein zufolge enthalten die Widersprüche, die sich im Zuge gesamtgesellschaftlicher Individualisierungsprozesse in die Jugendphase hineingelegt haben, „eine *neue* dramatische, nicht mehr gesellschaftlich aufzufangende Brisanz“ (ebd.; Hervorh. i. Orig.). Seine Einschätzung basiert auf der Annahme, „daß es sich nicht mehr um Widersprüche handelt, die aus unterschiedlichen Verhaltensanforderungen einzelner Bereiche, also etwa der Familie gegenüber denjenigen der Schule oder der Gleichaltrigen-Clique

---

<sup>86</sup> Baethge sieht Individualisierung deshalb „als Hoffnung und als Verhängnis“ (zitiert in: Mack 1999: 36).

kommen; die Widersprüche sind vielmehr grundsätzlicher Art, sie betreffen die Substanz und den ‚Sinn‘ der Kategorie Jugend“ (ebd.).

Die Verlängerung der Jugendphase und die längere Verweildauer von Jugendlichen im Bildungssystem ist ein Phänomen, welches unterschiedliche Jugendbiographien verbindet (vgl. Olk 1985: 298; Münder u.a. 1998: 93, Münchmeier 2001a: 817).<sup>87</sup> Die Entwicklung hin zu einer längeren Verweildauer im (Aus-)Bildungssystem<sup>88</sup> verweist auf die prekäre Situation des Arbeitsmarktes, die ein zentraler Belastungsfaktor für die heutige Jugendphase ist. Denn vor dem Hintergrund des Individualisierungstheorems erscheint die Erfahrung, keine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle zu finden, als persönliches Schicksal des einzelnen Individuums, „obwohl es ein strukturell verursachtes ‚Generationschicksal‘“ (Helsper u.a. 1991: 30) ist.

Angesichts der Tatsache, dass die Konturierung von Jugend im europäischen Kontext als Folge der Veränderung von Erwerbsarbeit (Trennung von Familie und Erwerbsarbeit) zu deuten ist (s.o.), ist es nicht überraschend, dass abermalige Veränderungsprozesse sich auch auf Jugend auswirken. Wenn die 12. Shell-Jugendstudie proklamiert „die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht“ (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997: 11), bestätigt sie damit insgesamt nach Münchmeier (1998b) die These, dass Jugendliche von den Problemlagen der Arbeitsgesellschaft tangiert werden und sich „in Orientierungsdilemmata versetzt fühlen“ (ebd.: 103).

Die moderne Jugendphase ist so gesehen „nicht mehr einfach ein ‚Schonraum‘, ein ‚psycho-soziales Moratorium‘, sondern belastet mit den Problemen der Lebensplanung und der alltäglichen Lebensbewältigung“ (Münchmeier 1997: 290). Sie ist darüber hinaus durch einen doppelten Bezug gekennzeichnet, indem sie eigenständige und transitorische Lebensphase zugleich ist. Der Gegenwartsbezug äußert sich in den sozial und kulturell unverwechselbaren Eigenheiten dieser Lebensphase (z.B. Jugendkulturen), der Zukunftsbezug bleibt insofern fortbestehen, als dass die Jugendphase nach wie vor als Startphase in einem Rennen um Qualifikationen, Kompetenzen und Zulassungsvoraussetzungen angesehen werden kann, wobei das allgemeinbildende Schulsystem sich als „institutionelles Korsett des modernen Jugendalters“ (Schefold 2001: 150) entlarvt. Vielen Jugendlichen gelingt der Übergang in den Arbeitsmarkt nicht, weshalb sie entweder länger im regulären (Aus-)Bildungssystem (vgl. Kapitel 18) oder im Parallelsystem verweilen. „Jugend verliert die Verlässlichkeit ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, der zentrale Fokus des traditionellen Jugendverständnisses – nämlich die gelingende Verkopplung gesellschaftlicher und biographischer Zukunft – löst sich auf“ (Münchmeier 1998b: 103). Die Folge dessen, dass der Einstieg in den Erwerbssektor als eine „der sichersten Stützen des Erwachsenwerdens“ (Flitner 1984: 349) ins Wanken gerät, führt dazu, „dass der Jugendstatus am oberen Ende ausfranst“ (Ferchhoff/Olk 1988: 10), so dass sogar eine „Auflösung der Jugend (als abgrenzbares Lebensalter)“ (Böhnisch 2001b: 139, Hervorh. i. Orig.) postuliert wird.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Die Verlängerung der Jugendphase hat für die Jugendlichen auch zur Folge, dass sie im Gegensatz zu früheren Generationen länger in altershomogenen Gruppen verweilen und die Peer-Group zu einer wichtigen Sozialisationsinstanz geworden ist (vgl. Kapitel 16.2)

<sup>88</sup> „1986 traten nur noch 40,1% der Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren in das Erwerbsleben ein (während es 1970 63% waren). Die Ausweitung der (erwerbs-)arbeitsfernen Zeiten hat heute damit ein historisch einmaliges Ausmaß erreicht“ (Münder u.a. 1993: 101).

<sup>89</sup> Als eine Konsequenz der Verlängerung der Jugendphase und der immer länger andauernden Übergangsphasen junger Menschen hat sich zunehmend das Konzept der „Jungen Erwachsenen“ (vgl. Walther 1996) in der Fachdebatte etabliert.

Die Verlängerung der Jugendphase hat die Konsequenz, dass Jugend als Lebensabschnitt zunehmend ausdifferenziert wird, und darüber hinaus, dass das Lebenslaufmodell der unproblematischen Abfolge von Vorbereitungs-, Arbeits- und Ruhephase zunehmend an Selbstverständlichkeit verliert. Da junge Männer und Frauen trotz des tendenziell verzögerten Übergangs in den Arbeitsmarkt in anderen Lebensbereichen (Partnerschaften, Sexualleben, Wohnsituation, Konsum etc.) eigenständig und wie Erwachsene leben, kann nicht mehr von *einem* kompletten Statusübergang in die Erwachsenenrolle ausgegangen werden. Vielmehr ist es so, „daß die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend zerfällt und auf diese Weise in eine Vielzahl subsystemspezifischer Übergangsphasen mit je eigenen Erscheinungsformen und Zeitstrukturen zerlegt wird“ (Olk 1985: 294).<sup>90</sup> Darüber hinaus muss der vollzogene Übergang in einem Teilbereich nicht dauerhaft sein – ein Blick auf die Arbeitslosenstatistiken und Scheidungsraten verdeutlicht dies<sup>91</sup> –, sondern ist auch umkehrbar.<sup>92</sup> Stauber spricht von einer „*Permanenz der Übergänge*“ (Stauber 2001a: 121, Hervorh. i. Orig.).<sup>93</sup> Pais (2000) nennt „these oscillatory and reversible moments ... the yo-yo-isation of the transition to adulthood“ (ebd.: 220)<sup>94</sup>, um diese an anderer Stelle als „Übergangsriten mit Rückfahrkarte“ (Pais 1996: 87) zu charakterisieren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist von besonderer Bedeutung, dass die Verlängerung der Jugendphase vor dem Hintergrund der Frage, ob der längere Verbleib in Bildungsinstitutionen selbstgewählt oder gezwungen ist, ein zentrales Differenzierungsmoment von jugendlichen Lebenslagen darstellt. Peters/du Bois-Reymond (1996) unterscheiden zwischen einer Zwangs- und einer Wahlkomponente beim „yoyo-isierten“ Übergang (vgl. ebd.: 107). Guerra/Morgagni (1996) sprechen auf der einen Seite von einem „gewollten Aufschub“ und charakterisieren diesen als Privileg, z.B. durch die Möglichkeit eines Studiums, und auf der anderen Seite von einem „erzwungenen Aufschub“ (ebd.: 176), z.B. bei Schwierigkeiten in den Erwerbsektor einzumünden. Diese Unterscheidung nimmt, wie sich im Folgenden zeigen wird, im Kontext dieses Kapitels zentrale Bedeutung ein.

### **13.2.2 Die spezifische Anforderungsstruktur des Konstrukts Jugend für BVJ-SchülerInnen**

Die gemeinsame Erfahrung vieler Jugendlicher, die am BVJ teilnehmen, besteht darin, dass ihre schulische Laufbahn – und damit eine zentrale Bewältigungsaufgabe, die an sie als Jugendliche herangetragen wird – durch erhebliche Probleme sowie einer Reihe

---

<sup>90</sup> Die zeitliche Ausdehnung der Jugendphase ist so gesehen als widersprüchliches Phänomen zu deuten: Einerseits kann sie als Chance, im Sinne eines Entwicklungsmoratoriums, andererseits als „Einschränkung der Verantwortlichkeit des Erwachsenenlebens“ (Mørch 1996: 57) begriffen werden.

<sup>91</sup> Vgl. Hierzu insgesamt: Kapitel 16 und 18.

<sup>92</sup> Pais (2000) schreibt hierzu: “Today, the lines marking the frontiers between youth and adulthood are much more fluid, and young people increasingly feel their lives to be inconstant, fluctuating discontinuous, reversible” (ebd.: 221).

<sup>93</sup> Einhergehend mit der Permanenz der Übergänge werden die einzelnen Subjekte mit einer „Permanenz an Anforderungen: Anforderungen an Orientierung und Umorientierung, Anforderungen an Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche und Lebensentscheidungen, Anforderungen an biographischer Umschritt etc.“ (Stauber 2001: 132) konfrontiert.

<sup>94</sup> Das Bild des Yo-yos, das zwischen oben (Erwachsen-Sein) und unten (Jugend) changiert, steht hier als Metapher für die immer weniger linear verlaufenden und zunehmend reversiblen Übergänge junger Frauen und Männer (vgl. Walther u.a. 1997).

von Misserfolgen geprägt ist und sie erfolglos bei der Lehrstellensuche waren (vgl. Hiller 1997a: 206). In der (Regel-)Schule, einer zentralen Institution der Jugendphase, waren sie nicht erfolgreich und konnten die gesellschaftlich zugewiesene Aufgabe (Akкумуляtion von Bildungsqualifikationen, die den Eintritt in den Erwerbsektor begünstigen) im Vergleich zu Gleichaltrigen nicht befriedigend meistern. Nicht alle BVJ-SchülerInnen haben die Teilnahme an diesem Lehrgang und damit den längeren Verbleib im Bildungssystem aus freien Stücken gewählt, so dass die Verlängerung ihrer Jugend durchaus als eine Zwangsverlängerung charakterisiert werden kann. Es ist – aus jugendtheoretischer Sicht – anzunehmen, dass die Bewältigung der Tatsache, nicht wie Klassenkameraden aus der Hauptschule in den Beruf eingemündet zu sein, sondern noch eine Jahr in der Schule verharren zu müssen und dabei lebenslaufperspektivisch eine Warteschleife zu absolvieren, eine zentrale Bewältigungsaufgabe für diese Jugendlichen ist (vgl. Kapitel 11).

Es ist ferner davon auszugehen, dass die Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, vor allem die oftmals propagierte Ideologie der Chancengleichheit („Wer was bringt, der bringt’s zu was“), für viele Jugendliche, die das BVJ absolvieren, insofern belastend sind, weil sie es in ihrer schulisch-beruflichen Laufbahn trotz vielfältiger Bemühungen aufgrund struktureller Engpässe im Erwerbsektor „zu nichts bringen“. Gerade in der individualisierten Leistungsgesellschaft, in der strukturelle Problemlagen der Gesellschaft in individuelle Defizite seitens der Subjekte umgedeutet werden, scheint diese Erfahrung ein hohes Maß an persönlicher Abwehrstrategien zu erfordern, um diese individuellen Defizitzuschreibungen bewältigen zu können. Aber auch in einer anderen Hinsicht ergibt sich aus der Erfahrung des Scheiterns eine wichtige Herausforderung für jugendliche BVJ-SchülerInnen: Sie sind dazu angehalten, an eigenen (Berufs-)Plänen festzuhalten und auch trotz Scheitererfahrungen und Druck von außen motiviert zu bleiben und an eigenen Lebensentwürfen festzuhalten. Die Konfrontation damit, dass das schulische Scheitern dazu führt, dass sie von Seiten vieler Erwachsenen oftmals sehr wenig Zutrauen entgegen gebracht bekommen, ist eine weitere Dimension, die sich auf die Jugendphase von BVJ-SchülerInnen auswirkt: Sie sollen sich auf die Rolle des Erwachsenseins vorbereiten, bekommen aber aufgrund beruflich-schulischen Scheiterns oftmals keine Erfahrungsräume, in denen sie sich diese Rolle aneignen, aktiv austesten und erproben können (vgl. Kapitel 10 u. 11). Trotz „lebensalterbezogenen Entdifferenzierungsprozessen“ (Ferchhoff/Olk 1988: 9) und der in öffentlichen Diskursen permanent postulierten Ideologie der Chancengleichheit merken sie wohl, dass sie wirkliche Entscheidungsfreiheit nicht zugestanden bekommen (Stichwort: Teilnahme am BVJ aufgrund Berufsschulpflicht) und darüber hinaus wenig Unterstützung zur Realisierung subjektiv sinnvoller Übergänge und Berufsziele erhalten.

Als Folge der Verlängerung der Jugendphase und des längeren Verbleibs im Bildungssystem und damit zugleich in altershomogenen Gruppen wächst die Einbindung Jugendlicher in Cliques und Freundeskreise (vgl. Kapitel 16.2). Insgesamt hat sich eine Vielzahl diverser jugendkultureller Stile und Szenen entwickelt und Jugendliche können „sich im Rahmen ausdifferenzierter ‚feiner Unterschiede‘ der jugendlichen Stile orientieren und verorten“ (Helsper u.a. 1991: 21). Jugendkulturelle Selbstinszenierung gewinnt „als Lösung für die Bewältigung von komplizierter werdenden Übergangsprozessen“ (Stauber 2001a: 123) an Bedeutung, wobei dies für ökonomisch und kulturell marginalisierte Jugendliche häufig dazu führt, dass „sie von jugendkultureller Partizipation ausgeschlossen sind. Entweder kommt es zu einem Ausfallen jugendkultureller Optionen und Lernfelder oder zu jugendlichen Rückzugs-, Gegenmacht- oder Stabilisierungsmilieus, die in der Hierarchie der Jugendstile einen marginalen, sozial kontrollier-

ten und tendenziell kriminalisierten Ort einnehmen“ (Helsper u.a. 1991: 21). Angesichts der Vielfalt jugendkultureller Szenen und Zusammenhänge ist anzunehmen, dass eine solche einfache Dichotomisierung wie Helsper u.a. sie vornehmen nicht der Komplexität der Wirklichkeit gerecht wird, aber das aufgezeigte Spannungsfeld scheint unseres Erachtens dennoch treffend.

Marvakis (1999) thematisiert Jugend als „gesellschaftliches Gut, als Ressource“ (ebd.: 22) und verweist darauf, dass dieses auch in heutigen westlichen Gesellschaften nicht allen Jugendlichen zugestanden wird. In Anlehnung an Neidhardt erachtet Marvakis die Frage danach, „*wieviele* von diesem Gut den verschiedenen sozialen Gruppen jeweils zur Verfügung steht“ (ebd.), als bedeutsam und verweist in diesem Zusammenhang auf die beiden Pole „Maximum an Jugend“ und „Minimum an Jugend“. Ein Maximum an Jugend liegt „bei einer vollständigen Befreiung von fremdbestimmten Aspekten der gesellschaftlichen Arbeit“ (ebd.) vor. In Anlehnung an dieses Modell kann man schlussfolgern, dass die SchülerInnen im BVJ im Vergleich zu vielen Gleichaltrigen in oberen Bildungsgängen, ein Minimum an Jugend erleben, da sie vornehmlich fremdbestimmt an der kompensatorischen Maßnahme BVJ teilnehmen.

Die Einführung jener Diagnosen, die gesellschaftliche Differenzierungsprozesse direkt als erweiterte Handlungsspielräume für die Subjekte setzen, liegt Bolay (1996) zufolge darin, dass sie durch ihren spezifischen Fokus die „Entindividualisierungsaspekte der Standardisierung und Institutionalisierung der Lebenslagen“ (ebd.: 5) unberücksichtigt lassen. Nicht für alle Jugendlichen ergeben sich in der modernisierten Gesellschaft größere Wahl- oder „Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd.), sondern für etliche Jugendliche stellt sich die Situation anders dar: Sie sehen sich konfrontiert mit Wahlzwingen, ohne dabei die notwendigen materiellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen zu haben. Die „individuell zu bewältigende Optionsvielfalt und deren gleichzeitige Blockierung überfordern die Problembewältigungskapazitäten der Jugendlichen und ihrer Sozialen Netze“ (Helsper u.a. 1991: 17). Aus diesem Grund erweist sich die Rede von der modernen Jugendbiographie, in der die einzelnen Subjekte eigenständig und frei an ihren zukunftsgerichteten Lebenskonzepten basteln, geradezu als Hohn (vgl. Bolay 1996: 6). Die These, dass sich die individuellen Wahlmöglichkeiten aller Jugendlichen in Bezug auf deren berufliche Laufbahn, private Lebensführung und kulturelle Praxis erweitert haben, ist angesichts der realen Lebenssituation vieler Jugendlichen geradezu zynisch. Die Deutung der Jugendphase „als nicht endenwollende Kette freiwilliger und selbstverantworteter biographischer Entscheidungen“ (Olk 1985: 291) ist – gerade auch im Hinblick auf die Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr – wenig plausibel. Denn „der Erweiterung von Optionen und dem Rückgang von Legitimitätsproblemen ‚alternativer‘ (bzw. abweichender) Lebensstile steht entgegen, daß trotz verstärkter Bildungsanstrengungen ... ständig wachsende Anteile von Jugendlichen in Zonen der *Ausgrenzung*, d.h. in Abhängigkeit von sozialstaatlichen Hilfen geraten“ (Heinz/Hübner-Funk 1997: 7, Hervorh. i. Orig.). Die oben skizzierten Annahmen der Jugendbiographie als Wahlbiographie kann zurückgewiesen werden, wenn man bedenkt, dass unter 18-Jährige SchulabgängerInnen ohne Ausbildungsvertrag gesetzlich zur Teilnahme am BVJ verpflichtet sind – ihre Wahlbiographie also lediglich in einem engen Korsett ausbalanciert werden kann. Die Folgen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse scheinen für sogenannte randständige Jugendliche, „das Gesicht institutionell kontrollierter und normierter Individualitäten“ (Helsper u.a. 1991: 36) anzunehmen, weil sie aufgrund unzureichender subjektiver Bewältigungskapazitäten in beachtlichem Maße von Institutionen abhängig sind. Dies ist die eine Seite, die andere Seite (und diese Widersprüchlichkeit ist charakteristisch für die von Beck beschriebenen Individualisierungsprozesse) ist, dass subjek-



tive Ressourcen und individuelle Handlungskompetenzen an Bedeutung gewinnen. „Der Einzelne muß gegenüber den Freisetzen die neuen Optionsmöglichkeiten nutzen, sie ohne weitreichende lebensweltliche Abstützung vor Destabilisierung bewahren und immer wieder neu die Kontrolle über sein Leben gewinnen“ (ebd.: 34), weshalb von jedem Individuum ein „*aktives Handlungsmodell des Alltags*“ (Beck 1986: 217, Hervorh. i. Orig.) gefordert ist. Für Jugendliche mit geringem ökonomischen und kulturellen Kapital bedeuten die gesellschaftlichen Transformationsprozesse ein „fataler Circulus virtuosus“, in dem sie zwar einerseits „durch die Anspruchsentfaltung des autonomen, modernen Selbst und die daran anknüpfenden Anforderungen gekennzeichnet, andererseits zur Bewältigung der Individualisierungsschübe aber besonders stark auf ihre Ich- und Selbstressourcen, auf kognitive Kompetenzen, Coping-Strategien, auf Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz angewiesen [sind]. Nicht zuletzt deswegen weil ihrer Lebenslage – bereits ohne die Auflösung und Destabilisierung des Individualisierungsprozesses – durch geringes Potential ökonomischer, institutioneller und interaktiver Ressourcen gekennzeichnet ist“ (Helsper u.a. 1991: 35). D.h. der Mangel an materiellem Kapital und sozialen Netzwerken erweist sich für sie in der „Risikogesellschaft“, in der sie als eigenes „Planungsbüro“ (Beck 1986: 217) agieren sollen, noch gravierender, da „effektive Lebensplanung ein hinreichendes Informationsniveau und entsprechende Handlungsspielräume voraussetzt“ (Mariak/Seus 1993: 28). Die gelingende Bewältigung von Jugend ist nicht nur von psychosozialen Kompetenzen, sondern auch von objektiv verfügbaren Ressourcen (z.B. soziale Unterstützungsnetze, ökonomisches Kapital) abhängig.

### 13.2.3 Plädoyer für ein kritisches Jugendkonzept

Die Beschäftigung mit dem Konzept Jugend hat gezeigt, dass eine einfache und pauschale Rede von den Bewältigungsaufgaben *der* Jugend unangemessen ist. Entsprechend halten es Autoren daher vorzuzugswürdig, das Konzept der Jugend in seiner Einheitlichkeit ganz zu verabschieden. Ihnen zufolge hat Jugend ihre einheitliche Struktur verloren und sich die „einheitliche kollektive Statuspassage Jugend in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen (relativ kurze Übergangsphase bei der Arbeiterjugend – relativ lange ‚postadoleszente‘ Lebensformen bei der ‚Bildungsjugend‘, Unterschiede zwischen Geschlechtern, Sozialräumen, Ethnien)“ aufgelöst. So existieren mittlerweile „gleichsam mehrere ‚Jugenden‘, die sich voneinander so stark unterscheiden, daß sie nicht mehr in einem Modell zusammengefaßt werden können“ (Münchmeier 1998a: 106).<sup>95</sup> Es scheint angesichts dessen immer weniger plausibel, von allgemeinen Anforderungen und Aufgaben der Jugendphase, noch „von generellen Problemlösungsstrategien und Verhaltenstilen *der Jugend* zu sprechen“ (Olk 1985: 294, Hervorh. i. Orig.). Auch Marvakis (1999) geht davon aus, dass „nicht von ‚der‘ Jugend (in) einer Gesellschaft gesprochen werden kann, sondern danach zu fragen ist, ob es nicht zu sichtbaren Interaktionen/Kumulationen zwischen den verschiedenen strategischen sozialen Ressourcen und sozialen Kategorien (z.B. Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit etc.) kommt. Ob also nicht nur die Unterscheidung zwischen Jugendlichen vs. Erwachsenen zu treffen ist, sondern auch ‚Teiljugenden‘ in der Struktur sozialer Ungleichheit relevante Unterschiede aufweisen“ (ebd.: 22f). Vieles spricht dafür, von einer Vielzahl von

---

<sup>95</sup> Insgesamt verweist diese Feststellung auch darauf, dass die Kategorie „Generation“ bzw. „Generationenlage“ relativiert werden muss. Denn „eine Generationenlagerung generiert per se noch keine einheitliche Generationengestalt, sondern manifestiert sich, je nach Lebenslage, Region und Geschlecht, in unterschiedlichen Jugendgestalten dieser Generationslagerung“ (Helsper u.a. 1991: 29).

„Jugenden“ (Bolay 1996: 4) auszugehen, wodurch sich das Konzept der „Lebenslage Jugend“ (DJI 1982) als relativierungs- und modifizierungswürdig erweist, da es sich „realiter in sozial höchst ungleiche Lebenslagen differenziert“ (Scherr 1997: 200).

## 14. Geschlecht als lebenslagenstrukturierende Dimension

Um den lebenslagentheoretischen Bedeutungsgehalt der Kategorie *Geschlecht* zu erfassen, bedarf es eines doppelten Blicks auf Subjekt und Gesellschaft: Es muss sowohl erörtert werden, inwiefern Geschlecht als soziale Strukturkategorie fungiert, es den einzelnen Individuen soziale Platzierungen zuweist und Heranwachsende im Übergang geschlechtsspezifisch mit je unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert, als auch, inwiefern Heranwachsende geschlechtsspezifisch je unterschiedliche übergangsbezogene Ansprüche, Selbstkonzepte, Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Bewältigungsmuster haben bzw. entwickeln

### 14.1 Geschlecht im sozialwissenschaftlichen Diskurs

Entsprechend seiner grundlegenden Bedeutung hat sich Geschlecht im Zuge der letzten 30 Jahre als eine zentrale Dimension in den Sozialwissenschaften etabliert und wurde dabei inhaltlich vielfältig ausformuliert.<sup>96</sup>

Rückblickend zeigt sich, dass „im Zuge des Paradigmenwechsels in der Frauen- und Geschlechterforschung die Kategorie Geschlecht selbstkritisch betrachtet und die Differenz zwischen den Geschlechtern als naturalisierte Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt wurde“ (Meyer 2002, zitiert in BMFSJ 2002: 108). Dominierend in der sozialwissenschaftlichen (Geschlechter-)Forschung ist die Auffassung, dass Subjekte sich entsprechend geschlechtsdifferenzierter Anforderungen verhalten und diese als gängige Geschlechterrollen reproduzieren.

Meist wird in der einschlägigen Beschäftigung mit Geschlecht und bei der Analyse der Geschlechterbeziehungen auf die – z.B. von Oakley (1972)<sup>97</sup> thematisierte – Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* zurückgegriffen: *Sex* bezeichnet die (quasi-)biologische Geschlechtszugehörigkeit, die durch körperliche Merkmale (z.B. Geschlechtschromosomen) bestimmt ist. *Gender* dagegen wird vornehmlich unter handlungstheoretischer Perspektive thematisiert und als sozial- bzw. kulturell-formierte Konstruktion (soziales Geschlecht) aufgefasst, die den Einzelnen soziale Positionierungen zuweist.

---

<sup>96</sup> Ausführlicher zur Geschlechterdebatte: vgl. z.B. Becker-Schmid/Knapp (2001); Fischer (u.a.) (1996); Gildemeister (2001a).

<sup>97</sup> „Sex' is a biological term; 'gender' a psychological and cultural one. Common sense suggests that they are merely two ways of looking at the same division and that someone who belongs to, say, female sex will automatically belong to the corresponding (feminine) gender. In reality this is not so. To be a man or a woman, a boy or a girl, is as much a function of dress, as it is of possessing a particular set of genital“ (Oakley 1985: 158).

### 14.1.1 *Geschlecht als soziale Praxis: Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit*

Gender – so die verbreitete Annahme, der wir uns anschließen – ist nicht per se gegeben, sondern wird über Sozialisation vermittelt und von den Subjekten aktiv angeeignet, in Interaktionsprozessen permanent reproduziert (z.B. Hagemann-White 1985; Hartwig 2001; Rendtorff 2003) und konfrontiert die einzelnen Subjekte mit (geschlechts)spezifischen Rollenerwartungen. Geschlecht erscheint als sozio-kulturelles Inszenierungsmuster, das sich als offenes Konzept auf die kulturspezifischen und je historisch unterschiedlichen Formen und Vorstellungen von *Männlichkeit* und *Weiblichkeit* bezieht.

Seine jeweils dominierende Deutung wird „durch gesellschaftliche Mechanismen – genauer: Machtmechanismen“ (Becker-Schmidt 2001: 110) – hervorgebracht und durch Individuen in deren Interaktion reproduziert, wodurch es wiederum die Individuen mit unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Anforderungsstrukturen konfrontiert (vgl. Fenstermaker/West 2001: 242). In der Konsequenz heißt dies, dass Geschlecht „nicht nur als diskursives Konstrukt aufgefasst [werden kann], sondern ... immer auch als sich sehr konkret darstellender *Erfahrungszusammenhang* gesehen werden [muss]. Die Rede von *doing gender* verweist letztlich auf beide Dimensionen – auf gesellschaftlich-kulturelle Zuschreibungsprozesse, auf individuelle wie kollektive *Identitätsbildungsprozesse*, wie auch auf Alltagserfahrung und Handlungspraxis“ (Maurer 2002: 319, Hervorh. i. Orig.).

Durch die Adaption der stereotypen Konzepte von Weiblichkeit und Männlichkeit werden biologisch als weiblich klassifizierte Individuen zu Frauen und als männlich klassifizierte Individuen zu Männern gemacht (und gedacht). In einem sehr grundlegenden Sinne verweist diese Auslegung der Kategorie Geschlecht darauf, „dass die dichotome Typisierung von weiblichen und männlichen Eigenschaften, Merkmalen und Verhaltensweisen, Orientierungen oder gesellschaftlich verordneten Rollen historisch entstanden, und sozial bedingt ist“ (Becker-Schmidt 2001: 114), mit anderen Worten, dass Zweigeschlechtlichkeit eine „soziale Realität“ (Hagemann-White 2001: 29) ist.<sup>98</sup>

Historisch betrachtet ist die Polarisierung der Geschlechterrollen (und die Annahme von sogenannten – naturbedingten – Geschlechtercharakteren) im hiesigen – sprich: europäischen – Kulturkreis ein relativ neues Phänomen, das sich im Übergang von der Vormoderne zur bürgerlich-industrialisierten Gesellschaft und der damit einhergehenden Trennung von Arbeitsstätte und Wohnraum etabliert hat (vgl. Hausen 1978). Zweigeschlechtlichkeit, bzw. die Konzepte Männlichkeit und Weiblichkeit, können komplementär und als „ein Symbolsystem“ (Bönold 2003: 313, Hervorh. i. Orig.) gesehen werden. Geschlecht ist gewissermaßen systematisch in die neuzeitliche und moderne lohnarbeitszentrierte Gesellschaftsordnung eingewoben und erweist sich als wichtige Ordnungskategorie bzw. „als konstitutives Moment“ (Krais 2001: 317) der hiesigen Arbeitsgesellschaft.<sup>99</sup>

Unter gesellschaftstheoretischer Perspektive wird von einer „wechselseitige(n) Abhängigkeit zwischen der Verfaßtheit der Gesellschaft und der institutionellen Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses“ (Becker-Schmidt/Knapp 1995: 9ff), das wiederum un-

---

<sup>98</sup> Die Herstellung von sozialer Zweigeschlechtlichkeit und die Annahme, dass „Menschen durch Erziehung, Traditionen, Normen, Institutionen und Ideologien überhaupt erst zu Frauen (und Männern) gemacht werden“ (Villa 2001: 17), pointiert sich in der Aussage von Beauvoir: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir 1990: 265).

<sup>99</sup> Krüger (1992) verwendet hier zutreffend den Begriff „Geschlechtervertrag“ (ebd.: 17).

mittelbar auf die einzelnen Subjekte verweist, ausgegangen. Vor dem Hintergrund dieser Deutung plausibilisiert sich die Annahme, dass Geschlecht als soziales Konstrukt sowohl auf der gesellschaftlichen als auch auf der personalen Ebene einzelner Individuen strukturierende Wirkung hat. Sowohl der Modus, wie Subjekte in die Gesellschaft eingebunden und vergesellschaftet sind, als auch die Art und Weise, wie sich Individuen ihrerseits zu gesellschaftlichen Zuweisungen verhalten und wie sie handeln, wird durch die Dimension Geschlecht geprägt.

So gesehen erweist sich Geschlecht als eine Kategorie, deren Bedeutung nicht situationsspezifisch zum Tragen kommt, sondern deren soziale Wirkung „immer präsent ist: bei der Arbeit, in der Schule, beim Spaziergang, im Gespräch mit Freunden“ (Krais 2001: 320). Die Zuordnung und Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit kann somit zugleich als Voraussetzung und Ergebnis jeder Interaktion gesehen werden (Stichwort: Dualität von Struktur). Hierin besteht die außerordentliche Bedeutung von Geschlecht als ein grundlegender lebenslagenprägender Faktor.<sup>100</sup>

Mit der Anerkennung von Geschlecht als Konstruktion tritt die geschlechtsspezifische Aneignung des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“<sup>101</sup> (vgl. Hagemann-White 1985: 234) in den Vordergrund des sozialwissenschaftlichen Interesses. Zugleich erweitert sich unter dieser Perspektive die Bedeutung der Dimension Geschlecht und wird um relevante Punkte für sozialwissenschaftliche Studien erweitert: Nicht nur geschlechtsspezifische Differenzen, sondern eher *doing-gender*-Prozesse – sprich, die Konstruktion und Reproduktion von sozialer Zweigeschlechtlichkeit – wird debattiert und werden betrachtet.

Insgesamt verweist die sozialkonstruktivistische Auffassung von Geschlecht darauf, dass eine Erörterung von Geschlecht als lebenslagenprägender Faktor immer auch qualitative Dimensionen berücksichtigen muss. Anders gewendet: Bezogen auf die Analyse von Lebenslagen zeigt sich unter dieser Perspektive, dass nicht nur strukturanalytisch zwischen Frauen und Männern, respektive Mädchen und Jungen, differenziert werden muss, sondern dass soziale Positionierungen auch hinsichtlich qualitativer Aspekte betrachtet und im Sinne eines verstehenden Zugangs dechiffriert werden müssen: Worin besteht der *Sinn* für, oder wie zeigt sich der *Zwang* gegenüber einzelner Individuen sich als Frau oder Mann zu verhalten? Weshalb verhalten sich Individuen entsprechend weiblicher oder männlicher Rollenklischees z.B. in berufsbezogenen Entscheidungspro-

---

<sup>100</sup> Laut Krais (2001) erweist sich der Rollenbegriff deshalb als ungeeignet für eine analytische Beschäftigung mit Geschlecht. Denn dieser richtet sich „auf das Vorgegebene, Fixierte des sozialen Handelns, auf die von der Gesellschaft bereitgehaltene Rolle, die die Individuen übernehmen, Schauspielern vergleichbar, die eine Rolle spielen. Das Prozessuale des *doing gender*, die *Konstruktion* von Geschlecht in der sozialen Interaktion (...) bleibt außer Reichweite des Rollenbegriffs“ (ebd.: 320, Hervorh. i. Orig.).

<sup>101</sup> Vertreterinnen des dekonstruktivistischen Feminismus wenden sich gegen diese Dichotomisierung von *sex* und *gender* mit der Begründung, dass auch *sex* ein soziokulturelles Konstrukt sei und die Unterscheidung von *sex* und *gender* lediglich zu einer weiteren Stabilisierung der naturalistischen Deutung von *sex* führe und eine bipolare Vorstellung von Geschlecht als Zweigeschlechtlichkeit nicht überwunden wird (vgl. Butler 1993). Auch Frerichs (1997) zufolge ist es durchaus plausibel „von der Unterscheidung *sex/gender* wieder abzurücken“ (ebd.: 50; Hervorh. i. Orig.). Eine kritische Position hinsichtlich der Zweigeschlechtlichkeit und einer darin zum Ausdruck kommenden „stillschweigenden Parallelisierung von *sex* und *gender*“ (Gildemeister/Wetterer 1992: 207) nehmen auch Gildemeister/Wetterer ein. Ihnen zufolge „basiert die Unterscheidung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ auf der Annahme, ein Teil der vorfindlichen Geschlechterunterschiede wäre nach wie vor der Natur zuzuordnen, eben dem biologischen Geschlecht, und mündet so ... letztlich in einen bloß *verlagerten Biologismus*“ (ebd.: 206; Hervorh. i. Orig.).

zessen? Der Verweis auf die Formierung von Geschlechterrollen und das Werden einzelner Individuen zu Frauen oder Männern macht es erforderlich, „dass die Beschreibung geschlechtsspezifischer Lebenslagen anhand objektivierbarer Daten um die Dimension der subjektiven Gestaltung und Zuschreibung von Geschlechterrollen ergänzt werden muss“ (BMFSFJ 2002: 109). Lebenslagentheoretisch muss die Auseinandersetzung mit Geschlecht infolgedessen hinsichtlich zweier Ebenen erfolgen: Die qualitative Beschäftigung mit Geschlecht darf nicht zu einer rein individualistischen und nur auf das Subjekt fokussierten Deutung führen, sondern bedarf immer der gesellschaftlichen Rückbindung und bedarf zugleich des Blicks auf die gesellschaftlich-normativen Vorgaben und Strukturen, sowie auf die Art und Weise wie diese sich auf der subjektivbiographische Ebene der Individuen niederschlagen.

#### 14.1.2 *Geschlecht als struktureller Indikator von sozialer Ungleichheit*

Bezogen auf eine angemessene Deutung von Geschlecht als lebenslagenprägende Dimension reicht es einigen AutorInnen (s.u.) zufolge nicht aus, lediglich von einer geschlechtsspezifischen Formierung der Rollenanforderungen auszugehen und entsprechend „nur“ die Herstellung von Geschlecht zu rekonstruieren. Denn Geschlechterzugehörigkeit ist – so zeigen es nicht zuletzt kritische Differenztheorien – (nicht nur) in der hiesigen Gesellschaft ein ausschlaggebendes Kriterium hinsichtlich der Frage nach Diskriminierung bzw. Partizipationschancen von Individuen (vgl. BMFSJS 2002: 108).<sup>102</sup> Die dichotome Zuschreibung von Menschen als *weiblich* bzw. *männlich* geht nach wie vor – so argumentieren prominente Positionen in der sozialwissenschaftlichen Debatte um Geschlecht – mit einer Hierarchisierung zugunsten des Männlichen einher.<sup>103</sup> Die Geschlechterhierarchie äußert sich in hohem Maße in einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der gleichzeitigen Minderbewertung der (vor allem) Frauen zugewiesenen, Haus- und Reproduktionsarbeit.<sup>104</sup> So kommen Stauber/Walther (1995) zu dem Schluss, dass „für das Funktionieren einer Gesellschaft zentrale Bereiche als sogenannte ‚reproduktive Bereiche‘, gesellschaftlich ausgegrenzt und an Mädchen und Frauen delegiert werden. So zum Beispiel der gesamte Bereich der Sorge für alle diejenigen, die noch nicht, nicht mehr oder vorübergehend nicht am gesellschaftlichen Leistungssystem teilnehmen können“ (ebd.: 31). Im Hinblick auf die Gesellschaft „kommt dies

---

<sup>102</sup> Die in dieser Arbeit vertretende Position – der Annahme einer systematischen Höherbewertung des Männlichen und einer entsprechenden Benachteiligung des Weiblichen, d.h. ebenso derjenigen Männer, die dem Geschlechterstereotyp nicht gerecht werden – kann im Hinblick auf die derzeitige Debatte in der Genderforschung auch negativ als feministisch inspiriert und einer struktur-konservativen Argumentation folgend, charakterisiert werden (vgl. Brenner 2003: 495). Eine andere Position wäre die, die im Zusammenhang mit dem Konzept Gender Mainstreaming diskutiert wird und bei der nicht von einer systematischen Benachteiligung des Weiblichen (Geschlechts) ausgegangen wird, sondern davon, dass „die Chancenungleichheiten grundsätzlich *beide* Geschlechter betreffen und für *beide* problematische Beschränkungen erfahren“ (Rose 2003b: 10, Hervorh. i. Orig.) bedingen. Ein Unterschied zu unserer Position besteht in der Art und Weise, mittels der Lebenslagen qua Geschlecht analysiert werden: Während wir in Anlehnung an andere Autorinnen von einem systematischen „Verdeckungszusammenhang“ (Bitzan/Funk/Stauber 2000) all derjenigen Individuen, die als Frauen gelten und all derjenigen gesellschaftlichen Sphären, die dem Konzept *Weiblichkeit* zugewiesen werden (z.B. Privatheit, Reproduktion) ausgehen und diesen *aufdecken* wollen, geht es in der sich als modern verstehenden Genderforschung verstärkt um die Rekonstruktion und Analyse der doing-gender-Prozesse (vgl. Brenner 2003: 496).

<sup>103</sup> Beispielsweise deutet Bourdieu die Klassifikation INFOBRIEF *männlich* und *weiblich* per se als eine „hierarchisierende Klassifikation“ (Krais 2001: 324).

<sup>104</sup> „Hausarbeit ist nicht-öffentlich, unentgeltlich und »feminisiert«“ (Alheit 1994: 74).

einem kollektiven Realitätsverlust gleich“ (vgl. ebd.; ebenso Bitzan 2001: 700), da hierdurch wichtige gesellschaftliche Grundlagen verdrängt und negiert werden. Mit der Abwertung aber kommt es auch zur Abwertung derer, denen qua Geschlecht diese Arbeitsbereiche zugewiesen werden.

Durch seine prägenden Strukturmerkmale wie Hierarchie und Soziale Schließung<sup>105</sup> wird das Geschlechterverhältnis insgesamt als Herrschaftsverhältnis, zuungunsten von Mädchen und Frauen, begriffen (vgl. Becker-Schmidt 1993: 47; ausführlich vgl. Cyba 1993). Für die Analyse und Beschreibung von Lebenslagen bedeutet dies wiederum, dass der Blick nicht nur auf die qua Geschlecht erzeugte Spezifik von Lebenslagen, sondern kritisch auch auf die unterschiedliche soziale Positionierung von weiblichen und männlichen Lebenslagen und auf die Geschlechterhierarchie gesellschaftlicher Strukturen und Normen gerichtet sein muss (vgl. Stauber/Walther 1995: 31).

Konstruktivistische Auffassungen im Zusammenspiel mit der Annahme einer hierarchisch strukturierten Auslegung von Geschlecht verweisen darauf, „daß wir Männlichkeit *als* Dominanz, Weiblichkeit *als* Unterordnung vollziehen“ (Hagemann-White 1993: 71, Hervorh. i. Orig.) und produzieren. Interaktionstheoretische Zugänge, die diese Hierarchisierung in ihrer Analyse berücksichtigen, richten ihren Fokus auf das handelnde Subjekt, das die kulturelle Formierung der Zweigeschlechtlichkeit sowie das hierarchische Geschlechterverhältnis interaktiv mit- und so reproduziert (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992: 212). Umfassender formuliert: Aneignungstheoretische Deutungen verweisen auf die Möglichkeit der ‚Entdramatisierung‘ von Geschlecht“ durch einzelne Individuen, die „diese dann auch selbst interaktiv herstellen bzw. aushandeln“ (BMFSFJ 2002: 108) können. D.h. Frauen werden nicht als Opfer abstrakter gesellschaftlicher Strukturen, sondern als handelnde Subjekte gesehen, die sich mit bestehenden, lebenslagenprägenden Strukturen auseinandersetzen können.

Dennoch: Es wäre falsch, Subjekte als *frei* handelnd und im Rahmen unbegrenzter Möglichkeiten agierend zu sehen, die Konstitution bestehender Strukturen in die Zuständigkeit einzelner Individuen zu delegieren und damit die faktische Ungleichheit zwischen den Geschlechtern zu tabuisieren.

Im Gegenteil muss festgehalten werden, dass trotz vielfältiger Bemühungen einer Gleichstellung der Geschlechter<sup>106</sup> und ungeachtet des Artikel 3 Abs. 2 und 3 GG sich bis dato in der auf BRD „in allen sozialen Bereichen geschlechtliche Hierarchien, Segmentationen und Marginalisierungen“ (Becker-Schmidt 2001: 117) finden. Gerhard (2001) zählt als die wichtigsten Merkmale dieser Gesellschaftsordnung „die geschlechtsspezifische und geschlechtshierarchische Form der Arbeitsteilung, die zentrale Rolle der bürgerlichen Familie, die prinzipielle Eigentumslosigkeit der Frau, ihre Be-

---

<sup>105</sup> Das Konzept *Soziale Schließung* beschreibt das Phänomen, „daß alle möglichen Merkmale von Personen und Gruppen dazu dienen können, sie vom Zugang zu relevanten Gütern auszuschließen“ (Cyba 1993: 39; 2000: 109ff).

<sup>106</sup> Als die derzeitig prominenteste Bemühung von staatlicher Seite kann die formale Durchsetzung des Konzepts *Gender Mainstreaming*, mittels dem die Gleichstellung der Geschlechter „von oben“ verordnet wird, gesehen werden. Die Intention, die mit diesem – bereits auf der 3. Weltfrauenkonferenz 1985 formulierten – Konzept verbunden wird, ist die faktische Gleichstellung der Geschlechter im Arbeitsmarkt zu einer (auch präventiven) Querschnittsaufgabe der Gesamtpolitik zu machen. Speziell für den Kontext der Jugendhilfe ist der Abbau von geschlechtsspezifischer Benachteiligung sowie die Forderung, die Unterschiedlichkeit der Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, im KJHG explizit über § 9 Abs. 3 als Generalklausel verankert.

nachteilung im Erwerbssystem, ihre politische Unterrepräsentanz usw., schließlich die Dominanz einer patriarchalen Kultur, die in den gesellschaftlichen Normen, Rechte und Symbolen, nicht zuletzt Sprache, Denken, Wissenschaft zum Ausdruck kommt“ (vgl. ebd.: 101) auf. Indem die Dimension Geschlecht nicht nur horizontale, sondern auch vertikale Differenzen von Lebenslagen bedingt, gilt sie folgerichtig nach wie vor als ein „struktureller Indikator von sozialen Ungleichheitslagen“ (ebd.).

Von feministischer Seite – konkret: Von Akteurinnen der sogenannten *Neuen Frauenbewegung* – wurde angesichts der geschlechtsbedingten Benachteiligung von Frauen bzw. Mädchen seit den 1980er Jahren „eine (zumindest) theoretische Entzerrung von *Geschlechterungleichheit und Geschlechterunterscheidung*“ (Maurer 2002: 311, Hervorh. i. Orig.) gefordert. Trotz der systematischen und quasi gesellschaftlich-institutionalisierten Ungleichheit qua Geschlecht wäre es falsch anzunehmen, dass bezogen auf die Kategorie Geschlecht immer Frauen benachteiligt würden und immer Männer diejenigen seien, die benachteiligen. Insgesamt kann von einer Entkoppelung zwischen geschlechtsspezifischen Stereotypen bzw. institutionell verankerter Normalitätsannahmen einerseits und konkreter geschlechtsspezifischer Lebenslagen andererseits ausgegangen werden. Diese Entkoppelung macht deutlich, dass eine einfache Deutung des Zusammenspiels von Geschlecht und Lebenslagen sehr verkürzt wäre. Sie verweist darauf, dass Männlichkeit (bzw. Weiblichkeit) – „als kulturell geronnene und traditionell überlieferte Bilder, Botschaften und Aussagen über Männer (bzw. Frauen)“ (Winter 1997: 151) – von der realen Individuallage Mann-Sein bzw. Frau-Sein abweicht, und ermöglicht damit, den Blick auf die Bandbreite der Formen des Mann-Seins bzw. des Frau-Seins zu richten (vgl. Stecklina 2002: 338).

#### **14.2 Geschlecht im Zusammenspiel mit Lebenslagen junger Frauen und Männer im Übergang**

Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und dem damit einhergehenden Gleichheitsanspruch von Frauen haben sich gesellschaftliche Geschlechterrollen ebenso wie die Lebensentwürfe und damit zusammenhängend die Bedeutung von Geschlecht im Hinblick auf die Strukturierung von Lebenslagen in den vergangenen Jahrzehnten drastisch gewandelt (vgl. Geissler/Oechsle 1996: 15). Insgesamt haben sich feste Vorstellungen davon, wie man als Frau oder Mann lebt bzw. zu leben hat, und damit verbunden gesellschaftliche Strukturen zwar nicht aufgelöst, aber zumindest dynamisiert und vervielfältigt. Entsprechend konstatiert die 14. Shell-Jugendstudie: „Im Zeitalter der Individualisierung sind die stereotypen Vorgaben an die Rolle der Frau und des Mannes nicht mehr so eng wie noch vor zwei drei Generationen, aber gesellschaftliche Grundvorstellungen über die »typischen« und »normalen« Verhaltensweisen von Männern und Frauen existieren nach wie vor“ (Hurrelmann u.a. 2002: 37), und die „sozialen Erwartungen an die Angehörigen beider Geschlechter differieren nach wie vor stark“ (ebd.: 31).

Für eine Analyse von Lebenslagen bedeutet dies, die stereotypisierenden und normalisierenden Muster von Mädchen- oder Junge-Sein in ihrer je regionalen Besonderheit als solche zu erkennen und somit die Grundlage zu schaffen, auf der begriffen werden kann, „warum und wie Mädchen, warum und wie Jungen sich anpassen und wo sie sich verweigern“ (Stauber/Walther 1995: 34). Für den hiesigen Kontext – der Frage nach der Strukturierung der Lebenslagen junger Frauen und Männer im BVJ bzw. Übergang qua Geschlecht – kann angenommen werden, dass die geschlechtsspezifischen Rollenerwar-

tungen einhergehend mit dem nach wie vor segmentierten Ausbildungs- und Erwerbssektors eher traditionell sind. Diese Annahme verweist auf die Notwendigkeit eines grundlegend kritischen und geschlechtssensiblen Blicks auf Lebenslagen, mit dem es möglich wird, eine sozialpolitische Übergangenheit von subjektiven Ansprüchen zu erkennen und damit sowohl Unterstützungsbedarfe, als auch Handlungsstrategien formulieren zu können.

Die Differenz der Anforderungen, mit denen Mädchen und Jungen konfrontiert werden, kann als Ausgangspunkt begriffen werden, aber selbstverständlich wäre es falsch, die durch die Kategorie Geschlecht erzeugten Anforderungsstrukturen als feste Größen zu deuten. Geschlechtsspezifische Erwartungen stellen sich freilich nicht im Sinne statischer Faktoren für alle Menschen gleich dar, sondern als Teil von Lebenslagen verweisen sie immer auch auf andere lebenslagenprägende Faktoren oder auf subjektiv je unterschiedliche Bewältigungsstrategien und Umgangsformen. Geschlecht ist lediglich als *eine*, mit anderen lebenslagenprägenden Dimensionen korrelierende, Dimension zu sehen – darauf haben nicht zuletzt schwarze Feministinnen mit ihrer Kritik an einem Konzept Weiblichkeit, das den Typus *Middle Class White Women* verkörpert, hingewiesen. Obwohl zu Recht davon ausgegangen werden kann, dass Lebenslagen in hohem Maße durch die Strukturkategorie Geschlecht geprägt werden, wäre es verkürzt, wenn „einfache Geschlechterpolarisierungen“ (Rose 2003a: 467) den Blick für die Differenzen innerhalb einer Geschlechtergruppe verstellen und einzelne Subjekte auf ihr Geschlecht reduziert würden.

Eine lebenslagentheoretische Beschäftigung mit Geschlecht verlangt somit nicht nur einen erweiterten Blick auf qualitative Dimensionen, sondern auch ein Bewusstsein dafür, dass Lebenslagen nicht ausschließlich in einem binären Spannungsfeld von Weiblichkeit oder Männlichkeit konstituiert sind, es dem nach also viele Zwischentöne gibt. Dies berücksichtigend unterscheidet Connell zwischen Männern (reale Individuen) und Männlichkeiten (geschlechtsstereotypes Konzept) bzw. zwischen Frauen und Weiblichkeiten. Den Ertrag dieser Ansatzes kann man mit Bönold (2003) folgendermaßen zusammenfassen: „Mit der Verwendung des Plurals umgeht Connell zunächst ein starres Konzept der Binarität zweier Geschlechter sowie die Unterstellung einer einheitlichen, weltweiten Geschlechterordnung – ohne eine grundsätzlich unterstellte Geschlechterdifferenz zum Verschwinden zu bringen. Von Männlichkeiten und Weiblichkeiten auszugehen, ermöglicht die Vielgestaltigkeit innerhalb einer Geschlechterordnung zu beschreiben, wie z.B. die ungleichen Machtverhältnisse in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen oder Milieus“ (ebd.: 48, Hervorh. i. Orig.). So gesehen kann angenommen werden, dass es nicht ausreicht, „Jungen und Männer ausschließlich auf der Folie der „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ (vgl. Hausen 1978) und dem Paradigma männlicher Machtausübung zu erfassen. In der Forschung zur männlichen Geschlechtsidentität wird inzwischen von der Entkoppelung von männlichen Dominanzstrukturen in der Gesellschaft und individuellem Junge- und Mann-Sein ausgegangen, sowie die Forderung erhoben, Jungen und Männern Räume zu bieten, in denen sie die Chance erhalten, ein anderes Junge und Mann-Sein zu leben“ (Stecklina 2002: 326).

Im Folgenden werden – entsprechend dem Rahmen dieser Arbeit sehr zugespitzt – die differenten normativen und strukturellen Anforderungen, mit denen junge Frauen und junge Männer im Übergang konfrontiert werden, dargestellt. Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, die allgemeine Beschäftigung mit der Kategorie Geschlecht auf den Kontext der vorliegenden Arbeit zu konkretisieren – sprich, seine strukturierende Bedeutung für Lebenslagen junger Frauen und Männer im BVJ herauszuarbeiten.



Dieses Vorhaben birgt die Gefahr in sich, dass durch den Diskurs um die geschlechtsspezifischen Unterschiede „Wahrnehmungsröhren“ (Rose 2003a: 473) produziert werden. Der damit entstehende, schon Bescheid wissende Blick hält unter Umständen nicht nur gefangen „in einem spezifischen und die Denk- und Praxisformen [und Forschungsfragen] beengenden Diskursmuster“ (ebd.: 473), sondern kann auch zur „self-fulfilling prophecy und damit relativ wertlos (werden), weil er Neues nicht aufnimmt“ (ebd.: 470), sondern nur das erfährt, was er ohne hin schon weiß.

### 14.3 (Doing-)Gender im Übergang

In Rückschau auf die vorangegangenen Kapitel zeigt sich, dass die Erörterung, *inwiefern* die Lebenslagen (von BVJ-SchülerInnen) qua Geschlecht unterschiedlich geprägt werden, auf drei Ebenen geführt werden muss:

- Erstens gilt es, die normativen Konzepte und kulturellen Symbolisierungen von Junge-Sein und Mädchen-Sein zu analysieren und als spezifische Anforderungen, mit denen sich die Individuen auseinandersetzen müssen, zu begreifen.
- Zweitens gilt es, geschlechtsspezifische Strukturen übergangsrelevanter Institutionen als solche aufzudecken und daraufhin zu beleuchten, welche spezifischen Möglichkeiten sie jungen Frauen oder jungen Männern eröffnen oder eben nicht eröffnen.
- Drittens gilt es, die subjektiv-biographische Ebene der Betroffenen zu erfassen und ihre subjektiven Orientierungen und Bewältigungsstrategien geschlechtssensibel zu beleuchten.

Insgesamt kann von einer wechselseitigen Abhängigkeit dieser Ebenen ausgegangen werden: Normen konfrontieren Individuen mit spezifischen Verhaltenserwartungen und gerinnen wiederum – indem sich die Individuen normkonform verhalten – zu spezifischen Strukturen. Die Lebensplanungen junger Frauen und Männer unterliegen keiner subjektiven Beliebigkeit, sondern sind rationale Entscheidungen und als Resultat einer langwierigen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Normvorstellungen zu sehen. Zugleich aber sind junge Frauen und Männer wiederum ProduzentInnen von Strukturen, wenn sie normkonforme Entscheidungen treffen und damit Rollenerwartungen bestätigen.

Die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht bezogen auf Jugendliche im BVJ wäre verkürzt erörtert, wenn dabei der Blick ausschließlich auf die Zeit der Teilnahme der Jugendlichen im BVJ gerichtet wäre und die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht für die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen nur im Sinne einer Bilanz des „Status Quo“ thematisiert würde. Angemessener scheint eine Betrachtung der grundlegenden geschlechtsspezifischen Strukturierung von Übergängen junger Frauen und Männer mittels Geschlecht. Diese wird im Folgenden skizziert.

#### 14.3.1 *Spezifische Anforderungen an BVJ-Schülerinnen als junge Frauen im Übergang*

Folgt man Oechsle (1998), so scheinen junge Frauen heutzutage verstärkt mit „ungelöste(n) Widersprüchen“ konfrontiert. Ein zentrales Merkmal ihrer Lebenslagen scheint „eine gewisse Mehrdeutigkeit, Unentschiedenheit, Widersprüchlichkeit zu sein – dies

gilt sowohl für die objektiven Chancenstrukturen wie für die subjektiven Handlungsorientierungen“ (ebd.: 185). Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse führen dazu, dass sich „Erfahrungen von Gleichheit amalgamieren ... mit subtiler gewordenen Erfahrungen von Ungleichheit“ (ebd.). Leitbilder, an denen sich junge Frauen in ihrer Lebensführung orientieren, sind höchst widersprüchlich und unterschiedlich – „alte und neue Leitbilder stehen nebeneinander, überlagern und relativieren sich gegenseitig“ (ebd.: 197) und erfordern ein hohes Maß an (Lebens-)Bewältigung. Bezogen auf junge Frauen im Übergang sehen Geissler/Oechsle (1998) für deren Lebensführung „ein paradoxes Nebeneinander von Gleichheits- und Ungleichheitserfahrungen sowohl innerhalb der einzelnen Lebensbereiche als auch zwischen ihnen“ (ebd.: 23) als charakteristisch an. Aufgrund der „dominierende(n) Gleichheitsrhetorik“ (ebd.) finden Benachteiligungen also verdeckter und subtiler statt und entziehen sich damit der Thematisierung.

Ungerechtigkeit wird vielen jungen Frauen beispielsweise durch ihre spezifische Verknüpfung von Familie und Beruf im Lebenslauf zu Teil. Der sozioökonomische und soziokulturelle Bezugsrahmen von weiblichen Übergängen von der Schule in den Beruf wird durch die *doppelte Vergesellschaftung* von Frauen in Produktion und Reproduktion geprägt (vgl. Stauber/Walther 1995: 31), und die Mehrheit junger Frauen orientiert sich entsprechend an diesem Modell (vgl. Fritzsche/Münchmeier 2000: 345f; vgl. Geissler/Oechsle 1996: 81f). Geissler/Oechsle halten es daher für „unverzichtbar, schon im Übergang in Ausbildung und Beruf beide Lebensbereiche [Familie und Erwerbsarbeit] zu thematisieren“ (ebd.: 23). Sie stellen darüber hinaus fest, dass diese doppelte Orientierung und Verknüpfung von Familie und Beruf für viele junge Frauen eine Ambivalenz darstellt (vgl. ebd.: 26) und „daß die biographische Umsetzung der zweifachen Ziele der doppelten Sozialisation zu Problemen führen kann“ (ebd.: 23), was jedoch im bildungspolitischen Diskurs nicht thematisiert würde.

Die Frage nach der geschlechtsspezifischen Anforderungsstruktur an junge Frauen im Übergang von der Schule in die Ausbildung verweist unmittelbar auf diese gesellschaftlich gängige geschlechtsspezifische Form der Arbeitsteilung und damit auf die Benachteiligung junger Frauen. Obwohl sich seit dem Erscheinen des – sich speziell mit der Benachteiligung von Mädchen befassenden – 6. Jugendberichts der Bundesregierung 1984 hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Ungleichheit der Lebenslagen von Jungen und Mädchen einiges verändert hat und man von einer Angleichung weiblicher und männlicher Lebenslagen sprechen kann, lassen sich dennoch nach wie vor markante Unterschiede feststellen (vgl. Krüger 2000: 46). Gerade die Beschäftigung mit Lebenslagen jener Jugendlichen, die AdressatInnen im Übergangssystem sind, macht dies deutlich und verweist auf die nach wie vor bestehende *Verkrustung geschlechtsspezifischer Strukturen* in Bereichen der Jugendhilfe. Während beispielsweise für den Bereich der Offenen Jugendarbeit gesagt werden kann, dass sich dort vielfältige geschlechtsspezifische Konzepte und einschlägig innovative Arbeitsansätze etabliert haben, kann dies bei übergangsbezogenen Angeboten im Bereich der Jugendsozialarbeit bislang leider nicht festgestellt werden. Die geschlechtssegmentierten Strukturen erweisen sich hier als besonders hartnäckig und starr. In „gemischtgeschlechtlichen Projekten (gibt es) kaum noch eine geschlechtsspezifisch ausgerichtete Praxis“ (Stauber/Walther 1995: 112). Ebenso werden geschlechtsspezifische, gesellschaftlich verankerte Normvorstellungen durch Segmentationsstrukturen sowie durch institutionelle Logiken des Übergangssystems reproduziert (Stichwort: doing-gender-Struktur im BVJ; vgl. Kapitel 11.3).<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> In Institutionen und bei AkteurInnen des Übergangssystem haben sich inzwischen Wissensbestände durchgesetzt, die darauf verweisen, „daß es Mädchen ‚schwerer‘ haben als Jungen“. Allerdings verhindert

Bei aller Unterschiedlichkeit kann also die widersprüchliche Erfahrung, trotz Gleichheitsrhetorik im Übergang von der Schule in die Ausbildung und den Beruf systematisch-institutionalisierte Ungleichheitserfahrungen zu erleben, generell als ein zentrales Charakteristikum von Lebenslagen junger Frauen hervorgehoben werden. Angesichts der Tatsache, dass von institutioneller Seite des Übergangssystems diese unterschiedlichen „Chancenstrukturen“ für junge Frauen und junge Männer eher „konserviert“ (Stauber/Walther 1995: 32) als aufgebrochen werden, verwundert folgende Bilanz nicht: Während Mädchen Jungen im (in der allgemeinbildenden Schule erworbenen) Bildungsniveau überholen, gilt für 1995 dennoch, dass „drei Viertel aller Frauen auf unteren und mittleren Niveaus in der Beschäftigungspyramide angesiedelt sind“ (Krüger 1995: 137). Krüger verweist darauf, dass die gängige Praxis von Unternehmen faktisch ist, „schon bei der Lehrstellenvergabe für Berufe mit Langfristperspektive *Geschlecht* höher zu bewerten als Bildungsniveau: Mädchen mit Realschulabschluß haben hier weniger Chancen als Jungen mit Hauptschulabschluß (...). Die jungen Frauen ‚zugedachten‘ – und verbleibenden Lehrstellen sind dann die, die das ‚weibliche‘ Arbeitsmarktsegment bilden. Hier aber dominieren sogenannte ‚Sackgassenberufe‘, die die vorher per Bildung erworbenen Qualifikationsniveaus langfristig betriebsintern wieder ‚auf-fressen‘, da keine Aufstiegswege, keine Qualifikationsentwicklungen vorgesehen sind“ (ebd.: 138, Hervorh. i. Orig.; BMBF 1999: 18). Die Ergebnisse der 12. Shell Jugendstudie bestätigen diese Befunde und werden dahingehend interpretiert, dass der Übergang von der Schule in den Ausbildungs- bzw. Erwerbssektor, für Mädchen schwieriger sei als für Jungen (vgl. Fischer/Münchmeier 1997: 15). Diese erschwerten Einstiegsbedingungen für junge Frauen in das Duale System kann man als eine Erklärung dafür ansehen, dass Schülerinnen im BVJ durchschnittlich höher qualifiziert sind als ihre männlichen Mitstreiter (vgl. Kapitel 8).

Auch Lex (1997) verweist darauf, dass junge Frauen von institutioneller Seite (z.B. Berufsberatung) vor allem in jene Bereiche gedrängt werden, die ihnen keine ökonomisch unabhängige Lebensführung ermöglichen (vgl. ebd.: 50ff). Diese Positionierung geschieht, obwohl junge Frauen eine starke Berufsorientierung aufweisen und „die gesellschaftliche Integration in Formen der Erwerbsarbeit heute zum selbstverständlichen Teil ihre Lebens“ (Meyer/Seidenspinner 2001: 137) gehört. „Trotz höherer schulischer Qualifikation und gestiegener beruflicher Interessen haben allerdings Frauen geringere Beschäftigungschancen in aussichtsreichen und gutbezahlten Berufen: Das Berufsbildungssystem, die sozialpolitische Regulierung des Arbeitsmarktes und die betrieblichen Selektions- und Allokationsmechanismen reproduzieren weithin unverändert die geschlechtsspezifischen Arbeitsmarktschranken“ (Geissler/Oechsle 1996: 17; vgl. Ostendorf 2001: 74).<sup>108</sup>

Diese Diskrepanz zwischen Strukturen des Übergangssystems im Zusammenspiel mit den Lebensentwürfen junger Frauen verweist auf ein Phänomen, dass die Autorinnen

---

ein solchermaßen pauschales Benachteiligungdenken „den Blick auf eine differenzierte Wahrnehmung der Lebenslagen und Lebenswelten von Mädchen *und* Jungen im Übergang von der Schule in den Beruf. Dies ist jedoch notwendig, um das Bewußtsein erschwerter Ausgangsbedingungen für Mädchen tatsächlich auch umsetzen zu können“ (Stauber/Walther 1995: 31, Hervorh. i. Orig.).

<sup>108</sup> Daher erweist sich der Begriff „Berufswahl“ für die Bezeichnung des Übergangsprozesses junger Frauen und Männer unangemessen, da er einseitig eine freie und völlig individuell und von realen Strukturen, Marktvorgaben und Normalitätsannahmen unbeeinträchtigte Entscheidung der Betroffenen suggeriert. Heinz (1998) spricht infolgedessen von der „Berufswahl als Ideologie“ (ebd.: 409), da der Begriff Wahl außer Acht lasse, dass die Entscheidung für den einen oder anderen Beruf „durch Ausbildungs- und Beschäftigungsoptionen gesteuert wird“ (ebd.).

(1998) trefflich als „institutional lag“ bezeichnen: Während auf der kulturell-normativen Ebene eine grundlegende Modernisierung des Geschlechterverhältnisses stattgefunden hat, weisen Institutionen des Wohlfahrtsstaates nach wie vor ein enormes „Beharrungsvermögen“ (ebd.: 12) hinsichtlich der Konservierung geschlechtsbedingter Ungleichheit auf. In den Worten von Bitzan/Daigler (2001) gründet die Widersprüchlichkeit, mit der sich junge Frauen auseinandersetzen haben, darauf, „dass sich trotz Gleichheitsversprechungen und damit verbundenen Erwartungen – an die Mädchen, aber auch von den Mädchen selbst – das Grundmuster gesellschaftlicher Arbeitsteilung und der männlichen Lebensführung in ihrem Kern nicht verändert hat“ (ebd.: 20).

Ungeachtet der damit auszubalancierenden Widersprüchlichkeit, die eine zentrale Herausforderung für junge Frauen im Übergang darstellt, bietet die gesellschaftlich zugestandene Doppelorientierung jungen Frauen die Möglichkeit, dass sie sich bei berufsbezogenen Übergangsschwierigkeiten der traditionellen Frauenrolle entsprechend auf die Ehefrauen- und Mutterrolle zurückziehen können, ohne damit gesellschaftlich von der Norm abzuweichen. Gerade bezogen auf Schülerinnen im BVJ scheint dies bedeutsam. Aber, um die geschlechtsspezifische Benachteiligung junger Frauen nicht schön zu reden: Diese „Möglichkeit“, also das Eingehen einer Ehe und die Betrachtung derselben als Versorgungsinstanz, kann aus lebenslagentheoretischer Sicht (und der dabei implizierten Rückbindung an gesellschaftliche Ursachen) auch als „resignative Wahl traditioneller Lebensentwürfe“ (Schefold 2001: 157) angesehen werden. Wenn das Arrangement mit der traditionellen Frauen- und Mutterrolle bei jungen Frauen als Folge geringer Aussichten auf die Arbeitsmarktintegration stattfindet, verweist dies zwar auf eine biographisch sinnvolle Lösungsstrategie seitens der Subjekte, zugleich aber auch auf deren Benachteiligung.

Die strukturellen Hürden, mit denen Mädchen bzw. junge Frauen im Übergang konfrontiert werden, gewinnen an besonderer Brisanz, wenn man sich das gängige (vor allem medial-vermittelte) Mädchenbild, in dem das „starke Mädchen Protagonistin ist“ (Stauber 1999b: 54, Hervorh. i. Orig.), vor Augen hält: Darin erscheinen Mädchen tough und allen Probleme gewachsen – denn es gibt ja keine speziellen Probleme von Mädchen und keine, die sie nicht selbst meistern könnten. Das derzeit typische Bild von jungen Frauen ist das einer selbstbewussten jungen Frau, die weiß was sie will und entsprechend „ihren Weg“ (ebd.) gehen wird. Die Implikationen, welche im Bild des Mädchens, das keine Probleme kennt, zugrunde liegen, stellen ihrerseits Bewältigungsanforderung dar – *machen* Probleme. Angesichts geringer Aussicht darauf, im Arbeitsmarkt an einer solchen Stelle unterzukommen, die den subjektiven Ansprüchen und Bildern entspricht, müssen junge Frauen im BVJ „nun also verstärkt das Gespaltensein zwischen resignativer Selbsteinschätzung und möglichst ‚problemloser‘ Selbstdarstellung bewältigen. Sie müssen die Spannung aushalten zwischen den neuen Bildern der ‚starken Mädchen‘ (...), die auch ihre subjektiven Bilder nähren, und der am eigenen Leib erfahrenen Unmöglichkeit, diesen Bildern zu entsprechen“ (Stauber 1999b: 59f).

### **14.3.2 Spezifische Anforderungen an BVJ-Schüler als junge Männer im Übergang**

Als problematisch erweist sich für viele Jungen, dass sie ohne männliche Bezugspartner aufwachsen. Da sowohl in der Familie als auch in Institutionen des sozialen Bereichs vorwiegend Frauen präsent und tätig sind, können Jungen oftmals nicht erfahren, „was ‚Mann-Sein‘ eigentlich ist“ (Stecklina 2002: 338) und haben somit in ihrem Alltag wenig „Möglichkeiten einer männlichen Geschlechtsidentifikation“ (Böhnisch/Winter

1993: 63). Pluralisierungsprozesse auf normativer Ebene und Transformationsprozesse des Erwerbssektors treten für junge Männer in einem Doppelgewand von Chance und Risiko gleichermaßen gegenüber. Während sich für junge Männer – ähnlich wie für junge Frauen – Chancen eröffnen und sich die Spielräume in der Lebensplanung erweitern, fehlen „sowohl Vorbilder als auch Unterstützung“ (Stauber/Walther 1995: 40) bei der tatsächlichen Ausgestaltung dieser Chancen.

Als zentrale Anforderungen junger Männer im Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt erweisen sich der Umgang mit und die Bewältigung der „*Selbstverständlichkeit* der Berufsrolle als Teil männlicher Normalbiographie“ (Stauber/Walther 1995: 38, Hervorh. i. Orig.). In der hiesigen Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit traditionell Männern zugewiesen wird (Stichwort: *Frau als Zuverdienerin*), erlangt Erwerbsarbeit eine hohe identitätsstiftende Bedeutung für junge Männer und wird als „selbstverständlicher Bestandteil ihrer Lebensplanung“ (ebd.) verstanden. Insgesamt können andere, nicht die Rolle des Familienernährers berücksichtigende Lebensentwürfe kaum entwickelt werden. Somit können die Bewältigungsanforderungen, die im Zusammenhang mit den ideologischen Implikationen des deutschen Übergangshilfesystems (vgl. Kapitel 11) bereits allgemein diskutiert wurden, als Anforderungen gesehen werden, die sich unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive für junge Männer besonders drastisch darstellen. Im Folgenden wird dies insofern berücksichtigt, als dass weniger die Bewältigungsanforderungen, sondern vielmehr die geschlechtsspezifischen Bewältigungsformen und -strategien diskutiert werden.

Für junge Männer im BVJ – so die Annahme – bedeutet diese eindeutige Rollenerwartung, dass sie ihre beruflichen Entscheidungen vornehmlich nach dem Kriterium des Unterkommens bzw. der Verdienstmöglichkeiten und weniger hinsichtlich eigener subjektiver Ansprüche und Interessen wählen. Darauf verweisen Stauber/Walther (1995), wenn sie feststellen: „die Rolle des potentiellen Familienernährers (...) besetzt den Erwerbsanteil männlicher Normalbiographie mit der Tugend des Pflichtbewußtseins – ‚arbeiten muß jeder!‘“ (ebd.: 38f).

Durch die Zuweisung der Rolle des potentiellen Familienernährers seien Zukunftssicherheit und die Höhe des Einkommens von vornherein höherwertige Kriterien der Berufswahl als inhalts- und sozialbezogene Ansprüche junger Männer.

Die nach wie vor existierende Dominanz der Erwerbsarbeit in der männlichen Normalbiographie einerseits, deren zunehmend erschwerten Realisierung andererseits, stellen eine Bewältigungsaufgabe für junge Männer dar, die im Zusammenspiel mit den ihnen qua Geschlecht zulässigen Bewältigungsstrategien besondere Brisanz erlangen. Denn „Schwierigkeiten werden nicht zugestanden: entweder ‚klappt alles‘ in Ausbildung und Beruf, oder es muß sofort mit einer anderen ‚Lösung‘ aufgewartet werden. Als Lösung wird dabei vom sozialen Umfeld nur akzeptiert, was die vorweggenommene Rolle des Familienernährers gewährleisten kann, womit Verdienstaussichten und Zukunftssicherheit Priorität vor subjektiven Orientierungen bekommen“ (ebd.: 41). Damit können sie – trotz ihrer Platzierung „auf der ‚mächtigeren‘ Seite der Geschlechterhierarchie in der Arbeitswelt“ (ebd.: 39) – ebenso als Leidtragende der kapitalistisch-patriarchalen Ordnung gesehen werden (vgl. ebd.).

Die Selbstverständlichkeit, mit der junge Männer die Rolle des Familienernährers zugewiesen bekommen und mit der ein Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf als wenig hinterfragte Normalität existiert, erweist sich gerade für unsere Zielgruppe als problematisch, da sie als Schüler im BVJ dieser Normvorstellung oftmals nur unzuläng-

lich Rechnung tragen können. Angesichts schlechter beruflicher Perspektiven wird quasi der Kern männlicher Identität bedroht (vgl. Stauber/Walther 1995: 39). Hartwig (2001) verweist darauf, dass Mädchen „sich auf die Frauenrolle als Mutter zurückziehen (können), Jungen auf die Männerrolle als Vater [allerdings] bislang wenig“ (ebd.: 64), und thematisiert hier eine zentrale Bewältigungsaufgabe junger Männer im BVJ im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht. Indem ihr beruflicher Werdegang gefährdet ist und sich ihre „Männlichkeit nicht ... automatisch über traditionelle Muster vergewissern kann“ (Stauber/Walther 1995: 39), gilt es für sie, alternative Muster zu finden, sich dennoch als kompetente Männer zu beweisen. Hartwig erwähnt in diesem Zusammenhang „Gewaltinszenierungen“ als Reaktion auf das bestehende Gefühl des „Losertums“ (ebd.: 64). Stecklina (2002) macht darauf aufmerksam, dass „von der sozialen Umwelt als problematisch wahrgenommenes Verhalten von männlichen Jugendlichen Ausdruck von individuellen Schwierigkeiten der Jugendlichen mit sich selbst und der Umwelt ist“ (ebd.: 327).

Diese These, die Gewaltanwendung durch männliche Jugendliche als eine geschlechtsspezifische Form der Problembewältigung ansieht, scheint plausibel, wenn man bedenkt, dass im Jahr 2000 74% aller tatverdächtigen Jugendlichen im Bundesgebiet männlichen Geschlechts waren (vgl. Bundeskriminalamt 2003: 72). Vor allem bezüglich schwerer Delikte kann gesagt werden, dass Jugenddelinquenz ein männliches Gruppenphänomen ist und insbesondere Gewalt ein „männliches Gesicht“ (Böhnisch 1994: 103)<sup>109</sup> hat und am häufigsten dort ausgeübt wird „wo ausgeprägte Männlichkeitskulturen herrschen“ (Wolffersdorff 2002: 503). Mit diesen Verweisen soll nicht der Zuschreibung „Jungen sind aggressiv und gewalttätig“ das Wort geredet werden. Vielmehr soll die Thematisierung der von Jungen ausgeübten Gewalt als eine spezifische Form der Problembewältigung darauf verweisen, dass „Jungen nicht nur Probleme machen, sondern auch Probleme haben“.

Allerdings ist die Anwendung von Gewalt lediglich *eine* Form der Problemäußerung seitens junger Männer. Es scheint verkürzt, die Analyse der Bewältigungsstrategien junger Männer im Übergang lediglich auf diese eher problemverursachenden und gesellschaftlich sanktionierten Formen zu beschränken und damit andere, weniger Aufsehen erregende Formen zu übergehen. Gerade in den letzten Jahren wurde diskutiert, dass auch Jungen von Jugendhilfemaßnahmen unberücksichtigt und damit benachteiligt werden, wenn sie nicht typisch „männliche Problemäußerungswege“ anwenden. Wenn beispielsweise die Jugendarbeit aufgrund ihrer Orientierung an männlichen Verhaltensmustern überspitzt als Jungenarbeit charakterisiert wird, bedeutet dies keineswegs, dass von ihren Konzepten *alle* Jungen profitieren. Denn diese richten sich verstärkt an diejenigen männlichen Jugendlichen, die durch externalisierende Verhaltensmuster auffällig werden, „die sich Räume – bei Verdrängung Schwächerer bzw. ‚Zweckentfremdung‘ von Räumen – aneignen, die provozieren und die gesellschaftlich wahrgenommen werden“ (Stecklina 2002: 327). Im Umkehrschluss heißt dies, dass den Jugendlichen „die nicht öffentlich präsent sind, aber genauso Probleme mit ihrer Geschlechteridentität und

---

<sup>109</sup> Was nun „das Männliche“ in diesem Zusammenhang kennzeichnet, erörtert Böhnisch (1994). Er diskutiert diese Frage im Zusammenhang mit der Annahme, dass patriarchale Macht- und Herrschaftsstrukturen, die gerade auf der Abwertung anderer und damit auf einem zentralen Strukturelement von Gewalt basieren, sich in der stereotypen Rolle des Mannseins nieder schlugen. Er hält jedoch zu Vorsicht an und warnt vor einer „unbedingten Koppelung von Männlichkeit und Gewalt“ (ebd.: 104).

der individuellen Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen an die Geschlechterrolle haben, nur bedingt Aufmerksamkeit zuteil“ (ebd.) wird.

#### 14.4 Zusammenfassende Bemerkungen

Unter gesellschaftstheoretischer Perspektive erscheint Geschlecht als zentraler Faktor sozialer Differenzierung, der die gesellschaftliche Gliederung maßgebend bestimmt, dabei wie andere Strukturkategorien als gesellschaftlicher „Platzanweiser“ (vgl. Gildemeister 2001b: 685) fungiert und Frauen und Männer als Genus-Gruppen „entlang dieser Trennlinie sozial verortet“ (Becker-Schmidt 2001: 117). Auf der biographischen Ebene der Subjekte hat Geschlecht eine strukturierende Wirkung: Der Alltag von Mädchen und Jungen unterscheidet sich voneinander (vgl. Fischer u.a. 2000: 347), und Bewältigungsaufgaben bzw. Anforderungen an einzelne Individuen sind ebenso geschlechtsspezifisch strukturiert wie Ansprüche und Lebenspläne. Interaktionstheoretische Überlegungen verweisen darauf, dass Individuen nicht nur durch geschlechtsspezifische Normierung geprägt werden, sondern als handelnde Subjekte Geschlecht reproduzieren. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, weshalb sich Geschlecht als eine zentrale Analysedimension für Lebenslagen erweist. Eine Auseinandersetzung mit Lebenslagen im Hinblick auf deren geschlechtsspezifischen Dimension bedarf eines kritischen Blicks auf dieses Wechselspiel von Struktur und Handeln: Beispielsweise muss das geschlechtstypische Berufswahlverhalten von jungen Frauen bzw. jungen Männern in dessen Komplexität und Zirkularität erfasst werden (Subjekt, das mit Handeln Strukturen produziert, zugleich aber innerhalb gesellschaftlicher Normvorstellungen auch bestehende Strukturen reproduziert). Gleichzeitig muss die Betrachtung der Lebenslagen von jungen Frauen und Männern, die das BVJ absolvieren, unter einer Hierarchie analysierenden Perspektive geschehen, um die aus dem Geschlechterverhältnis resultierenden unterschiedlichen Erwartungen, Zuschreibungen und Leistungsanforderungen erkennen zu können, mit denen die Betroffenen konfrontiert werden – wie beispielsweise die erschwerten Ausgangsbedingungen, die Mädchen im beruflichen Übergang im Gegensatz zu Jungen haben.

Ähnlich wie in anderen Zusammenhängen wird auch in pädagogischen Diskursen die „*Unterschiedlichkeit der lebensweltlichen Zusammenhänge* von Mädchen und Jungen“ laut Stauber/Walther (1995) oftmals dadurch übergangen, „daß eine Jungenrealität – oder das, was dafür gehalten wird – zum Ausgangspunkt genommen wird“ (ebd.: 31, Hervorh. i. Orig.). Bezogen auf das Zusammenspiel von Geschlecht und Lebenslagen kann deshalb festgehalten werden, dass über gesellschaftlich bestehende Geschlechtsstereotypen, über die Annahmen, wie Frauen und Männer, Mädchen und Jungen sind, und darauf ausgerichteter Praxen, reale weibliche *und* männliche Lebenslagen übergangen werden, nämlich bei all denjenigen, deren Lebenslagen und deren subjektive Form der Lebensbewältigung nicht dem klassischen Stereotyp und – noch zugespitzter – nicht dem dominierenden männlichen Verhaltensmuster entsprechen.

### 15. Region als lebenslagenprägendes Merkmal

Da die berufsbildenden Schulen und auch das an ihnen angesiedelte Berufsvorbereitungsjahr in der Trägerschaft des Land- oder Stadtkreises liegen, beziehen sie sich üblicherweise an alle in diesem Kreis lebenden jungen Menschen. Ihre beruflich-inhaltliche Ausrichtung wird in erster Linie von der regionalen Wirtschaftsstruktur sowie der Bevölkerungsdichte und -struktur ihrer Einzugsgebiete geprägt. So ist das Einzugsgebiet

der beruflichen Schulen wesentlich größer als jenes der allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kapitel 6.2.3). Da das Einzugsgebiet der berufsbildenden Schulen in einem regionalen Kontext steht, werden diese Schulen von SchülerInnen aus dem regionalen Umland besucht. Aufgrund der regionalen Verortung der berufsbildenden Schulen als auch dem darin angesiedelten BVJ kann gesagt werden, dass Region ein zentrales strukturelles Charakteristikum der Lebenslagen und zum Verständnis der Lebensbewältigung junger Menschen ist (vgl. Stauber/Walther 1995: 42; BMFSFJ 2002: 109), in der sie leben.

Umgangssprachlich wird der Begriff Region in erster Linie mit Gebiet, Gegend, Landesteil, Bereich, Bezirk, Abschnitt usw. in Verbindung gebracht. In wissenschaftlichen Untersuchungen ist Region oftmals ein unklar angewendeter Begriff und wird mit uneindeutigen Zielen verbunden (vgl. Arnold/Stauber/Walther 1993: 263; Borrmann-Müller/Gaiser 1993: 3).

Deinet (1999) zufolge beinhaltet der Begriff Region zum einen eine „räumlich-geographische Dimension“, zum anderen eine „sozial-räumliche Dimension“ (ebd.: 16). Für Stauber/Walther (1995) ist Region neben einer sozialräumlichen Bezugsgröße auch eine Bezugsgröße lebensweltlicher Zusammenhänge: „Sie ist einmal als ‘Sozialraum‘ gemeinsamer Bezugspunkt der in ihr Lebenden, zum anderen ist sie der individuelle lebensweltliche Horizont“ (ebd.: 42).

Region unter räumlich-geographischen Aspekten gesehen „... ist mehr als ein Stadtteil oder eine Stadt, aber weniger als ein ‚Land‘“ (Deinet 1999: 16). Demnach kann beispielsweise ein Bundesland, Teil eines Bundeslandes (z.B. Südbaden, Oberschwaben, Franken usw.) oder Landkreis (z.B. Alb-Donau-Kreis) eine Region darstellen. Eine Region kann aber auch durch spezifische Merkmale, wie etwa das Ruhrgebiet durch die Industrie, gekennzeichnet werden (vgl. ebd.).

Nach dieser ersten Annäherung an Region als lebenslagenprägende Kategorie soll in den ersten beiden Abschnitten zunächst explizit auf Region als sozialräumliche Bezugsgröße und als Bezugsgröße lebensweltlicher Zusammenhänge eingegangen werden. In einem dritten Schritt werden die unterschiedlichen regionalen – städtischen und ländlichen – Lebenszusammenhänge junger Menschen betrachtet.

### 15.1 Region als sozialräumlicher Bezugspunkt

Unter sozialräumlichen Gesichtspunkten betrachtet „sind mit Regionen sozialräumliche Zusammenhänge gemeint, die jedes Handeln bestimmen oder begrenzen“ (Stauber/Walther 1995: 43). Demzufolge sind Regionen als sozialer Raum zu begreifen, „die Lebenslagen und Lebenswelten [der in ihnen lebenden Menschen] ökonomisch, institutionell und kulturell strukturieren“ (ebd.: 135).

Diesem Verständnis nach werden die Lebenslagen und Lebenswelten der in der Region lebenden Subjekte durch die regionale Wirtschaft, soziale Infrastruktur und politischen Partizipationsmöglichkeiten strukturell geprägt (vgl. ebd.: 147). Eine so verstandene sozialräumliche Bezugsgröße stellt beispielsweise der Landkreis mit seinen sozialen Zusammenhängen von Wirtschaft, Kultur, Politik und sozialer Infrastruktur und deren Prozesse dar. Dieser Betrachtung zufolge bleiben die Struktur- und Prozessverläufe der gesellschaftlichen Teilbereiche nicht an den Grenzen der Städte und Stadtteile sowie Dörfer stehen (vgl. ebd.: 44), sondern werden darüber hinausgehend in ihrem regionalen Zusammenhang gesehen. So ermöglicht der Begriff Region, die existierende dichotomische Darstellung zwischen Dorf und Stadt aufzuheben, um so die Lebenssituation der



Menschen in ihrem regionalen Lebenszusammenhang angemessen und umfassend in den Blick zu nehmen (vgl. Zeller 2001: 21; Böhnisch/Funk 1989: 117). Bezüglich des Übergangsprozesses junger Menschen von der Schule in die Arbeitswelt zum Beispiel „sind vielmehr Ausbildungsstellenmarkt, berufsschulisches Netz, Arbeitsamtsbezirke und Fördermaßnahmen nach je eigener Funktionslogik verortet, genauso wie die beruflichen Orientierungen bzw. die informellen Hilfeleistungen von Eltern und Freunden sich zwar im Rahmen einer regionalspezifischen Soziokultur ausbilden, jedoch nicht an den Landkreisgrenzen ‘stehen bleiben‘“ (Stauber/Walther 1995: 44).

Dem sozialräumlichen Verständnis nach ist Region der Rahmen, in dem sich ökonomische, kulturelle und soziale Entwicklungsprozesse und institutionelle Planungen vollziehen. Sie ist auch stets ein Gegenstand der regionalen Sozialpolitik, der durch diese ausgehandelt und gestaltet wird. Region ist nichts Statisches, vielmehr ist sie stets prozesshaft in Bewegung (vgl. ebd.: 42f).

Region kann somit als sozial konstruierter Raum verstanden werden, „der individuelle Lebenslagen und soziale Lebenswelten strukturiert“ (Stein/Walther 1995: 219) und zugleich ein Horizont für die Lebensperspektive der in ihr lebenden und handelnden Subjekte ist (vgl. Stauber/Walther 1995: 218).

## 15.2 Region als Bezugspunkt lebensweltlicher Zusammenhänge

Betrachtet man Region als lebensweltliche Bezugsgröße nach dem Raum-Verständnis von Böhnisch/Münchmeier (1993), die Raum unter zu Hilfenahme des griechischen Begriffs „Oikos“ als eine durch Menschenhand „bewohnbar gemachte Welt, das menschliche Zuhause“ (ebd.: 20) beschreiben. Sie betonen, dass „der Einzelne als Mensch nur lebensfähig ist innerhalb des Oikos, er ist als Mensch immer Teil desselben, in seinem menschlichen Schicksal untrennbar auf den Oikos als seinem Lebensraum verwiesen. Insofern ist die bewohnbare Welt, der Oikos, nicht einfach ein Naturgegenstand, sondern immer auch ein sozialer Ort, ein Lebensort“ (ebd.).

Region als lebensweltlicher Kontext wird als Spielraum subjektiver und gesellschaftlicher Lebensrealität gesehen (vgl. Arnold/Stauber/Walther 1993: 263). Genauer gesprochen ist die Region der „Lebensraum, dessen spezifische Struktur und Kultur entscheidend für die Entwicklung und die Lebenschancen der in ihm lebenden Subjekte ist“ (ebd.). Das heißt zum Beispiel, dass sich im Kontext des Lebensraums Region der Prozess der Berufsorientierung und -wahl junger Menschen vollzieht, sie sich – je nach Geschlecht, eventuell spezifisch – jugendkulturell orientieren und sie diesen lebensweltlichen Zusammenhang in ihre Lebensplanung einbeziehen (vgl. Stauber/Walther 1995: 44).

Die vom Individuum ausgehende Annäherung an den sozialen Raum, in diesem Fall der Region, vollzieht sich nach dem Ansatz der ökologischen Sozialisationsperspektive dadurch, dass die Subjekte sich mit der Umwelt aktiv auseinandersetzen und sie gestalten (vgl. Funk 2001: 1478). Böhnisch/Münchmeier (1993) verweisen darauf, dass sich der Mensch in seinem Heranwachsen vom Kind zum Erwachsenen nach und nach von räumlichen Bindungen ablöst. Ist für das Erste der räumliche Handlungsrahmen von Kindern ziemlich eingeschränkt, erweitert sich dieser in der Übergangsphase von der Kindheit in die Jugend, indem sich die Heranwachsenden in größerem Umfang Räume öffnen und diese durchdringen. In der Jugendphase wird an die Heranwachsenden die Anforderung gestellt, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung sowie zur Formung und Bildung des sozialen Lebensortes als auch seiner Risiken und Optionen zu entwickeln und dadurch zum Erwachsenen heranzureifen (vgl. ebd.: 22). Fortführend heißt

dies, dass Kinder, Jugendliche und auch junge Erwachsene sich nicht einfach nur von Räumen loslösen, sich neue Räume öffnen oder Räume durchdringen, vielmehr eignen sie sich diese genauso an, indem sie sich mit ihren Inhalten und deren umgebenden Objekten aktiv auseinandersetzen und diese ebenso gestalten. Hierzu bemerkt Deinet (1999) folgendes: „Weil Räume ... nicht naturbelassen, sondern ganz und gar vom Menschen bearbeitet, gestaltet, verändert und strukturiert sind, müssen sich die Kinder und Jugendlichen diese Räume und die in ihnen enthaltenen Bedeutungen genauso aneignen wie Gegenstände und Werkzeuge der unmittelbaren Umgebung. Aneignungsprozesse als schöpferische Leistung, als Eigentätigkeit, werden durch die realen Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen bestimmt und gerichtet“ (ebd.: 31).

In Bezug auf die Region gesprochen bedeutet dies, dass die räumlichen Aneignungsprozesse junger Menschen durch die regionalen Strukturen, wie etwa von Politik, Kultur, sozialen Netzen, Ausbildungs- und Arbeitsmarkt usw., beeinflusst werden und eine Richtung erhalten. „Je nach Struktur und Geschichte einer Region herrschen unterschiedliche Selbstverständlichkeiten und Traditionen bezogen auf soziale Kontrolle und Unterstützung, Arbeitsethos und Zumutungen (z.B. Mobilität)“ (Stauber/Walther 1995: 165). In diesem Sinne wirken regionale Normalitäten auf die in der Region lebenden und agierenden Subjekte ein. Infolgedessen gestalten die regionalen Strukturen und Normalitäten das alltägliche Leben der jungen Menschen mit. Sie haben sich also in ihren räumlichen Aneignungsprozessen in der Region mit den regionalen Strukturen auseinanderzusetzen, d.h. sie müssen ihre Bedeutungen interpretieren und sich diese erschließen (vgl. hierzu insgesamt Deinet 1993: 57f), um zu sehen, welche Optionen bzw. Chancen und Begrenzungen diese für sie beinhalten.

Die in den Regionen gegebenen spezifischen kulturellen Unterschiede kennzeichnen die ökologischen, ethnischen, sprachlichen, religiösen, demographischen, siedlungskulturellen oder historischen Grenzen zwischen den Regionen. In der Auseinandersetzung und in den Erfahrungen der Menschen mit diesen strukturellen regionalen Gegebenheiten und ihrer Verflochtenheit mit Wirtschaft und Politik während der räumlichen Aneignungsprozesse wächst eine regionale Identität (vgl. Deinet 1999: 16; Böhnisch/Funk 1989: 118f).

### **15.3 Die Lebenslagen junger Menschen in ländlich und städtisch geprägten Regionen**

Regionen konfrontieren die in ihnen lebenden und handelnden Subjekte mit je unterschiedlichen Anforderungen und Zumutungen, die den Individuen je verschiedenartige Möglichkeiten und Handlungsspielräume eröffnen. Um sich in einer Region die Lebenslagen junger Menschen und ihre Bewältigungsstrategien in diesem sozialräumlichen Kontext zugänglich zu machen, nehmen Stauber/Walther (1995) eine großzügige Typisierung von Region vor. Sie unterscheiden zum einen nach ländlicher, zum anderen nach städtischer Region (vgl. ebd.: 47ff). Sie verweisen jedoch darauf, dass bei einer solchen Typisierung von Regionen trotzdem die „regionale Eigenständigkeit“ (ebd.: 47), d.h. die regionalen Strukturmuster (z.B. von Politik, Wirtschaft, Freizeit usw.), die grundlegende Basis einer Untersuchung von Lebenslagen bleibt.

In den folgenden beiden Abschnitten wird auf die Lebenslagen junger Menschen in diesen beiden – von Stauber/Walther vorgeschlagenen – Regionentypen eingegangen, weil sowohl die ländlich als auch die städtisch geprägten Regionen je spezifische Anforderungen und Zumutungen mit unterschiedlichen Optionen und Handlungsspielräumen an

die in ihnen lebenden Subjekte stellen. Diese Darstellung soll an dieser Stelle nicht zu einer Dichotomisierung von Stadt und Land führen, sondern sie soll einen annähernden Einblick in die Lebenswelt der in der Stadt und auf dem Land aufwachsenden jungen Menschen geben. Weiterführend heißt dies, dass die zwei unterschiedlichen Perspektiven stets zusammengedacht werden sollen, da – wie eingangs dargelegt – die sozial-räumlichen Strukturen nicht an den Stadt- bzw. Stadtteil- und Dorfgrenzen stehen bleiben.

### **15.3.1 Die Lebenslage junger Menschen in ländlichen Regionen**

Wird im Alltag von ländlichen Regionen gesprochen, werden diese assoziativ in erster Linie mit Dorf und Landwirtschaft verbunden. Blickt man näher hin, kann man erkennen, dass im Laufe des Modernisierungsprozesses sich die traditionell ländliche bzw. dörfliche Wirtschafts-, Sozial- und Kulturfunktion verringert hat (vgl. Rudolph 2002: 276f). Im Zuge dieses Prozesses wurde das Dorf in ein „Konzept der funktionsräumlichen Differenzierung“ (Stauber/Walther 1995: 47) platziert. Dieses Konzept lässt dem Lebensort Dorf – neben der verblassten Funktion der landwirtschaftlichen Versorgungsquelle – in seiner neuen funktionellen Bestimmung, wie zum Beispiel als Industriestandort, Naherholungsraum, Neubaugebiet in Form einer Schlagsiedlung usw., mehr Relevanz zukommen (vgl. Rudolph 2002: 276f; Funk 2001: 1476; Stauber/Walther 1995: 47). Folglich kann durch den Wandlungs- respektive Modernisierungsprozess die ländliche Region nicht mehr nur mit der Assoziation Dorf in Verbindung gebracht werden. In diesem Kontext umschließt Region „das alltagspraktische ‘Einzugsgebiet‘ der hier Lebenden“ (Stauber/Walther 1995: 47), das die Grenzen des Dorfes bei weitem überschreitet.

Hat die ländliche Region von ihrem ursprünglichen Sinn – Dorf und Landwirtschaft – vieles durch die Modernisierung eingeübt, „werfen nach wie vor jedoch die Landwirtschaft und auch die ‘alte‘ Einheit des Dorfes ihre Schatten auf ländliche Lebenswelten. Vieles, was auf der Ebene von Symbolen und Beziehungen ‘Geltung‘ hat, ist nur in diesem Zusammenhang zu verstehen“ (ebd.: 48). So bringt die ländliche Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener die Zwiespältigkeit der Modernisierung der Region zum Vorschein. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene stehen in einem spannungsträchtigen Verhältnis zwischen traditionellem und modernem Kontext, zwischen dörflicher, regionaler und städtischer Lebenswelt, zwischen mobilen Anforderungen und Verbundenheit mit dem Dorf sowie zwischen Orientierung an der dörflichen Erwachsenenwelt und an regional jugendkulturellen Entwicklungen. Diese Spannungsverhältnisse stellen für die jungen Menschen in ländlichen Regionen Zwischenwelten dar. D.h. die Zwischenwelten sind die alltäglichen Lebenskontexte, in denen die Heranwachsenden und jungen Erwachsenen ihren Alltag außerhalb der Anforderungs- und Interpretationsmuster der Öffentlichkeit und Institutionen zu bewältigen haben.

Für viele der aus den alten ortsansässigen Familien stammenden jungen Menschen sind die lokalen Muster zur Integration in die dörfliche Gemeinschaft noch relevant. Die Integrationsmuster enthalten regionale Wahlmöglichkeiten, die die jungen Menschen hinsichtlich ihrer jugendkulturellen Orientierungen sowie ihrer Bildungs- und Ausbildungsperspektiven haben (vgl. ebd.: 48f). Böhnisch (1992) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass sich die in den ländlichen Gemeinden lebenden Jugendlichen bezüglich ihrer jugendkulturellen und beruflichen Orientierungen hin in den nahen Raum – zwischen Dorf und Stadt – der Region konzentrieren. Die räumlichen Orientierungen der jungen Menschen unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung: „Es gibt Jugend-

liche, die ihre Cliquen- und Treffpunktstruktur vornehmlich in der Region zu entwickeln suchen, und Jugendliche, die weiterhin stärker dorforientiert sind, bei denen aber trotzdem regionale Orientierungsmuster und Teilhabe an überdörflichen Aktivitäten ausgemacht werden können“ (ebd.: 185). In den Gelegenheitsstrukturen der Clique und der regionalen Treffpunkte suchen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Rückzugsmöglichkeit, um den generationshierarchischen Konfliktaustragungen und der sozialen Kontrolle der Erwachsenen zu entgehen und diese zu bewältigen. Die jungen Menschen engagieren sich zwar bei Vereinsfesten oder Gemeindeveranstaltung aktiv, aber „sie können kaum Einfluss ausüben, wenn es sich um die Gestaltung des Sozialen und des Gemeinwesens handelt“ (Rudolph 2002: 88). In der Aktivität des Rückzugs versuchen sie, sich weder vom dörflichen Gemein- und Vereinswesen zu isolieren, noch die städtischen Lebensweisen und -stile völlig zu übernehmen (vgl. Böhnisch/Funk 1989: 173). Daneben gibt es Jugendliche und junge Erwachsene, die in den umliegenden Städten einer Berufsausbildung bzw. Erwerbstätigkeit nachgehen oder eine allgemeinbildende bzw. berufsbildende Schule besuchen. Sie nutzen das städtische jugendkulturelle Angebot als außerschulische und -dörfliche Gelegenheitsaktivitäten (vgl. ebd.: 175).

Mit dem Eintritt der Modernisierung in die ländlichen Regionen ist auch eine Orientierung an den modernen, städtischen Normen und Werte in die dörflichen Kontexte eingekehrt. Es geht dabei in vielerlei Hinsicht (z.B. Politik, Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Verkehr, Freizeit etc.) um das Mithalten gegenüber der Stadt, um nicht als rückständige ländliche Gemeinde zu gelten. Dieser Öffnungsprozess zu den städtischen Lebensstandards und das neue soziale Klima verbergen die Zurückhaltung und das Zugeständnis subjektiver Lebensprobleme und kollektiver Schwierigkeiten sowohl in persönlicher als auch in regionaler politischer Betrachtung (vgl. Stauber/Walther 1995: 49f).

Die Vermeidung, sich mit den individuellen und lokalen Problemlagen auseinanderzusetzen, wirkt sich darauf aus, dass soziale Schwierigkeiten sowie regionale Ungleichheiten und Verschiedenheiten den betroffenen Individuen zugeschrieben werden. Diese für ländliche Regionen spezifische Vermeidungstaktik zur Auseinandersetzung mit bestimmten Problemlagen zeigt sich nach Stauber/Walther exemplarisch am beruflichen Integrationsprozess in die Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit. „So wird der sozialpolitische Normalisierungsdruck, einen Ausbildungsplatz zu finden (auf dem Ausbildungsstellenmarkt unterzukommen) und diese Ausbildung auch durchzuhalten, auf dem Lande noch verstärkt, weil es keine Probleme geben darf – weder bei der beruflichen Orientierung, noch bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, noch während der Ausbildung. Dies entspricht einem mehr oder weniger direkten Verweis auf den regionalen Arbeitsmarkt, der immer ein begrenzter Arbeitsmarkt mit nur begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten und einer *bestimmten* Chancenstruktur für Mädchen und für Jungen ist. Wer sich hier nicht anpassen kann, ist, platt gesagt, selber schuld“ (ebd.: 50; Hervorh. i. Orig.).

Rudolph (2002) betont in diesem Zusammenhang, dass die berufliche Eingliederung der jungen Menschen auf dem Lande streng genommen die wohl zentrale Schwierigkeit ist (vgl. ebd.: 287). In den ländlichen Regionen ist für sie kein so vielschichtiges Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebot gegeben wie jenen jungen Menschen in den städtischen Gebieten. Für das Erlernen und die Ausübung eines höher qualifizierten Berufes müssen die ländlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eher das tägliche Pendeln in Kauf nehmen oder sogar die Heimatgemeinde völlig bzw. zeitweise verlassen (vgl. Zeller 2001: 25f). Sie unternehmen jede Anstrengung, um ihre beruflichen Orientierungen mit den Anpassungscharakteristiken, wie zum Beispiel flexibel zu sein, sich anpassen und

durchsetzen zu können, zu verbinden. Hierzu führt Rudolph (2002) – in Anlehnung an eine Untersuchung in Ostdeutschland – weiter aus, dass „Schulbildung als Voraussetzung für Berufsausbildung vor allem für Mädchen und junge Frauen, die dem Druck des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in ländlichen Regionen am schärfsten ausgesetzt sind, zu einem Schlüsselfaktor wird. Da Mädchen und junge Frauen sich der (regionalen) Ausgrenzung aus den Märkten aber am ehesten widersetzen, gehen sie am häufigsten vom Land weg“. Im Gegensatz zu den jungen Frauen „sind männliche Jugendliche nicht so mobil. Sie ergreifen eher Angebote der Region auch dann, wenn die angebotenen Berufe bzw. Warteschleifen wenig zukunftssträftig sind, also z.B. in den ohnehin nachfragegelosen Bauhandwerken. Häufig ergeben sich durch solche Ausbildungen Folgeprobleme, wie die Nicht-Übernahme in Regelarbeitsverhältnisse. Andere Ausbildungs- und Berufsangebote sind in den ländlichen Peripheren aber rar“ (ebd.: 287).

Nicht wenige Jugendliche und junge Erwachsene verfügen durch ihre Familie über ein Verwandtschafts- und Bekanntnetz als Ressource in der ländlichen Region, das ihnen ein Unterkommen in einer Firma zur Ausbildung oder Arbeit ermöglicht. Oftmals steht dieses Unterkommen in keinem Zusammenhang mit ihren eigenen beruflichen Wünschen und Zielen (vgl. Stauber/Walther 1995: 50f). Zeller (2002) erwähnt dazu weiterführend, dass diese familiäre Unterstützung eine auf den ersten Blick positiv gesehene Hilfe darstellt, jedoch zum einen „werden bestehende Strukturdefizite verdeckt“ und zum anderen „existieren diese Unterstützungsnetze hauptsächlich bei alteingesessenen Familien“ (ebd.: 26).

Haben sich durch den Veränderungs- und Modernisierungsprozess für die jungen Menschen in ländlichen Regionen Optionen eröffnet, werden zugleich Ressourcen vernachlässigt oder eventuell aufgegeben. Walther/Stauber (1995) merken hierzu an, dass zum Beispiel schul- und berufspendelnde Mädchen und junge Frauen unter Einschnitten ihre sozialen Beziehungen in Vereinen, Nachbarschaft, Verwandtschaft usw. aufrechterhalten (vgl. ebd.: 49). Parallel dazu bieten Vereinsaktivitäten den in den familiären und verwandtschaftlichen Beziehungsstrukturen stark eingebundenen Mädchen und jungen Frauen die Möglichkeit, sich den Familien- und Verwandtschaftsverpflichtungen für einen gewissen Zeitraum zu entziehen. Doch wird von ihnen bei Vereins- und Dorfveranstaltungen – und ebenso in der Gleichaltrigengruppe – „die Übernahme rollentypischer Aufgaben – wie z.B. Putzen, Bedienen und Kuchenbacken bei Festen – wie selbstverständlich erwartet“ (Zeller 2001: 29).

Auch wenn ein Teil der in ländlichen Regionen lebenden jungen Menschen auf ein familiäres und verwandtschaftliches Unterstützungsnetz zurückgreifen kann, stehen sie durch diese soziale – wünschenswerte – Ressource zugleich unter einer sozialen Kontrolle, insbesondere Mädchen und junge Frauen. Gehen sie einer schulischen oder beruflichen Ausbildung bzw. Arbeit nach, haben sie sich mit einem über diese Bereiche hinausgehenden „sozialen Anpassungsdruck, der an das traditionelle Diktat von ‘Anpassung‘ anknüpft“ (Stauber/Walther 1995: 51), auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang stellt Zeller (2001) heraus, dass die Mädchen und jungen Frauen durch diesen Umstand in ihrem Mobilitäts- und Bewegungsradius eine Einschränkung erfahren. Häufig ermöglicht das Eingehen einer partnerschaftlichen Beziehung mit einem Jungen den jungen Frauen, den Aktivitätsraum innerhalb der Region zu erweitern (vgl. ebd.: 29).

An dieser Stelle wirft sich aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen, Optionen, Chancen und Einschränkungen die Frage auf, ob die jungen Menschen gerne in der ländlichen Region bleiben wollen. Böhnisch/Funk (1989) haben in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass zahlreiche junge Menschen in ihrer heimatlichen Umgebung leben

wollen. Insbesondere die Mädchen und jungen Frauen können es sich jedoch vorstellen, aus ihrer Heimatgemeinde in einen benachbarten Ort wegzuziehen. Diese Bleibeorientierung hält sich ebenso bei jungen Frauen und Männern in ländlichen Randgebieten. Die jungen Menschen verbinden es damit, „daß sie nicht mehr dem Dorf ausgeliefert sind, nicht mehr auf die dörfliche Kultur angewiesen sind, daß eine eigene – statusvermittelte – Jugendkultur *regional erreichbar geworden ist*“ (ebd.: 188; Hervorh. i. Orig.). Gerade der Freundeskreis und die Familie geben in ihren Augen das Gefühl der Sicherheit. Vor allem wird hier der familiäre Kontext als Geborgenheit und Unterstützung bietende Ressource wahrgenommen (vgl. ebd.: 187f). In Bezug auf die Bleibeorientierung junger Menschen in ländlichen Regionen betont Rudolph (2002), dass „für das Hineinwachsen in die Gesellschaft es für Jugendliche auf dem Land wichtig ist, ob ökonomische, politische, kulturelle oder ökologische Entwicklungen ein ‚Bleiben-Können‘ ermöglichen oder ob push-Faktoren zum Verlassen der Region zwingen. (...) Ob es Kindergärten, Horte, Schulen, Ausbildungsplätze und Freizeiteinrichtungen in ausreichender Anzahl und in erreichbarer Entfernung gibt, ist für viele Biographien ein entscheidendes Bewältigungsproblem“ (ebd.: 274).

### **15.3.2 Die Lebenslage junger Menschen in städtischen Regionen**

Viele Menschen leben und arbeiten in Städten oder kommen zum Arbeiten in die Stadt. Infolgedessen leben in ihr auch zahlreiche Kinder und Jugendliche. Die Stadt erhält als „Lebensort“ und als „Ort des Aufwachsens“ (Reutlinger 2002: 255) für viele Heranwachsende dadurch einen bedeutungsvollen Stellenwert. So verweist Baum (1998) darauf, dass „städtische Jugend nicht nur Jugend *in* der Stadt ist, sondern vor allem Jugend *durch* die Stadt. Die Stadt prägt die Jugendkultur, sie prägt aber auch die Jugendlichkeit als Lebensform. Die Stadt ist gleichermaßen Ort differenzierter jugendkultureller Lebens- und Handlungsräume und -formen“ (ebd. 62; Hervorh. i. Orig.).

Das städtische Bild befindet sich in einem unaufhörlichen Wandel und es ist konfrontiert mit den weltweiten wirtschaftlichen Tendenzen. Neben Wohlstand gibt es in den Städten zugleich Armut und es entwickeln sich in ihnen „mit der Freisetzung aus traditionellen Versorgungszusammenhängen und unter dem Zugriff abhängiger Lohnarbeit“ (Funk 2001: 1474) neue Risikolagen. Der städtischen Vormachtstellung – gegenüber dem Ländlichen – liegt nicht nur die wirtschaftliche Machtstellung zugrunde, sondern genauso die soziokulturelle Vielfalt und Ergiebigkeit sowie die politische Auseinandersetzung, die aus der Konzentration und Offenlegung umstrittener Inhalte und dem Nebeneinander vielfältiger Lebensweisen wächst (vgl. ebd.).

Dazu stellt Reutlinger (2002) heraus, dass heutzutage „die globalen wirtschaftlichen Verflechtungen zur zunehmenden Tendenz der räumlichen und sozialen Polarisierung der Bevölkerung der Städte, zu einem erneuten Auseinanderdriften von Chancen, wie zum Beispiel auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, in der Erreichbarkeit öffentlicher Einrichtungen und dem Angebot an (Aus-)Bildungschancen und letztlich zur Spaltung oder Dichotomisierung der Stadt selbst führen“ (ebd.: 263). So gibt es beispielsweise in vielen Städten eine Verschiebung im wirtschaftlichen Bereich vom Produktions- hin zum Dienstleistungsgewerbe. Letztgenanntes stellt (wiederum) neue Anforderungen an die Erwerbstätigen. Genauso wirkt sich dieser wirtschaftliche Verschiebungsprozess auf Wohnbezirke aus. „Eindeutige ‘Arbeiterviertel‘ werden saniert zu ‘schicken‘ Wohngebieten für Szenen von Angestellten der Dienstleistungsberufe“ (Stauber/Walther 1995: 54). Diese Tendenz schlägt sich nicht selten auf die unmittelbaren Lebenshaltungskosten, wie etwa Miete, Lebensmittel usw., nieder, die dann schließlich für gewisse soziale

Gruppen kaum noch tragbar sind. In den Innenstädten ziehen Geschäfte und Banken sowie Versicherungen zu, um näher an ihrer Kundschaft zu sein. Jedoch werden bestimmte soziale Gruppen (z.B. SkaterInnen, Punks usw.) als geschäftsstörend empfunden und von den beauftragten öffentlichen Ordnungsbehörden bzw. Sicherheitsdiensten von den attraktiven Plätzen der Stadtzentren an die Randlagen der Städte verdrängt (vgl. Reutlinger 2002: 263).

Im Verlauf der Entstrukturierung der Jugendphase haben die offenen Sozialräume an Relevanz für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gewonnen und die institutionellen Lebensorte an Gewicht verloren. Das heißt, dass die jungen Menschen – auch in Städten – verstärkt im Sozialraum tätig sind. Die Heranwachsenden lösen sich über Aneignungsprozesse in ihrem städtischen Wohnumfeld aus dem familiären Kontext heraus und bilden über die Straße und öffentlichen Plätze ihre Gleichaltrigengruppen. Im Zuge dieser Prozesse wird der städtische Raum für die Heranwachsenden zum sozialen Lernfeld sowie zum kulturellen und sozialen Experimentierort. Die noch nicht im familiären und beruflichen Status gebundenen Jugendlichen erproben im geschützten Rahmen städtischer Anonymität eigene soziale und kulturelle Lebensweisen. Für sie stellen die städtischen Räume eine Kultur- und Sozialressource dar. Gerade in diesen sozialräumlichen Aneignungsprozessen machen die Heranwachsenden – teilweise erstmalig – die Erfahrung, gegensätzlichen und widerspruchsvollen Anforderungen und Anordnungen gegenüberzustehen. In diesen Situationen können sie eigene Stellung beziehen und erfahren, was zugelassen und nicht gestattet wird (vgl. Böhnisch 1992: 182f).

Eine exemplarische Darstellung zur Nutzung institutioneller Angebote und deren Optionenentscheidung beschreibt Baum (1998) anhand junger Menschen aus einem großstädtischen Randgebiet, in einem sogenannten sozialen Brennpunkt. Die untersuchten jungen Menschen dieses Wohngebietes haben zwar in der Stadt thematische Optionen zur Auswahl, jedoch kommen für sie die jugendspezifischen institutionellen Angebote kaum in Frage, „weil sie ihnen soziokulturell verschlossen sind, weil sie sich nicht dafür interessieren, weil es mit ihrer Lebenswelt und Lebenswirklichkeit nichts zu tun hat oder weil diese Bereiche aus Mangel an ökonomischen Ressourcen nicht zugänglich sind“ (ebd.: 65). Hier wird ersichtlich, dass die Stadt für bestimmte soziale Gruppen junger Menschen jugendspezifische institutionelle Angebote bereit hält, jedoch für einen gewissen Teil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind diese Optionen nicht auf deren Bedürfnisse und Lebensbedingungen zugeschnitten. Aufgrund dessen bleiben die jungen Menschen aus dem städtischen Randgebiet vom jugendkulturellen Angebot der Stadt ausgeschlossen. Sie werden praktisch sich selbst überlassen. Infolgedessen sind sie weiterhin auf den Stadtteil und die dort vorhandenen Gegebenheiten oder die Suche nach anderen Möglichkeiten verwiesen, um ihren jugendspezifischen Interessen (z.B. sich zu treffen und auszutauschen, zu spielen, sich zu präsentieren, Musik zu hören etc.) nachgehen zu können. Nicht selten weichen die Jugendlichen deswegen auf die Straße oder auf öffentliche Plätze (z.B. Bushaltestelle, Kirchenvorplatz u.v.a.) aus (vgl. Stauber/Walther 1995: 56).<sup>110</sup>

Gegen Ende der Schulzeit bzw. mit dem Erlangen des Schulabschlusses werden Jugendliche und junge Erwachsene mit der Vielfalt der Teilnahmemöglichkeiten an Konsum, Politik und Kultur sowie der beruflichen Integration konfrontiert. In der Stadt verfügen die jungen Menschen über ein erheblich vielschichtiges Angebot an Ausbildungsplät-

---

<sup>110</sup> Exemplarische Darstellungen aus Deutschland und aller Welt zu jungen Menschen auf der Straße finden sich bei Specht (1991a; 1991b).

zen, sozialstaatlichen Einrichtungen und sozialer Unterstützung. Aus diesem Grund, so erwähnen Stauber/Walther (1995), haben wohl in der Stadt lebende junge Menschen mehr Erfahrung im Umgang und in der Nutzung dieser Einrichtungen. Dennoch bleibt die Frage offen, ob ihnen aufgrund dessen bezüglich ihrer beruflichen Integration und zukünftigen Lebensgestaltung prinzipiell mehr Chancen und Optionen offen stehen als jenen in ländlichen Regionen. Stauber/Walther stellen hierzu heraus, dass die Optionerreichtbarkeit und -verfügbarkeit abnimmt, wenn der städtische Raum für die Individuen unüberschaubar wird. Für Jugendliche und junge Erwachsene bedeutet dies, dass sie zwar aufgrund der zahlreichen sichtbaren Angebote ansehnliche Wahlmöglichkeiten haben und ihnen daher größere Chancen zugeschrieben werden. Scheitern sie in der Auswahl des städtischen Optionengewirrs, so wird ihnen dies als individuelles Versagen beigemessen (vgl. ebd.: 56f). Diesbezüglich führen Stauber/Walther folgendes an: „Die individuelle Zuschreibung des Scheiterns als Versagen ist somit auch ein Phänomen *städtischer Normalität*, denn daran, daß ein bestimmter Beruf vor Ort einfach nicht ‘angeboten’ wird, kann es aus dieser Perspektive ja nicht liegen“ (ebd.: 57; Hervorh. i. Orig.).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Region ein gesellschaftlicher Ausschnitt sozialer Wirklichkeit darstellt, in dem sich die Strukturen der Welt bündeln und in Kleinformat abgelichtet werden (vgl. Stein/Walther 1995: 228). In der – städtisch oder ländlich geprägten – Region erleben die AbsolventInnen des BVJ ihren Übergangsprozess von der Schule in den Beruf sowie vom Jugendlichensein hin zum Erwachsenen-sein. Die jungen Frauen und Männer eignen sich in diesen Übergangsphasen die ihre Lebensumstände bestimmenden und strukturierenden Inhalte und Objekte ihrer regionalen Lebenswelt an und gestalten diese durch ihre Interpretations- und Handlungsschemata ebenfalls mit. In der Region werden die BVJ-SchülerInnen mit den regionalen Vorstellungen und Strukturen von Arbeit und Bildung sowie mit geschlechtsspezifischen Anforderungen konfrontiert, auf die sie zu reagieren haben. Darüber hinaus erleben die jungen Frauen und Männer des BVJ in der Region ihre Jugendphase, finden sie ihre sozialen Netzwerke von Familie und FreundInnen vor, bewältigen sie sozioökonomische Belastungen und machen sie migrationsbedingte Integrationserfahrungen. In all diesen Lebensumständen bedeutet die Region für die jungen Menschen des BVJ, dass sie sich mit regionalen Normalitäten auseinanderzusetzen haben, Chancen und Einschränkungen für ihre berufliche und soziale Lebensgestaltung und -planung vorfinden und zur Bewältigung der spezifischen Anforderungen ihre ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen einsetzen oder auf regionale Unterstützung und Angebote (z.B. Jugendberatung, Arbeitsvermittlung usw.) zugreifen.

## 16. Soziale Nahräume als Lebenslagenkomponente

Ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Geschehens und des Lebensverlaufs der Menschen sind ihre sozialen Beziehungsgeflechte, genauer gesprochen ihre sozialen Nahräume als eine Zusammensetzung permanenter sozialer Beziehungen, in die sie als Individuen eingebunden sind.

Das erste soziale Beziehungsgefüge, das ein Individuum erlebt, ist die familiäre Lebensform, in die es gewöhnlich hineingeboren wird. Mit zunehmendem Alter erweitert sich das Geflecht der sozialen Kontakte um die informellen Netzwerke (z.B. Freunde, Clique, PartnerIn usw.) und um die formalen bzw. institutionalisierten Netzwerke (z.B.



Kindertageseinrichtungen, Schule, Jugendhilfeeinrichtungen etc.). Folglich kann festgehalten werden, „je älter Kinder und Jugendliche werden, desto vielfältiger wird in der Regel der soziale Nahraum, desto zahlreicher sind die sozialen Netze, in denen sie aufwachsen, desto weniger zeichnen sich die sozialen Nahräume durch den Bezug auf eine gemeinsame Ortsgebundenheit aus“ (BMFSFJ 2002: 122).

Unter netzwerktheoretischer Betrachtung wird sozialen Nahräumen, ob informell oder formell, eine Unterstützungs- und Schutzfunktion zugeschrieben (vgl. Nestmann 1991a: 32). Soziale Nahräume werden vor allen Dingen in Veränderungs- und Übergangsphasen eines Menschen, wie etwa beim Einstieg in die Berufswelt, beim Eingehen oder bei der Trennung einer Partnerschaft etc., als Unterstützungsressource gesehen (vgl. ebd.: 39). Dabei sind Personen mit einem tragfähigen sozialen Netz belastbarer und widerstandsfähiger in Anforderungssituationen und Krisen (vgl. ebd.: 32f). Genauso wie soziale Netzwerke eine soziale Ressource für Menschen darstellen, können sie auch eine Ursache für ihre Belastungen und Probleme sein (vgl. Nestmann 1991b: 48; ebenso Kapitel 20.3 u. 20.5). Gerade sozial benachteiligten jungen Menschen, die sich im Übergangsprozess von der Schule in die Arbeitswelt befinden, wie es etwa bei BVJ-SchülerInnen der Fall ist, wird ein nicht tragfähiges oder homogenes und kleines soziales Netz zugeschrieben, „so dass häufig eine Reflexion ihrer selbst bzw. sie keine ausreichenden Lebenshilfen finden“ (Bickmann/Enggruber 2001: 16; vgl. hierzu auch Landtag von Baden-Württemberg 1999: 118; Schroeder/Storz 1994: 10).

Daher soll in den folgenden Abschnitten auf die Bedeutung und Potentiale der beim Aufwachsen junger Menschen relevanten informellen sozialen Nahräume Familie und Gleichaltrigengruppe eingegangen werden,<sup>111</sup> da sie mit ihren Ressourcen auf die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen einwirken können.

## 16.1 Die Familie

In der Regel begleitet die Familie die heranwachsenden Kinder von Geburt bis zur Beendigung der Jugend bzw. Ablösung vom Elternhaus. Sie ist der soziale Kontext, in den Kinder hineingeboren werden, in dem sie die ersten Schritte ihres menschlichen Daseins machen und ihr Aufwachsen erleben (vgl. Liegle 2001: 517). Entsprechend betont Liegle, dass „... die Lebenslagen und Lebensverläufe der Kinder in starkem Maße durch die Zugehörigkeit der Kinder zu einer Familie und die jeweils vorgefundenen sozialräumlichen, kulturellen und psychosozialen Bedingungen bestimmt werden“ (ebd.: 516).

Diese Aspekte beziehen sich nicht nur auf gewisse Situationen der Belastungen und Probleme, wie etwa Armut, Vernachlässigung usw., sondern ebenso darauf, dass Familie ein freier Ort für Tätigkeits- und Aufgabenbewältigung, der emotionalen Unterstützung und Zuwendung, für Anregungspotentiale sowie der verschiedenartigsten Erfahrungsvermittlung und -verarbeitung ist (vgl. ebd.: 517). Die Atmosphäre der Familie wird beeinflusst durch bewusste und nicht-bewusste Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen Mitglieder, (un-)befriedigte Erwartungen an Ehepartner und Kind, Vorstellungen über die Rollenverteilung, sozioökonomische Bedingungen (z.B. Beruf der Eltern, Wohnverhältnisse usw.) sowie durch ethische und religiöse Haltungen. Ungünstige

---

<sup>111</sup> Auf ein Eingehen von Schule und Jugendhilfe – bzw. ihrer Leistungsbereiche – als formale soziale Nahräume wird an dieser Stelle verzichtet, da bereits in Kapitel 6 die beiden Erziehungsinstanzen eingehender vorgestellt wurden.

Auswirkungen auf Erziehung und Entwicklung der Kinder und zu einer gespannten Familienatmosphäre führend können sein: spannungsreiche Auseinandersetzungen zwischen den Eltern, Erziehungsunsicherheit und übertriebene Anforderung der Eltern gegenüber ihren Kindern, mangelnde Zufriedenheit und Geborgenheit, rigorose geschlechtsspezifische Rollenverteilungen und -erwartungen sowie ein nicht integriertes Familienmitglied (vgl. Michel/Novak 1997: 104).

Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse von Ausdifferenzierung, Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung der Lebensführung wie auch von Migration und vor allem der Veränderung der Frauenrollen erlebte das bisher gewohnte Bild der Familie – des mehrgenerationalen Haushaltes (Großeltern, Eltern und Kinder) – einen Verlust seiner „typische(n) Kontur“ (BMFSFJ 2002: 123; vgl. hierzu auch Ferchhoff 1999: 214). Infolge dieser gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sind verschiedenartige Modelle des Zusammenlebens entstanden (vgl. BMFSFJ 2002: 123). So wächst gegenwärtig nur noch ein geringer Teil – von noch nicht einmal 4% – der Kinder in einem Dreigenerationenhaushalt auf (vgl. Liegle 2001: 510). Folglich lebt die Mehrheit der Kinder nicht mehr mit ihren Großeltern, sondern lediglich mit Vater und Mutter bzw. mit einem Elternteil und eventuell mit dessen PartnerIn in einem Haushalt. 1998 lebten 83% der minderjährigen Kinder mit ihrem Vater und ihrer Mutter gemeinsam in einem Haushalt. Etwa 86,5% der Kinder werden bis zum 14. Lebensjahr bei beiden Elternteilen groß (vgl. BMFSFJ 2002: 123). Jedoch haben im Laufe der gesellschaftlichen Veränderungen Einelternfamilien zugenommen, die in 85 – 90% der Fälle eine Mutter-Kind-Familie darstellen. Davon sind knapp 30% der alleinerziehenden Mütter ledig. Etwa 60% der alleinerziehenden Mütter sind geschieden oder leben noch verheiratet getrennt. Zur Entwicklung der Einelternfamilie bemerkt Liegle (2001), „dass es sich bei den Einelternfamilien häufig um eine transitorische Lebensform handelt, ergibt sich daraus, dass ein großer Teil der geschiedenen Eltern wieder heiratet“ (ebd.: 511). Dabei erlebt eine Vielzahl der Kinder die Trennung ihrer Eltern mit. Daneben wachsen 3% der Kinder in einer Stief- oder Zweitfamilie auf. Von diesen Heranwachsenden leben ungefähr 80% mit ihrer Mutter und einem Stiefvater zusammen.

In den letzten Jahrzehnten ist nicht nur eine Veränderung der familialen Lebensformen zu sehen, sondern ebenso ein Wandel der Kinderzahlen. Sind in der Vergangenheit viele Kinder mit Geschwistern aufgewachsen, so wird heute in der Bundesrepublik bereits ein Fünftel geschwisterlos von ihren Eltern groß gezogen. Diesen Einzelkindern fehlt ein Stückweit die Geselligkeit der Geschwister. Infolgedessen verliert die Familie einen Teil der Funktion des sozialen Lernfeldes, „in dem Geschwisterivalitäten ausgelebt werden können, gleichzeitig aber auch Fähigkeiten erworben werden können, wie konkurrierende Interessen zu respektieren, Zuwendung der Eltern zu teilen und Kompromisse zu schließen sind“ (BMFSFJ 2002: 124).

Einen gravierenden Einschnitt erlebte das familiäre Binnenklima in den letzten 30 Jahren insbesondere durch die Veränderung der bisherigen Funktion der familiären Arbeitsteilung von Mann und Frau. Der Mann war dafür zuständig, den Lebensunterhalt der Familie durch eine Berufstätigkeit zu sichern. Er war normalerweise aus dem Erziehungs- und Entwicklungsumgang mit den Kindern entbunden und spielte im strukturellen und familiär-emotionalen Binnenbereich lediglich eine Nebenrolle. Die Frau hingegen hatte die Aufgabe – verbunden mit Verzicht auf die Teilnahme am öffentlichen Leben und auf die Erwerbstätigkeit –, die emotionelle Verbundenheit, die der Grundstein für die Familieninteraktion ist, aufzubauen. Heute versuchen Frauen – resultierend aus der Bildungsexpansion –, ihre beruflichen Vorstellungen zu realisieren und zugleich mit Familie und Kinder zu verbinden sowie am öffentlichen Leben teilzunehmen. Dagegen

zeigen immer mehr Männer eine Unzufriedenheit in ihrer traditionellen Vaterrolle, weil sie zu wenig Zeit für die Kinder haben. Darum sehen sich heute beide Elternteile für den Lebensunterhalt und für die Erziehung der Kinder verantwortlich (vgl. Schütze 1996: 159f). In der Aufgabenwahrnehmung der Kinderbetreuung ergeben sich dennoch geschlechtsspezifische Differenzen. Demgemäß sind die Mütter oftmals für die Betreuung der Kinder, Beaufsichtigung der Schulaufgaben und Besprechungen mit ErzieherInnen und LehrerInnen zuständig, währenddessen die Väter eher die Tendenz dazu haben, mit ihren Kindern zu spielen oder mit ihnen sonstige freizeitleiche Aktivitäten zu verbringen. Dabei ist die väterliche Mitwirkung in der Kinderbetreuung von ihrer zeitlichen Eingebundenheit in der Erwerbstätigkeit abhängig (vgl. Liegle 2001: 513).

Ein nicht unwesentlicher Aspekt der familiären Sozialisation der Kinder ist die soziale Lage der Familie. Hier verweist die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts auf die von Bourdieu (1998) durchgeführte Untersuchung die „Feinen Unterschiede“. Er zeigt auf, dass es in der alltäglichen Aufgabenbewältigung der Menschen in den einzelnen sozialen Feldern (z.B. Arbeit, Bildung, Politik usw.) nicht allein auf ihre ökonomischen Ressourcen ankommt, sondern genauso auf ihre soziale und kulturelle Kapitalien. Dementsprechend hat das Bildungsniveau der Eltern – gestützt durch ihre sozialen und kulturellen Kapitalien sowie zeitlichen Ressourcen – beachtlichen Einfluss auf das Bildungsverhalten bzw. den Bildungsverlauf ihrer Kinder (vgl. BMFSFJ 2002: 127). Diese familiären Bildungsprozesse der Kinder werden vor allem durch die Kommunikationsverläufe der Familienmitglieder gefördert. Dazu betont Liegle (2001), dass „sich die Familienerziehung als Kommunikationsprozess im Rahmen einer symbolisch durch Sprache, Mimik und Gestik vermittelten Verständigung vollzieht und eine wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kind sowie zwischen Geschwistern mit sich bringt“ (ebd.: 515). Aus diesem Grund sind die familiären Kommunikationsvorgänge für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder nicht bedeutungslos, sondern bilden für diese ein Anregungspotential für Lernprozesse innerhalb der Familie, das durch folgende Faktoren begünstigt wird: die Teilhabe und strukturierte Erfahrungen im alltäglichen Handeln, das Nachahmen von und die Identifikation mit nahestehenden Personen und deren Verhaltensweisen, Zuwendungen usw. (vgl. ebd.: 516). Die familiären Kommunikationsprozesse erhalten heutzutage insbesondere durch die frühzeitige Erweiterung der sozialen Nahräume der Kinder und den Einfluss der Medien eine Begünstigung, da die Eltern mithin zur kommunikativen Auseinandersetzung in Erziehungs- und familiären Entscheidungsprozessen gedrängt werden (vgl. BMFSFJ 2002: 126).

Insgesamt gesehen hat die Familie als Unterstützungsressource für die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen (etwa 90% bundesweit) – gleichwohl ob Mädchen oder Jungen – einen hohen Stellenwert (vgl. ebd.: 125). Untersuchungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule weisen auf, dass hierbei die Heranwachsenden bezüglich der familiären Unterstützung differenzieren. Sie greifen vor allem bei schulischen Anforderungen (z.B. bei Problemen im Unterricht und mit LehrerInnen), bei fehllaufenden Problembewältigungsstrategien (z.B. Tablettenmissbrauch) und psychischen Belastungen in der Schule auf die Eltern als AnsprechpartnerInnen zurück. Neben den Eltern spielen zum Teil die Geschwister genauso eine wichtige Rolle als Unterstützungspotential (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000: 84ff; Prüb u.a. 2000: 185ff). Untersuchungen zum Lebensverlauf ehemaliger BVJ-SchülerInnen dokumentieren, dass das Elternhaus im Übergangsprozess vom Jugendlichensein zum Erwachsenensein und von der Schule in die Arbeitswelt eine Unterstützungsressource darstellt. Die jungen Frauen und Männer können aufgrund ihrer nicht ausreichenden ökonomischen Ressourcen (z.B. verursacht

durch Arbeitslosigkeit, Schulden usw.) bei ihren Eltern wohnen (vgl. Bickmann/Enggruber 2001: 44; Hiller/Friedemann 1995: 32f).

Welchen Stellenwert die Familie in der Zukunftsplanung der Heranwachsenden hat, präsentiert die aktuelle Shell-Studie 2002. So geben 70% der befragten Jugendlichen an, dass man eine Familie für ein zufriedenstellendes Leben benötigt. Insbesondere spielt für einen befriedigenden Lebenszustand die Familienplanung für 75% der Mädchen und 66% der Jungen eine bedeutende Rolle. Jedoch herrscht unter 52% der Jugendlichen eine Unsicherheit, die Familienplanung mit einer Ehe zu verbinden, wohingegen 34% sich eine Familiengründung mit einer Heirat vorstellen können (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002: 58). Hierzu verweist Ferchhoff (1999) darauf, dass die Ehe „zumindest in der Lebensplanung etwa im Anschluß an eine Partnerschaft und eine nicht-eheleiche – im Sinne einer – vorehelichen Lebensgemeinschaft nicht ausgeschlossen, häufig sogar angestrebt wird“ (ebd.: 213). Hinsichtlich der Familienplanung der jungen Menschen ist der Kinderwunsch nicht bedeutungslos. Von den kinderlosen 16- bis 25-jährigen Befragten der Shell-Studie 2002 wünschen sich 67% in der Zukunft eigene Kinder, während 28% noch unentschlossen sind. Diese Unentschlossenheit nimmt mit zunehmendem Alter ab und der Kinderwunsch wächst (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002: 58).

Die Bedeutung von Partnerschaft und Familienplanung bei BVJ-AbsolventInnen veranschaulichen die Studien von Bickmann/Enggruber (2001) und Hiller/Friedemann (1995). So geben in der Untersuchung von Bickmann/Enggruber neun von 20 jungen Frauen an, dass sie mit ihrem Partner zusammenleben. Genauso verweisen neun Frauen darauf, dass sie ein Kind haben (vgl. Bickmann/Enggruber 2001: 29f). Dagegen sieht das Bild männlicher BVJ-Absolventen – in einer vergleichbar angelegten Studie von Hiller/Friedemann – anders aus. Hier befinden sich etwas mehr als ein Drittel (von 64) der Befragten in einer Partnerschaft. Fünf junge Männer sind verheiratet und haben teilweise ein Kind zu versorgen (vgl. Hiller/Friedemann 1995: 33).

## 16.2 Die Gruppe der Gleichaltrigen

Abgesehen von der familiären – sowie auch schulischen und jugendhilfespezifischen – Sozialisation haben die selbstorganisierten Sozialisationsprozesse in den informellen Netzen, insbesondere in der Gruppe der Gleichaltrigen, für die Heranwachsenden zunehmend Relevanz erhalten. Unter informellen Netzen kann man jene sozialen Beziehungen und Unterstützungsressourcen verstehen, die sich in die Lebensbereiche der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einbinden lassen, wie etwa FreundInnen, PartnerInnen usw. (vgl. BMFSFJ 2002: 127).

Die Heranwachsenden bauen insbesondere in der Adoleszenz ein soziales Beziehungsgefüge auf, das weit über den familiären Kontext hinaus reicht (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002: 80). Gerade durch die zeitliche Ausweitung des Aufenthalts im Bildungssystem verbringen die jungen Menschen mehr Zeit in altershomogenen Gruppen. „Jungsein vollzieht sich so gesehen, wenn man einmal vom gewollten oder aber auch erzwungenen Alleinsein absieht, meistens im Anschluß an innerschulische und ausbildungsbezogene Sozialbeziehungen in informellen Jugendkulturen und Cliques. Peers eröffnen ohne formelle Organisationsformen und Verhaltensstrukturen (Antragsformulare, Monatsbeiträge, Mitgliedsbücher etc.), zuweilen mit strengen Aufnahme-ritualen, vielen Jugendlichen in sozialkultureller Hinsicht kompetente Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen“ (Ferchhoff 1999: 217). Dieser Aufbau des Beziehungsnetzes

geht zum einen mit der Entwicklung und Verfolgung eigener Interessen einher und findet sich zum anderen vor allem in der Bildung von Cliques und der Aufnahme von Partnerschaften wieder (vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann 2002: 80). Nicht selten gehen aus den Gleichaltrigengruppen auch partnerschaftliche Beziehungen hervor. Diese, so meint Schröder (1995), vollziehen sich insbesondere bei den 19- bis 21-Jährigen (vgl. ebd.: 122f). Im Rahmen der 14. Shell-Studie haben Linssen/Leven/Hurrelmann (2002) festgestellt, dass sich zwei Drittel der 12- bis 25-jährigen jungen Menschen in einer Partnerschaft befinden. Außerdem haben die AutorInnen herausgefunden, dass hierbei geschlechts- und altersspezifische Unterschiede existieren. Insbesondere sind die jungen Frauen häufiger in einer festen Beziehung als die jungen Männer. Mit zunehmenden Alter verstärkt sich bei beiden Geschlechtern der Wunsch nach einer festen Partnerschaft (vgl. ebd.: 80). Anschaulich drückt sich dieser Umstand auch in der Werteorientierung der 12- bis 25-Jährigen aus. So messen 92% der in der 14. Shell-Studie befragten jungen Menschen der Partnerschaft eine besondere Wichtigkeit in der Lebensgestaltung bei (vgl. Gensicke 2002: 143).

Welchen Stellenwert die Gruppen der Gleichaltrigen erhalten haben, veranschaulicht die Entwicklung der Clique Mitgliedschaft der Heranwachsenden. Fühlten sich beispielsweise zu Beginn der 1960er Jahre gerade einmal 16% der 16- bis 18-Jährigen zu einer Clique zugehörig, so sind dies Mitte der 1980er Jahre ungefähr 60% (vgl. Schröder 1995: 118). In der aktuellen Shell-Studie geben 68% der 12- bis 25-jährigen Befragten an, dass sie einer Clique angehören. Dabei scheint es unterschiedliche Intensitätsphasen bezüglich der Zugehörigkeit zu einer Clique unter den befragten Altersgruppen zu geben. „So sind Jugendliche vor allem im Alter zwischen 15 und 21 Jahren Mitglied in Cliques (73%), während 12- bis 14-Jährige (61%) und 22- bis 25-Jährige (67%) eher seltener Mitglied in Cliques sind“ (Linssen/Leven/Hurrelmann 2002: 80). Es zeigt sich nach diesen Ergebnissen, dass vorwiegend im Alter zwischen 15 und 21 Jahren die Clique einen wichtigen Stellenwert für die jungen Menschen hat, aber sie auch in den anderen Alterklassen von Bedeutung ist. Jedoch insgesamt betrachtet wird von der Mehrheit (95%) der 12- bis 25-Jährigen – beider Geschlechter – Freundschaft, also dem Bedürfnis nach geselligen Kontakten und sozialem Austausch, in der Lebensgestaltung eine wichtige Rolle beigemessen (vgl. Gensicke 2002: 142f u. 148f).

Die Gleichaltrigengruppen oder Peers stellen für die jungen Menschen einen Experimentierraum dar, in dem sie verschiedene Anforderungen und Aufgaben für die Entwicklung der Gesamtgesellschaft als auch ihrer Persönlichkeit einüben und bewältigen können (vgl. Ferchhoff 1999: 219f). Mit dem Begriff Peer wird nach Krappmann (1991) „nicht nur der gleichaltrige Gefährte, sondern *Gleichheit* der Stellung im Verhältnis zueinander“ (ebd.: 364; Hervorh. i. Orig.) verstanden. In den Gruppen und Kulturen der Gleichaltrigen erfahren die Heranwachsenden einen Ort von Gemeinschaftlichkeit und kameradschaftlicher Solidarität sowie Orientierung und sie können dort verschiedene Lebensstile erproben. Die Cliques sind beispielsweise durch gemeinsame Handlungen und Verhaltensmuster strukturiert und wenden sich nicht selten von der Erwachsenenwelt ab (vgl. Müller-Wiegand 2000: 182). Die Beziehung der Clique Mitglieder ist nicht immer eng miteinander gekoppelt, sondern sie „wird durch Aktionen und territoriales Abgrenzungsverhalten zusammengehalten“ (Böhnisch 1996: 93). Zwischen den Gruppenmitgliedern können Rivalitäten bestehen oder sich auch Marginalisierungsprozesse vollziehen. In einigen Cliques kann aus den Gruppenmitgliedern eine Führungsperson heranwachsen, die die Gruppe zusammenhält. Die Cliques können in ihrer Geschlechtsstruktur unterschiedlich zusammengesetzt sein. Es gibt reine Mädchen- und Jungencliques, genauso geschlechtsgemischte Gruppen (vgl. Ferchhoff 1999: 217f).

Nach Stauber (2001b) bieten die spezifischen Jugendgruppen und -kulturen den jungen Menschen in den durch Individualisierungs-, Pluralisierungs- sowie Modernisierungsprozesse hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen die Möglichkeit, sich selbst zu definieren. Diese Selbstdefinition der jungen Menschen findet sich in der Selbstinszenierung wieder (vgl. ebd.: 62f). Den Jugendlichen und jungen Erwachsenen „geht es ... keineswegs ausschließlich darum, Teil einer Jugendkultur zu sein (wobei dies für einige von ihnen durchaus immer noch oder zumindest eine Zeit lang zu treffen kann), als vielmehr jugendkulturelle Symbole zu einem (Lebens-)Stil zu kombinieren, der sowohl Individualität als auch Zugehörigkeit und Teilhabe ausdrückt ...“ (ebd.: 64). Mit ihrer Selbstinszenierung reagieren die jungen Menschen flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen. Diese Flexibilität verleiht den Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihren Altersgruppen das Gefühl des „sozialen Halt(s)“, der „Zugehörigkeit und Vergewisserung“ (ebd.: 65). Genauer gesprochen heißt dies in den Worten von Stauber: „Halt zu finden bedeutet unter diesen veränderten Bedingungen jedoch nicht mehr Stabilität, sondern Halt in der Veränderung zu finden, sprich: sich orientieren zu können, und dies immer wieder aufs Neue“ (ebd.: 66).

Also sind die Jugendgruppen und -kulturen ein Ort bzw. ein „unkontrollierter Raum zum experimentellen Umgang mit der eigenen Lebensrealität“ (Müller-Wiegand 2000: 182) und eine Unterstützung zur Bewältigung der Identitätsbildung. Durch die Interaktionen mit ihren gleichaltrigen KameradInnen und Gruppenmitgliedern legen die Heranwachsenden allmählich „die soziale Komponente ihrer sich entwickelnden Identität“ (Zimbardo/Gerrig 1999: 494) fest und bestimmen, was für eine Person sie sein und welche Beziehungsarten sie gerne haben möchten. Die Entwicklung der Identität fordert vom Jugendlichen im Endeffekt, „daß er unabhängige Konzeptionen von seinen Rechten und Pflichten aufbaut. Diese sollen einerseits offen und empfänglich für die Vorstellungen der Eltern und der Peers, andererseits aber nicht nur deren Abbild sein. Es ist wichtig, daß die Jugendlichen sich darauf verlassen können, in ihrer Lebenswelt eindeutige Anhaltspunkte für Unterstützung zu finden. Diese Unterstützung wird sie auch in die Lage versetzen, ihre Zukunft zu planen“ (ebd.). Somit werden für viele Jugendliche heutzutage die Peers sowohl „zu einem zentralen Sozialisationsbereich“ als auch „zum einzigen sozial eingebundenen Ort der Identitätsbildung und der Zuflucht“ (Müller-Wiegand 2000: 182).<sup>112</sup>

Ein besonderer Ort, an dem sich Gleichaltrigengruppen zusammenfinden, ist die Schule. Sie ist zwar von ihrer organisatorischen Struktur als Ort des Lernens gedacht, gleichzeitig organisiert sie ungeplant bzw. ungewollt die „*Gesellschaft der Gleichaltrigen*“ (Zinnecker 1995: 58; Hervorh. i. Orig.). Dabei verleihen die Heranwachsenden außerhalb der organisatorischen Struktur dem Ort Schule eine neue Bedeutung. Prüß u.a. (2000) haben in ihrer Untersuchung die Feststellung gemacht, dass die Schule für die Kinder und Jugendlichen nicht nur ein funktionaler Raum im Sinne des Lernens darstellt, sondern genauso ein sozialer Ort ist, wo sie Freundschaften schließen und KameradInnen treffen. Für 90% der etwa 1620 antwortenden SchülerInnen ist die Schule ein Ort, wo sie viele FreundInnen haben, und für 68% ist sie ein Ort, wo sie FreundInnen treffen und sich für ihre freizeithlichen Aktivitäten verabreden (vgl. ebd.: 53). Zinnecker (1995) beschreibt diese Gegebenheit wie folgt: „Hier entstehen Freundschaften, werden Verabredungen für den Nachmittag getroffen; hier ist der Schwarzmarkt für Tauschgüter aller Art aus dem Arsenal aktueller Kinder- und Jugendkultur – sie werden ge-

---

<sup>112</sup> In ähnlicher Weise resümiert Ferchhoff (1999), dass „Jugend zu ihrer eigenen Bezugsgruppe geworden ist“ (ebd.: 217).

tauscht, geschnorrt, gestohlen, geschenkt. Hier ist schließlich der Ort, die Gesellschaft der Gleichaltrigen zu inszenieren, sie ästhetisch-sinnlich zu erfahren und sich selbst auf diesem Marktplatz – oder Jahrmarkt der Eitelkeiten? – zu präsentieren“ (ebd.: 58).

Es wird sichtbar, dass außerhalb der organisierten und strukturierten Schulzeiten und -veranstaltungen die Heranwachsenden die Schule und ihre Räume für ihre spezifischen Aktivitäten umgestalten. Sie belegen die schulischen Räume speziell durch ihre Handlungen mit neuem Sinn. So werden in der Studie von Zinnecker (1995) beispielweise dem Schulhof durch die diversen Aktivitäten und unterschiedlichen Wahrnehmungen der SchülerInnen verschiedenartige Bedeutungen zugeschrieben (vgl. für den folgenden Abschnitt ebd.: 63ff):

- *der Gefängnishof*: Durch die während der Pause als Aufsicht tätigen Lehrkräfte sowie durch die vorgegebene Schulordnung werden die Kinder und Jugendlichen in ihren Operationen auf dem Pausenhof auf bestimmtes Handeln festgelegt bzw. eingeschränkt.
- *die Straßenöffentlichkeit*: Dabei geht es den Heranwachsenden einerseits um das Sehen und Gesehenwerden sowie andererseits um den sozialen Austausch mit ihren SchulkameradInnen.
- *der Jugendtreff*: Es handelt sich um einen Ort, wo sich die „Gruppe der Verschworenen“ (ebd.: 65) trifft und sie durch gewisse Aktivitäten (z.B. Rauchen) versucht, sich von den pädagogischen Autoritäten abzugrenzen bzw. sich ihnen zu widersetzen.
- *der öffentliche Spielplatz*: Hierbei betätigen sich die Heranwachsenden bis etwa zur 7. Klassenstufe häufig mit sportlichen Aktivitäten (z.B. Fußball, Basketball, Gummistiefel usw.) auf dem Pausenhof.

Diese dargelegten Deutungsmuster und Handlungsweisen der Heranwachsenden im schulischen Alltag lassen, wie es Zinnecker bereits 1978 beschrieben hat, die organisatorisch-strukturierte „Vorderbühne“ gegenüber der jugendspezifisch gestalteten und definierten „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978) der Schule in den Hintergrund rücken.

Die durch die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Operationen entwickelten Beziehungsstrukturen halten in den unteren Jahrgangsklassen kaum über längere Zeit hin an, dagegen verfestigen sich diese in den höheren Jahrgangsklassen zunehmend (vgl. Perez/Huber/Geißler 1993: 417). Nicht selten finden sich diese verfestigten Beziehungsstrukturen in einer höheren Jahrgangsklasse in Form der Peergroup wieder. Diese besteht dann oftmals außerhalb der Schule fort und wird ergänzt durch klassenfremde Gleichaltrige. Dabei erhält die Peergroup – im Gegensatz zur leistungs- und ausleseorientierten Schule – eine kompensatorische Funktion der Entlastung und der Förderung des Selbstwerts. Dazu merkt Böhnisch (1996) an, „daß sich in der peer-group ... eine selbsttätige und jugendkulturell eigenwillige Auseinandersetzung mit der Schul- oder Berufsperspektive entwickeln kann: Die Entschlüsse, in eine(n) andere(n) Schulart, Förderkurs, Leistungskurs zu wechseln, sind nicht selten davon beeinflusst, ob und wie es die Freunde oder andere in der Gruppe auch tun“ (ebd.: 101).

Auch wenn BVJ-SchülerInnen ein nicht tragfähiges und kleines homogenes soziales Netzwerk konstatiert wird, kann resümierend gesagt werden, dass sie trotz eines erschwerten Übergangsprozesses von der Schule in die Arbeitswelt auf ihre Familie als Unterstützungsressource zurückgreifen können. Zugleich sehen vor allem weibliche BVJ-Abgänger die Gründung einer eigenen Familie als einen wichtigen Teil ihrer Lebensplanung, insbesondere als Alternative zu einer beruflichen Karriere (vgl. Kapitel 18.4.2).

Festgehalten werden kann ebenfalls, dass die Gruppe der Gleichaltrigen für die BVJ-SchülerInnen keine unbedeutende Rolle spielt. Mag das BVJ von seiner organisatorischen Struktur her als Ort des Lernens und der Berufsvorbereitung gedacht sein, so ist es zugleich ein sozialer Ort der Peers. So wird das BVJ ungewollt und ungeplant zu einem Ort, wo Freundschaften geschlossen sowie Verabredungen getroffen werden (können) und man sich einfach kommunikativ austauscht. Zugleich besteht dadurch die Möglichkeit, dass sich die Jugendlichen außerhalb der organisatorischen Strukturen dieses berufsvorbereitenden Bildungsganges mit ihrer eigenen Lebensrealität in den Übergangsprozessen von der Schule in den Beruf und von der Jugend hin zum Erwachsenen sein in einem unkontrollierten Rahmen jugendspezifisch sich damit auseinandersetzen und in diesen Veränderungsphasen gegenseitig einen sozialen Halt geben, der es ihnen ermöglicht, Orientierungen (z.B. Berufswahlentscheidungen von FreundInnen) zu bieten. So kann für die jungen Menschen die unplanmäßige und ungewollte Hinterbühne des BVJ vor die schulisch strukturierte Vorderbühne rücken.

## 17. Die sozioökonomische Lebenslage junger Menschen

Die Bundesrepublik Deutschland ist weltweit eine der wohlhabendsten Nationen. Trotz allem sind zahlreiche Menschen in diesem Land – aufgrund der Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen – von Armut gefährdet oder sogar davon betroffen, vor allen Dingen Familien mit Kindern. Diese Zwiespältigkeit der Einkommens- und Vermögensverteilung äußert sich insbesondere in der sozioökonomischen Lage der jungen Menschen. Einerseits „haben sie mehrheitlich an der allgemeinen Wohlstandsentwicklung partizipiert, leben im Vergleich zu früheren Generationen in relativ gesicherten und komfortablen Verhältnissen und können zum Teil sogar in erheblichem Umfang von Einkommen, Vermögen und Besitz profitieren“. Andererseits „ist gleichzeitig ein wachsender und im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überproportional hoher Anteil der Kinder und Jugendlichen – zumeist vermittelt über die Familien – zumindest zeitweilig von Armut bzw. prekären Wohlstand betroffen“ (BMFSFJ 2002: 138).

Die ökonomische Situation junger Menschen und ihrer Familien beeinflusst nicht nur ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Konsum-, Kultur- und Freizeitleben, sondern genauso andere Lebensbereiche, wie etwa die Versorgung mit Wohnraum, Gesundheit, Bildung und Arbeit, soziale Beziehungen etc. Die geringe Verfügbarkeit ökonomischer Ressourcen verbirgt das Risiko sozialer Marginalisierung und Stigmatisierung (vgl. ebd.: 45).

Da sozial benachteiligten jungen Menschen und somit auch BVJ-SchülerInnen eine ökonomisch unsichere Situation konstatiert wird (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1999: 117; Schroeder/Storz 1994: 10), wird zunächst in einem ersten Abschnitt die Armut junger Menschen verhandelt. In einem weiteren Abschnitt wird auf die Situation junger Menschen als EinkommensbezieherInnen und KonsumentInnen beleuchtet. Ziel dieses Kapitels ist, Potentiale und Einschränkungen in der Auseinandersetzung junger Menschen mit ihrer ökonomischen Lebenssituation aufzudecken, die genauso eine Relevanz für BVJ-SchülerInnen haben können.

### 17.1 Armut junger Menschen



In der Darstellung der Armut junger Menschen wird in einem ersten Schritt auf die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung dieses Themas und in einem zweiten auf die begriffliche Bestimmung und Konzepte von Armut eingegangen. Im abschließenden dritten Schritt wird auf Einkommensarmut und Sozialhilfebedürftigkeit als Armutsindikatoren für prekäre ökonomische Lebensbedingungen junger Menschen und auf die Auswirkungen und Bewältigung von Armut geblickt.

### **17.1.1 Thematische Auseinandersetzung mit Armut in der Sozialwissenschaft**

Die Diskussionen von Wissenschaft und Politik um Armut legen – laut Hanesch (2001), den jeweiligen geschichtlichen Stand der wirtschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen der Menschen in Deutschland dar (vgl. ebd. 82).

Bis Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts ging es in der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung um Armut darum, die Nachkriegsnot der Menschen zu bewältigen. Hierbei orientierte man sich an der Sicherung des physischen Existenzminimums der Menschen (z.B. Nahrung, Kleidung, Wohnraum usw.). Das Bestreben der theoretischen wie empirischen Studien zur Armutproblematik war, die Lebensumstände benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu erheben und hieraus Anregungen für eine Umgestaltung des sozialen Sicherungssystems vorzuschlagen (vgl. Neumann 1999: 11f).

Im Zuge des wirtschaftlichen Aufstiegs Deutschlands verblasste bis Mitte der 1970er Jahre die Debatte, da die verschiedenen Interessengruppen der Überzeugung waren, dass nur ein kontinuierlicher wirtschaftlicher Wohlstand in Kopplung mit dem Ausbau des Sozialstaates Armut verhindert (vgl. Hanesch 2001: 82). In dieser Zeit wurde Armut in Verbindung mit gesellschaftlichen Randgruppen thematisiert. Dabei standen sowohl die Problematiken gesellschaftlich marginalisierter Gruppen als auch deren verschiedenen Ebenen der Unterversorgung und Benachteiligung im Mittelpunkt des politischen und sozialwissenschaftlichen Interesses. Diesbezüglich griffen die Sozialwissenschaften „sozialpsychologische Erklärungsmodelle zur Analyse abweichenden Verhaltens und Fragen zur gesellschaftlichen Integration“ (Neumann 1999: 13) auf. In diesen Studien wurde darauf verwiesen, dass nicht nur das Einkommen, sondern verschiedene Lebensbereiche der Menschen (z.B. Bildung, Wohnen, Gesundheit usw.) als Kategorien zur Erklärung von Armut herangezogen werden sollten.

Gleichzeitig bescherte 1976 die Studie zur „Neuen sozialen Frage“ des Politikers Geißler dem Thema Armut eine neue Aufmerksamkeit (vgl. ebd.). Er geht von der Überlegung aus, „daß die ‚Neue soziale Frage‘ Konsequenz der Lösungsversuche der ‚Alten Sozialen Frage‘ des 19. Jahrhunderts ist. Die Lösung der ‚Arbeiterfrage‘, durch Herausbildung von organisierten Interessenvertretungen (vor allem Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften) und die Entstehung eines sozialen Sicherungssystems, das vorwiegend am Erwerbssystem ausgerichtet ist, führt zu einer systematischen Benachteiligung von nichtproduzierenden und damit nichtorganisierten Personen. Dieser Personenkreis ist gekennzeichnet durch eine geringe Artikulations-, Konfliktaustragungs- und Organisationsfähigkeit. Hinzu kommen auf der gesellschaftlichen Ebene eine Entwicklung zur sozialen Heterogenität, ein rascher technisch-wissenschaftlicher Fortschritt und eine Ausweitung des Geschlechterkonflikts. Resultat dieser Veränderungen sind neue Problemgruppen, die einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt sind“ (ebd.: 23). Zur Bestimmung von Armut verwendete Geißler einen an der Sozialhilfegrenze orientierten materiellen Armutsbegriff. Dieser Zustand tritt seiner Auffassung nach ein, wenn das Einkommen eines Menschen unterhalb der ihm zustehenden Sozialhilfe liegt.

Ausgehend von Geißlers Auseinandersetzung um Armut rückte in der Folgezeit der materielle Armutsbegriff in den Mittelpunkt des Diskussionsgeschehens. Das wissenschaftliche Interesse konzentrierte sich bei der Messung von Armut primär an der Einkommensarmut, die an der Sozialhilfebedürftigkeit und relativen Einkommensgrenze ausgerichtet war. Hinzu kam, dass bei der Bemessung der Armut verschiedene Lebenssegmente berücksichtigt wurden. In der Folgezeit – insbesondere in den 1980er Jahren – wurden zahlreiche Analysen, wie beispielsweise zu Armut im Alter, zu Struktur, Ursachen und Wirkung von Sozialhilfebedürftigkeit, zum Verhältnis von Erwerbslosigkeit und Armut usw., durchgeführt (vgl. ebd.: 14f). Darüber hinaus beschäftigte sich die wissenschaftliche und sozialpolitische Diskussion in dieser Zeit speziell mit dem Thema Arbeitslosigkeit und Armut und zugleich setzte eine kritische Diskussion um den Zusammenhang zwischen der Existenz von Armut und sozialstaatlicher Politik ein (vgl. Hanesch 2001: 83).

In den 1990er Jahren gingen aus der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Armut zahlreiche theoretische und empirische Untersuchungen hervor. Insbesondere wurde die auf das Einkommen bezogene Debatte von Armut in den Studien kritisch thematisiert und daraus folgernd für die Inanspruchnahme des Lebenslagenansatzes in der Armutforschung und -bestimmung eingetreten. Im Zuge dieser Entwicklung sind Studien entstanden, die den Kontext von objektiven Bedingungen und die subjektiven Bewältigungsweisen von in Armut befindlichen Personen und Haushalten als Thema verhandelten (vgl. Hanesch 2001: 83; Otto 1997). Daneben interessierte sich die Forschung in handlungstheoretischer Auseinandersetzung für die wirtschaftlichen Anpassungsentscheidungen als auch die psychosozialen Verarbeitungsbemühungen der von Armut betroffenen Bevölkerungsgruppen (vgl. Hanesch 2001: 83; Andreeß 1999).<sup>113</sup>

Trotz einer Verbreitung von Untersuchungsvorhaben zur Armut bemerkt Hanesch (2001), dass die sozialwissenschaftliche Forschung in diesem Themenfeld noch ein Nachholbedarf hat. „So fehlt es an differenzierten Analysen einzelner »Problemgruppen der Armut« und gruppenspezifischer Verlaufsmuster der Armut ebenso wie an Untersuchungen zu den Auswirkungen sozialräumlicher Konzentration der Armut und unterschiedlicher Verarbeitungs- und Bewältigungsmuster der Armut“ (ebd.: 84).

Diese allgemein gehaltene historische Betrachtung der Thematisierung von Armut findet sich speziell auf Heranwachsende bezogen in einer an Diskussionsbeispielen dargestellten Studie von Otto/Bolay (1997: 14ff) wieder.

#### 17.1.2 Definitionen und Konzepte von Armut

Zum Begriff Armut verweist Merten (2002) darauf, dass dieser sich an Wertmaßstäben orientiert und daher eine von sozialen Definitionsentwicklungen abhängige Kategorie ist. Dazu fortführend betont er, „dass der Begriff Armut nicht als ein einheitliches und geschlossenes Konzept betrachtet werden kann. Je nach theoretischem Zugriff verändert sich das Bild des betrachteten Phänomens. Das heißt zugleich, eine Theorie der Armut existiert nicht“ (ebd.: 360; vgl. hierzu auch Neumann 1999: 20).

Begrifflich-inhaltlich kann in den Erklärungen zu Armut zwischen den Dimensionen *absoluter* und *relativer Armut* unterschieden werden. Im Kontext der absoluten Armut wird darauf geachtet, dass die zum menschlichen Überleben erforderliche Grundversor-

---

<sup>113</sup> In den 1990er Jahren sind vermehrt Berichte zur Armut auf der Ebene der Wohlfahrtsverbände und Gewerkschaften verfasst worden. Erst 2001 wurde auf Bundesebene von der Bundesregierung ein Armuts- und Reichtumsbericht dargelegt (vgl. Hanesch 2001: 83).

gung (z.B. Nahrung, Kleidung, Wohnraum usf.) gewährleistet ist. Dagegen orientiert sich der Blick der relativen Armut an einem gesellschaftlichen Durchschnittsmaß, das auf der Sicherstellung gleicher Lebensmöglichkeiten basiert. Dieses Orientierungsmaß kann als das zugesicherte Existenzminimum der Gesellschaft gesehen werden. Folglich beinhaltet der Begriff der relativen Armut zu deren Bestimmung normative Richtlinien, wohingegen zur Beschreibung der absoluten Armut und zu deren Interpretation Freiräume gegeben sind (vgl. Merten 2002: 360).

In der Bundesrepublik Deutschland hat sich zur Bestimmung der Armut – auf Grundlage der wissenschaftlichen Diskussion – der relative Armutsbegriff durchgesetzt. Dabei wird in der wissenschaftlichen Armutsanalyse zwischen dem auf eindimensionale Ressourcen und mehrdimensionale Lebenslagen bezogenen Ansatz unterschieden. Der mehrdimensionale Lebenslagenansatz blickt unter Berücksichtigung von objektiven wie subjektiven Faktoren auf die gesamte Versorgungslage eines Individuums in verschiedenen Lebensbereichen, wie etwa Wohnung, Vermögen, Erwerbstätigkeit, Freizeit, Gesundheit usw. (vgl. ebd.: 361). Infolge dieser Betrachtung wird Armut nicht mehr alleine unter einem Faktor, sondern unter Einbindung verschiedener Einflussgrößen bestimmt. Trotz dieser komplexen und detaillierten Betrachtung mit dem Lebenslagenansatz existiert gemäß Merten ein zweifaches Problem: „Einerseits hat der Lebenslagenansatz bisher keine allgemein gültige theoretische Verdichtung erfahren, sodass heute höchst heterogene Ansätze vorliegen. Andererseits brechen sich die unbestreitbaren Vorteile dieses Konzepts spätestens beim Versuch seiner wissenschaftlichen Umsetzung, denn es müssen Messverfahren für alle relevanten Dimensionen der Lebenslage entwickelt werden. Bezüglich jeder Dimension müssen dann Armuts- und Unterversorgungsgrenzen festgelegt werden, wobei hier das Wertproblem verschärft auftritt“ (ebd.: 362). Aufgrund der komplexen Herangehensweise des Lebenslagenkonzeptes gibt es lediglich vereinzelte Untersuchungsansätze und -resultate.

Gegenüber dem mehrdimensionalen Lebenslagenansatz beschränkt sich der eindimensionale Ressourcenansatz auf die verfügbaren ökonomischen Ressourcen. Deswegen wird Armut als ein Ressourcenmangel begriffen, bei dem die Individuen nicht über das nötigste Minimum zur Existenzsicherung verfügen (vgl. ebd.: 262f). Dabei zieht die Armutsforschung nicht das einzelne Subjekt zur Bestimmung der Armut, sondern den gesamten Haushalt – einer Familie beispielsweise – als Konsumgemeinschaft heran. Diese Orientierung der Armutsbestimmung am Haushalt gestattet es, dass innerhalb des eindimensionalen Ressourcenkonzepts die Unterscheidung nach zwei weiteren Ansätzen gemacht werden kann. So stützt sich das eindimensionale Ressourcenkonzept zum einen auf den Ansatz der relativen Einkommensarmut und zum anderen auf den Ansatz der Sozialhilfebedürftigkeit. Das Konzept der relativen Einkommensarmut fixiert das „Verhältnis vom jeweiligen Haushaltseinkommen zu verfügbaren Durchschnittseinkommen aller privaten Haushalte“ (ebd.: 363) als Bezugsgröße. Diesem Verständnis nach ist jemand arm, dessen Haushaltseinkommen nicht mehr als 50% des arithmetischen Mittels des gesamten Bevölkerungseinkommens überschreitet. Obendrein werden Grenzwerte zur Einschränkung einer extrem ernsten Armut (bei 40%) und zur Abgrenzung des Reichtums (bei 75%) festgelegt.

Das Konzept der Sozialhilfebedürftigkeit orientiert sich am Bezug laufender Hilfe zum Lebensunterhalt, der auf der rechtlichen Grundlage des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) gründet (vgl. Merten 2002: 363). Gemäß § 1 Abs. 2 BSHG ist es Aufgabe der Sozialhilfe, der/dem EmpfängerIn der Hilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht (vgl. ebd.: 363f). Die Unterstützungsleistungen

der Sozialhilfe werden je nach Lage der Betroffenen individuell angelegt: „Dabei hat sich die Hilfestellung nach der Besonderheit des Einzelfalls, vor allem nach der Person des Hilfeempfängers, der Art seines Bedarfs und den örtlichen Verhältnissen zu richten (*Individualisierung*)“ (BMAS 2001a: 74; Hervorh. i. Orig.) Des Weiteren zielt die Hilfe darauf ab, das Individuum in die Lage zu versetzen, unabhängig von ihr zu leben; hierbei muss es nach seinen Kräften mitwirken. Die Unterstützungsleistungen – vor allem die Hilfen zum Lebensunterhalt – werden den Bedürftigen verfügbar gemacht, wenn alle anderen potentiellen Gelegenheiten einer von der Sozialhilfe unabhängigen Lebensführung (z.B. Einkommen, Vermögensbesitz, Unterhalt etc.) völlig aufgebraucht sind (vgl. Merten 2002: 364).

### **17.1.3 Einkommensarmut und Sozialhilfebedürftigkeit als Armutsindikatoren für erschwerte sozioökonomische Lebenslagen junger Menschen**

Die anstehende Betrachtung der von Armut betroffenen jungen Menschen gründet auf dem soeben verhandelten eindimensionalen Ressourcenansatz. Wie dargelegt wurde werden in diesem Ansatz das einem Haushalt verfügbare Einkommen und der Sozialhilfebezug zur Bestimmung von Armut herangezogen.

#### *17.1.3.1 Einkommensarmut junger Menschen*

In Bezug der Einkommensverteilung wurde eingangs des Kapitels angeführt, dass es in Deutschland zu einem Auseinanderdriften der Einkommensverhältnisse gekommen ist. Bemisst man Armut an der 50%-Marke des Haushaltsnettoeinkommens, so ist zu sehen, dass in den alten Bundesländern von 1990 bis 1997 im Schnitt etwa 11% der Menschen als arm betrachtet werden können. Im gleichen Zeitraum ist in den östlichen Bundesländern der Anteil der von Armut betroffenen Personen von 3,5% auf 8,7% gewachsen (vgl. BMFSFJ 2002: 139 u. 337). Demgegenüber sind – gemessen am Haushaltsnettoeinkommen Ende der 1990er Jahre – im Westen 5% und im Osten 2,5% der Menschen mit Reichtum beschert (vgl. ebd.: 139).

Blickt man auf das bundesweite Durchschnittseinkommen (50%-Schwelle) der Bevölkerung, so zeigt sich hier ein verändertes Bild. Bundesweit sind statistisch gesehen 9% der Bevölkerung von Armut betroffen. Davon sind 7% Deutsche, 20% AusländerInnen sowie 25,2% ZuwanderInnen. Dabei sind von 9% Armutsbetroffenen 13,6% Kinder im Alter von 10 bis 15 Jahre und 10,9% junge Menschen von 16 bis 30 Jahre (vgl. ebd.: 142).

Bezüglich der an den Haushaltstypen gemessenen Einkommen verfügen bundesweit 29,8% der Einelternhaushalte und 10,8% der Familienhaushalte über ein unter der 50%-Schwelle vergleichbares Auskommen. Die etwa 11% Familienhaushalte unterteilen sich hinsichtlich ihrer Kinderzahl wie folgt: 7,2% mit einem Kind, 10,2% mit zwei Kindern und 21,5% mit drei und mehr Kindern. Im Hinblick auf die im Haushalt lebenden Personengruppen ergibt sich folgendes Bild: So sind in erster Linie 14,2% Kinder unter 18 Jahre sowie 10,6% Heranwachsende ab 18 Jahre, zu 7,5% der Haushaltsvorstand und zu 6,6% der/die PartnerIn von Armut betroffen (vgl. ebd.: 338).

Gerade für diese Menschen – insbesondere Familien und Kinder –, deren Lebensexistenz über Erwerbsarbeit finanziert wird, ist die sozioökonomische Lage mit Unsicherheit und Risiken verbunden. Diese unsichere und risikoreiche Situation wird im Elften Kinder und Jugendbericht zusammenfassend wie folgt beschrieben: „Ihre materielle Existenz muss zum überwiegenden Teil durch Einkommen aus abhängiger Beschäfti-

gung gesichert werden. Der Anteil dieser Einkommen an der Wirtschaftsleistung sinkt jedoch seit Jahren kontinuierlich, Erwerbsarbeit verliert im Wertschöpfungsgefüge an Bedeutung. Löhne und Gehälter machen nicht einmal mehr die Hälfte des verfügbaren Einkommens aus, Unternehmensgewinne und Vermögenserträge mehr als ein Drittel. Ein Teil der Bevölkerung ist zudem durch Arbeitslosigkeit zumindest zeitweise von der Einkommensquelle Erwerbsarbeit ausgeschlossen und der industrielle Wandel begünstigt die Ausweitung unsicherer Arbeits- und Einkommensverhältnisse“ (ebd.: 141).

#### 17.1.3.2 Sozialhilfebedürftigkeit junger Menschen

Reichen die Mittel aus Einkommen und Vermögen eines Menschen nicht zur Sicherung dessen Existenzminimums aus und ist er von Armut bedroht, bietet ihm der Sozialstaat mit der Leistung der Sozialhilfe eine adäquate Unterstützung an. Dieses sozialstaatliche Angebot soll vor allen Dingen mit der Hilfe zum Lebensunterhalt (HLU) außerhalb von Einrichtungen die betroffenen Personen vor Armut und sozialer Marginalisierung bewahren und zu einem eigenständigen Leben befähigen (vgl. BMAS 2001a: 74).

Seit dem diese sozialstaatliche Hilfeleistung eingeführt wurde, hat sich die Zahl der Hilfebezieher zum Lebensunterhalt der Tendenz nach langfristig erhöht. Insgesamt erhielten Ende 1998 bundesweit rund 2.900.000 Menschen (im Westen etwa über 2.400.000 und im Osten ca. 412.000), d.h. 3,5% der Gesamtbevölkerung, Hilfen zum Lebensunterhalt (vgl. ebd.: 75 u. 78). Von den ca. 2,9 Millionen HLU beziehenden Menschen sind 1,1 Millionen Kinder unter 18 Jahren, die 6,8% dieser Bevölkerungsgruppe ausmachen.<sup>114</sup> Nach Altersgruppen unterschieden lässt sich 1998 darlegen, „dass die Sozialhilfequoten mit 9,5% am höchsten in der Gruppe der unter 3-Jährigen ist, während die Quote der 15- bis 17-Jährigen ‚nur‘ 4,9% beträgt. Die Quoten haben sich seit 1991 deutlich und mit unterschiedlichen Zuwachsraten erhöht. Die Sozialhilfequote der Kleinkinder hat sich seither verdoppelt, die der 15- bis 17-Jährigen ist von 3,7% auf 4,9% angestiegen“ (ebd.: 78). Dabei ist interessant, dass 56% der HLU empfangenden Heranwachsenden in Haushalten von Alleinerziehenden und 44% in anderen familiären Konstellationen (z.B. Elternteil mit PartnerIn) leben. Etwa vier Fünftel der Sozialhilfebeziehenden unter 18-jährigen Kindern sind deutscher und ein Fünftel ausländischer Herkunft. Von den deutschen Heranwachsenden leben knapp 64% in einem Eineltern-Haushalt, wohingegen lediglich etwa 31% der ausländischen Kinder in einer solchen familialen Lebensform aufwachsen (vgl. ebd.: 85).

Bei den HLU erhaltenden Alleinerziehenden sind 97% Frauen. Dies sind etwa 88% aller alleinerziehenden Frauen mit minderjährigen Kindern in Deutschland (vgl. ebd.: 86). Sie sind mit 18,4% die größte HLU beziehende Haushaltsform. Vor allem vergrößert sich bei dieser familialen Lebensform mit jedem weiteren Kind der Unterstützungsbedarf und die Dauer des Bezuges, die normalerweise eher eine vorübergehende Phase darstellt (vgl. ebd.: 87).

Neben den unter 18-Jährigen sind vor allem allein lebende junge Erwachsene zwischen 18 bis 24 Jahren gefährdet, in die Gruppe der Sozialhilfeempfänger zu rutschen. So beziehen von den 2,9 Millionen Menschen 38.734 allein lebende 18- bis 24-jährigen Frauen und 39.365 alleinlebende, der gleichen Altersgruppen angehörende Männer Hilfen

---

<sup>114</sup> Eine ähnliche Entwicklung ist in Baden-Württemberg zu sehen. Hier ist die Zahl der HilfeempfängerInnen zum Lebensunterhalt seit Einführung der Sozialhilfe dem Trend nach bis 1993 kontinuierlich von 72.365 auf 403.595 gewachsen. Seither schwanken die Zahlen zwischen 200.000 und 250.000 HilfebezieherInnen. Genauso wie auf der Bundesebene sind in Baden-Württemberg Kinder unter 18 Jahre die größte Gruppe, die Hilfen zum Lebensunterhalt beziehen (vgl. StaLa-Baden-Württemberg 2003).

zum Lebensunterhalt (vgl. BMAS 2001b: 135). Die Angewiesenheit auf die staatliche Unterstützungsleistung beruht teils auf Erwerbslosigkeit und teils auf einer geringen schulischen und beruflichen Ausbildung, die die Integration ins Beschäftigungssystem beeinträchtigen oder hemmen (vgl. BMAS 2001a: 85).

Von den 1998 etwa 2,9 Millionen HLU-BezieherInnen sind ungefähr 709.000 der 15- bis 64-Jährigen erwerbslos. Etwa 13,3% der insgesamt 1.766.414 15- bis 64-jährigen HLU-EmpfängerInnen verfügen über keinen Schulabschluss und 51,5% haben den Volks- bzw. Hauptschulabschluss. Darüber hinaus ist von der Altersgruppe der 15- bis 64-Jährigen ca. 53% ohne Berufsabschluss (vgl. ebd.: 81ff).

Diese gewachsene Entwicklung des Hilfebezugs zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen ist – nach Angaben des ersten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung – auf eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung zurückzuführen: „Infolge gestiegener Arbeitslosigkeit sind *Arbeitslose* mit Bedarf an ergänzender Sozialhilfe seit den 80er Jahren eine große Empfängergruppe geworden. Seit den 70er Jahren sind *allein Erziehende* eine wichtige Beziehergruppe. Auch *ausländische Arbeitnehmer* und ihre Familien, die in den 60er und 70er Jahren in die Bundesrepublik gekommen sind, bedurften in Zeiten steigender Arbeitslosigkeit zunehmend der Unterstützung durch die Hilfen zum Lebensunterhalt. Seit Anfang der 90er Jahre kommen *Spätaussiedler* mit z.T. unzureichenden Sprachkenntnissen und Qualifikationen hinzu“ (ebd.: 76; Hervorh. i. Orig.).

Trotz eines rechtlichen Anspruchs auf Leistungen der Sozialhilfe gibt es Menschen, die diese sozialstaatlichen Unterstützungsangebote nicht beanspruchen. Dieser Umstand ist zum Teil auf Unkenntnis über die Rechtsansprüche dieser sozialstaatlichen Hilfeleistung, auf den bewussten Verzicht geringfügiger Unterstützungen und aus Scham, diese Hilfe in Anspruch zu nehmen, zurückzuführen. Über diesen Personenkreis gibt es jedoch nur begrenzte Informationen (vgl. ebd.: 93). Hier wird in der Regel von „*verdeckter Armut*“ (Merten 2002: 367; Hervorh. i. Orig.) gesprochen.

Die unsicheren Einkommensverhältnisse bzw. sozioökonomischen Lebensbedingungen wirken sich – in Anlehnung an das Lebenslagenkonzept – auf andere Lebensbereiche aus. Exemplarisch hierzu führt der Elfte Kinder- und Jugendbericht folgendes Beispiel auf: „Familien in prekären sozioökonomischen Lebensverhältnissen sind – auch über Benachteiligung und Diskriminierung bei der Wohnungssuche – auf billigen Wohnraum verwiesen, der in den Städten eher in Stadtteilen mit schlechterer Infrastruktur, mit stärkerer Umweltbelastung und schlechterer Bausubstanz vorhanden ist. Gerade kinderreiche Familien oder Familien ausländischer Nationalität und Alleinerziehende haben bei der Wohnungssuche erhebliche Schwierigkeiten günstigen Wohnraum zu finden und sind häufig gezwungen, in belastenden Stadtteilen zu wohnen. Stigmatisierende Effekte dieser Stadtteile können die Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen noch verstärken“ (BMFSFJ 2002: 143; vgl. hierzu auch Baum 1998; Neuberger 1997: 90f).

### 17.1.3.3 Auswirkungen der Armut auf die jungen Menschen

Normalerweise wird Armut, so Mansel (1998), von „Deprivationserscheinungen“ begleitet. Das heißt, dass „Armut damit nicht nur durch Unzulänglichkeiten in der Verfügbarkeit über materielle Ressourcen gekennzeichnet ist, sondern zieht im Gefolge auch Mangellagen im immateriellen Bereich nach sich“ (ebd.: 141). So soll in diesem Abschnitt danach gesehen werden, wie sich Armut bzw. die Armutsbedrohung auf das Leben junger Menschen und ihrer Familien auswirkt und wie sie mit dieser Situation umgehen.

Zum Umgang mit finanziellen bzw. materiellen Problemen legt Neuberger (1997) in ihrer Studie zu den „Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder“ dar, dass die betroffenen Menschen versuchen, den durchschnittlichen Lebensstandard beizubehalten. Dabei tauschen und verkaufen die betroffenen Menschen in Gestalt informeller Geschäfte Waren und Güter aller Art; sie bestellen auf der Grundlage der Teilzahlung Artikel aus Katalogen des Versandhandels; sie verbinden Einnahmen, wie etwa Kindergeld, mit bestimmten festen Ausgaben (z.B. Stromrechnung), um die Zahlungen zu sichern; sie führen keine Spontaneinkäufe durch, sondern gehen beim alltäglichen Einkaufen sparsam vor und konzentrieren sich auf Sonderangebote. Bezüglich der Geldausgaben übergehen die betroffenen Personen die Vorgaben des Sozialamts, indem Sonderanträge zweckentfremdet werden. Diesbezüglich verweist Neuberger auf eine Studie von Hornstein u.a., die darlegt, dass Mittelschichtfamilien hier soziale Fähigkeiten einsetzen, geschickt mit den sozialstaatlichen Behörden umgehen und sich zusätzliche Einkommensquellen eröffnen. Hingegen tun sich Unterschichtfamilien im sozialstaatlichen Behördenumgang schwer (vgl. ebd.: 84f).

In Bezug auf ihre Kinder bemühen sich die Eltern, sie von den materiellen Konsequenzen so weit wie möglich zu entlasten bzw. zu schonen. Sie versuchen die finanziell schwierige Lage der Familie gegenüber der sozialen Umwelt zu verdecken, um den Verlust des Selbstwerts und Status zu schmälern. Dennoch gehen die Abschirmungsmaßnahmen der Eltern mit Einschränkungen für die Kinder im materiellen Bereich einher, wie zum Beispiel geringfügiges oder kein Taschengeld, Verzicht auf monetäre Freizeitaktivitäten (Kino, Ausflüge usw.) (vgl. ebd.: 85ff).<sup>115</sup> Zugleich wird der Verzicht der Heranwachsenden mit einer Herabsetzung ihrer Ansprüche begleitet, indem beispielsweise nicht bei teuren Markenprodukten, sondern eher bei preiswerten Artikeln zugegriffen wird (vgl. ebd.: 89). Zudem hat Neuberger herausgefunden, dass sozialhilfebeziehende Haushalte mit Kindern durch die knappen finanziellen Mittel die Tendenz haben, an der Ernährung zu sparen. Dies hat zur Folge, dass sich sowohl die Kinder als auch die Eltern unausgewogen und abwechslungsarm ernähren und sich dieses auf ihre gesundheitliche Lage auswirkt. Außerdem hat die Autorin hierzu festgestellt, dass sich die gesundheitlichen Beeinträchtigungen bei sozial und ökonomisch schwachen Heranwachsenden in vielfältigen Belastungsformen äußert: Essstörungen, Magen-Darm-Beschwerden, Schlafstörungen usw. (vgl. ebd.: 91f).

Eine ähnliche Feststellung hinsichtlich der Einschränkungen machte Mansel (1998) in der Befragung von Jugendlichen, die die Sekundarstufe II besuchen und arbeitslos sind, sowie von JungarbeiterInnen. Dabei zeigte sich seines Erachtens eine paradoxe Situation. Die Jugendlichen verfügten einerseits über durchschnittlich hohe finanzielle Mittel oder verdienten mehr Geld, als jene in der Vergleichsgruppe der Untersuchung. „Jedoch bedeutete dieses Mehr an Geld nicht, daß es auch für jugendliche Luxusgüter, für Hob-

---

<sup>115</sup> Hierzu haben Prüß u.a. (2000) in ihrer Untersuchung zur „Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern“ versucht, die für Kinder und Jugendlichen im schulischen Alltagsgeschehen relevanten familiären zusichernden finanziellen Mindeststandards zu ergründen. Dabei haben sie bei den auf allgemeinbildende Schulen gehenden Heranwachsenden festgestellt, dass ein kleiner Teil von ihnen hierbei im schulischen Alltag Einschränkungen zu erdulden hat: 6% der befragten SchülerInnen verfügen nur über unvollständige und abgenutzte Arbeitsmaterialien, 4% können oftmals nicht bei Klassenfahrten teilnehmen, etwa 3% können nicht an Geburtstagsfeiern ihrer SchulkameradInnen teilnehmen, weil sie sich kein Geburtstagsgeschenk leisten können, und ungefähr 3% sind auch nicht dazu in der Lage, eine Geburtstagsparty für Freunde und SchulkameradInnen zu veranstalten. Rund 20% der Befragten geben an, dass sie darüber hinaus auf ein auf finanzielle Mittel erforderndes Freizeitangebot verzichten (vgl. ebd.: 73).

bys und zum eigenen Amüsement nach freier Entscheidung verausgabt werden kann. Vielmehr ist es bei diesen Jugendlichen gerade so, daß mit den finanziellen Mitteln häufig auch Lebensnotwendigkeiten und der alltägliche Bedarf (Fahrkarten zum Arbeitsplatz, Schulmittel, Kleidung, Essen außerhalb des Elternhauses) gedeckt werden muß. Einige Jugendliche müssen sogar zum Lebensunterhalt ihres Elternhauses beitragen, da das Geld der Eltern zur Deckung des Familienbedarfs nicht ausreicht“ (ebd.: 152f).

Hierzu hat Mansel herausgearbeitet, dass für Heranwachsende aus sozial schwachen Familien Arbeit und Beruf einen hohen Stellenwert haben, da sie der Auffassung sind, „ohne Arbeit sei man nichts wert“ (ebd.: 147). Sie orientieren sich dabei nicht an einem spezifischen Berufsbild, sondern sie ziehen jede Berufsausbildung und Arbeit der Erwerbslosigkeit vor, gleichgültig ob diese sie interessiert oder nicht. Vielmals machen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus den von Armut betroffenen Familien die Erfahrung, dass die gewählte Ausbildung oder Arbeit nicht ihren Vorstellungen entspricht und sie deshalb enttäuscht wurden. Trotzdem würden sie wiederum den gleichen beruflichen Weg einschlagen. Rückblickend auf ihre schulische Laufbahn sind sie eher unzufrieden und werfen sich vor, wenig für eine erfolgreiche Schulkarriere unternommen zu haben (vgl. ebd.: 148ff). Hierbei kann aber beispielsweise angeführt werden, dass die Heranwachsenden auf Kosten ihrer schulischen Leistungsfähigkeit nach der Schule einer Beschäftigung (z.B. Zeitungen austragen) nachgegangen sind, um die finanzielle Misere etwas auszugleichen und eigenen Bedürfnissen nachzukommen (vgl. Neuberger 1997: 88).

In Puncto des Kontaktes und der Interaktion zu Gleichaltrigen hat Mansel (1998) festgestellt, dass die untersuchten und von Armut betroffenen Jugendlichen im Kreis ihrer Freunde eine marginale Stellung einnehmen. Vor allem waren arbeitslose Jugendliche und JungarbeiterInnen von dieser Randstellung in ihren Gleichaltrigengruppen berührt (vgl. ebd.: 153). Eine vergleichbare Feststellung machen Hiller/Friedemann (1995) in ihrer Untersuchung zum Lebensverlauf 64 ehemaliger männlicher BVJ-Schüler, bei denen sich die mangelnde Finanzsituation auf das soziale Beziehungs- und Freizeitleben auswirkt, wo sie in ihrer Freizeitgestaltung Einschränkungen hinzunehmen haben: „(...) Was ihnen somit an Geldmitteln zur persönlichen Verfügung bleibt, reicht oft nicht aus, um bei Aktivitäten ihrer Bezugsgruppen (Discobesuche, Mitgliedschaften in Vereinen und Sportstudios, eigenes Fahrzeug usw.) mithalten zu können“ (vgl. ebd.: 32). Dennoch können die jungen Männer und Frauen dabei größtenteils auf eine familiäre Unterstützung zurückgreifen.

Bemerkenswert ist vor allen Dingen, dass die von Armut betroffenen Familien häufig den Wohnort bzw. die -egend wechseln. Durch den Umzug haben viele der befragten Jugendlichen Freunde oder den Kontakt zu anderen Peers verloren (vgl. Mansel 1998: 153). Des Weiteren weist Mansel darauf hin, dass die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer wieder in konflikthafte Auseinandersetzungen mit ihren Eltern geraten. Sie erleben das „(Erziehungs-)verhalten der Eltern häufiger als restriktiv, einengend und bevormundend“ (ebd.: 152). Nicht selten führte die eingebüßte Beziehungsqualität der jungen Menschen zu ihren Eltern zu dem Bedürfnis, das Elternhaus zu verlassen und eine alternative Wohnmöglichkeit zu suchen.

Allerdings zeigen die Untersuchungen von Bickmann/Enggruber (1995: 44) und Hiller/Friedemann (1995: 32) zum Lebensverlauf von BVJ-AbsolventInnen, dass sich vor allem junge Männer aufgrund ihrer instabilen sozioökonomischen Lage schwer tun, das Elternhaus zu verlassen. So leben zum Befragungszeitraum in beiden Studien nahezu der größte Teil der befragten jungen Männer zu Hause bei ihren Eltern. Begründet wird diese Tatsache damit, dass es für sie eine sparsame Art zu leben ist. Zugleich wird in



den Befragungen der männlichen BVJ-Absolventen deutlich, dass das Elternhaus in einer ökonomisch unsicheren Phase und eines prekären Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt eine Ressource ist, die ihnen sozialen Rückhalt bietet (vgl. Kapitel 16.1).

Dagegen, wie die Studie von Bickmann/Enggruber (2001) aufzeigt, tendieren die jungen BVJ-Absolventinnen eher dazu frühzeitiger aus dem Elternhaus auszuziehen. So lebt ca. die Hälfte der befragten jungen Frauen zur Befragungszeit mit einem Partner im eigenen Haushalt (vgl. ebd.: 44).<sup>116</sup>

Festgehalten werden kann, dass es zahlreiche junge Menschen gibt, die – vermittelt über ihre Familien – von Armut betroffen oder gefährdet sind, vor allem Alleinerziehende und ihre Kinder. Die Darstellung zeigt, dass die von Armut betroffenen und bedrohten Personen und insbesondere junge Menschen Wege suchen, mit dieser umzugehen und diese zu bewältigen. Ein Teil der sozioökonomisch schwachen jungen Frauen und Männer – so möglicherweise auch BVJ-AbsolventInnen – bemüht sich durch einen Job neben der Schule und Freizeit, einen Beitrag zur Verbesserung der familiären Haushaltslage und ihrer ökonomischen Situation zu leisten. Das Aufgreifen eines solchen Nebenjobs kann dazu führen, dass die jungen Menschen eine Verschlechterung ihrer schulischen Leistungen hinzunehmen haben. Dabei senken sie in ihren Bewältigungsbemühungen ihre Ansprüche auf individuelle Bedürfnisse und Wünsche (z.B. Waren) sowie Vorstellungen (z.B. Berufsausbildung). Trotz schlechter ökonomischer Bedingungen der Familie, stehen die Eltern während der Übergangs- und des Ablösungsprozesse(s) hinter ihren Kindern, indem sie es ihnen nach Absolvieren der schulischen oder beruflichen Ausbildung ermöglichen, zu Hause zu wohnen. Doch geht diese Unterstützung in nicht wenigen Fällen für die jungen Menschen mit restriktiven und kontrollierenden Erziehungsmaßnahmen durch ihre Eltern einher.

Auch wenn oftmals der Armutszustand junger Menschen und ihrer Familien als eine vorübergehende Phase gesehen wird, so tendiert laut der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts Armut als Lebenslage dazu, „sich in der Generationenfolge fortzusetzen“ (BMFSFJ 2002: 143; vgl. hierzu auch Rauschenbach/Züchner 2001: 92).

## 17.2 Junge Menschen als EinkommensbezieherInnen und VerbraucherInnen

Wie soeben gesehen, sind Kinder, Jugendliche und auch junge Erwachsene jene Altersgruppen, die im Gegensatz zu den übrigen Altersklassen der Bevölkerung eher von Armut gefährdet oder zeitweise betroffen sind. Trotzdem weist eine große Anzahl junger Menschen über ausreichend nötige finanzielle Mittel zur wirtschaftlichen Teilhabe in

---

<sup>116</sup> Dieses Ergebnis entspricht ebenso der Shell-Studie 2002, in der festgestellt wurde, dass „die weiblichen Jugendlichen frühzeitiger das Elternhaus verlassen. So leben von den 18- bis 21-jährigen Jugendlichen nur noch 71% der weiblichen, aber immerhin noch 81% der männlichen Jugendlichen bei ihren Eltern. Dieser Trend setzt sich auch bei den älteren Jugendlichen im Alter von 22 bis 25 Jahren fort“. Die Jugendstudie verweist darauf, dass – sowohl weibliche wie männliche – „arbeitslose (60%) und in der Berufsausbildung befindliche Jugendliche (70%) hingegen sehr häufig noch zu Hause wohnen. Auch bei den Erwerbstätigen ist dies mit 48% die häufigste Wohnform“. An dieser Stelle kann lediglich noch die Frage stehen bleiben, „inwieweit die Jugendlichen, die nicht bei ihren Eltern wohnen, bereits eigenständig für sich sorgen, somit ökonomisch unabhängig sind, oder aber weiter von ihren Eltern unterstützt werden“ (Lienssen/Leven/Hurrelmann 2002: 57f).

der Gesellschaft auf (vgl. Ferchhoff 1999: 205). Aus diesem Grund sind junge Menschen für die Wirtschaft eine interessantere Konsumentengruppe geworden, die sie kräftig umwirbt. So bietet diese pluralistisch-konsumorientierte Gesellschaft jenen jungen Menschen, die über die nötigen ökonomischen Ressourcen verfügen, zahlreiche Optionen (vgl. BMFSFJ 2002: 144). Von den jungen Leuten „werden Vergnügungen, Lüste, Unterwegs-Sein und hochgeschätzte Güter sowohl in materieller als auch in immaterieller Hinsicht lebensalterspezifisch gesehen immer früher (wie selbstverständlich) in Anspruch genommen“ (Ferchhoff 1999: 205).

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht verweist auf Untersuchungen, die belegen, dass im Jahr 1997 zum einen bei den 15- bis 20-jährigen eine Kaufkraft von etwa 16,7 Milliarden Euro vorhanden war und zum anderen die 6- bis 17-Jährigen insgesamt 9,2 Milliarden Euro zum Konsum verfügbar hatten. Vor allem stellt sich die Gruppe der 15- bis 17-jährigen Jugendlichen als kaufkräftig dar. Ende der 1990er Jahre standen den 15-Jährigen durchschnittlich etwa 69 Euro und den 17-Jährigen bereits mehr als 153 Euro monatlich zur eigenen Verfügung. Die zum Konsum erforderlichen finanziellen Ressourcen beziehen die jungen Menschen aus Taschengeld, Geldgeschenken, Verdiensten aus Jobs, Arbeit und Ausbildung sowie Ersparnissen (vgl. BMFSFJ 2002: 144).

Ein Teil der jungen Menschen erhält ihr Geld für Konsum und zum Lebensunterhalt im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung. In den alten Bundesländern gab es in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts für die jungen Frauen und Männer von ca. 340 Euro bis ungefähr 740 Euro Ausbildungsvergütung monatlich.<sup>117</sup> In dieser Zeit stagnierte die Entwicklung der Ausbildungsvergütung und verringerten sich zunehmend die staatlichen Unterstützungsleistungen zur schulischen und beruflichen Ausbildung (z.B. BaFöG) für junge Menschen (vgl. ebd.: 145).

Neben Taschengeld und Ausbildungsvergütung bezieht eine Vielzahl von in der schulischen Ausbildung befindlichen jungen Menschen finanzielle Mittel durch eine neben der Schule und Freizeit ausgeübten Erwerbstätigkeit. Die von Linssen/Leven/Hurrelmann (2002) im Rahmen der 14. Shell-Studie durchgeführte Befragung von 2.500 12- bis 25-Jährigen zeigt, dass insgesamt 31% in ihrer Freizeit jobben gehen. Die Untersuchung legt dar, dass mit zunehmendem Alter mehr und mehr junge Menschen sich einen Nebenjob zulegen. So gehen in der Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen 14%, in der der 15- bis 17-Jährigen 31% sowie bei den 18- bis 21-Jährigen 39% und den 22- bis 25-Jährigen 48% Jobben (vgl. ebd.: 84f). Ingenhorst (1998) hat in seinen Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin erfahren, dass etwa in jedem Schuljahr die Hälfte der SchülerInnen der achten und neunten bzw. zehnten Klasse in ihrer Freizeit und außerhalb des Elternhauses jobben gehen. Er bemerkt dazu, dass etwa vier Fünftel der zur Schule gehenden Jugendlichen bis zu ihrem Schulabschluss durch einen Job die Erfahrung des zusätzlichen Gelderwerbs machen (vgl. ebd.: 57). Diesbezüglich konstatiert Ferchhoff (1999), dass „die zusätzlichen Verdienste i.d.R. dazu eingesetzt werden, um die Konsummöglichkeiten vor allem für Konsumartikel, insbesondere modische Kleidung, Sport- und Medianausrüstungsgegenstände und Urlaubsreisen sowie private Hobbys zu verbessern“ (ebd.: 206).

Das Aufgreifen eines Nebenjobs enthält für die jungen Menschen eigene initiierte – begrenzte – Sozialisationsprozesse (vgl. Ingenhorst 1998: 62; Kirchhöfer: 1998: 66ff). Das Jobben in der Freizeit und außerhalb der Schule sowie der Familie kann als Prozess der Ablösung vom Elternhaus, zur Eigenständigkeit und des Lernens im Umgang mit

---

<sup>117</sup> In den neuen Bundesländern ist das Ausbildungsgehalt heute nahezu an das der westlichen angegliederten (vgl. BMFSFJ 2002: 145).

ökonomischen Ressourcen aufgefasst werden.<sup>118</sup> Zugleich kann sich das Jobben auf die Leistungspotentiale und die Gestaltung der Freizeit junger Leute beeinträchtigend auswirken. Der Verdienst eines Nebenjobeinkommens kann für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dann heikel werden, wenn junge Menschen aus ökonomisch schwachen Verhältnissen, nur um zu einer bestimmten Gruppe (z.B. Clique) dazuzugehören, gezwungen werden, statusvermittelnde und prestigeträchtige Objekte und Konsumartikel anzuschaffen, die in keinem Verhältnis mehr zum Einkommen des Nebenjobs stehen. Dies kann dazu führen, dass sie ihre Leistungsfähigkeiten in der Schule einbüßen und gleichzeitig dem Zwang zur Arbeit ausgesetzt sind (vgl. BMFSFJ 2002: 145; Ingenhorst 1998: 60).

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden in der heutigen Konsumgesellschaft durch die Optionsvielfalt vor die sich aufzwingende Aufgabe gestellt, die richtige Auswahl und Entscheidung zu treffen, Einschränkungen hinzunehmen und Verzicht zu üben, weil nur ein geringfügiger Teil dieser Produktfülle der verschiedenen Angebotspaletten gekauft, verbraucht, besessen und verwendet werden kann. Dadurch stehen die Heranwachsenden „ständig vor neue[n] Spannungs-, Mithalte- und Ausgrenzungssituationen, deren Bewältigung erheblicher Anstrengung bedarf“ (BMFSFJ 2002: 145f). Die unterschiedlichen Folgen des Konsumdrucks können sein: Kaufrausch/-sucht, Kauf als Kompensationsmittel von Problemen, Verschuldung, Diebstahl usw.

Gerade was die Verschuldung junger Menschen angeht, offenbart der Erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung folgendes: 1999 sind etwa 20% der Jugendlichen in den alten Bundesländern und etwa 14% in den neuen verschuldet. Die Schulden der Jugendlichen wachsen oftmals beim Eintritt in die Erwerbsarbeit und bei Vollendung des 18. Lebensjahres an, weil ihnen Banken und Kreditinstitut die Aufnahme von Darlehns und Krediten zugestehen (vgl. BMAS 2001a: 69). Diese Schulden sind für die jungen Leute eine doppelt belastende Bürde. „Zum einen verfügen diese bei geringem Einkommen und Vermögen nicht über die Mittel, Schulden in absehbarer Zeit zu tilgen, so dass Verschuldung schnell zu einer länger anhaltenden Belastung wird. Schulden können zum anderen den Einstieg in das Erwerbsleben zusätzlich erschweren, sei es durch einen eingeschränkten Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, sei es durch die Kredittilgung, die den ausgezahlten Betrag der Ausbildungsvergütung bzw. des Lohns und damit möglicherweise die Arbeitsmotivation stark reduziert“ (BMFSFJ 2002: 146f). Die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichtes hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass das Verschuldungsrisiko nicht nur bei sozial schwachen Familien und Personen, sondern genauso bei Haushalten mit einem mittleren Einkommen zu finden ist.

Resümierend kann gesagt werden, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in mannigfaltiger Art und Weise mit den Ansprüchen und Optionen der Konsumwelt umgehen. Im Raum des Konsumierens haben viele junge Menschen die Möglichkeiten, sich in vielfältigen Formen (z.B. des gezielt bewussten Einkaufens) auszuprobieren und sich sogar in Risiken (z.B. durch die Aufnahme eines Kredites) zu erfahren. Ein großer Teil der jungen Leute nimmt am Geschehen in der Konsumwelt äußerst aktiv teil. Doch gibt es auch wenige junge Menschen, die einen gesellschaftlich gefrönten Konsumrausch bewusst ablehnen. Darüber hinaus besteht für einen Teil der jungen Menschen – vor allen Dingen sozial ökonomisch Schwachen, zu denen auch BVJ-SchülerInnen ge-

---

<sup>118</sup> An dieser Stelle kann in Anlehnung an Ingenhorst (1998) darauf verwiesen werden, dass lediglich ein kleiner Teil der Jugendlichen über ihren Nebenjob das Angebot einer Lehrstelle erhalten (vgl. ebd.: 62).

hören können, – das Risiko, in diesem gesellschaftlichen Lebensbereich bedingt teilhaben zu können oder aus diesem sogar völlig ausgeschlossen zu werden (vgl. ebd.: 146). Die bedingte Teilhabe am gesellschaftlichen Konsum unter jungen Menschen kann zur Marginalisierung ökonomisch schlecht gestellten Herwachsenden führen. Das heißt, dass beispielsweise BVJ-SchülerInnen, die nicht über bestimmte Markenartikel und Statusgüter verfügen, wenig Prestige und Ansehen in den Gleichaltrigengruppen erhalten oder dadurch ausgegrenzt werden.

## 18. Bildung und Arbeit

In der heutigen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft sind Bildung und Arbeit eng miteinander verknüpft und bestimmen nicht unwesentlich die Lebenslagen junger Menschen. Bildung bzw. Bildungsabschlüsse sind grundlegende Voraussetzungen für die berufliche Integration respektive für den Erfolg in der Berufswelt und – mit diesen in Verbindung stehend – für die gesellschaftliche Positionierung. Das heißt, „ohne entsprechende Bildungsabschlüsse sind die Teilhabechancen auf den entsprechenden Arbeitsmärkten weitaus geringer. Noch immer entscheiden mithin Bildungsabschlüsse über die Möglichkeiten der Realisierung von Lebensstilen und Lebenslagen, die Möglichkeiten im Beschäftigungssystem entsprechende Positionen zu erreichen“ (BMFSFJ 2002: 109).

Nach dem Schulabgang ist es für die meisten Jugendlichen wichtig, eine Ausbildungsstelle – wenn möglich in ihrem Wunschberuf – zu bekommen, die es ihnen erlaubt, sowohl grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch technische Regeln und Verfahren für einen bestimmten Beruf zu erlernen. Den Jugendlichen ist bewusst, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung den Zugang ins normale Erwerbsleben bedeutet, aber nicht unbedingt eine anschließende Beschäftigung im erlernten Beruf mit sich bringt (vgl. Schäfer 1997: 285).

Mit dieser Perspektive besucht ein Teil der Jugendlichen das BVJ, um im Anschluss daran Zugang zu einer Ausbildungs- und Arbeitsstelle zu erhalten (vgl. Hiller 1997: 204f). Der Besuch des BVJ soll den SchülerInnen durch die Vermittlung allgemeinbildender Inhalte und vorweggenommener fachpraktischer Kenntnisanteile anerkannter Ausbildungsberufe einen Vorsprung gegenüber BewerberInnen ohne einer solchen berufsspezifischen Vorbildung verschaffen, ihre Chancen im Konkurrenzkampf um die begehrten Lehrstellen erhöhen und die Voraussetzungen für eine Bewältigung der arbeitsmarktlichen Anforderungen verbessern (vgl. BVJ-Kapitel 6.2.4).

Da die BVJ-SchülerInnen nicht allein im Wettbewerb um die begehrten Ausbildungs- und Arbeitsplätze, sondern mit anderen SchulsabsolventInnen, die mit unterschiedlichen Schulabschlüssen ausgestattet sind, in Konkurrenz stehen, soll zunächst auf das Bildungsverhalten der jungen Menschen und ihre mit der Bildung verfolgten Bemühungen und Befürchtungen geblickt werden. Im Anschluss daran soll auf die Situation der jungen Menschen im Übergang von der Schule in die Berufswelt und ihren teilweisen Verbleib in den staatlich geförderten Maßnahmen gegen Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit eingegangen werden. Daran anschließend soll zum Abschluss als spezifisches Beispiel der berufliche Lebensverlauf von BVJ-AbsolventInnen betrachtet werden.

## 18.1 Bildungswandel, -expansion und -optimismus

Bildung ist – wie oben angesprochen – eine für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und ihrer zukünftigen Lebensgestaltung bestimmende Lebenslagenkomponente. Erziehungs-, Betreuungs- und vor allem Bildungseinrichtungen geben den jungen Menschen in einem hohen Maße eine Alltagsstruktur (z.B. Lehrpläne, Lerninhalte, Hausaufgaben etc.) vor. Sie sind bedeutungsvolle Orte, die von den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen grundlegende Entwicklungsaufgaben abverlangen und Einfluss auf die zukünftige Lebensgestaltung haben (vgl. BMFSFJ 2002: 153).

Der Begriff Bildung ist in seiner Bedeutung ziemlich vielfältig und komplex. Er wird oftmals zum Begriff Erziehung synonym verwendet (vgl. Langewand 1997: 69). Nach Marotzki/Ortlepp (2002) kann der Bildungsbegriff nach zwei Aspekten unterteilt werden: Zum einen geht es nach dem anthropologischen und gesellschaftlich-kulturellen Verständnis um die Herausformung eines kompetenten Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsvermögens, das ein Individuum dazu befähigt, an ihn gestellte Anforderungen kritisch einzuschätzen, um anschließend in eigener Verantwortung gesellschaftliche Aufgaben erfüllen zu können. Dieser Formungsprozess der Bildung geschieht vornehmlich mittels Sprache und Symbolsystemen, wie etwa Wissenschaft, Kunst, Musik, Literatur usw. Zum anderen konzentriert sich das bildungsökonomische Verständnis auf den Schnittpunkt schulischer und beruflicher Ausbildung, wie zum Beispiel Lernen und Qualifikation, sowie auf die Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. ebd.: 153). Folglich kann festgehalten werden, dass Bildung einen Beitrag dazu leistet, dass die Individuen einerseits ein kompetentes Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsvermögen zur eigenverantwortlichen Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben erlangen und andererseits auf die Anforderungen der Berufswelt vorbereitet werden und durch ihre – seit den 1960er Jahren wichtiger gewordenen – Qualifikationen den Zugang zu dieser erhalten.

Bis Mitte der 1960er Jahre ging die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zur Hauptschule. Damals „besuchten 65% der Kinder eines Altersjahrgangs die Hauptschule, 15% die Realschule, 17% das Gymnasium und 4% die Sonderschule“ (Tillmann 2001: 1545). Ab dieser Zeit ist das Streben nach höherer Schulbildung stetig gewachsen. Betrachtet man hierzu den bundesweiten Stand der SchulabgängerInnen zur Jahrtausendwende, so wird ersichtlich, dass gegenwärtig etwa 33% mit dem mittleren Bildungsabschluss und ca. 26% mit der (fachgebundenen) Hochschulreife die Schule verlassen. Dagegen gehen – im Gegensatz zu Beginn der Bildungsexpansion – lediglich noch knapp über 26% der Jugendlichen von der Hauptschule ab. Von diesen 26% verfügen etwa 7% der Jugendlichen nicht über einen Hauptschulabschluss. Ungefähr 14% der Jugendlichen verlassen eine diesen Schulabschlüssen entsprechende gleichwertige andere Schulform (vgl. Tabelle 2: 174).

In ähnlicher Weise verhält sich der Entwicklungsstand in Baden-Württemberg. Im Vergleich zur bundesweiten Statistik wird allerdings deutlich, dass in Baden-Württemberg der Anteil der ohne Hauptschulabschluss abgehenden SchülerInnen (ungefähr 5%) etwas unter dem Bundesdurchschnitt liegt und die Zahlen leicht zurückgehen. Jedoch liegt der Anteil der SchulabgängerInnen mit einem mittlerem Bildungsabschluss und der Hochschulreife um wenige Prozentpunkte unter dem bundesweiten Schnitt. Auffällig ist, dass die Zahl der übrigen von anderen Schulformen abgehenden SchülerInnen wesentlich höher ist als in der bundesweiten Gesamtbetrachtung (vgl. Tabelle 2: 174).

Durch den Besuch weiterführender Schulen und den mit ihnen verbundenen höheren Bildungsabschlüssen besteht – heutzutage immer noch – die Vorstellung, dass die jungen Menschen ihre arbeitsmarktlichen Chancen erhöhen und ihre Berufswunschvorstel-

lungen verwirklichen können. Da das Erlangen höherer Bildungsabschlüsse eine erhebliche Relevanz für einen ihren Vorstellungen entsprechenden Beruf haben, besuchen zunehmend mehr junge Menschen weiterführende Schulen und treten dadurch zeitlich später ins Berufsleben ein (vgl. Olk/Strikker 1990: 162).

Tabelle 2: SchulabgängerInnen aus den allgemeinbildenden Schulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien und Kollegschulen im Bundesgebiet und in Baden-Württemberg (Quelle: BMBF 2001: 317; BMBWFT 1998: 224)							
Abgangsjahr	Schulentlassene insgesamt	Ohne Hauptschulabschluss	Mit Hauptschulabschluss	Mittlerem Bildungsabschluss	Fachhochschulreife	Allgemeine/fachgebundene Hochschulreife	Übrige Schulentlassene*
<i>Im Bundesgebiet</i>							
1996	1.128.674	78.006 (6,91 %)	235.501 (20,87 %)	379.652 (33,64 %)	64.596 (5,72%)	233.534 (20,69%)	137.385 (12,17%)
1997	1.149.225	78.912 (6,87 %)	235.368 (20,48 %)	391.659 (34,08 %)	65.230 (5,68%)	240.633 (20,94 %)	137.423 (11,96%)
1998	1.153.109	78.898 (6,84 %)	232.899 (20,20 %)	399.945 (34,68 %)	66.447 (5,76 %)	245.947 (21,33 %)	138.973 (12,05 %)
1999	1.211.519	83.761 (6,91 %)	237.582 (19,61 %)	408.413 (33,71 %)	66.884 (5,52 %)	247.378 (20,48 %)	167.501 (13,83 %)
2000	1.222.485	84.818 (6,94 %)	237.137 (19,40 %)	409.347 (33,48 %)	66.488 (5,44 %)	254.514 (20,82 %)	170.181 (13,92 %)
2001	1.234.851	85.815 (6,95 %)	240.686 (19,49 %)	413.848 (33,51 %)	66.528 (5,39 %)	257.323 (20,84 %)	170.651 (13,82 %)
<i>In Baden-Württemberg</i>							
1996	159.820	8.956 (5,60 %)	36.836 (23,05 %)	48.710 (30,48 %)	6.028 (3,77 %)	30.484 (19,07 %)	38.806 (24,28 %)
1997	172.612	10.078 (5,84 %)	35.665 (20,66 %)	53.301 (30,88 %)	5.870 (3,40 %)	30.485 (18,66 %)	37.213 (21,56 %)
1998	176.782	10.078 (5,70 %)	36.791 (20,81 %)	57.119 (32,31 %)	5.870 (3,32 %)	30.485 (17,24 %)	36.459 (20,62 %)
1999	183.710	8.865 (4,83 %)	37.933 (20,65 %)	51.906 (28,25 %)	5.930 (3,23 %)	33.626 (18,30 %)	45.450 (24,74 %)
2000	185.407	8.863 (4,78 %)	37.915 (20,45 %)	52.063 (28,08 %)	5.723 (3,09 %)	34.620 (18,67 %)	46.223 (24,93 %)
2001	189.341	8.863 (4,68 %)	39.009 (20,60 %)	53.163 (28,08 %)	5.723 (3,02%)	35.592 (18,80 %)	46.991 (24,82 %)
<i>Anmerkungen:</i> Die Angaben zu den relativen Häufigkeiten der SchulabgängerInnen entstammen eigener Berechnungen.							
* Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Gymnasien, Integrierte Gesamtschulen, Freien Waldorfschulen, Sonderschulen							

Die Verschiebung des Berufseintritts der jungen Menschen führt zu einer „Verlängerung der Jugendphase“ sowie zu einer Veränderung ihrer Normalbiographie, die eine „Verschulung der Jugendzeit“ (Tillmann 2001: 1545) bewirkt. Die Ausdehnung der Schulzeit ist gekoppelt mit einem gewachsenen Leistungsanspruch an die Kinder und Jugendlichen. „Ein Schulabschluss unterhalb der »mittleren Reife« gilt inzwischen als Unterschreitung eines Mindestanspruchs und eröffnet nur geringe Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Andererseits wird die Hochschulreife von immer mehr Heranwachsenden (bzw. ihren Eltern) angestrebt und von vielen dann auch erreicht“ (ebd.). Dieser Sachverhalt wird in der im Rahmen der Shell-Studie 2002 durchgeführten Befragung von zur Schule gehenden jungen Leuten anschaulich aufgezeigt. 49% der Befragten haben die Hochschulreife, 31% die Mittlere Reife und 14% den Hauptschulabschluss zum Ziel (vgl. Linsen/Leven/Hurrelmann 2002: 64). Bemerkenswert erscheint in diesem Kontext, dass die höheren Bildungsansprüche lediglich in geringem Umfang von der besuchten Schulart der BefragungsteilnehmerInnen abhängig sind. Demzufolge streben ca. ein Fünftel der befragten RealschülerInnen und sogar etwa ein Drittel der

befragten HauptschülerInnen das Abitur an. Diesbezüglich weisen vor allem Mädchen verstärkte Ambitionen und Ansprüche zur Erlangung eines höheren Bildungsabschlusses auf. Laut Linssen/Leven/Hurrelmann wird erkennbar, dass „die Jugendlichen bereit sind, zusätzliche Anstrengungen auf sich zu nehmen und damit optional auch ihre Berufschancen zu verbessern, obwohl ein anspruchsvoller Bildungsabschluss keine Garantie für das Erreichen einer qualifikationsadäquaten beruflichen Position oder auch nur für das Erlangen eines festen Arbeitsplatzes ist“ (ebd.: 65). Mertens (1984) charakterisierte diesen Verlauf – in seinem gleichnamigen Aufsatz zur kritischen Auseinandersetzung der gestiegenen Bildungsaspirationen und der Entwicklung im Erwerbsarbeitssystem – als das „Qualifikationsparadox“.

Ungeachtet der gestiegenen Bildungsaspirationen der jungen Menschen und des flächendeckenden Ausbaus des Schulwesens in Deutschland bestehen heutzutage immer noch regionale Differenzen. Dazu betont die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2002), dass „nach wie vor ein Diskriminierungseffekt in der regional vorhandenen institutionellen Angebotstruktur von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen mitbegründet ist; nach wie vor gibt es einen ‚Großstadteffekt‘. Regionale Disparitäten liegen jedoch nicht allein im sog. Stadt-Land-Gefälle, sondern zeigen sich in unerwartet hohem Ausmaß auch zwischen Regionen, die einander ähnliche Bedingungen aufweisen, und innerhalb von Regionen, besonders in Städten“. Sie begründet es damit, dass „es anzunehmen ist, dass demographische Entwicklungen von Einfluss auf diese Entwicklungen sind, etwa die zunehmende ‚Entvölkerung‘ einiger Regionen, die noch dadurch verstärkte Rückwirkungen hat, dass mobile Familien solche Gebiete verlassen oder für ihre Kinder Angebote in anderen Regionen suchen. Es ist auch bedeutsam, dass gutsituierte Familien bei der Wahl eines Wohnorts die Qualität des Bildungsangebots mit bedenken bzw. dass sie bei vorhandenem dichtem Bildungsangebot eine gezielte Auswahl für ihre Kinder treffen. Solche Möglichkeiten werden von schlechter gestellten Familien kaum oder gar nicht wahrgenommen“ (ebd.: 155).

Trotz des Bildungsoptimismus und der erhofften beruflichen Chancenerhöhung, die auch bei steigender und drohender Arbeitslosigkeit ihre Geltung hat (vgl. Olk/Strikker 1990: 162), fühlen sich viele Kinder und Jugendliche betreffend ihrer beruflichen Zukunft und der damit verbundenen Existenzsicherung unsicher und verängstigt. Prüß u.a. (2000) haben – im Zuge ihrer Studie zur „Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern“ – festgestellt, dass von 1610 antwortenden Kindern und Jugendlichen über 70% die Befürchtung haben, später keine Lehrstelle oder Arbeit zu bekommen, und etwa 50% die Angst haben, in ihrer Zukunft arm zu sein (vgl. ebd.: 83f).

Eine weitere Unsicherheit und sogar ein Desinteresse zeigen sich bei einigen Kindern und Jugendlichen vor allem an der Teilnahme der Bildungsprozesse in der Schule. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und Lebenslage entzieht sich eine Anzahl von Heranwachsenden dem Schulunterricht oder lehnt diesen völlig ab. Das Fernbleiben vom und das innerliche Abschalten im Unterricht kommt insbesondere bei jenen Heranwachsenden vor, die die Haupt- oder Sonderschule besuchen. Als Gründe werden einerseits soziale Probleme genannt und andererseits scheinen die institutionellen Konstellationen der Schule für die Heranwachsenden als beängstigend und das schulische Gebotene als uninteressant zu wirken (vgl. BMFSFJ 2002: 154f).

## 18.2 Der Übergang von der Schule in die Berufswelt

Arbeit dient als Mittel zur Sicherung der individuellen Existenz, als Ordnungsstruktur der täglichen Lebensgestaltung, als Richtlinie von Lebensplanung, als Produzent sozialer und zukünftiger Geborgenheit und Schutz sowie als Orientierung von Bildung und Erziehung. „Arbeit existiert ... als bezahlte Arbeit in Form von Erwerbsarbeit, deren Zweck die Produktion von Gütern und Dienstleistungen in Form von Waren ist“ (Böhnisch 1994: 45). Sie ist jedoch nicht nur in bezahlter Form vorhanden, sondern sie besteht ebenso in unterschiedlichen Formen unentgeltlicher Arbeit, die zur Reproduktion des täglichen Lebens dient und die all die Handlungen und Aktivitäten beinhaltet, welche für die Existenz eines Einzelnen oder einer sozialen Gemeinschaft erforderlich sind, wie dies zum Beispiel in der Hausarbeit der Fall ist. Jedoch besitzt die Reproduktionsarbeit in der Gesellschaft nicht den hohen Stellenwert wie die Erwerbsarbeit (vgl. ebd.). Somit erhalten die Menschen durch die Lohnarbeit den Zugang zur öffentlichen Teilhabe, eine soziale Daseinsberechtigung und durch den Beruf eine Identität. Dadurch wiederum sind sie integriert in ein Netz von ständig im Austausch befindlichen Beziehungen, in dem die Menschen sich gegenseitig messen und beurteilen sowie ihnen durch die Erfüllung von Pflichten Rechte zugewiesen werden (vgl. Galuske 1999: 255). Erwerbsarbeit und die mit ihr im Kontext stehenden Qualifizierungen, (belohnende) Gratifikationen und Möglichkeiten des sozialen Einflusses sind die Voraussetzungen, die über die Zuteilung des sozialen Status entscheiden. Damit ist sie für die Menschen das einzige legitime Mittel, über das sie die Gelegenheit haben, selbst über ihre Lebenschancen und ihre soziale Plazierung bestimmen zu können (vgl. Böhnisch 1994: 45).

Welche Bedeutung Erwerbsarbeit für junge Menschen hat, zeigt sich – in einer im Rahmen der Shell-Studie 1997 durchgeführten Befragung – in der Bewertung der menschlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen, indem sie den mit der Erwerbsarbeit zusammenhängenden Wertorientierungen, wie Entfaltung eigener Fähigkeiten, Selbstverwirklichung und Erzielen eines hohen Einkommens, einen hohen Stellenwert zukommen lassen (vgl. Münchmeier 1997: 299). Eine ähnliche Feststellung zur Bedeutung der Erwerbsarbeit macht Pritzl (1996) bei der Befragung Jugendlicher, die sich vor dem Berufseinstieg befinden: „Unsere Jugendlichen legen Wert auf eine anspruchsvolle Arbeit, die interessant, qualifiziert und abwechslungsreich sein soll. Sie wollen ihre erworbenen Qualifikationen einsetzen, betonen eigene Fähigkeiten und sind sich ihres Könnens bewußt. Sie sehen in interessanter Arbeit einen Anreiz, ihr Tätigkeitsfeld auszuweiten“ (Pritzl 1996: 163). Hierzu bemerken Olk/Strikker (1990), dass speziell Mädchen und junge Frauen zunehmender eine Erwerbsbeschäftigung anstreben, die ihnen eine zufriedenstellende Arbeit oder einen ihren Kompetenzen entsprechende Aufgabe ermöglicht (vgl. ebd.: 179). Insbesondere orientieren sich die jungen Frauen hin zu einer „Verknüpfung von kontinuierlicher Berufsarbeit und Familientätigkeit“ (ebd.: 184).

Trotz der hohen Bedeutung von Arbeit für die Menschen verläuft der Umgang mit ihr distanziert. Die traditionellen Werte der Erwerbsarbeit, wie etwa Leistung, Gehorsam, Anpassung etc., haben bei vielen Menschen einen Bedeutungsverlust erlitten. Statt dieser traditionellen Arbeitstugenden werden der Arbeit individuelle und autonome Werte, wie etwa Kreativität, Spontaneität, Ungebundenheit, Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft usw., und – mit ihr verbundenen – an Sinneslust und Genuss orientierte Werte zugeschrieben (vgl. ebd.: 176f). Diese Distanzierung zur Erwerbsarbeit wird als Ergebnis der zur Selbstverwirklichung dienenden gestiegenen Freizeitmöglichkeiten und der gewachsenen inhaltlichen und bedingungsbezogenen Ansprüchen an die Erwerbstätigkeit gesehen (vgl. ebd.: 179). Zugleich sehen die jungen Menschen Arbeitslosigkeit und die mit



ihr verbundenen ökonomischen Probleme und Entwicklungstendenzen, wie die Schließung von Produktionsstätten, Abwanderung von Unternehmen etc., als individuelle Bedrohung ihrer beruflichen, sozialen und kulturellen Selbstverwirklichung sowie als gesellschaftliche Gefährdung (vgl. Münchmeier 1997: 294).

Tabelle 3: **Arbeitslose unter 25 Jahren in Deutschland und Baden-Württemberg** (Quelle: Bundesanstalt für Arbeit 2003a; Bundesanstalt für Arbeit 2003b; Bundesanstalt für Arbeit/Landesarbeitsamt Baden-Württemberg 2003)

Jahr	Arbeitslose		Arbeitslose unter 20 Jahren		Arbeitslose 20 bis unter 25 Jahren	
	Bundesgebiet	Baden-Württemberg	Bundesgebiet	Baden-Württemberg	Bundesgebiet	Baden-Württemberg*
1991	2.602.203	159.318	95.800	5.353	302.215	---
1992	2.978.570	191.970	88.215	7.057	325.538	---
1993	3.419.141	281.496	90.015	9.796	363.743	---
1994	3.698.057	333.416	92.415	10.555	373.707	---
1995	3.611.921	328.298	95.222	9.922	335.882	---
1996	3.965.064	353.919	107.297	10.560	368.289	---
1997	4.384.456	382.008	113.538	10.001	387.867	---
1998	4.279.288	351.319	108.423	8.593	363.287	---
1999	4.099.209	324.589	101.181	7.775	328.128	24.941
2000	3.888.652	281.403	101.293	6.938	327.005	20.669
2001	3.851.636	264.213	100.663	7.140	343.225	21.663
2002	4.060.327	294.905	100.054	8.035	397.312	29.614

\*Daten zu den Jahren davor waren im offiziellen Rahmen nicht zugänglich.

Die derzeitige Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist in einem angespannten Zustand. Hierzu betont Böhnisch (1994) zurecht, dass „die Krise vielmehr im Bereich sozialintegrativer Funktionen der Arbeit liegt, also darin, daß nicht mehr Arbeit für alle da ist und somit die Erreichbarkeit des durchschnittlichen Lebensentwurfs, der auf Vollzeitarbeit gründet, für zunehmend mehr Menschen nicht nur vorübergehend nicht mehr gegeben ist“ (ebd.: 47). Deutlich wird dies daran, dass insbesondere nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Arbeitslosenzahlen in den alten wie in den neuen Bundesländern insgesamt angestiegen sind und damit die betroffenen Personen von der erwerbswirtschaftlichen Teilnahme ausgeschlossen werden. Vor allem Jugendliche und junge Menschen sind zunehmend von Arbeitslosigkeit betroffen und dadurch bedroht, nicht an der beruflichen, sozialen und kulturellen Selbstverwirklichung teilnehmen zu können. Die Erwerbslosenstatistik zeigt, dass die Zahl der arbeitslosen Menschen im vereinten Deutschland von 1991 bis 2002 von 2.600.000 – mit einem zwischenzeitlichen Höchststand von fast 4.400.000 – auf nahezu 4.100.000 angestiegen ist. Synchron dazu hat der Anteil der arbeitslosen unter 20-jährigen Menschen von 95.800 auf ca. 113.500 im Jahr 1997 zugenommen und sich anschließend allmählich auf knapp über 100.000 verringert. Bei den erwerbslosen 20- bis unter 25-jährigen Menschen wird im Jahr 2002 nach zwischenzeitlichen Schwankungen mit 397.312 Betroffenen ein beachtlicher Höchststand erreicht (vgl. Tabelle 3: 177).

In Baden-Württemberg ist die Zahl der Erwerbslosen von 159.318 im Jahr 1991 – mit einem 1997 erreichten Höchststand von 382.008 – auf 294.905 im Jahr 2002 angestiegen. Ebenfalls vermehrte sich der Anteil von 5.353 (1991) arbeitslosen unter 20-jährigen jungen Frauen und Männer nach zwischenzeitlichen Erhöhungen und einer Verbesserung der Situation auf 8.035. Im Zeitraum von 2000 bis 2002 hat die Zahl der beschäftigungslosen jungen Menschen im Alter von 20 bis 24 Jahre nach einem Jahr der Besserung von 20.669 auf 29.614 zugenommen (vgl. Tabelle 3: 177).

Ein Grund für diese Entwicklung ist, dass seit etwa drei Jahrzehnten ein Strukturwandel der verschiedenen Wirtschaftsbereiche stattfindet, der die Erwerbstätigkeit der Bevölkerung beeinflusst. Es entstand dabei eine Verlagerung weg von der Landwirtschaft, vom Bergbau, Bau- und des Handwerksgerber(s) sowie von der Stahlindustrie hin zu den Wirtschaftszweigen des Dienstleistungsgewerbes, wie beispielsweise dem Handel, dem Verkehrs- und Nachrichtenwesen, den Banken und Versicherungen usw. (vgl. Reisch 1998: 27; Olk/Strikker 1990: 170). Aber auch innerhalb bestimmter Wirtschaftsbereiche vollzieht sich im Zuge fortschreitender Technologie ein Wandel, wie dies etwa in der Automobilindustrie oder im Maschinenbaugewerbe der Fall ist. Hierzu zeigen Kern/Schumann (1984) in ihrer Studie zum „Ende der Arbeitsteilung“, dass vermehrt Arbeitsplätze durch Roboter – zum Schweißen der Autokarosserie – und durch computergesteuerte Maschinen, die im Maschinenbau komplette Bearbeitungsabläufe in einem Durchgang bewerkstelligen, ersetzt werden. Zudem bringen diese Veränderungen in diesen Erwerbssektoren einen zunehmenden Wegfall von Einfacharbeiten und eine Verlagerung der Personalbesetzung von Einfacharbeitsplätzen für ungelernete hin zu solchen für ausgebildete Fachkräfte mit sich. Ebenso wird in den Bereichen der einfachen Arbeitsplätze von Unternehmen erwartet, dass die Beschäftigten ein flexibles Fachwissen und Können besitzen, das zum Beispiel zum Warten und Überwachen von Maschinen notwendig ist; dass sie dazu fähig sind, arbeitsplatz- und fachübergreifende Facharbeit durchzuführen (vgl. ebd.: 40ff).

Dieser wirtschaftliche Strukturwandel bringt ebenfalls eine quantitative und qualitative Verschiebung von den Arbeiter- zu den Angestelltenberufen und in bestimmten Berufszweigen ein Beschäftigungsrückgang mit sich. Die Berufsverlagerung wirkt sich bis heute auf die schulische und berufliche Ausbildung aus, weil dadurch der eine Wirtschaftsbereich Ausbildungsplätze reduziert bzw. gar völlig streicht und der andere Sektor geringfügig neue Lehrstellen schafft respektive zum Teil gar keine bereitstellt oder neue Ausbildungsformen mit veränderten und höheren Qualifikationsanforderungen entwickelt hat. Das verringerte und veränderte Lehrstellenangebot hat zur Folge, dass sich die schulischen Qualifizierungsansprüche der Wirtschaft ändern. Es werden nun häufig SchulabgängerInnen mit einem höheren Bildungsabschluss der mittleren Reife und des Abiturs in der Lehrstellenbesetzung bevorzugt, während den Sonder- und HauptschülerInnen der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. Arbeitswelt erschwert wird (vgl. Reisch 1998: 28).

Gerade in den ausbildungsstärksten Berufszweigen – von Industrie, Handel sowie Handwerk – zeigt sich dieser Sachverhalt an den 1999 nach dem Kriterium der schulischen Vorbildung neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. In den Berufen von Industrie und Handel sind insbesondere RealschulabgängerInnen mit 37,7% am stärksten vertreten – gefolgt von HauptschulabgängerInnen (23,6%) und AbsolventInnen mit der Hochschulreife (22,6%). Lediglich 1,9% der Stellen wird von BVJ-AbsolventInnen besetzt. Dagegen werden in den Berufszweigen des Handwerks 48% ehemalige HauptschülerInnen und 30,3% RealschülerInnen ausgebildet. In diesem Lehrbereich machen die BVJ-AbgängerInnen einen kleinen Teil von 2,3% aus. Erwähnenswert erscheint, dass in dem nicht so ausbildungsstarken Bereich Hauswirtschaft eine große Anzahl HauptschulabsolventInnen mit einem Abschluss (41,8%) und ohne Abschluss (23,1%) sowie 10% der BVJ-AbgängerInnen einen Beruf erlernen. Ähnlich sieht es in den Berufszweigen der Landwirtschaft aus. Hier stellen ebenfalls die HauptschulabgängerInnen mit Abschluss (39,5%) und die RealschulabsolventInnen (30,8%) die stärksten Gruppen der Auszubildenden. Hingegen haben im öffentlichen Dienst 60,1% RealschülerInnen und 26,9% SchulabsolventInnen mit einer Hochschulreife eine Lehre begonnen. Die SchulabgängerInnen der anderen Schulformen spielen in diesen Ausbildungs-

bereichen eine untergeordnete Rolle. In den Bereichen der freien Berufe (z.B. Rechtsanwaltschaftfachangestellte/-r) sind die ehemaligen RealschülerInnen (54,6%) und die SchulabgängerInnen mit einer Hochschulreife (20,0%) die stärksten Ausbildungsgruppen. Dennoch haben hier knapp über 19% HauptschulabgängerInnen mit einem Abschluss Zugang zu einem Ausbildungsplatz erhalten (vgl. BMBF 2001: 75).

Wie diese Zahlen darlegen, existieren Ausbildungsbereiche, in denen bestimmte Gruppen der SchulabgängerInnen eher einen Zugang haben und andere wiederum nur in geringem Maße eine Berücksichtigung finden. Anhand der Zahlen wird deutlich, dass vor allem die HauptschulabgängerInnen – auch jene vom BVJ eingeschlossen – speziell in den beiden ausbildungsstärksten Zweigen, also Industrie und Handel sowie Handwerk, verstärkt mit den SchulabsolventInnen der höheren Schulformen in Konkurrenz treten. Zugleich stellen die Bereiche der Landwirtschaft und Hauswirtschaft zwei Nischen dar, in denen überwiegend die SchulabgängerInnen der Hauptschule und des BVJ einen Zugang haben. Durch diese Darstellung wird es offenkundig, dass es Ausbildungsbereiche gibt, in denen es zu einer Verdrängung bestimmter SchulabgängerInnengruppen kommt. In diesem Zusammenhang macht Heinz (2002) auf die Situation aufmerksam, dass „die Entwicklung in den 1990er Jahren verdeutlicht, dass im Verlauf des Übergangs kaum noch eine Berufswahl möglich ist, die den Wünschen und Erwartungen der Jugendlichen entsprechen würde, denn die Verknappung des Angebots verlangt Konzessionen oder Flexibilität schon bei der Berufssuche“ (ebd.: 601). Des Weiteren beeinflussen geschlechtsspezifische Aspekte das Berufswahlverhalten der jungen Frauen und Männer im Übergangssystem. So sind Mädchen und junge Frauen gegenüber technisch-gewerblichen Berufen distanzierter (vgl. BMFSFJ 2002: 166). Sie absolvieren eher einen Beruf in den Bereichen Verwaltung, Büro, Gastronomie, Einzel- und Großhandel. Dagegen konzentrieren sich die jungen Männer eher auf Berufe im Metall-, Elektro- und Baugewerbe (vgl. Heinz 2002: 601).

Für einen Teil dieser SchulabgängerInnen wird der Übergang vom allgemeinen Bildungswesen in die betriebliche Berufsausbildung zu einem strukturell-bedingten Stolperpfad. Ersichtlich wird dies daran, dass zu Berufsausbildungsbeginn im September von den ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen trotz offener Stellen einige den Sprung in eine Berufsausbildung nicht schaffen – und als „Noch-Nicht-Vermittelte“ betrachtet werden. Dies zeigen vor allen Dingen die Jahre von 1997 bis 1999, in denen es bezogen auf das gesamte Bundesgebiet eine wesentlich höhere Zahl der Nachfrage als es Lehrstellenangebote gab und im Nachhinein trotzdem noch viele Stellen unbesetzt blieben. Insbesondere trifft dieser Umstand auf die neuen Bundesländer zu, da dort seit 1995 eine wesentlich höhere Nachfrage besteht, als Ausbildungsplatzangebote zur Verfügung stehen (vgl. BMBF 2001: 5). Noch offensichtlicher wird die Situation der erwerbslosen bzw. ausbildungsplatzlosen jungen Menschen in den Jahren, in denen mehr Ausbildungsstellen bereitstehen, als Jugendliche nachfragen und am Ende der Bewerbungszeit zahlreiche BewerberInnen als unvermittelbar gelten (vgl. Tabelle 4: 180). Diese Gegebenheit trifft im Jahr 2000 insbesondere auf die westlichen Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Hessen, Niedersachsen und nicht zuletzt auf Baden-Württemberg zu (vgl. ebd.: 43).

Gerade Baden-Württemberg kann auf Jahre zurückblicken, in denen stets mehr Lehrstellen – auch in jenen des Rückgangs – angeboten wurden, als NachfragerInnen auf dem Markt vorhanden waren. Interessant erscheint, dass es in all diesen Jahren nicht möglich gewesen ist, die nicht vermittelten BewerberInnen auf eine dieser offenen Lehrstellen unterzubringen (vgl. Tabelle 4: 180). Zu dieser Situation bemerkt die Kommission des Bildungsberichts 2001, dass es im Bundesgebiet Regionen gibt, die über

ausreichend Ausbildungsstellen verfügen, aber in denen die BewerberInnen dennoch unvermittelt bleiben, weil die zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze nicht ihren Vorstellungen entsprechen würden oder sie nicht die angemessenen qualifikatorischen Voraussetzungen für die ausbildungsbetrieblichen Anforderungen ausweisen können (vgl. ebd.: 7 u. 43).

Tabelle 4: Angebot und Nachfrage über Berufsausbildungsplätze von 1992 bis 2000 in der Bundesrepublik Deutschland und Baden-Württemberg (Quelle: BMBF 2001: 5, 262 u. 290; BMBF 2000: 228 u. 254; BMBF 1999: 210 u. 236; BMBWFT 1998: 198 u. 223; BMBWFT 1997: 192 u. 212; BMBWFT 1996: 147 u. 165; BMBWFT 1995: 19 u. 28; BMBW 1994: 33 u. 46)					
Jahr	Angebot	Nachfrage	Offene Plätze	Noch nicht Vermittelte	Überhang
<i>Im Bundesgebiet</i>					
1992	721.825	608.190	126.610	12.975	113.635
1993	655.857	587.879	85.737	17.759	67.978
1994	622.234	587.052	54.152	18.970	35.182
1995	616.988	597.736	44.214	24.962	19.252
1996	609.274	612.785	34.947	38.458	- 3.511
1997	613.381	634.938	25.864	47.421	- 21.557
1998	635.933	648.204	23.404	35.675	- 12.271
1999	654.454	660.380	23.439	29.365	- 5.926
2000	547.383	645.335	25.690	23.642	2.048
<i>In Baden-Württemberg</i>					
1992	104.156	76.303	28.862	1.009	27.853
1993	89.659	72.437	18.624	1.402	17.222
1994	78.910	70.925	9.855	1.870	7.985
1995	77.814	71.161	8.777	2.124	6.653
1996	74.095	71.058	5.365	2.328	3.037
1997	74.081	73.219	3.885	3.023	862
1998	77.554	76.009	3.736	2.191	1.545
1999	80.720	77.948	4.389	1.617	2.772
2000	82.300	78.310	5.010	1.020	3.990

Diese Situation im Wettbewerb um die begehrten betrieblichen Lehrstellen geht für zahlreiche junge Menschen mit einer Abkehr von ihrem Berufswunsch und Umorientierung des Ausbildungsberufes sowie „Entwertung ihrer Schulabschlüsse und Bildungsanstrengungen“ (Olk/Strikker 1990: 164) einher. „Während viele Ausbildungsnachfrager unter diesen Umständen ihre ursprünglichen Berufswünsche aufgeben bzw. auf andere Ausbildungsberufe oder auf weiterführende Bildungsgänge ausweichen müssen, geht ein anderer Teil von ihnen leer aus: Sie werden in ungelernte Arbeit oder in schulische Ersatzmaßnahmen abgedrängt“ (ebd.).

Nicht nur der Übergang an der ersten Schwelle – von der Schule in die Berufsausbildung bzw. Arbeitswelt – gestaltet sich für junge Menschen schwierig und unsicher aufgrund der strukturellen Bedingungen, sondern ebenso der Sprung von der Berufsausbildung in die Erwerbsarbeit. Wie bereits in der Statistik zu den erwerbslosen unter 25-jährigen jungen Menschen zu entnehmen ist, ist in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen – also in der Phase nach der beruflichen Ausbildung – die Zahl der Erwerbslosen zu Beginn des 21. Jahrhunderts sowohl im gesamten Bundesgebiet wie auch in Baden-Württemberg angestiegen. Es zeigt sich, dass für einen gewissen Teil der frisch ausgebildeten jungen Fachkräfte – 1998 zum Beispiel für ein Viertel in den alten und für zwei Fünftel in den neuen Bundesländern – der Übergang mit einer Phase der Erwerbslosigkeit verläuft. Insgesamt zur Nachberufsausbildungszeit betont Heinz (2002) folgendes: „Zwar ist kontinuierliche Berufstätigkeit die häufigste Übergangserfahrung, jedoch gibt es daneben eine Vielfalt unterbrochener Verläufe mit verschiedenen Sequenzen und unterschiedlicher Dauer von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Bildungs-

phasen oder Familientätigkeit. Neben dem jeweiligen Ausbildungsberuf erweisen sich verschiedene biographisch begründete Umgangsweisen mit betrieblichen Anforderungen und Arbeitsmarktbedingungen als Handlungsgrundlagen. Für die jungen Fachkräfte behält ihre berufliche Qualifikation, auch und gerade im Kontext von Diskontinuität, eine starke subjektive, die Identität definierende Bindekraft“ (ebd.: 605).

Die gravierenden Änderungen des Erwerbssektors und die Thematisierung von sozial Benachteiligten bilden eine Anforderungsstruktur für die betroffenen jungen Menschen. Angesichts des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft ist auch der Übergang junger Menschen in die Erwerbsarbeit durch mehrere Hürden bzw. Schwellen, die es zu bewältigen gilt, charakterisiert. Übergänge realisieren sich nicht in einem linearen Prozess des Ankommens in Ausbildung und Arbeit, sondern es geht immer mehr darum, sich umzuorientieren und neu festzulegen sowie zu warten (vgl. Stauber 1999a: 272).

Die erfolgreiche Bewältigung der *ersten Schwelle* vom Übergang von der Schule in den Ausbildungssektor konfrontiert die jungen Frauen und Männer mit vielfältigen Bewältigungsaufgaben und Anforderungen. Sie erleben das zu bewältigende Problem Arbeit nicht nur als vorläufige jugendkulturelle, sondern auch als diskontinuierliche Phase in ihrer Biographie. Häufig haben sie die Brüche zwischen ihren Erwartungen und den beruflichen Möglichkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt durch kurzfristige Neuorientierung zu bewältigen (vgl. Böhnisch 1997: 217). Auf der biographischen Ebene der Subjekte verlangen diese Erfahrungen, dass die Einzelnen dazu in der Lage sind, „sich umzuorientieren, ‚realistisch‘ zu werden – und dabei doch das Gefühl zu bewahren, MeisterIn der eigenen Situation zu sein/zu bleiben. Denn genau darum geht es, unter individualisierten Bedingungen: auch zweit-, dritt- und vierbeste Wahlen immer noch in das Selbstkonzept integrieren zu können, aktiv zu bleiben, sich nicht geschlagen zu geben, auch nicht in Phasen, in denen monatelang nur Absagen auf Bewerbungsschreiben kommen – Kompetenzen zu entwickeln, die kein Bildungssystem vermittelt hat“ (Stauber 1999a: 273). Der berufliche Übergang wird deshalb zu einem ungewissen und unsicheren Projekt der eigenen zu planenden und gestaltenden Biographie (vgl. Walther 2002b: 2). Jugendliche müssen ihre eigenen Ansprüche und Berufswünsche gegenüber den institutionellen Handlungs- und Vermittlungslogiken, die sich vornehmlich am Unterkommen orientieren, aufrechterhalten. Bereits in der ersten berufsbiographischen Phase erfahren die jungen Frauen und Männer eine Entwertung ihrer – teilweise in ihrer Schulkarriere vermittelten – beruflichen Wünsche und Vorstellungen, die nicht mit der Realität des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes korrespondieren (vgl. Stauber 1999a: 273). Hinzu kommt, dass der berufliche Übergang für Jugendliche nur einer von vielen ist und sie somit auch in anderen Lebensbereichen mit Bewältigungsaufgaben (Ablösung vom Elternhaus, Ausprägung einer männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsidentität) konfrontiert sind.

### 18.3 Der staatlich geförderte Ausbildungs- und Beschäftigungssektor

Für die jungen Menschen, die bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche erfolglos sind, hält der Staat Maßnahmen zur Berufsvorbereitung (z.B. Berufsvorbereitungsjahr, Förderlehrgänge usw.), außerbetrieblichen Berufsausbildung und (nicht) qualifizierenden Beschäftigung sowie berufliche Vollzeitschulen und Berufsfachschulen bereit. Eine Vielzahl dieser berufsvorbereitenden und -fördernden Maßnahmen und Projekte sind in außerschulischen Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen angesiedelt (vgl. Olk/Strikker 1990: 166). Die bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche erfolglosen und

nicht mitkonkurrierenden jungen Leute werden in diesen Maßnahmen und Projekten auf den „Status des ‘Schülers‘“ oder in eine „bildungspolitisch kontrollierte Warteposition“ (ebd.: 165) festgesetzt.

Trotz dieses Verweises auf das gezwungene SchülerInsein oder die Warteschleife verknüpfen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Teilnahme an diesen schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Beschäftigungsinitiativen mit der Vorstellung einer Verbesserung ihrer Situation. In diesem Zusammenhang hat Felber (1997) in seiner Studie zu Maßnahmen und Projekten der Jugendberufshilfe in den neuen Bundesländern herausgefunden, dass die große Mehrheit der von ihm befragten männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich durch die Teilnahme an einer Maßnahme die Integration oder den Wiedereinstieg in den ersten Arbeitsmarkt erhoffen. Drei Viertel der befragten UntersuchungsteilnehmerInnen sehen in den Maßnahmen die Möglichkeit, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Mehr als 60% der Befragten wollen durch die Teilnahme an einer solchen Maßnahme die Gelegenheit nutzen, sich auf einen bestimmten Beruf vorzubereiten. Dabei möchten etwa 54% der Befragungsteilnehmer ausprobieren, was ihnen überhaupt beruflich Spaß macht. Ein nicht unbedeutender Aspekt zur Maßnahmemotivation ist für mehr als 70% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit der kurzfristigen finanziellen Absicherung als auch der zukünftige Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung, den immerhin noch ca. 36% der Befragten in Betracht ziehen. Zwei Drittel der Befragten will sich mit einer solchen Teilnahme der Beschäftigungslosigkeit zu Hause und damit der drohenden Langeweile entziehen. Etwa 42% nehmen die Maßnahmen in Anspruch, weil sie keine Alternativen gefunden haben und ca. 30%, weil ihnen das Arbeitsamt dazu geraten hat. Durch die Befragung der MaßnahmenteilnehmerInnen kommt Felber zu dem Schluss, „daß die Maßnahmen mehrheitlich als Teil der Verwirklichung beruflicher Pläne, als Schritt voran, und nicht etwa als Aufbewahrung oder Parkschleife verstanden werden. Die Maßnahmeteilnahme ist dementsprechend auch stark selbstmotiviert“ (ebd.: 93). Dabei geht es dem größten Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen darum, einen ersten Zugang zum oder einen Wiedereinstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu bekommen (vgl. ebd.: 93f).

Aus diesem Grund können diese Bewältigungsversuche, die die jungen Menschen – durch die strukturell bedingten Enttäuschungen – zur Umorientierungen und Suche neuer Wege zum Einsatz bringen, als Ressource gesehen werden. Diesem Ergebnis zufolge kann in den Worten von Stauber/Walther (2000) festgehalten werden, dass „ihre Bewältigungsstrategien als Versuche zu verstehen sind, in der riskanter gewordenen Übergegensatz ‚Lösungen‘ zu finden“ (ebd.: 28).

Die nach der Maßnahmeteilnahme erhoffte Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verläuft für zahllose Jugendliche und junge Erwachsene diskontinuierlich; der Weg ist dann nicht selten von weiteren Maßnahmen und Erwerbslosigkeit gezeichnet (vgl. Lex 1997: 233ff). In ihrer Studie stellt Lex einen Zusammenhang zwischen der Art des allgemeinbildenden Schulabschlusses und der Teilnahme an Maßnahmen bei den BefragungsteilnehmerInnen fest. Sie zeigt, dass vor allem Jugendliche und junge Erwachsene ohne Schul- bzw. mit Sonderschul- und Hauptschulabschluss bis zu dreimal und öfters in ihrem Erwerbsverlauf Maßnahmen der arbeitsweltbezogenen Jugendhilfe durchlaufen haben (vgl. ebd.: 238). Hierbei haben es besonders jene schwer, die es bereits in den ersten beiden Jahren des Berufsstarts nicht geschafft haben, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Ihnen droht ein permanenter Ausschluss aus dem Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Dies ist einem Großteil der Befragten

geschehen, denen es nach vier Jahren ihres Schulabgangs noch nicht gelungen ist, aus dem Maßnahmensystem und der Arbeitslosigkeit heraus zu kommen. Sie verbringen die meiste Zeit mit Arbeitslosigkeit, die überwiegend durchbrochen wird mit Teilnahmen in schulischen und außerschulischen Maßnahmen und in Beschäftigungsprojekten (vgl. ebd.: 240f). Lex spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten „Maßnahmekarrieren“ (ebd.: 238ff), die mit dem Einstieg in berufsvorbereitende Maßnahmen beginnen.

## 18.4 Der berufliche Lebensverlauf ehemaliger BVJ-SchülerInnen

Ein exemplarische Darstellung zum beruflichen Werdegang von TeilnehmerInnen eines solchen spezifischen Maßnahmen- und Förderungsangebots zur Vorbereitung einer Berufsausbildung bzw. der Anforderungen der Arbeitswelt wird im folgenden Kapitel eingehender beleuchtet. Dabei soll mit Hilfe der Untersuchungen von Hiller (1999a) und Bickmann/Enggruber (2001), deren Studie auf der erst genannten aufbaut, der berufliche Lebensverlauf weiblicher und männlicher BVJ-Absolventen betrachtet werden.

Hiller (1999a) unterteilt die Karriere Ausbildung und Beschäftigung der BVJ AbsolventInnen in vier Subkarrieren, die er nochmals in Untertypen gliedert (vgl. für den folgenden Abschnitt ebd.: 117f u. 128ff):

- *Idealkarriere bzw. Ausbildungskarriere* beschreibt einen beruflichen Werdegang, der mit einem schulischen Abschluss unmittelbar in eine betriebliche Berufsausbildung mündet und mit einer anschließenden Beschäftigung im Erwerbssystem fortführt. Neben der Idealkarriere existieren Ausbildungskarrieren, die zusätzlich durch Berufsvorbereitung und -ausbildung (langer Vorlauf) oder durch Arbeitslosigkeit (prekäre Ausbildungskarriere) geprägt sind.
- *Maßnahmekarriere* kennzeichnet einen Werdegang, der nach dem Abgang der allgemeinbildenden Schule durch den Kreislauf von Maßnahmen und Erwerbslosigkeit geprägt ist.
- *Jobberkarriere* markiert einen Berufsweg, der durch kurz- und längerfristige Gelegenheitsbeschäftigungen bzw. an- und ungelernten Tätigkeiten charakterisiert ist. Darüber hinaus sind hier kaum Phasen einer Berufsausbildung vorhanden oder sie fehlen gänzlich. Die Standard-Jobberkarriere ist durch eine Zeit von weniger als zwölf Monaten Erwerbslosigkeit geprägt, wohingegen die prekäre Jobberlaufbahn mit mehr als zwölf Monaten Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist. Die Jobberkarriere mit langem Vorlauf ist geprägt durch Beschäftigungs-, Militär- und Zivildienstzeit und kaum von Zeiten der Erwerbslosigkeit im Vorfeld dieser Laufbahn.
- *Arbeitslosenkarriere* umreißt Zeiten von wiederkehrenden kurzen oder längeren Abschnitten der Erwerbslosigkeit im beruflichen Werdegang. Zudem sind nur in geringem Maße Komponenten von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsmaßnahmen in diesem Karriereverlauf zu sehen. Die Standard-Arbeitslosigkeitskarriere ist durch bis zu insgesamt 42 Monaten Erwerbslosigkeit und die Extrem-Arbeitslosigkeitslaufbahn ist durch mehr als 42 Monate Beschäftigungslosigkeit gekennzeichnet. Daneben gibt es noch die Arbeitslosigkeitskarriere, die nach Zeiten der Erwerbslosigkeit in eine Phase der Berufsausbildung mündet.

### 18.4.1 Der berufliche Werdegang von männlichen BVJ-Absolventen

Hiller (1999a) versuchte in einem Zeitraum von sechs bzw. bei einem Jahrgang von fünf Jahren von 64 männlichen BVJ-Absolventen der Jahrgänge 1989/90 bis 1993/94 in

Reutlingen nach der allgemeinbildenden Schulentlassung ihre beruflichen Laufbahnen zu rekonstruieren (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5: Verteilung der Karrieremuster im Bereich Ausbildung und Beschäftigung bezogen auf die Entlassjahrgänge 1989/90 bis 1993/94 des BVJ-Bautechnik (Quelle: Hiller 1999: 139)**

Jahrgang	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	Gesamt
<i>Typus: Ausbildungskarriere</i>						
Standard	1	2	2	4	4	13
Mit langem Vorlauf	1		4	2	2	9
Im Militär					1	1
Prekär		5				5
<b>Gesamt</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>28</b>
<i>Typus: Jobberkarriere</i>						
Standard	3	1	3	4	4	15
Mit langem Vorlauf			1			1
Prekär	3	1	2			6
<b>Gesamt</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
<i>Typus: Maßnahmekarriere</i>						
Maßnahmekarriere	1			3	3	7
<i>Typus: Arbeitslosigkeitskarriere</i>						
Standard	1					1
Extrem		1		3		4
Mit Wendepunkten					2	2
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Gesamtzahlen</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>64</b>

Betrachtet man die Ausbildungsverläufe männlicher Jugendlicher im Hinblick auf die oben dargestellten Subkategorien, so wird folgendes ersichtlich: In jedem Jahrgang gelingt es einigen Jugendlichen eine Standard-Ausbildungslaufbahn (insgesamt 13, plus eine militärische Karriere) zu absolvieren. Neun junge Männer schaffen den Einstieg über berufsvorbereitende Ausbildungsgänge in eine Ausbildungskarriere. Bei fünf Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestaltet sich die berufliche Ausbildung brisant, da bei ihnen die Ausbildungsphasen durch Abbrüche und Erwerbslosigkeit geprägt sind. Ähnlich wie bei jenen, deren Ausbildungswege der Kategorie Standard-Ausbildung entspricht, verläuft bei den Standard-Jobbern (insgesamt 15 Jugendliche) durch ihre an- und ungelernen Tätigkeiten ihr beruflicher Weg relativ geregelt und gesichert. Einem jungen Mann ist dies durch die Vorlaufphasen von Beschäftigung und Militär- bzw. Zivildienstzeit geglückt. Dagegen verläuft bei fünf jungen Männern die Jobberkarriere prekär, da sie immer wieder Phasen der Erwerbslosigkeit zu ertragen haben. Sieben Jugendliche und junge Erwachsene durchlaufen eine Maßnahmenkarriere, die mit Abschnitten von Arbeitslosigkeit geprägt ist. Bei ebenfalls sieben jungen Männern gestaltet sich der berufliche Weg eher als Arbeitslosigkeitskarriere. Sie sind in der überwiegenden Zeit mehr arbeitslos, als dass sie einer Beschäftigung nachgehen. Zweien ist es gelungen, nach einer langen Phase der Erwerbslosigkeit in eine berufliche Ausbildung einzusteigen.

Eine ähnlich angelegte Untersuchung von Bickmann/Enggruber (2001) nahm mit halbstandisierten Interviews neben anderen Teilkarrieren ebenfalls den beruflichen Werdegang von 44 jungen Männern des BVJ-Jahrgangs 1995/96 in Hannover in den Blick.<sup>119</sup> Die Studie von Bickmann/Enggruber zeigt in den beruflichen Karrieren der jungen Erwachsenen vergleichbare Wege wie bei jener von Hiller. Bei vielen (insgesamt 26) Jugendlichen erfolgt nach Beendigung des BVJ eine Bildungsmaßnahme (z.B. Berufs-

<sup>119</sup> Neben ihrer Untersuchung ziehen Bickmann/Enggruber (2001) zum Vergleich zwei weitere Studien hinzu.



Berufsfachschule, Förderlehrgang usw.). Nach Abschluss dieser Bildungsmaßnahmen gelingt einigen BVJ-Absolventen (insgesamt 8) der Sprung in eine betriebliche Berufsausbildung und halten diese bis zum Befragungszeitpunkt durch. Ein Absolvent durchläuft eine zweite Bildungsmaßnahme und steigt danach in eine betriebliche Berufsausbildung ein. Bei den anderen 17 BVJ-Absolventen erfolgt nach dieser einen Bildungsmaßnahme zum Teil die nächste Maßnahme oder andere machen kurzfristige Aushilfsjobs und an- bzw. ungelernete Tätigkeiten, die teilweise von Phasen der Erwerbslosigkeit und Bildungsmaßnahmen begleitet werden. Zwei Absolventen beginnen unmittelbar nach dem BVJ mit einer betrieblichen Berufsausbildung, die im Anschluss in eine Tätigkeit im erlernten Beruf endete. Ebenfalls zwei junge Männer absolvieren eine außerbetriebliche Berufsausbildung. Weitere drei Jugendliche verbringen eine lange Zeit nach dem BVJ mit kurzfristigen Aushilfsjobs und an- bzw. ungelernen Tätigkeiten. Drei ehemalige Schüler sind nach dem BVJ für lange Zeit arbeitslos oder nehmen zwischendurch an einer Bildungsmaßnahme teil. Bei den restlichen jungen Erwachsenen ist der berufliche Werdegang durch Diskontinuitäten gekennzeichnet. Sie haben Phasen von einer Berufsausbildung (mit Abbruch), Bildungsmaßnahmen, Aushilfsjobs sowie an- bzw. ungelernen Tätigkeiten und Arbeitslosigkeit in ihrem beruflichen Werdegang zu verzeichnen (vgl. ebd.: 60f).

#### **18.4.2 Der berufliche Werdegang von weiblichen BVJ-Absolventen**

Als Vergleich zur Analyse des beruflichen Werdegangs männlicher BVJ-Absolventen ziehen Bickmann/Enggruber (2001) eine unveröffentlichte Untersuchung zum beruflichen Lebensverlauf weiblicher BVJ-Abgänger heran. In dieser Studie werden die beruflichen Verläufe von 20 BVJ-Absolventinnen aus Hannover, Goslar und Osnabrück analysiert (ebd.: 29).

Ähnlich wie in den beiden oben dargestellten Untersuchungen zeigen sich auch bei BVJ-Absolventinnen unterschiedliche berufliche Verläufe. Nach dem BVJ besuchen 10 Absolventinnen das Berufsgrundbildungsjahr, fünf steigen in eine Berufsausbildung und eine direkt in einen Job ein. In der Erwerbslosigkeit befinden sich vier Absolventinnen. Eine junge Frau macht in ihrer beruflichen Ausbildung ihren Gesellenbrief und arbeitet im Anschluss daran im erlernten Beruf. Bei den anderen BVJ-Absolventinnen gestaltet sich der Weg nach ihren ersten Stationen nach dem BVJ sehr unterschiedlich. Die Berufswege der einzelnen jungen Frauen verzeichnen Phasen der Erwerbslosigkeit, von Bildungsmaßnahmen, dann von Jobs und an- bzw. ungelernen Tätigkeiten und ebenso einer beruflichen Ausbildung (vgl. ebd.: 59). Erwähnenswert aus dieser Untersuchung ist, dass zum Befragungszeitraum neun BVJ-Absolventinnen ein Kind haben. Bei ihnen hat die Gründung einer Familie vermutlich einen vorrangigen Stellenwert gegenüber einer beruflichen Karriere (vgl. ebd.: 29f).

In einer Studie von Hennige/Steinilber (2000) wurden 25 ehemalige BVJ-Schülerinnen der Jahrgänge 1996/97 und 1997/98 einer hauswirtschaftlichen Berufsschule in Form narrativ-biographischer Interviews ebenso zu ihrem Berufsweg befragt. Bezüglich des beruflichen Werdegangs von BVJ-Absolventinnen haben Hennige/Steinilber festgestellt, dass auf bestimmte Berufsfelder ausgerichtete BVJ für die von ihnen befragten jungen Frauen eine Einbahnstraße darstellen und sie ihnen kaum einen Zugang zu neuen Erwerbszweigen eröffnen. Die Mädchen werden eher auf frauentypische Berufe in den BVJ vorbereitet. „Das BVJ drängt ... die Mädchen in der gesellschaftlich-geschlechtshierarchisch geprägten Eingeschränktheit in einen kaufmännischen Beruf oder in den Beruf der Arzt-, Zahnarzt- oder Tierarzhelferin“ (ebd.: 80). Dennoch zeigt ein Beispiel aus dieser Untersuchung, dass junge Frauen ebenso ein Interesse an einem männerdo-

minierten Beruf haben können, auch wenn diese in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung stattfindet (vgl. ebd.: 68ff). Darüber hinaus haben die beiden Autorinnen herausgefunden, dass die jungen Frauen über den Weg des BVJ einen Zugang zur zweijährigen Berufsfachschule erhalten haben, um dort den mittleren Bildungsabschluss zu machen (vgl. ebd.: 80).

Insgesamt kann zum beruflichen Lebensverlauf der BVJ-AbsolventInnen festgehalten werden, dass es einigen jungen Frauen und Männern gelingt, direkt oder über Bildungsmaßnahmen in eine berufliche Ausbildung einzusteigen und diese zu absolvieren. Andere BVJ-AbsolventInnen wiederum schaffen es, eine kontinuierliche Jobberkarriere einzuschlagen, die kaum von Arbeitslosigkeit geprägt ist. Darüber hinaus gibt es junge Frauen und Männer, bei denen sowohl die Ausbildungskarriere als auch die Jobberlaufbahn prekär erscheint. Genauso gelingt es einigen BVJ-AbgängerInnen nicht in einer Ausbildung oder Beschäftigung Fuß zu fassen; ihr beruflicher Weg ist durch Berufsbildungsmaßnahmen und Erwerbslosigkeit gezeichnet. Auffällig erscheint, dass bei den jungen Frauen die Familienplanung bereits frühzeitig eine Rolle spielt und sie sich danach orientieren. Mehr oder weniger versuchen die meisten jungen Leute in der Arbeitswelt unterzukommen, andere wiederum ziehen eine weiterführende Schule in Betracht, die es ihnen ermöglicht, ihre Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze zu erhöhen.

## 19. Migration als lebenslagenprägender Faktor

Wenn Schierholz (2001) konstatiert: „Ein wichtiges Datum zur Entwicklung des schulischen Berufsvorbereitungsjahr ist der Militärputsch in der Türkei im Frühjahr des Jahres 1980“ (ebd.: 116), und zudem im Jahr 2000 in Baden-Württemberg landesweit 45,9% der insgesamt 11.147 BVJ-SchülerInnen ausländischer Staatsangehörigkeit waren,<sup>120</sup> so zeigt dies, dass sich die SchülerInnenschaft des BVJ in hohem Maße aus Jugendlichen zusammensetzt, die direkten oder familiär vermittelten Migrationshintergrund haben. Damit scheint die Thematisierung des sozialen Phänomens Migration im Rahmen der systematischen Annäherung an die Lebenslagen Jugendlicher, die das BVJ absolvieren, als sinnvoll. Zunächst allerdings ein allgemeinen Überblick darüber, welche Personengruppen gemeint sind, wenn von Individuen mit Migrationshintergrund die Rede ist.

### 19.1 In der BRD lebende Menschen mit Migrationshintergrund

Seit Ende der 1950er des letzten Jahrhunderts hat die Zahl der in Deutschland lebenden ZuwanderInnen deutlich zugenommen. Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes<sup>121</sup> lebten im Dezember 2000 knapp 7,3 Mio. Menschen ohne deutschen Pass in der BRD –

---

<sup>120</sup> Hinzugerechnet zu diesen Zahlen können jedoch noch Aussiedlerjugendliche, die ebenfalls Migrationshintergrund haben.

<sup>121</sup> Unberücksichtigt sind hier all diejenigen AusländerInnen, die illegal, z.B. als Flüchtlinge, in der BRD leben.

was einen Anteil von rund 8,7% der Gesamtbevölkerung darstellt.<sup>122</sup> Hinzu kommen solche Personen, die seit ihrer Zuwanderung oder durch Einbürgerung in die BRD als deutsche StaatsbürgerInnen gelten – zu nennen sind hier vor allem (Spät-)AussiedlerInnen (vgl. Migrationsbericht 2000: 3ff und 79ff).<sup>123</sup> Aufgrund der gängigen Datenerhebung, die ausschließlich das Merkmal der Staatsangehörigkeit als Unterscheidungskriterium nimmt, vermitteln die einschlägigen statistischen Angaben insgesamt ein undifferenziertes Bild (s.u.).

Die Kohorte der in die BRD Zugewanderten setzt sich aus ganz unterschiedlichen Personengruppen zusammen, lässt sich jedoch in drei Subgruppen einordnen (ausführlich hierzu vgl. Hamburger 2002: 1213ff):

- *ArbeitsmigrantInnen*: hier sind vor allem die sogenannten „GastarbeiterInnen“ zu nennen, die mit ca. 4,5 Mio. Menschen die zahlenmäßig stärkste MigrantInnengruppe bilden. Dominiert wird die sehr heterogene Gruppe von zugewanderten TürkInnen (26, 6%) (Bericht der Beauftragten für Ausländerfragen der Bundesregierung, 2002: 294).
- *AussiedlerInnen*: Von 1950 bis 2000 – vor allem seit dem politischen Zusammenbruch des Ostblocks 1988 – sind insgesamt rund 3,8 Millionen deutsche Volkszugehörige aus Osteuropa in die BRD eingewandert. Sie gelten laut amtlicher Definition als deutsche StaatsbürgerInnen und haben daher Anspruch auf unterschiedliche Eingliederungshilfen von staatlicher Seite (vgl. Beger 2000: 25; vgl. Mies van Engelsehoven 1999).
- *Flüchtlinge*: Insgesamt lebten 1995 ca. 1,65 Mio. Menschen in der BRD, die dort aus diversen Gründen Zuflucht suchten. Die Zuwanderung dieser Personengruppe wird unter dem Sammelbegriff „Neue Migration“ gefasst, womit gemeint ist, dass in dieser Personengruppe nicht auf Gemeinsamkeiten in den Wanderungsgründen geschlossen werden kann. Es handelt sich um AsylbewerberInnen, De-Factoflüchtlinge, Kontingentflüchtlinge und Bürgerkriegsflüchtlinge. Die Maßnahmen, die von staatlicher Seite diesen Personengruppen gegenüber institutionalisiert sind, gleichen sich trotz aller Unterschiede darin, dass sie sich vornehmlich darauf richten den Aufenthalt der Betroffenen „auf deutschen Boden zu beenden bzw. alles zu unterlassen, was ihren dauernden Aufenthalt nach sich ziehen könnte“ (Gogolin 2001: 1035).

Alles in allem gilt, dass die ausländische Wohnbevölkerung deutlich jünger ist als die deutsche. So betrug 1999 der Anteil der unter 30-Jährigen bei AusländerInnen 47%, bei deutschen lediglich rund 32% (vgl. BMFSFJ 2002: 204). Es wird davon ausgegangen, dass die tatsächliche Zahl der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen mit direkter oder in der Familie vermittelter Migrationserfahrung höher ist als staatlich er-

---

<sup>122</sup> Nicht alle dieser Menschen haben *selbst* einen Migrationsprozess erlebt. Im Folgenden wird jedoch davon ausgegangen, dass sie alle – im weitesten Sinne – Migrationshintergrund haben (z.B. indem ihre Vorfahren migriert sind).

<sup>123</sup> Im Folgenden wird keine Unterscheidung zwischen AusländerInnen und „deutschen“ ZuwanderInnen unternommen, sondern es wird die Bezeichnung *MigrantIn* oder *Person mit Migrationshintergrund* sowohl auf all diejenigen Personen angewendet, die nicht in der BRD geboren sind, zwischenzeitlich jedoch ihren Lebensmittelpunkt dorthin verlagert haben, als auch auf diejenigen, die in der BRD geboren wurden, jedoch einen familiär vermittelten Migrationshintergrund haben (z.B. Gastarbeiterkinder der 2. oder 3. Generation).

fasst. Beispielsweise wächst die Zahl der deutschen Kinder mit ausländischen Eltern aufgrund des seit 2000 geltenden Staatsbürgerschaftsrechts.

Bereits hier zeichnet sich ab, dass bezüglich der Lebenssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund von einer starken Heterogenität ausgegangen werden muss. Bezogen auf die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im BVJ, bestätigt Hiller dies in mittels der folgenden Anmerkung: „das sind die Ausländer der zweiten Generation, vielfach hierzulande geboren oder in der frühen Kindheit in die Bundesrepublik Deutschland gekommen; sie haben alle keine Lehrstelle oder keinen Arbeitsplatz finden können. Daneben gibt es die ‚Seiteneinsteiger‘, die noch wenige Monate oder Wochen vor Erreichen des 16. Lebensjahres zu den Eltern in die Bundesrepublik Deutschland nachgeholt wurden und die vor allem völlig unzureichender Sprachkenntnisse wegen keinen Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt finden können. Drittens findet man im BVJ die Kinder von Asylbewerbern, denen der Besuch des BVJ-Unterrichts den oft zu lange dauernden Interimzustand zumindest subjektiv etwas erträglicher erscheinen läßt, insofern, als er den monotonen Alltag durchbricht. Die anerkannten Asylbewerber und die Kinder der aus osteuropäischen Ländern ausgesiedelten Deutschen bilden weitere Gruppen. Sie besuchen das BVJ, da sie auf diese Weise erstmals einen anerkannten bundesrepublikanischen Bildungsabschluß erwerben können, der ihnen sodann Zugang zu weiteren Stufen des Bildungssystems verschafft. Die schulischen Voraussetzungen der letztgenannten Gruppen allerdings sind wiederum grundverschieden. Wer als Deutscher aus Polen oder Rußland kommt, besitzt in der Regel kaum Deutschkenntnisse, Rumäniendeutsche dagegen haben deutsche Schulen besucht“ (Hiller 1994: 203f).

Freilich kann und soll hier nicht auf jeder dieser einzelnen MigrantInnengruppe eingegangen werden und detailliert die Charakteristik ihrer Lebenslagen aufgespürt werden. Vielmehr geht es im Folgenden, um die umfassendere Frage nach der lebenslagentheoretischen Bedeutung von Migration bezogen auf Jugendliche, die in der hiesigen Gesellschaft leben. Sie fordert eine doppelte Betrachtungsweise: es geht um eine allgemeine Erörterung dessen, was Migrationsprozesse im Hinblick auf die Strukturierung von Lebenslagen bedeuten – sowohl auf struktureller, als auch auf der symbolisch-normativen Ebene. Doch auch ein solches Vorhaben kann und soll diese Arbeit nicht leisten. Vorgegangen wird vielmehr folgendermaßen: eine allgemeine Beschäftigung mit Migration als soziales Phänomen wird die Grundlage liefern, auf der dann in einem weiteren Schritt die spezifische Lebenssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund beleuchtet wird.

## 19.2 Das soziale Phänomen Migration

Migration ist ein Sammelbegriff der in unterschiedlichen Disziplinen (z.B. Ökonomie, Anthropologie, Statistik, Soziologie, Erziehungswissenschaft) verhandelt und insofern jeweils spezifisch gedeutet wird (vgl. Schneider 1994: 436). Allgemein wird Migration dabei stets als eine menschliche Aktivität beschrieben, die mit dem Wechsel des Wohnortes zusammenhängt (Bauböck 1998: 18).<sup>124</sup> Der Terminus berücksichtigt also immer

---

<sup>124</sup> Wanderungen sind kein neues Phänomen unsere Zeit, sondern es kann davon ausgegangen werden, dass Menschen immer schon ihre Herkunftsregionen verlassen haben, um sich an anderen Orten niederzulassen (man denke an Völkerwanderungen). Spezifisch für die Zeit der letzten 200 Jahre) ist jedoch, dass

den Umstand, dass Menschen ihr Herkunftsland für einen längeren Zeitraum verlassen, in ein anderes Land übersiedeln und damit ihren Lebensmittelpunkt verlagern. Soziologisch wird unter Migration bzw. Wanderung „*zunächst die Ausführung einer räumlichen Bewegung, die einen vorübergehenden oder permanenten Wechsel des Wohnsitzes bedingt, eine Veränderung der Position also im physischen und im ‚sozialen Raum‘*“ (Albrecht 1972: 23, Hervorh. i. Orig.) verstanden. Unter dieser Perspektive umfasst das Konzept Migration „die Dimensionen Raum, Zeit und Sozialität in spezifischer Weise“ (Hamburger 2001: 1212).

Migrationsprozesse lösen vielfältige Veränderungen aus: auf der gesellschaftlichen Ebene leiten sie sozialen Wandel und Prozesse der Neustrukturierung ein, auf der personalen Ebene der einzelnen Individuen können sie – zugespitzt formuliert – sowohl sozialstrukturelle als auch innerpsychische Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. Beger 2000: 7; Hettlage-Varjas/Hettlage 1995). Migration gilt infolgedessen als eine mögliche Ursache für die Differenzierung von Lebenslagen und wird hinsichtlich der Strukturierung und Beeinflussung von Lebensverhältnissen als bedeutsam erachtet (vgl. BMFSFJ 2002: 110, vgl. Treibel 1990: 13). Somit scheint es plausibel auf dieses Phänomen als solches einzugehen, um sodann erörtern zu können, welche Konsequenzen Migrationsprozesse im Hinblick auf die Konstituierung und Veränderung von Lebenslagen möglicherweise nach sich ziehen. Indem nach Faktoren gesucht wird, welche im Zusammenspiel mit Migration die Lebenssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund charakterisieren, wird die grundlegende Frage, nach der lebenslagenprägenden Bedeutung von Migration bearbeitet.

### 19.3 Jugendliche mit Migrationshintergrund

Im Folgenden gilt es diverse Kriterien bzw. Dimensionen zu erörtern, anhand derer man Aussagen zur Bedeutung von Migration für einzelne Lebenslagen treffen kann und mit deren Hilfe „migrationsgeprägte“ Lebenslagen analysiert werden können. Die Hypothesen, die über die Bedeutung von Migration getroffen werden, gilt es im je spezifischen Einzelfall jedoch im Detail zu überprüfen, zu modifizieren und gegebenenfalls auch zu verwerfen.

#### 19.3.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund im pädagogischen Diskurs

Migrationshintergrund per se bzw. „Ausländisch-Sein“ an sich sowie damit angenommene „kulturelle Differenzen“ – so unsere Ausgangsthese dieses Kapitels – erweisen sich als zentrale Topoi, hinsichtlich denen die Lebenssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der „deutschen“ Öffentlichkeit, in deutschen Schulen, in jugendrelevanten Unterstützungsangeboten, sowie in der pädagogischen Fachdebatte gedeutet und damit geprägt wird. Die Auseinandersetzung mit den Deutungen des pädagogischen Diskurses um Jugendliche mit Migrationshintergrund erweist sich deshalb als wichtig, weil diese sich in den Wissensbeständen von PädagogInnen manifestiert. Dies führt zu spezifischen Handlungszielen, schlägt sich in der konzeptionellen Ausgestaltung von

---

Wanderungen aufgrund der Entstehung von Nationalstaaten eine neue Dimension bekommen haben (vgl. Treibel 1990: 11).

Unterstützungsmaßnahmen und Angeboten, die beispielsweise von Schulsozialarbeit im BVJ gemacht werden, nieder und nimmt daher unmittelbar Einfluss auf die Lebenslagen von den betroffenen Jugendlichen.

Im Folgenden werden die dominierenden Deutungsmuster der Lebenssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund im pädagogischen Diskurs skizziert und dann kritisch erörtert. Indem wir im Folgenden die Engführungen der jeweiligen Diskussionszusammenhänge aufspüren, ist eine De-Konstruktion unserer „Gedankengefängnisse“ (Quensel 1982: 23) und damit die Voraussetzung für die Frage nach dem lebenslagentheoretischen Bedeutungsgehalt von Migration für Jugendliche zu erwarten. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen pädagogischen Untersuchungs- und Erklärungsansätzen zur Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen ferner der Generierung von Thesen, die als Aufmerksamkeitsrichtungen bei der Analyse von Lebenslagen Jugendlicher mit Migrationshintergrund im BVJ im Besonderen herangezogen werden können.

*19.3.1.1 Die Kulturkonfliktthese: Leitthese von sozialwissenschaftlicher Migrationsforschung und ideologische Grundlegung (sozial-)pädagogischer Unterstützungsangebote*

Jugendliche mit Migrationshintergrund werden sowohl in der Öffentlichkeit (z.B. Medien oder Politik) als auch in fachlichen Diskursen vornehmlich als Problemgruppe thematisiert.<sup>125</sup> Ihre Lebenssituation und Sozialisationsbedingungen werden bis dato vielfach im Spannungsfeld der sogenannten „Kulturkonfliktthese“ betrachtet und gedeutet.<sup>126</sup> D.h. es wird häufig davon ausgegangen, dass die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Konfrontation mit zwei (National-)Kulturen zu einem intrapersonalen Konflikt führe. Angesichts der Dominanz, die dieses Paradigma im pädagogischen Diskurs ausübte und der dadurch hervorgerufenen unmittelbaren Einflussnahme auf die Lebenssituation der betroffenen Jugendlichen, werden nachfolgend seine Grundimplikationen näher erörtert.

Die Wurzeln der sogenannten Kulturkonfliktthese reichen bis in die Anfänge der amerikanischen Migrationsoziologie zurück und begründen sich vor allem in Arbeiten von Vertretern der ‚Chicagoer Schule‘ (vgl. Gaitanides 1996: 33).

In der BRD war es erstmals die sogenannte Ausländerpädagogik der 1970er Jahre, die dieses Paradigma aufgreifend, ihr Interesse auf kompensatorische Erziehung richtete sowie durch spezielle Fördermaßnahmen die (vor allem schulbezogene) „Defizite“ und „Sozialisationsmängel“ der jungen MigrantInnen ausgleichen wollte, um somit befürchteten sozialen Konflikten präventiv entgegenzuwirken. In den 1980er Jahren veränderte sich der ausländerpädagogische Diskurs dahingehend, dass sich nun neben den schulpädagogischen auch sozialpädagogische Diskussionen etablierten. Die dominante Zielsetzung war in diesem Zusammenhang die schnellstmögliche Integration<sup>127</sup> der Jugendli-

---

<sup>125</sup> An dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, dass neuerdings verstärkt AussiedlerInnen problematisiert und mit den Stichwörtern Vandalismus und (Banden-)Kriminalität in Verbindung gebracht werden.

<sup>126</sup> Kritische Diskursanalysen finden sich beispielsweise bei Dannenbeck (2002), Gaitanides (1996), Granato (1999), Hamburger (2001).

<sup>127</sup> Die Forderungen einer solchen auf pädagogisches und sozialpädagogisches Handeln reduzierten Integrationspolitik wurden in der Öffentlichkeit vornehmlich unter der Perspektive debattiert, die nahe legt,

chen. Integration bezog sich dabei jedoch weniger auf eine politische, rechtliche oder soziale Gleichstellung der Betroffenen, sondern es ging darum, sie zu akkulturalisieren und ihre „kulturelle Differenz“ gegenüber der einheimischen Bevölkerung auszugleichen (vgl. Radtke 1991a: 391). Die Jugendlichen wurden dabei vornehmlich als entwurzelt, kulturell schizophoren, heimat-, identitäts- und orientierungslos sowie als handlungsunfähig, sozialisationsgeschädigt, sprich: als labile Opfer wahrgenommen und problematisiert (vgl. Bratic/Viehböck 1994: 5).<sup>128</sup> (Sozial)Pädagogische Angebote sollten die Betroffenen dahingehend unterstützen, dass sie die – durch den Kulturkonflikt zwischen traditioneller Herkunftskultur und moderner Aufnahmekultur hervorgerufenen – individuellen Orientierungsprobleme bewältigen konnten (vgl. Kiesel 1998: 255f; vgl. Hamburger 2001: 1218). Bis in die 1990er Jahre wurden die pathologisierenden Labels „Kulturkonflikt“ und „Identitätsdiffusion“ häufig zur Beurteilung der Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen. Unter dem Paradigma des Kulturkonflikts wurden z.B. die negative Bildungsbeteiligung der Jugendlichen<sup>129</sup>, psychische Krankheiten, kriminelles Verhalten aber auch die eingeschränkte „Berufswahl“ junger Frauen mit Migrationshintergrund erklärt (vgl. Gaitaides 1996: 32).<sup>130</sup>

Die Rezeption einschlägiger Literatur zur Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der letzten 25 Jahre weist auf eine Dominanz kulturalistisch-psychologischen Forschungs- und Erklärungsansätze hin.<sup>131</sup> Weniger die soziostrukturellen bzw. -ökonomischen Lebensbedingungen, sondern vielmehr die psychische Befindlichkeit der Jugendlichen, die wiederum vornehmlich als krisenhaft wahrgenommen wurde, stand im Zentrum des Interesses und der Diskussion. Laut Gogolin (2001) wurde der Differenzierung der Lebensverhältnisse von Menschen mit Migrationshintergrund bislang in sozialwissenschaftlichen Diskursen nicht genügend Rechnung getragen. So seien die bisherigen Untersuchungen und Wissensbestände zu den gesellschaftlichen und individuellen Folgen von Migration der Komplexität der realen Situation in keiner Weise angemessen (vgl. ebd.: 1036). Kulturalistische Konstruktionsprozesse von Unterschieden – also die Annahme „ethnischer Differenzen“ zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen – werden oftmals als Ausgangspunkt für pädagogische Praxis und Forschung genommen. Die Annäherung an die realen Lebenssituationen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geschieht angesichts dieser Annahmen undifferenziert und die spezifischen Auswirkungen von Migration auf Lebenslagen sind infolgedessen

---

dass es zu einem Anstieg der Kriminalität ebenso wie zu ethnisch begründete Unruhen käme, sofern jetzt keine Anstrengungen zur sofortigen Integration der zweiten Generation unternommen werden würden (vgl. Geiger 2003: 1).

<sup>128</sup> Das Bild Jugendlicher mit Migrationshintergrund als unselbstständiges Opfer entfaltet sich in folgendem Zitat: „Es ist wie zwei Menschen, die in einem Körper leben müssen und dabei grundverschieden sind. Oder wie ein Schuh für zwei Füße, die gleichzeitig hinein müssen und mit dem man auch laufen muß“ (Hansen; zitiert in Ha 1999: 53).

<sup>129</sup> Den Jugendlichen wurde aufgrund der familiär vermittelten „traditionalen, sanktionierenden Erziehungsmaßnahmen“ intrinsische Lernmotivation abgesprochen (vgl. Gaitanides 1996: 32).

<sup>130</sup> Ab Anfang der 1990er Jahre etablierte sich (u.a. als Reaktion auf die damals verstärkt verhandelte Ausländerfeindlichkeit) parallel das Konzept der „interkulturellen Erziehung“, das die Kulturdifferenz von Herkunfts- und Einwanderungsland nicht mehr hierarchisch, sondern eher im Sinne einer Bereicherung deuten wollte (Stichwort: Multikulturelle Gesellschaft). Dennoch blieb auch in diesem Diskurs eine Asymmetrie insofern vorhanden, als dass die „kulturelle Vielfalt“, die durch die MigrantInnen hervorgebracht worden wäre, übertrieben betont wurde (vgl. hierzu ausführlicher Bommes/Radtke (1993: 484).

<sup>131</sup> Resümierende Überblicksdarstellungen hierzu vgl. Atabay (1994: 1 und 32f); Ha (1999: 52ff); Herwatz-Emden (1997: 897) Mecheril (2000a: 42).

(zumindest im deutschsprachigen Raum) bislang nur ungenügend erforscht. Gerade aber weil statistische Daten belegen (s.u.), dass MigrantInnen gesellschaftlich oftmals schlechter gestellt sind, „interessiert [es], welche Lebensweisen und Ressourcen sich in der Migration entwickeln, um in der schwierigen Lage zu bestehen“ (ebd.: 1039). Da das Heranwachsen dieser Jugendlichen „allzu oft nur unter dem Belastungs- und »Identitäts-Diffusions«-Blickwinkel“ (Hamburger 2001: 1221) betrachtet wurde, sind die heutigen Wissensbestände verhältnismäßig gering. Es finden sich oftmals relativ pauschalisierende Ausführungen über einzelne MigrantInnengruppen, die vor dem Hintergrund eines Kulturparadigmas getroffen werden. Ein Beispiel hierfür aus jüngerer Zeit ist die 2000 erschienene Shell-Jugendstudie. Dort wird in bezug auf junge Türkinnen deren „Konflikt zwischen Jugendleben und kulturell geprägter Mädchen- bzw. Frauenrolle“ (Fritzsche/Münchmeier 2000: 346) postuliert, der so bedeutsam sei, dass er den Jugendstatus der betroffenen Jugendlichen überlagere. Was sich hier zeigt ist, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausschließlich bezüglich eines Merkmals betrachtet und wahrgenommen werden. In Untersuchungen werden jugendliche MigrantInnen oftmals gar nicht oder nur als Sondergruppe verhandelt. Als dominantes Merkmal der Lebenssituation – und vor allem der Identität – dieser Jugendlichen wurde (und wird fortwährend!) deren binäre kulturelle Zugehörigkeit betrachtet. Die damit einhergehende defizitorientierte Sichtweise und Probleminterpretation gründet auf einem spezifischen Modell von Modernität, das mit einem bipolaren Denkmuster von Tradition und Moderne einhergeht (vgl. ebd.: 896f) Herwartz-Emden konstatiert vor diesem Hintergrund speziell eine Forschungslücke bezüglich „identitätskonstituierenden Prozessen von MigrantInnengruppen“ (ebd.: 901) und stellt darüber hinaus fest, dass eine „’Theorie der Adoleszenz’ unter der Bedingung von Einwanderung und Migration vollkommen fehlt“ (ebd.: 903).

### **19.3.2 Wider einer kulturalistischen Deutung von Migrationsprozessen**

Die Kulturkonfliktthese wurde hinsichtlich ihrer Grundimplikationen unter Berücksichtigung verschiedener theoretischer Bezüge häufig kritisiert. Durch die anschließende Erörterung einzelner Kritikpunkte, die gegenüber der Kulturkonfliktthese formuliert werden, werden alternative Betrachtungshorizonte, die bezogen auf die Analyse und Deutung der Lebenslagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufschlussreich erscheinen, aufgezeigt.

#### **19.3.2.1 Identitätstheoretische Kritik**

Vor dem Hintergrund der Debatte um die modernisierte und fragmentierte Gesellschaft, in der für immer mehr Individuen „die subjektive relevante Verbundenheit mit *mehr als einem* sozial-symbolischen Raum, der eine geographische Relevanz hat, zu einem alltäglichen Gesichtspunkt ihrer Lebensrealität und ihres Selbstverständnisses“ (Mecheril 2000b: 231, Hervorh. i. Orig.) wird, kritisieren einige AutorInnen insbesondere das der Kulturkonfliktthese zugrundeliegende Identitätskonzept. In einer segmentierten Alltagswelt seien alle Individuen mit unterschiedlichen und teilweise auch widersprüchlichen Sinn- und Wertesystemen konfrontiert, die sie zu innerer Kohärenz zusammenführen müssten – die Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund gestalte sich in dieser Hinsicht nicht besonders schwierig. Ha (1999) weist die Annahme der „kulturkonfliktbedingten Identitätskrise“ deshalb zurück und hält ihr entgegen, dass „Identitätsentwicklung zwischen den Polen der Fremd- und Selbstbestimmung immer *unabge-*



*geschlossen* bleibt, weil sie in Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt eingebettet ist und sich mit ihr verändert“ (ebd.: 56; Hervorh. i. Orig.). In Anlehnung an Keupps (1988) Konzept der „Patchwork-Identität“ sowie an eigene Untersuchungsergebnisse kommt Atabay (1994) zu dem Ergebnis, dass die gängige Annahme der Identitätsdiffusion „nicht der Realität von MigrantInnenden“ (ebd.: 32) entspricht.

Ähnliches konstatiert Nieke (1998), wenn er feststellt, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein „*anstrengendes Identitäts-Switching*“... ein Hin und Her zwischen verschiedenen, bereichsspezifischen Identitäten“ (ebd.: 154, Hervorh. i. Orig.) beobachtet werden könne, dass trotz aller Anstrengungen für die Jugendlichen dennoch nicht zu „schwerwiegenden Problemen führt“ (ebd.).

#### 19.3.2.2 *Bewältigungstheoretische Kritik*

Die Kulturkonfliktthese wird von einigen AutorInnen dann zurückgewiesen, wenn sie, wie z.B. Auernheimer (vgl. 1988: 125), davon ausgehen, dass die betroffenen Jugendlichen ihr Leben zwischen zwei Kulturen aufgrund ausreichender Bewältigungsstrategien gut ausbalancieren können. Diese Kritik, die zwar vor dem Hintergrund einer angenommenen Kulturdifferenz formuliert ist – und damit selbst wiederum kritisiert werden kann –, richtet sich vor allem gegen die defizitorientierte Wahrnehmung der Betroffenen. Betont wird, dass es verkürzt sei, die Jugendlichen nur als leidende und bedrohte Subjekte zu betrachten, dies nämlich sei „höchstens eine Seite der Medaille“ (Gogolin 2001: 1032). Plädiert wird daher für eine Sichtweise, die „nicht nur Verluste, sondern auch Gewinne“, spricht den „Kompetenzzuwachs durch das Aufwachsen in zwei Kulturen“ (ebd.) und die „spezifischen Ressourcen“ (Hamburger 2001: 1221) der Jugendlichen berücksichtigt. Gaitanides (1996) verweist in Anlehnung an einschlägige Studien darauf, dass „extreme intergenerationale Kulturkonflikte und daraus erwachsende starke Belastungen sich ... für die Mehrheit der jungen MigrantInnen empirisch nicht nachweisen lassen und ebenso wenig eine angeblich überdurchschnittliche, durch autoritär-patriarchalische Erziehung vermittelte Ambiguitätstoleranz. Die überwiegende Zahl der MigrantInnen scheint mit den kulturellen Widersprüchen einigermaßen bis gut klar zu kommen durch die Entwicklung einer individualisierten ‚Patchwork-Identität‘“ (ebd.: 34).<sup>132</sup> Dass die ‚Kulturkonfliktthese‘ als Erklärung für diverse Probleme herhalten müsse, erweist sich ihm zu folge vor diesem Hintergrund als unangemessen (vgl. ebd.: 32).

#### 19.3.2.3 *Kulturtheoretische Kritik*

Ein weiterer Anknüpfungspunkt hinsichtlich dem die Kulturkonfliktthese zurückgewiesen wird, ist deren zugrundeliegendes Kulturverständnis: Kultur wird im Diskurs als monolithisch statische und homogene Nationalkultur begriffen und damit ethnozentristisch aufgeladen. Entgegengehalten wird einem Homogenität suggerierenden Kulturbegriff, dass er vor allem deshalb inadäquat sei, weil er unberechtigterweise alle geschlechtsspezifischen, sozialen, politischen, religiösen, sexuellen, generationsbedingten und biographischen Differenzen unberücksichtigt lässt, obwohl diese Faktoren „nicht als unerhebliche Ergänzungen anzusehen sind. Vielmehr bestimmen sie bei der Frage nach der Bedeutung des Lebens in der Migration wesentliche Inhalte der vielschichtigen Antwort“ (Ha 1999: 22). AutorInnen, die in Anlehnung an die Kulturtheorie

---

<sup>132</sup> Gaitanides (1996) lehnt sein Ergebnis u.a. an die Studien von Esser/Friedrichs (1990).

des Birminghamer *Centers for Contemporary Cultural Studies* (CCCS)<sup>133</sup> ihrer Analyse einen Kulturbegriff zugrunde legen, der umfassend und dynamisch ist, indem er die ständige Wandlung und Bewegung von Kulturen berücksichtigt, weisen die These des Kulturkonflikts deshalb zurück. Wenn Kultur als diskursive Kategorie begriffen wird – „so dass ihre Erscheinungsformen als situativ abgrenzbar, historisch veränderlich, in Machtbeziehungen eingeordnet und mit anderen sozialen Faktoren verbunden zu analysieren sind“ (Gemende/Schröer 2002: 353) –, dann erweisen sich Kulturkonflikte als kategorisch unplausibel und die Annahme, dass Individuen „zwischen“ zwei Kulturen leben, ist vor diesem Hintergrund nicht denkbar, da dies einen statisch-bipolaren Charakter von Kulturen implizieren würde. So wird Kultur als in sich „multikulturell“ (Nancy 1993, zitiert in Ha 1999: 37) verstanden, so dass die Annahme, lediglich MigrantInnen erleben Kulturkonflikte, unplausibel ist. Denn Lebenslagen werden durch verschiedene Faktoren geprägt und „jedes Individuum partizipiert an mehreren Rollen und Kulturen“ (Hamburger 1999a: 41, Hervorh. d. d.V.).

#### 19.3.2.4 Gesellschaftstheoretische Kritik

Die Interpretation sozialer Konflikte als Resultat ‚kultureller Differenzen‘ weist Dannenbeck (2002) zurück, da ihm zufolge das Zusammenleben von autochthoner und zugewogener Bevölkerung nicht per se problematisierbar, sondern ein gesellschaftlich erzeugtes Phänomen ist (ebd.: 15). Ohne die praktische Wirkung dieser sozialen Konstruktion leugnen zu wollen, verweist er auf „die Temporalität, soziale Dynamik und Flexibilität solcher Grenzziehung ... Die Prozesse der (wechselseitigen) Inklusion und Exklusion sind gesellschaftlich und politisch angehbar, da sie *erstens* sozial konstruiert sind und deshalb auch sozial dekonstruiert werden können und *zweitens* Diskursen zwischen Bevölkerungsteilen zugänglich sind“ (ebd.: 37, Hervorh. i. Orig.).

In diesem Kontext wird die Kulturkonfliktthese als „Kulturalisierung gesellschaftlicher Strukturprobleme“ verhandelt und als einseitiges Erklärungsmuster zurückgewiesen. Laut Dannenbeck wird gerade im deutschsprachigen Diskurs dazu tendiert, Kultur als „einen alles- und letzterklärenden Begründungsmodus für soziale Verhältnisse, gesellschaftliche Konflikte und Probleme auszurufen und diese Leistung für sich monopolisierend zu reklamieren“ (ebd.: 40). Ihm zufolge werden deshalb entscheidende Fragen, z.B. „nach Zusammenhängen zwischen Kultur und Sozialstruktur sowie nach dem politischen Anspruch, der mit ihrer Beantwortung verbunden werden kann“ (ebd.) unberechtigter Weise vernachlässigt.

Der starke Fokus auf Kultur wird von einigen AutorInnen als problematisch bewertet, weil hierdurch die elementare und Gesellschaft prägende Dimension Struktur und damit

---

<sup>133</sup> Clarke und andere Vertreter des CCCS begreifen Kultur folgendermaßen: „Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. (...) Männer und Frauen werden ... durch Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir – ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘ –, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Jede Gruppe macht irgendetwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt“ (Clarke u.a. 1981: 41f). Sie begreifen Kultur also als eine „Landkarte der Bedeutung“ mit der sich Subjekte auseinandersetzen, diese „transformieren und weiterentwickeln“, also aktiv beeinflussen.

die Verteilung materieller Ressourcen sowie „das durch Macht differenzierte Positionssystem der Gesellschaft“ (Hamburger 2001: 1221) unberücksichtigt bleiben. Werden Migrationsfolgen vornehmlich im Zusammenhang mit den Topoi „Kultur“ und „Kultur-differenz“ verhandelt, so geraten leicht strukturelle Faktoren und Ausgrenzungsmechanismen aus dem Blick und es besteht die Gefahr, dass Unterschichtungsprozesse und Prozesse sozialer Marginalisierung in „Termini der Kulturdifferenz interpretiert“ (ebd.) werden. Argumentiert wird, dass die sozioökonomische Marginalisierung von MigrantInnen, ebenso ihre strukturelle Deklassierung, insgesamt Strukturprobleme der Einwanderungsgesellschaft im pädagogischen Diskurs oftmals verschleiert würden (vgl. Radtke 1991a: 393). Dem vorherrschenden Paradigma wird kritisch entgegengehalten, „dass viele Konflikte ausländischer Jugendlicher – ebenso wie die der Aussiedlerjugendlichen – weniger mit dem Zwang zusammenhängen sich in zwei Kulturen orientieren zu müssen, sondern mit den für sie erfahrbaren Benachteiligungen sozialer, rechtlicher und politischer Art“ (Herwatz-Emden 1997: 901). In diesem Zusammenhang fragt Radtke (1991b) im Hinblick auf die Debatte um kulturell induzierte Konflikte von MigrantInnen zu Recht: „Wie konnte es dazu kommen, dass aus einer Strukturfrage spätkapitalistischer Gesellschaften ein Kulturproblem der betroffenen Migranten wurde? Wie konnte es dazu kommen, dass sich die Thematik von der Behandlung rechtlich-sozialer Inkorporationsprobleme zu einer Diskussion von Kulturdifferenzen und der Bewältigung von Kulturkonflikten verschob? Wie konnte aus Arbeitsmarktproblemen Sozialisationsfragen werden, eine Verschiebung der Aufmerksamkeitsrichtung, die schließlich in eine Politik der Ethnisierung sozialer Konflikte mündete“ (ebd.: 35). Auch Kalpaka/Räthzel (1994) nehmen an, dass nicht die „Konfrontation der Menschen mit verschiedenen Kulturen *an sich* das Problem ist, sondern die Bedingungen, unter denen dies geschieht“ (ebd.: 79, Hervorh. i. Orig.).

### 19.3.3 *Resümierende Anmerkungen*

Insgesamt kann aus einer lebenslagen-theoretischen Perspektive festgehalten werden, dass eine rein kulturalistische und darüber hinaus problematisierende Deutung der Lebenssituationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund reale Problemlagen systematisch übergehen werden. Ebenso wie im Umgang mit anderen lebenslagenprägenden Faktoren verlangt eine angemessene Beschäftigung mit Migration einen differenzierten Blick. Prinzipiell kann in Rückschau auf die vorangegangenen Kapitel davon ausgegangen werden, dass die lebenslagen-theoretische Bedeutung von Migration nicht allgemein abstrakt, sondern detailliert und rückgebunden an die konkrete Lebenssituation eines Individuums erschlossen werden kann. Für die Deutung der Lebenssituation von MigrantInnen erweist sich also eine Sichtweise die zwischen Subjekt und Gesellschaft, sowie zwischen Struktur und individueller Deutungs- und Bewältigungsmuster differenziert und damit die Thematisierung von Migration gewissermaßen entdramatisiert als unerlässlich. Diesem Faktum wurde in der einschlägigen pädagogischen Debatte bislang jedoch nicht genügend Rechnung getragen und der Dimension Migration wurde unangemessen hohe Bedeutung beigemessen. Das Plädoyer von Hamburger für einen reflexiven Umgang mit Interkulturalität (vgl. Hamburger 1999b: 33ff) erweist sich deshalb als zentral. Kulturelle Unterschiede sollen nicht gänzlich geleugnet, jedoch als Erklärungsansatz für soziale Probleme von Personen mit Migrationshintergrund stark relativiert werden. Einhergehend mit der Kritik an einer Ethnisierung sozialer Konflikte plädieren verschiedene AutorInnen für eine Sichtweise, die Jugendliche mit Migrationshintergrund primär als Subjekte mit lebensphasenspezifischen Problemen und Chancen betrachtet und damit für ein Ende der „ethnischen Perspektive“.

Wir gehen davon aus, dass weniger Migration an sich als vielmehr dadurch erzeugte Chancenstrukturen und Erfahrungen in anderen Lebensbereichen – sprich die durch eine kulturalistische Betrachtung der Lebenssituationen Jugendlicher mit Migrationshintergrund und der damit vollzogenen Übergangeneit der Lebenslagen das Problem der Jugendlichen ist.

Im Folgenden werden daher schlaglichtartig alternative Überlegungen zur lebenslagen-theoretischen Bedeutung von Migration diskutiert.

#### 19.4 Alternative migrationstheoretische Überlegungen

Wichtig für die Analyse und Interpretation des individuellen Sinnzusammenhangs und der sozialen Bedeutung von Migration für die betroffenen Subjekte sind die Migrationsgründe, die einzelne Individuen zur Wanderung veranlasst haben. Bauböck (1998) unterscheidet in diesem Zusammenhang prinzipiell zwischen freiwilliger und erzwungener Migration (ebd.: 18). Hamburger (2001) definiert das Spektrum der Migrationsursachen ebenfalls als „zwischen den Polen »gewaltsam erzwungener Wanderung« und »freiwilliger Mobilität« verteilt“ (ebd.: 1212), unterscheidet hier jedoch zwischen insgesamt fünf Kategorien, wobei die Bandbreite von „Naturkatastrophen und Krieg“ bis „Neugierde und Abenteuerlust“ reicht (vgl. ebd.).

Darüber hinaus werden hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Migration deren *Folgen* als relevant erachtet. Hamburger zufolge, kann die Komplexität der Migrationsursachen und -folgen nur dann einer umfassenden Analyse unterzogen werden, wenn neben den einzelnen betroffenen Individuen auch die strukturellen Bedingungen des Auswanderungskontextes und Einwanderungssituation berücksichtigt werden. Eine Migrationstheorie erweist sich lediglich dann als adäquat, wenn sie die Gesamtheit der Aus- und Einwanderungsgesellschaft einbezieht. Eine solchermaßen ganzheitliche Betrachtung gelingt ihm zufolge vor dem Hintergrund der handlungstheoretischen Klassifikation von *push*- und *pull*-Faktoren sowie deren Zusammenspiel – sowohl die Migrationsgründe (*push*) als auch die Motive für die Attraktivität eines Einwanderungslandes (*pull*) können in diesem Konzept erfasst werden (vgl. Hamburger 2001: 1214; ebenso Beger 2000: 9, Esser 1980). In diesem Modell wiederum scheinen im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit insbesondere zwei Analyseebenen als zentral zu sein: die Analyse der Migrationsgründe muss zum einen auf der Ebene des individuellen oder kollektiven Bewusstseins der Zugewanderten erfolgen, wobei die Perspektive auf deren Wahrnehmung und Deutung der stattgefundenen Migration gerichtet ist. Zum anderen sollten sie bezogen auf die Ebene objektiver Umstände und Bedingungen (z.B. die ökonomische Situation, die rechtlichen und politischen Regelungen oder die soziale Positionierung der Betroffenen) des Herkunfts- und Ziellandes analysiert werden (vgl. Hamburger 2001: 1215).

##### 19.4.1 Sozioökonomischer Status von MigrantInnen

Die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen mit denen ZuwanderInnen in der BRD – bundeslandspezifisch – nach ihrer Einreise konfrontiert werden, sind konstitutiv für die Lebenslagen der Betroffenen: Je nach ausländerrechtlichem Status der einzelnen MigrantInnen ergeben sich qua Rechtslage systematisch je unterschiedliche ökonomi-

sche und soziale Folgen.<sup>134</sup> Zugespitzt kann festgestellt werden, dass MigrantInnen in der BRD – trotz aller rechtlich begründeten Differenzen – aufgrund von strukturellen und konjunkturellen Faktoren häufig zur „Armutsbevölkerung“ (Hamburger 2002: 1220) gehören.

Dem Ersten Armut- und Reichtumsbericht der Bundesregierung zufolge sind etwa ein Drittel derjenigen Kinder, die von Sozialhilfebezug leben, Kinder von Zuwandererfamilien.<sup>135</sup> Die Sozialhilfequote der ausländischen Bevölkerung war 1998 dreimal so hoch (9,1%) wie die der deutschen Bevölkerung (3,0%). Von relativer Armut, definiert als maximal 50% des Durchschnittseinkommens, sind 26,4% der Ausländer betroffen (11,2% der deutschen Bevölkerung); die Arbeitslosenquote beträgt 20,3% gegenüber 12,3% (vgl. BMAS 2001a: 85).

Die schlechte Einkommenssituation von Zuwanderern hat auch Auswirkungen auf die sozialräumliche Segregation: 80% bis 90% der verschiedenen Nationalitätengruppen leben in Ballungsgebieten – in Stadtquartieren, die in der Wohnqualität und im sozialen Status benachteiligt sind: Reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, minimale Gemeinschaft- und Freizeiteinrichtungen, das Fehlen einer attraktiven Infrastruktur prägen deren Wohnumfeld (vgl. Expertise LJB 2003).

#### **19.4.2 Die Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen**

Im Folgenden wird ein Überblick über die Bildungssituation der in der BRD lebenden Jugendlichen mit direktem oder familiär vermitteltem Migrationshintergrund gegeben. Bezug genommen wird dabei auf die Situation von ausländischen Jugendlichen – die Situation derjenigen Jugendlichen, die rechtlich als Deutsche gelten, deshalb in amtlichen Erhebungen nicht extra ausgewiesen werden, aber dennoch Migrationserfahrungen haben (z.B. junge AussiedlerInnen), bleibt hier unberücksichtigt.

Pointiert lässt sich die Bildungsbeteiligung der meisten ausländischen Jugendlichen als unbefriedigend bezeichnen, da sie in höher qualifizierenden allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen durchschnittlich unterrepräsentiert sind. Während sie bis Mitte der 1990er Jahre ihren Bildungserfolg deutlich verbessern konnten, muss festgestellt werden, dass der Trend zur positiven Bildungsbeteiligung in den letzten Jahren nicht voranschreitet, sondern im Gegenteil stagniert (BMFSFJ 2002: 206).

Für das Jahr 1997 gilt, dass rund 9,4% aller in der BRD beschulten Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft sind (Bericht der Ausländerbeauftragten 2000: 114). Obwohl die Mehrzahl der ausländischen SchülerInnen in Deutschland geboren und folglich auch hier eingeschult wurde, ist ihre Bildungsbeteiligung im Ganzen betrachtet negativ.

---

<sup>134</sup> So führt beispielsweise die Differenz der arbeitsrechtlichen Bedingungen dazu, dass die sozioökonomische Lage der einzelnen MigrantInnengruppen stark voneinander abweicht (detailliert hierzu vgl. z.B. Beger 2000: 45ff).

<sup>135</sup> Insgesamt wird in den amtlichen Statistiken lediglich zwischen *deutschen* und *ausländischen* Personen unterschieden, so dass auch im Rahmen dieser Arbeit auf diese undifferenzierte Unterscheidung zurückgegriffen werden muss. „Undifferenziert“ ist dies insofern, als dass der Geburtsort der betroffenen Personen in keiner Weise berücksichtigt wird und infolgedessen nicht zwischen AusländerInnen der Ersten, Zweiten oder Dritten Generation unterschieden werden kann, und darüber hinaus zugewanderte Deutsche (AussiedlerInnen) in den Statistiken untergehen.

Ausländische SchülerInnen sind im Vergleich zu einheimisch deutschen überproportional an Hauptschulen und unterproportional an Gymnasien vertreten. So besuchten 1997 rund 9,9% der deutschen im Vergleich zu 21,1% ausländischen SchülerInnen die Hauptschule, dagegen allerdings 23,3% deutsche, im Vergleich zu lediglich 9,2% der ausländischen SchülerInnen das Gymnasium (vgl. ebd.: 115). 19,4% der ausländischen, jedoch nur 7,7% der deutschen SchülerInnen absolvierten die allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss – im Vergleich dazu waren es nur 9% nicht-deutsche zu 25,5% der deutschen SchülerInnen, die die Schule mit einer allgemeinen Hochschulreife verließen (ebd.: 116).

Im gleichen Jahr besuchten ca. 20,3% aller ausländischen SchülerInnen berufsbildende Schulen. Auch dort partizipierten sie überproportional in den unteren Sektoren: 6,9% aller ausländischen, jedoch nur 2,6% aller deutschen SchülerInnen besuchten das Berufsvorbereitungsjahr. Darüber hinaus waren nicht-deutsche Jugendliche vor allem in Berufs- und Berufsfachschulen, jedoch seltener in weiterführenden Schulen, wie z.B. Fachoberschulen, Fachgymnasien oder Fachschulen, vertreten (vgl. ebd.: 116).

Bezogen auf die Ausbildungssituation für jugendliche AusländerInnen kann festgestellt werden, dass diese sich zunehmend verschlechtert.<sup>136</sup> Die Zahl der Auszubildenden ausländischer Herkunft ist seit 1995 wieder rückläufig: zwischen 1995 und 1999 hat der Anteil ausländischer Auszubildenden von 9,7%, auf 7,5% abgenommen (vgl. BMBF 2001: 83).<sup>137</sup> Für das Jahr 1998 gilt, dass AusländerInnen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren 33% ohne anerkannten Berufsabschluss blieben – bei der Deutschen Vergleichsgruppe waren es lediglich 8%. Insgesamt sind die Ausbildungschancen der betroffenen Jugendlichen „am höchsten in Berufen die aufgrund geringer Verdienstmöglichkeiten, ungünstiger Arbeitsbedingungen oder schlechter Karrierechancen von deutschen Jugendlichen eher gemieden werden“ (BMFSFJ 2002: 206). In diesem Zusammenhang verweist Hiller (1997a) darauf, dass dies größtenteils auf die ausländerrechtlichen Regelungen zurückzuführen ist, da die Jugendlichen mit befristeten Aufenthaltsgenehmigungen oder mit der Duldung als De-facto-Flüchtlinge ebenso wie junge AsylbewerberInnen schon per Gesetz keinen Anspruch auf Förderung durch das Arbeitsamt haben. Als Alternative zum Einstieg in das duale Ausbildungssystem oder einen anderen weiterführenden Bildungsgang bleibt diesen Jugendlichen deshalb oftmals nur das Absolvieren des BVJ (vgl. ebd.: 206).

Bezüglich der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung lassen sich zwischen deutschen und ausländischen SchülerInnen Gemeinsamkeiten dahingehend feststellen, dass ausländische – ebenso wie deutsche – junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern tendenziell häufiger weiterführende Schulen besuchen und darüber hinaus durchschnittlich über bessere Schulabschlüsse verfügen. Diese bessere schulische Bildung der jungen Frauen wirkt sich allerdings nicht auf deren berufliche Situation aus, sondern sie sind wie deutsche junge Frauen auf dem Arbeitsmarkt vor allem in Sektoren mit verhältnismäßig niedrigen Qualifikationsanforderungen vertreten (vgl. Bericht der Ausländerbeauftragten 2000: 117).

---

<sup>136</sup> Eine fundierte Auseinandersetzung zur beruflichen Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund findet sich bei Pohl (vgl. 1997: 16ff, insbesondere: 46ff).

<sup>137</sup> Die Vermittlungschancen für jugendliche AusländerInnen und AussiedlerInnen haben sich in den letzten Jahren in Baden-Württemberg verschlechtert (vgl. Landtag Baden-Württemberg 1999: 132).

Vor dem Hintergrund eines unbefriedigenden Forschungsstandes werden insbesondere die folgenden Erklärungszusammenhänge für die negative Bildungsbeteiligung diskutiert:

Die negative Bildungsbeteiligung der jungen MigrantInnen wird von einigen AutorInnen vor dem Hintergrund der sogenannten Unterschichtungstheorie von Hoffmann-Nowotny (1987) debattiert. Ausgegangen wird hierbei, dass MigrantInnen nach ihrer Einreise hinsichtlich diverser Aspekte wie beispielsweise berufliche Position, ökonomische und wohnliche Situation häufig in die untersten Sektoren der Sozialstruktur ihres Einwanderungslandes eintreten. Als Ursache für diesen Prozess der Unterschichtung wird u.a. das Interesse von Seiten des Einwanderungslandes gesehen, Arbeitsplätze, die niedrig entlohnt werden, jedoch sehr belastend und damit insgesamt prestigearm sind, bevorzugt mit MigrantInnen zu besetzen (vgl. ebd.: 48). In Anlehnung an diese Unterschichtungstheorie konnten sich verschiedene Erklärungsansätze für die negative Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund etablieren. Einige AutorInnen übertragen die These der Unterschichtung direkt auf die Partizipation von jugendlichen MigrantInnen im Bildungswesen. Sie stellen fest, dass diese Jugendlichen in schulischen Selektionsprozessen vor allem in die untersten Sektoren der Bildungspyramide vermittelt werden (vgl. Bommers/Radtke 1993: 485). Dies geschieht ihnen zufolge deshalb, weil die Betroffenen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt und infolgedessen von LehrerInnen nicht gefördert werden. Laut dem Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ist der formale Bildungsstand der ZuwanderInnen durchschnittlich niedriger als der von einheimischen Deutschen. Zudem kommt es nach der Migration zu einer sozialen Unterschichtung der MigrantInnen, so dass die sozioökonomischen Bedingungen, in denen MigrantInnen leben, oftmals prekär sind. Die negative sozioökonomische Lage, in denen viele Familien mit Migrationshintergrund leben sowie die Tatsache, dass sowohl Schule als auch außerschulische Bildungseinrichtungen dies bislang nicht kompensieren können, wird als eine mögliche Erklärung für den geringen Bildungserfolg jugendlicher MigrantInnen thematisiert (vgl. BMFSFJ 2002: 207). Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der PISA-Studie unterstützt, denn für die BRD konnte ein enger Zusammenhang von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und der Bildungsbeteiligung der Kinder bestätigt werden (vgl. Baumert u.a. 2001). Andere Erklärungsansätze bezüglich der negativen Bildungsbeteiligung basieren auf der Annahme, dass die Jugendlichen im Elternhaus häufig nicht die Unterstützung erfahren, die sie für eine gelingende Schullaufbahn bräuchten, weil etwa die Eltern selbst nicht über das entsprechende Bildungsniveau oder die sprachlichen Kompetenzen verfügen.

Ein anderes Erklärungsmodell für die niedrige Bildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher stammt von Radtke und der ihn umgebenden Forschungsgruppe: in Anlehnung an das von Feagin/Booher-Feagin begründete Konzept der „direkten und indirekten institutionellen Diskriminierung“ und basierend auf einer Untersuchung zur „Herstellung ethnischer Differenz“<sup>138</sup> wird aufgezeigt, dass die Konzepte *Ethnizität* und *Kultur* in schulorganisatorischen Mechanismen zu Ausschlusskriterien werden, ohne dass dies aktiv von den im Schulsystem Tätigen intendiert ist. Die negative Bildungsbeteiligung der betroffenen Jugendlichen wird als „Kumulationseffekte zahlreicher Einzelentscheidungen, ... die im Verlauf einer Schulkarriere getroffen werden“ (Gomolla 2000: 54), identifiziert. Gomolla merkt in diesem Zusammenhang darüber hinaus an, dass alle Entscheidungen erstens „um den Stand der *Deutschkenntnisse* von Migrantenkinder

---

<sup>138</sup> Das Forschungsprojekt „Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchung zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ wurde unter Leitung von Radtke von 1991 bis 1996 durchgeführt.

zentriert und zweitens um kulturelle Differenzen zwischen Eingewanderten und Mehrheitsgesellschaft, wobei kulturelle und sozialschichten-, z.T. auch geschlechtsspezifische Zuschreibungen oftmals verschmolzen sind“ (ebd.: 55). Dieser Tatsache ungeachtet fungieren Förderangebote als kompensatorische Maßnahmen um diejenigen Kollektivmerkmale der Betroffenen auszugleichen, die für den mangelnden Erfolg verantwortlich gemacht werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002: 16).

Laut Gogolin (2001) weisen eine Reihe von Studien nach, dass die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ursächlich auf individuelles und familiäres Versagen zurückgeführt werden kann. Die Tatsache, dass die Bildungschancen dieser Jugendlichen denen von einheimischen deutschen Jugendlichen nicht gleichkommen, erklärt Gogolin mit einem Ansatz, der vor allem auf strukturelle Faktoren bei der Produktion von Bildungsbenachteiligung im Schul- und Bildungssystem abhebt. Ihr zufolge werden Kinder aus MigrantInnenfamilien überdurchschnittlich häufig zum Erhalt von bestandsgefährdeten Schulen herangezogen (vgl. ebd.: 1037f).<sup>139</sup>

Das Deutsche Bildungssystem ist vornehmlich auf die Kompetenzstruktur von einheimischen und einsprachig aufgewachsenen SchülerInnen ausgerichtet. „Da keine systematische Vermittlung der spezifischen sprachlichen Fähigkeiten (in deutscher Sprache) vorgesehen (ist), die mit den Lerngegenständen verbunden sind“ (BMFSFJ 2002: 207), erfahren Jugendliche mit Migrationshintergrund dort eine systematische Benachteiligung indem die Besonderheit ihrer sprachlichen Lebensumstände nicht berücksichtigt wird. Die gängigen Lehrmethoden setzen überwiegend voraus, dass alle SchülerInnen die sprachliche Kompetenz, die sie benötigen, um einen Lehrinhalt zu erschließen, aus ihrer allgemeinen Lern- und Lebenserfahrung mitbringen. Eine systematische Vermittlung der spezifischen sprachlichen Fähigkeiten (in der deutschen Sprache), die mit den Lerngegenständen verbunden ist, bleibt aus. „Es ist jedoch ein gravierender Irrtum, anzunehmen, dass die speziellen Fachwortschätze die größten Lernschwierigkeiten bereiten. Dies aber ist nicht der Fall“ (ebd.). Unterstützungsangebote, die sich an Jugendliche mit Migrationshintergrund richten, um deren Deutschkenntnisse zu fördern, sind zeitlich befristet und in der Regel zu kurz. Die deutsche Schule konfrontiert diese Jugendlichen mit Konzeptionen, Lehrplänen und Unterrichtsinhalten die „teils explizit, teils implizit eine monolinguale Schüler/innenschaft von weitgehender kultureller Homogenität voraussetzen“ (Gogolin 2000: 84). Insofern scheint die Kritik von Gogolin angemessen: „Die Schulen vermögen offenbar nicht, durch ihr Unterrichts- oder sonstiges Angebot negative Konsequenzen der staatlichen, sprachlichen oder kulturellen und sozialen Herkunft eines Kindes auszugleichen. Das deutsche Schulwesen verfehlt damit seinen verbrieften Auftrag, für Bildungschancen unabhängig von Herkunft, Stand und sozialer Lage zu sorgen“ (ebd.: 83).

### **19.5 Zusammenfassende Bemerkungen im Hinblick auf die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

---

<sup>139</sup> Interessant scheint in diesem Zusammenhang die folgende Feststellung von Ehrke: „Die Ausländischen Jugendlichen weisen uns lediglich mit besonderer Schärfe auf diejenigen Probleme in unserem Berufsbildungssystem hin, die wir in jedem Fall auch ohne sie – lösen müssen“ (Ehrke 1985: 97, zitiert in Pohl 1997: 203).



Die in der BRD lebenden MigrantInnen stammen aus verschiedenen geographischen Regionen, unterschiedlichen sozialen und politischen-gesellschaftlichen Strukturen sowie aus diversen sozialen, ökonomischen und kulturellen Schichten. Nach ihrer Migration werden die einzelnen ZuwanderInnen mit unterschiedlichen Bedingungen und Erfahrungen konfrontiert. So gelten für einzelne MigrantInnengruppen unterschiedliche rechtliche Bestimmungen, die dann wiederum direkte oder indirekte Auswirkungen auf die sozialen und ökonomischen Situationen der Betroffenen haben (vgl. Hamburger 2001). Ebenso wie sich die Lebenslagen von Menschen ohne Migrationshintergrund voneinander unterscheiden, differenzieren sich die Lebenslagen von Menschen mit Migrationshintergrund voneinander mittels ihrer Strukturierung durch andere soziale Kategorien z.B. Geschlecht oder Alter. Es wäre deshalb sehr undifferenziert und insgesamt unterkomplex, würde man Aussagen über *die* Konsequenzen von Migration im Hinblick auf die Strukturierung von Lebenslagen Jugendlicher treffen. Als ein erstes Ergebnis hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Migration und der Konstitution von Lebenslagen muss somit festgehalten werden, dass eine derartig rein formale Bestimmung nicht per se erfolgen kann und eine pauschalisierende „Ethnisierung einer Generation“ (vgl. Badawia/Hamburger/Humrich 2003) allerdings zurückgewiesen werden muss.

Die Frage nach der Bedeutung von Migration im Hinblick auf die Strukturierung von Lebenslagen verlangt die Analyse zweier Ebenen: einerseits, die des subjektiven Bedeutungsgehalts, den die Betroffenen dem Ereignis zumessen; und andererseits, indem man sozialstrukturelle Folgen von Migrationsprozessen deutet. Es zeigt sich, dass Migrationsprozesse ganzheitlich beleuchtet werden müssen. Hinsichtlich der Erörterung dessen, was Migration im Hinblick auf die Strukturierung von Lebenslagen bedeutet, müssen sowohl Dimensionen der Mikroebene als auch Strukturen der Makroebene betrachtet werden – sowohl individuelle Sinnzusammenhänge als auch objektive Faktoren gilt es zu analysieren. Auf der Mikroebene müssen die Migrationsursachen sowie -erfahrung ebenso in die Analyse einbezogen wie die (rechtlichen, ökonomischen und sozialen) Bedingungen mit denen MigrantInnen im Aufnahmeland, wiederum entlang sozialer Strukturprinzipien je unterschiedlich, konfrontiert werden (vgl. Nieke 1991: 9f). Auf der Makroebene gilt es sowohl die Strukturen des Ausreise- als auch die des Einreiselandes zu berücksichtigen.

Trotz der notwendigen Differenzierung hinsichtlich der Erörterung des lebenslagentheoretischen Bedeutungsgehaltes von Migration für in der BRD lebende Individuen kann als eine Gemeinsamkeit vieler Betroffenen deren Übergangenheit von Problemlagen gesehen werden: aufgrund einer kulturalistischen Deutung der Problemlagen von MigrantInnen werden oftmals strukturelle Problemlagen nicht als solche erkannt bzw. durch professionelle Hilfe abgeschwächt. Für die Betroffenen führt eine solchermaßen notorische Ignoranz dazu, dass sie die Widersprüchlichkeit zwischen subjektiver Problemwahrnehmung und -kenntnis einerseits und offiziell verlauteten Problemdeutung andererseits individuell aushalten und ausbalancieren müssen. Eine zentrale lebenslagenprägende Anforderung im Zusammenhang mit Migration scheint für Jugendliche die Auseinandersetzung mit permanenten Zuschreibungen und Fehlannahmen, die vor dem Hintergrund der Kulturkonfliktthese hinsichtlich ihrer Lebenssituation geäußert werden, zentral. Fehlannahmen, so unsere These in Rückschau auf die vorherigen Kapitel, werden in unterschiedlicher Hinsicht getroffen: Zunächst – und das scheint für die Frage nach der lebenslagenprägenden Bedeutung von Migration bezogen auf BVJ-SchülerInnen zentral – können Fehlannahmen bzw. die institutionalisierte Leistungsunterschätzung von MigrantInnen (vgl. Bommers/Radtke 1993: 485) als eine der Ursache

für die Teilnahme am BVJ, sprich für schulische Misserfolge seitens der Jugendlichen gesehen werden. Weitere Fehlannahmen, mit denen junge MigrantInnen konfrontiert werden und die ihre Lebenssituation beeinflussen, lassen sich unter dem Topos „kulturelle Differenzen“, bzw. im Zusammenhang mit der Kulturkonfliktsthese verhandeln. Kulturalistische Deutungen verschleiern und pädagogisieren strukturelle Bedingungen, in denen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund als Kinder der „Armutbevölkerung“ (Hamburger 2001: 1221) aufwachsen und verhindern damit systematisch eine angemessene Unterstützung der Jugendlichen.

## **20. Das physische, psychische und soziale Wohlbefinden junger Menschen**

Gesundheit und Wohlbefinden der Menschen ist in der Sozialen Arbeit ein traditioneller Handlungsbereich. „Historisch gesehen ist die Verbindung von Medizin und Sozialer Arbeit in der Tatsache zu sehen, dass gesundheitliche Probleme immer auch als soziale Probleme – also im Kontext von Armut und sozialer Randständigkeit – registriert wurden“ (Filsinger/Homfeldt 2001: 705). Genauso stehen heute oftmals gesundheitliche Belastungen und Beschwerden der Menschen in Verbindung mit einer brisanten Lebenslage, genauer gesprochen hinsichtlich ihrer materiellen Existenzsicherung, sozialen Integration und Teilnahme.

Wissenschaftlich und professionell gesehen stellen Gesundheit und Krankheit in der Sozialen Arbeit soziale Phänomene dar. Die Soziale Arbeit untersucht diese Phänomene im Wesentlichen „unter biographischen und lebensweltlichen Aspekten, im Kontext sozialer Lage und sozialen Beziehungen in ihren vergemeinschafteten und vergesellschafteten Formen. Die Einschränkung bzw. Wiederherstellung der Autonomie von Lebenspraxis, die Bedingungen der Möglichkeit der Lebensbewältigung, von sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe sind zentrales Thema“ (ebd.: 706). Die Orientierung an der Lebenswelt der Menschen beabsichtigt, die subjektiven Aspekte in ihrer Besonderheit und sozialen Beschaffenheit abzubilden bzw. zu vergegenwärtigen.

Gerade in den Sozialwissenschaften werden nicht nur risikoreiche und gesundheitsgefährdende Handlungsformen zum Thema gemacht, sondern es werden genauso individuelle, soziale und sozialökologische Ressourcen als Komponenten der Krankheitsentstehung und des -verlaufs bzw. als Faktoren des gesundheitlichen Wohlergehens behandelt. In der sozialwissenschaftlichen Forschung stehen zur Betrachtung von Gesundheit und Krankheit quantitative und qualitative Ansätze in Konkurrenz. Unterschiede lassen sich in den theoretischen Ansätzen und Methodologien erkennen. „Während traditionelle Ansätze noch stark in der sozialbehavioristischen Tradition verhaftet sind, knüpfen andere – im Kern handlungstheoretische Ansätze – stärker am Alltagswissen und an der Lebenswelt an, um die soziale Konstruktion von Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitshandeln aufzuklären“ (ebd.: 709).

In einem ersten Schritt soll zunächst auf die Beschreibung und Konzepte von Gesundheit und Krankheit eingegangen werden. Anschließend werden verschiedene Aspekte, die die Gesundheit bzw. das Wohlbefinden junger Menschen beeinträchtigen oder gefährden, beschrieben, da in den Untersuchungen zur Lebenslage und zum Lebensverlauf ehemaliger BVJ-SchülerInnen dieses Thema von den Befragten eher tabuisiert bzw.

eine Zufriedenheit des gesundheitlichen Zustandes geäußert wird (vgl. Bickmann/Enggruber 2001: 46f; Hiller/Friedemann 1995: 34).<sup>140</sup>

## 20.1 Beschreibungen und Konzepte von Gesundheit und Krankheit

Filsinger/Homfeld (2001) zufolge ist es theoretisch erforderlich, die Begriffe Krankheit und Gesundheit voneinander zu trennen. Dem Begriff Krankheit liegt ein Modell des defizitären Zustands zugrunde. Gemäß diesem Modell werden „körperliche und psychische Störungen bzw. Abweichungen von der optimalen Leistungsfähigkeit“ (ebd.: 705) zum Gegenstand gemacht, die dann gewöhnlich medizinisch behandelt werden. Dagegen beinhaltet der Begriff Gesundheit ein Modell des Wohlbefindens bzw. der Abstinenz von Krankheitszuständen.

Bereits 1948 betrachtete die Weltgesundheitsorganisation (WHO) in ihrer dargelegten – und bis heute gültigen – Definition Gesundheit nicht nur als ein krankheits- und gebrechensloser Zustand, sondern ebenso als eine Konstellation des vollends physischen, psychischen und sozialen Wohlergehens. Dabei hat die Gesundheit des Menschen „außer mit dem Körper auch mit dem Innenleben und dem Außenleben zu tun“ (Hoehne 2002: 406).

Jedoch wird diese Definition der WHO kritisch beäugt und ihr eine gewisse Utopie und Statik vorgehalten. Erfahrungsgemäß zeigt sich, dass das vollkommene Wohlbefinden der Menschen Momentaufnahmen sind. Hoehne meint hierzu, dass „viel eher ein flexibles Verhalten, ein Ausbalancieren, gemeint ist. Wir kreisen in allen ... beschriebenen Dimensionen stetig um einen gedachten Idealpunkt des vollkommenen Wohlbefindens herum, ohne ihn je festhalten zu können; denn immer wieder treten Veränderungen auf – Leben bedeutet Veränderung. Innerhalb gewisser Grenzen bringt dieses Ausgleichen von Störungen, das Parieren von Anstößen, das Ausbalancieren von Belastungen ein Gefühl von Lebendigkeit, von Wohlbefinden ... Erst bei stärkeren oder dauerhaften Grenzüberschreitungen drohen Krankheit und Behinderung (körperlich), Angst und Verzweiflung (psychisch) sowie Armut und Einsamkeit (sozial)“ (ebd.). Daher kann Gesundheit als ein Zustand des „Fließgleichgewicht(s)“ (ebd.) gesehen werden, der um so besser in seiner Funktion verläuft, je flexibler und ausgeglichener der Mensch auf Veränderungen reagiert. Folglich kann gesagt werden, dass der gesundheitliche Zustand ein Balanceakt ist, der sich zu jedem Zeitpunkt des Lebensverlaufs stets vollzieht, um das physische, psychische und soziale Wohlergehen zu modifizieren.

Im Gegensatz zum Gesundheitsbegriff wird – neben der oben bereits allgemein dargelegten Beschreibung – der Begriff Krankheit je nach Betrachtungsweise (biologisch, psychologisch und soziologisch) in unterschiedlicher Form angewendet (vgl. Sunder 2002: 587). Hierzu haben sich drei Erklärungsmodelle entwickelt (vgl. für den folgenden Abschnitt Filsinger/Homfeld 2001: 707ff):

1. *Das biomedizinische Krankheitsmodell und Risikofaktorenkonzept:* Das für das gegenwärtige Gesundheitswesen immer noch grundlegende biomedizinische Krank-

---

<sup>140</sup> Die dargestellten und zur Beeinträchtigung und Gefährdung des physischen, psychischen und sozialen Wohlfühlens führenden Aspekte sollen nicht zur Verallgemeinerung und Absolutierung des Gesundheitszustandes junger Menschen im Allgemeinen oder von BVJ-SchülerInnen im Besonderen dienen, sondern als Aufmerksamkeitspunkte für wissenschaftliche Untersuchungen und für die alltägliche Arbeit in der Praxis.

heitsmodell geht davon aus, dass „Krankheiten körperlichen Ursprungs im Kern Funktionsstörungen sind“ (ebd.: 707). Nach diesem Krankheitsmodell werden alle Faktoren, die zu der bestehenden Krankheit geführt haben, ermittelt und durch auf dem medizinisch-disziplinären Wissensbestand basierende operative, medikamentöse und anderen Behandlungen geheilt bzw. deren Auswirkungen eingeschränkt. Aufbauend auf diesem Modell konzentriert sich das Risikofaktorenkonzept auf die Darlegung der „Faktoren, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zu einer Krankheit führen“ (ebd.). Dieser Ansatz ist die Grundlage für unzählige präventiv ausgerichtete Programme.

2. *Das sozialepidemiologische Krankheitsmodell:* Ausgehend von der Kritik am biomedizinischen Krankheitsmodell, die die Fokussierung auf die physischen Krankheitsmechanismen und individualtherapeutischen Eingriffsverfahren für nicht mehr begründbar hielt, erachtet das sozialepidemiologische Konzept, dass den Ursachen von Krankheiten (z.B. Herzinfarkt, Krebs, Schlaganfall usw.) nachgegangen wird und diesen präventiv entgegengewirkt werden soll. Dieses Modell erfordert es, „die wirtschaftlichen, sozialen und hygienischen Zusammenhänge zu begreifen, um durch entsprechend politische Eingriffe Voraussetzungen für die Gesundheit der Bevölkerung zu schaffen“ (ebd.: 708).
3. *Das salutogenetische Konzept von Antonovsky:* Antonovsky entwarf ein Verlaufsmodell, das auf der einen Seite Krankheit bis zum Tod führend und auf deren anderen Seite Gesundheit als perfektes Wohlergehen eingrenzt. Wo sich das Individuum auf dieser Gesundheits-Krankheits-Skala bewegt, ist von psychosozialen, biochemischen und physikalischen Stressoren und deren Verarbeitung abhängig. Die Verarbeitungsressourcen sind individuell, subkulturell und gesellschaftlich verortet. Das Wohlbefinden der Person tritt dann ein, wenn sie über ein allgemeines, andauerndes und dynamisches Vertrauensgefühl verfügt, so dass die eigene interne und externe Umwelt prognostizierbar ist und die Dinge sich mit erheblicher Wahrscheinlichkeit infolgedessen entfalten werden, wie man es sich vernunftgemäß erhoffen kann. Diese innere Bündelung des Vertrauensgefühls wird mit dem Begriff Kohärenzsinn charakterisiert. Die Ausbildung des Kohärenzsinns ist vom kulturellen Rahmen abhängig.  
Das salutogenetische Modell kann dem nahe liegenden Lebensweisenansatz zugeordnet werden. Danach „ist Gesundheit ein subjektiv und gesellschaftlich erzeugter Wert in der Lebensweise eines Menschen oder einer Gruppe neben anderen“ (ebd.: 709). Ziel dieses Ansatzes ist zum einen den Menschen Räume zur Kommunikation verfügbar zu machen, in denen sie ihr Verständnis von Gesundheit artikulieren und Schemata ihrer Realisierung entfalten können, und zum anderen sie bei der Entwicklung der Lebensverhältnisse sowohl auf örtlicher als auch regionaler Ebene partizipieren zu lassen. So steht dieses Modell dem Empowermentkonzept (vgl. beispielsweise Herriger 1997; Stark 1996) äußerst nahe.

## 20.2 Gesundheitliche Beschwerden und Erkrankungen junger Menschen

Der Blick auf den aktuellen selbst eingeschätzten Gesundheitszustand junger Menschen ist ein aussagebestimmendes Charakteristikum für die Gesundheit im weiteren Lebensverlauf.

Schätzt eine junge Person trotz hoher medizinischer Risikofaktoren (z.B. Blutdruck, Rauchen, Alkoholkonsum etc.) ihre gesundheitliche Verfassung positiv ein, besteht ein reduziertes Sterberisiko. Umgekehrt erhöht sich dieser Umstand bei einer negativen Gesundheitseinstellung. Gewöhnlich wird das subjektive Befinden über ihren Gesund-

heitszustand von jungen Menschen als gut empfunden. Etwa 74% der 14- bis 25-Jährigen betrachten ihre gesundheitliche Verfassung als gut bis sehr gut. Dabei schätzen ca. 29% junge Frauen und 24% junge Männer ihren Gesundheitszustand als zufriedenstellend bis sehr schlecht ein (vgl. Knothe 2002: 263f).

Nichtsdestoweniger stehen diese Aussagen, wenn bei ihnen nach spezifischen Beschwerdesymptomen gefragt wird, in einem auffälligen Widerspruch. Ca. 10 bis 40% der Heranwachsenden haben gesundheitliche Beschwerden, wie zum Beispiel Erkältungen und grippale Infekte, Schädigungen an den Zähnen, Kopfschmerzen, Übelkeit, Kreislauf, Gewichtsverlust, Magen-Darm-Affektionen, Appetitlosigkeit, Allergien, Hautprobleme, Rücken- und Muskelschmerzen. Darüber hinaus haben Mädchen und junge Frauen Beschwerden in der Menstruationsphase und im Unterleib. Annähernd 40% der Jugendlichen gehen etwa ein- bis zweimal im Vierteljahr wegen gesundheitlicher Beschwerden zum Arzt. Nicht selten beruhen diese Beschwerden auf psychischen Belastungen (vgl. BMFSFJ 2002: 218f).

Neben diesen gesundheitlichen Beschwerden und Belastungen ist eine Zunahme chronischer Erkrankungen bei jungen Menschen zu registrieren. Es wird geschätzt, dass rund 10% aller Kinder und Jugendlichen chronisch krank sind. Sie leiden überwiegend an Bronchitis und Asthma, Epilepsie, Herzfehler, Neurodermitis, Diabetes, Rheuma, Drüsen- sowie Magen-Darm-Erkrankungen. Schätzungsweise 10 bis 12% der im Kindesalter und 15 bis 20% der im Jugendalter befindlichen Heranwachsenden leiden an psychischen Störungen in den Bereichen Wahrnehmung, Emotion, sozialer Kontakt und Entwicklung (vgl. ebd.: 219).

### **20.3 Physische, psychische und soziale Schädigung junger Menschen**

Das physische, psychische und soziale Wohlergehen junger Menschen wird in einem nicht unerheblichen Maße durch elterliche Vernachlässigung und Misshandlung verursacht. In der Bundesrepublik Deutschland gibt es schätzungsweise jährlich zwischen 20.000 und 400.000 solcher Fälle (vgl. Renschmidt 2000a: 296). Auf diese Aspekte wird daher nachfolgend eingegangen.

#### **20.3.1 Vernachlässigung**

Unter Vernachlässigung versteht man „den Mangel eines Minimums an Pflege oder Beaufsichtigung eines Kindes“ (ebd.). Dagegen unterteilt die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts den Begriff in physische und psychische Vernachlässigung.

Die physische Vernachlässigung zeigt sich in einer nicht ausreichenden Ernährung, Pflege und Versorgung der Kinder und Jugendlichen. Ferner äußert sie sich in einer unzureichenden Aufmerksamkeit und Zuwendung sowie einem mangelnden Verständnis für die Bedürfnisse der Heranwachsenden, die dadurch ein geringes Selbstwertgefühl, unzulängliches und unsicheres Bindungsvermögen sowie Stress und sonstige Belastungen erleiden. Obendrein – so die Sachverständigenkommission – „kann man auch von einer erzieherischen Vernachlässigung sprechen, wenn Kinder und Jugendliche die Erziehung und Ausbildung nicht erhalten, die sie für die Entwicklung von Lebenskompetenzen benötigen. Die Vernachlässigung kann darüber hinaus darin bestehen, dass die Sorgeberechtigten und -verpflichteten die Kinder- und Jugendlichen vor Gefahren nicht hinreichend schützen, erforderliche medizinische und therapeutische Maßnahmen nicht

veranlassen und die Kinder und Jugendlichen in falsch verstandener Liberalität einfach gewähren lassen“ (BMFSFJ 2002: 220).

Eine zahlenmäßige konkrete Betrachtung über das Ausmaß der Vernachlässigungen Heranwachsender kann kaum vorgelegt werden. Lediglich jene Fälle, die in Vormundschaftsgerichten erörtert werden, bringen Zahlen zu Tage. So sind in gerichtlichen Verhandlungen, in denen es um Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch geht, 50% der Fälle solche von Vernachlässigung. Es wird dabei angenommen, dass es eine noch erheblich höhere Dunkelziffer von Kindesvernachlässigung gibt (vgl. ebd.).

Die unterschiedlichen Ansätze zur Erklärung der Vernachlässigung als auch der Misshandlung von Heranwachsenden konzentrieren sich auf drei Aspekte (vgl. hierzu insgesamt Remschmidt 2000a: 297f): Die subjektbezogenen Ansätze erkennen häufig die unmittelbaren Bezugspersonen, also die Eltern, als Ursache. Die psychosozialen Ansätze identifizieren soziale Umstände als Faktor. Schätzungsweise 90% der vernachlässigten Kinder und Jugendlichen kommen aus Familien, die von ökonomischen und (psycho-)sozialen Belastungen betroffen sind. Die interaktionistischen Ansätze betonen die Wechselwirkung vielfältig einwirkender Faktoren aus den anderen beiden Ansätzen als Ursache für Vernachlässigung und Misshandlung. So wirken fehlende erzieherische Kompetenzen, spezifische Zuschreibungen an die Kinder (z.B. Unerwünschtheit), gewaltfördernde Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Kind sowie Förderung von Gewalt durch (psycho-)soziale Bedingungen (etwa Alkoholismus, unsichere ökonomische Lage, gesellschaftliche Marginalisierung etc.) (vgl. ebd.: 299).

### **20.3.2 Misshandlung**

Unter einer Misshandlung ist eine „nicht unfallbedingte körperliche Verletzung eines Kindes oder Jugendlichen durch einen Elternteil oder eine Bezugsperson“ (ebd.: 296) zu verstehen. Hierzu macht allerdings die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts die Unterscheidung nach physischer und psychischer Misshandlung. Körperliche Misshandlungen erfolgen z.B. durch Schläge, Stöße, Stiche und Verbrennungen. Entsprechend sozialwissenschaftlicher Studien kann davon ausgegangen werden, dass ungefähr die Hälfte bis zu zwei Dritteln der Erziehungsberechtigten ihre Kinder physisch bestraft. Etwa 10 bis 15% der Eltern führen mehrmalige als auch gravierende Bestrafungen ihrer Kinder durch (vgl. BMFSFJ 2002: 220).

Gegenüber den Befunden der körperlichen Schädigung kann kaum etwas zur psychischen Misshandlung von Heranwachsenden gesagt werden. In diesen Fällen jedoch erhalten die jungen Menschen eine Abwertung ihrer Person und ihres Daseins als Mensch, indem sie als wertlos, fehlerhaft, nicht liebenswert oder ungewollt bezeichnet werden. Oftmals werden die psychisch misshandelten Kinder und Jugendlichen von extremen Störungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung bis hin zu physischen Erkrankungen begleitet (vgl. ebd.).

Physische und psychische Misshandlungen treten nicht nur in Familien mit ungünstigen ökonomischen und sozialen Verhältnissen, sondern genauso in jenen mit stabilen Bedingungen in Erscheinung (vgl. ebd.: 223).

### **20.3.3 Sexueller Missbrauch**

Unter sexueller Misshandlung wird „die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in sexuelle Aktivitäten, deren Funktion und Tragweite sie nicht überschauen können“ (Remschmidt 2000b: 301), verstanden. Außerdem handelt es sich um sexuellen Missbrauch, wenn die sexuellen Handlungen nicht unbedingt gegen den Willen des/der He-

ranwachsenden und gewaltlos erfolgten oder – im umgekehrten Fall – wenn es zur Anwendung von Gewalt kommt und die sexuellen Übergriffe gegen den Willen des Kindes durchgeführt werden.

Nach polizeistatistischen Angaben gibt es in Deutschland jährlich ungefähr 15.000 Fälle von sexuellem Missbrauch, dabei sind über 15.000 Kinder Opfer. Davon sind ca. 77% Mädchen von sexuellen Übergriffen betroffen. Etwa 80% der sexuell misshandelten und missbrauchten Mädchen sind unter 14 Jahre alt. Laut der polizeistatistischen Angaben sind von den sexuellen Straftaten ca. 36% dem sexuellen Missbrauch von Kindern, 24% dem Exhibitionismus, 22% der Vergewaltigung sowie 8% dem sexuellen Missbrauch von Schutzbefohlenen und dem Inzest zuzuordnen (vgl. ebd.). Überwiegend handelt es sich bei den TäterInnen um Männer (ca. 96%). Rund 12% sind männliche Jugendliche im Alter zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr (BMFSFJ 2002: 221).

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht merkt an, dass kaum fundierte Kenntnisse über das Ausmaß der aus dem Missbrauch erfolgten Schädigungen bestehen. Ausgenommen davon existiert die „Tatsache, dass sexueller Missbrauch bei Kindern und Jugendlichen nicht nur aktuelle, sondern häufig lang anhaltende Schädigungen, insbesondere psychischer Art, verursachen kann. In der Regel treten bei sexuell missbrauchten Kindern Angst, Depression, internalisierendes, externalisierendes und sexualisiertes Verhalten häufiger auf als in Kontrollgruppen nicht missbrauchter Kinder. Als durch sexuellen Missbrauch hervorgerufene besondere Belastungen im Jugendalter müssen Depressionen, Suizidneigung, Somatisierungen, Weglaufen, Promiskuität und Alkohol- oder Drogenmissbrauch gelten“ (ebd.: 220).

## **20.4 Gesundheitsgefährdendes Verhalten junger Menschen**

Gesundheitliches Risikoverhalten ist weitgehend auch ein problematisches Verhalten, das einerseits für junge Menschen subjektiv funktional für Herausforderungen der Lebensplanung und -führung ist und andererseits „auf objektiv schwierige Ausgangslagen bei der Bewältigung von Aufgaben der Lebensgestaltung verweist“ (Knothe 2002: 270).

Neben dem Konsum von Substanzmitteln werden in diesem Abschnitt das Ernährungsverhalten und die Sexualität junger Menschen verhandelt.

### **20.4.1 Konsum von Substanzmitteln**

Das Konsumieren von Alkohol, Nikotin und sonstiger Drogen ist nicht nur ein Phänomen junger Menschen, sondern der gesamten Gesellschaft. Nichtsdestoweniger wird der Gebrauch dieser Substanzen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die Gesellschaft besonders aufmerksam verfolgt. Der Konsum und Genuss legaler und illegaler Substanzen wird immer noch als ein „Indiz gravierender Entwicklungs- und Bewältigungsprobleme“ junger Menschen und genauso als ein „ernstes soziales und gesundheitspolitisches Problem wahrgenommen“ (BMFSFJ 2002: 221).

Die Weltgesundheitsorganisation WHO legt der Substanzabhängigkeit ein Konzept des schädlichen Gebrauchs zugrunde. Dies komme dann zum Tragen, „wenn 3 oder mehr der folgenden Kriterien zusammen mindestens einen Monat lang bestanden haben:

- ein starkes Verlangen oder eine Art Zwang, die Substanz zu konsumieren;
- die verminderte Kontrolle über den Substanzgebrauch;
- ein körperliches Entzugssyndrom, wenn die Substanz reduziert oder abgesetzt wird;
- Toleranzentwicklung gegenüber den Substanzeffekten;

- Einengung auf den Substanzgebrauch, deutliche Vernachlässigung anderer Vergnügungen oder Interessen;
- anhaltender Substanzgebrauch trotz eindeutig schädlicher Folgen“ (Fleischhaker/Schulz 2000: 267).

#### 20.4.1.1 Alkoholkonsum

Alkoholische Getränke können nicht nur als genussliches Begleitmittel zum Essen oder als Durstlöscher gesehen werden, sondern der übermäßige Alkoholkonsum stellt genauso eine Gefährdung für die Gesundheit dar. Der exzessive Alkoholkonsum ist nicht allein eine problematische Erscheinung junger Menschen, er ist ebenso ein gesamtgesellschaftliches Problem.

Fleischhaker/Schulz (2000) illustrieren anhand einer Studie zur Drogenaffinität, dass rund 45% der 14- bis 17-Jährigen und ca. 77% der 18- bis 20-Jährigen die Erfahrung eines durch Alkohol herbeigeführten Vollrausches gemacht haben (vgl. ebd.: 268). Neuere Untersuchungen verweisen darauf, dass in den letzten Jahren ein Rücklauf des Alkoholkonsums bei jungen Menschen zu beobachten ist. Trotzdem konsumiert fast ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in aller Regelmäßigkeit – mindestens einmal wöchentlich – Alkohol (vgl. BMFSFJ 2002: 221). In diesen Fällen „besteht ein ‚klassisches‘ Konsummuster vieler Jugendlicher offenbar darin, am Wochenende verstärkt Alkohol zu konsumieren und diesen Konsum unter der Woche deutlich zu reduzieren. Im Vergleich zur 18- bis 59jährigen Wohnbevölkerung bleibt festzustellen, daß starker Alkoholkonsum mit steigendem Alter zunimmt“ (Knothe 2002: 276). Im Elften Kinder- und Jugendbericht wird davon ausgegangen, dass bei annähernd 200.000 Jugendlichen bedrohliche Muster des Alkoholkonsums zu beobachten sind (vgl. BMFSFJ 2002: 221). Für die jungen Menschen wird der Konsum jedoch zuvorderst mit der Schaffung geselliger Stimmung und der Herstellung sozialer Kontakte verbunden. Erst im Anschluss daran wird der Alkoholkonsum als Mittel zur Bewältigung des Alltags gesehen (vgl. Knothe 2002: 279).

#### 20.4.1.2 Nikotinkonsum

Neben Alkohol als legales suchtgefährdendes Mittel hat der Nikotinkonsum ebenfalls eine Relevanz bei jungen Menschen.

Im 11. Kinder- und Jugendbericht wird dargelegt, dass zu Beginn des neuen Jahrtausends 37% der weiblichen und 38% der männlichen 12- bis 25-Jährigen regelmäßig oder gelegentlich Tabakwaren konsumieren. Jedoch ist in den letzten Jahren ein Rückgang der jungen TabakkonsumentInnen zu verzeichnen. Neigten 1997 noch etwa 41% der 12- bis 25-Jährigen zum regelmäßigen oder gelegentlichen Tabakkonsum, so sind dies gegenwärtig etwa 38%. Trotz dieses Rückgangs ist bei Mädchen und jungen Frauen eine stetige Zunahme des Nikotinkonsums zu sehen. Insbesondere Mädchen beginnen frühzeitig mit dem Tabakkonsum (vgl. BMFSFJ 2002: 221).

Für etwa zwei Drittel der jungen Leute ist der Geschmack oder das Gernmögen der Grund für das Rauchen. Ca. die Hälfte raucht zur Beruhigung. Dagegen spielen solche Beweggründe, „die auf die Bedeutung des Rauchens für das soziale und gesellschaftliche Miteinander abzielen“ (Knothe 2002: 274), eine ungeordnete Rolle.

Die meisten NichtraucherInnen der 12- bis 25-Jährigen (ca. 80%) verweisen darauf, dass für sie Rauchen gesundheitsgefährdend ist. Die Hälfte der nichtrauchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen betont, dass das Rauchen nicht schmeckt und zu teuer ist (vgl. ebd.: 275).



### 20.4.1.3 Drogenkonsum

Im Jugendalter werden nicht nur die legal erhältlichen und suchtfährdenden Substanzen Nikotin und Alkohol für Jugendliche und junge Erwachsene, sondern auch illegale Drogen relevant.

Hinsichtlich des Konsums illegaler Drogen macht Knothe (2002) auf folgende drei Aspekte aufmerksam: „Erstens besagt die Unterscheidung zwischen legalen und illegalen Drogen wenig über die medizinischen und gesundheitlichen Folgen des Konsums oder über die Wirkungsweise und Wirkungsgrad der jeweiligen Substanz, wohl aber über die sozialen Folgen des Konsums illegaler Substanzen: Dieser wird per se und in der Gesamtheit der Substanzen als Signum sozialer Abweichung und als gesundheitsgefährdendes Verhalten interpretiert und gilt als prekär, insbesondere für die Entwicklung im Jugendalter. Daraus folgt zweitens, daß die Frage nach dem Konsum der aufgrund dieser Unterscheidung unter den illegalen Drogen zusammengefaßten Substanzen wenig aussagekräftig ist, weil unterschiedliche Wirkungsweisen und Abhängigkeitspotentiale der unterschiedlichen Substanzen nicht berücksichtigt werden. Drittens werden auch verschiedene geschlechtsspezifische Konsummuster damit nicht erfaßt“ (ebd.: 282).

Betrachtet man die statistischen Angaben zum Drogenkonsum, haben rund 27% der 12- bis 25-Jährigen in ihrem Leben bisher selbst illegale Drogen konsumiert (vgl. BMFSFJ 2002: 221). Dabei nehmen junge Männer häufiger illegale Substanzen zu sich als junge Frauen (vgl. Knothe 2002: 283). Am populärsten ist bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen (ca. 90%) der Gebrauch von Cannabisprodukten. Daneben stieg der Konsum der Designerdroge Extasy auf 4% bei den jungen Menschen an (vgl. BMFSFJ 2002: 221). Dagegen hat das Heroin an Geltung verloren (vgl. Fleischhaker/Schulz 2000: 268). Auffällig ist, dass vor allen Dingen die 12- bis 17-Jährigen und insbesondere Mädchen zunehmend dazu neigen, Drogen zu konsumieren (vgl. BMFSFJ 2002: 221).

Drogenerfahrene junge Männer und Frauen begründen den Konsum illegaler Substanzen überwiegend damit, weil sie es einmal ausprobieren wollten. Es spielen aber auch Motive wie etwa die Verbesserung der Stimmungs- und Gefühlslage oder die Bewältigung des Alltags eine relevante Rolle für den Drogenkonsum (vgl. Knothe 2002: 286).

Am Beispiel des Cannabiskonsums verweist Knothe auf Längsschnittstudien, die belegen, dass frühere Auffälligkeiten im Kontext mit massivem Alkohol- und Nikotinkonsum und die Verfügbarkeit suchtfördernder Mittel wirksame Aspekte zur Prognose der Intensivierung des Konsums von Cannabisprodukten sind. Zudem wirkt der Substanzmissbrauch oder die -abhängigkeit von Familienmitgliedern, vor allem der Eltern, befördernd auf den Cannabiskonsum von Heranwachsenden (vgl. ebd.: 287).

### 20.4.1.4 Medikamentenkonsum

Interessant erscheint es an dieser Stelle, einen Blick auf den Konsum von Medikamenten zu werfen.

Wolffersdorff (2001) verweist in seinem Aufsatz zu „Drogen und Sucht“, dass bei einem Teil von Kindern bis zum 5. Lebensjahr durchschnittlich genauso eine Tablettenmenge wie bei 45- bis 49-Jährigen verschrieben wird, welche in diesem Alter die Grundlegung für einen späteren Drogenkonsum sein kann. Zusätzlich verweist er auf eine Studie in Nordrhein-Westfalen, in der herausgearbeitet wurde, dass etwa 25 bis 30% aller Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren in einem zeitlichen Rahmen von vier Wochen regelmäßig Medikamente und davon ungefähr ein Drittel zwei und mehr Mittel

nebeneinander eingenommen haben. Ähnliches wird auch bei 15% der Altersgruppe der 13-Jährigen und bei 22% der Altersgruppe der 18-Jährigen festgestellt (vgl. ebd.: 327). In seiner Sekundäranalyse hat Knothe (2002) herausgefunden, dass insgesamt wesentlich mehr Mädchen und Frauen Medikamente zu sich nehmen als Jungen und Männer. Jedoch ist diesbezüglich festzuhalten, dass etwa bis zum 16. Lebensjahr mehr Jungen als Mädchen Medikamente ärztlich verordnet werden (vgl. ebd.: 289ff).<sup>141</sup>

Resümierend betrachtet – so die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts – „lässt sich insgesamt eine größere Schere zwischen rückläufigem oder stagnierendem Gebrauch von Alkohol, Nikotin und illegalen Drogen (außer Cannabis) auf der einen Seite und risikoreichen, exzessiven Gebrauchsmustern in bestimmten Gruppen (z.B. Mädchen, junge Aussiedler) auf der anderen Seite beobachten. (...) Festzuhalten gilt aber auch, dass es unter den Jugendlichen eine Vielzahl überzeugter Nichtraucherinnen und Nichtraucher gibt (ca. die Hälfte) und dass erhebliche Anteile der Jugendlichen gegen den Drogengebrauch eingestellt sind“ (BMFSFJ 2002: 222). Die Kommission macht darauf aufmerksam, dass bei HauptschülerInnen ein gesundheitsgefährdendes Verhalten bezüglich des Nikotin-, Alkohol- und Drogenkonsums ausgeprägter ist als bei GymnasiastInnen (vgl. ebd.: 223).

Im Ganzen gesehen kann – unter der Betrachtung der in diesem Lebensabschnitt gestellten Entwicklungsaufgaben und der individuellen und sozialen Kompetenzen der jungen Menschen – der Konsum von Alkohol, Nikotin und Drogen als auch von Medikamenten „1. als Ersatzziel bei blockierten Autonomiebestrebungen verstanden werden, 2. als gewollte Normverletzung, 3. als ‚ausgleichende Notfallfunktion‘, z.B. bei Entwicklungsstress durch zu viele gleichzeitige Entwicklungswünsche, 4. als Zugang zur Gleichaltrigengruppe, 5. als Ausdruck des persönlichen Stils und 6. als Vorwegnahme des Erwachsenseins“ (ebd.: 222; vgl. hierzu auch Wolffersdorff 2001: 334).

#### **20.4.2 Ernährungsverhalten und Körperbild**

Gewöhnlich schätzt ein großer Teil der jungen Menschen ihr Ernährungsverhalten als gesund ein.

So legt Knothe (2002) dar, dass 49% der 14- bis 25-Jährigen ihr Ernährungsverhalten als gesund und 40% dieses als durchschnittlich beschreiben. Gerade einmal 11% der jungen Leute bewerten ihr Ernährungsverhalten als ungesund (vgl. ebd.: 291). Eine Studie in Nordrhein-Westfalen zeigt hinsichtlich eines gesundheitsbewussten Ernährungsverhaltens auf der vordefinierten Grundlage des Konsums von Gemüse, Obst und Vollkornbrot sowie Vollmilch, dass mehr als die Hälfte der 11- bis 15-Jährigen sich unausgewogen ernähren. Die Analyse hat herausgefunden, dass mit zunehmenden sozioökonomischen Status der Jugendlichen auch die bewusstere Ernährung erfolgt. Dennoch ernährt sich ein Teil dieser Altersgruppe der unteren sozioökonomischen Statusgruppen gesund. Unter geschlechtsspezifischer Betrachtung achten Mädchen und junge Frauen eher auf ihr Ernährungsverhalten als männliche Jugendliche. Trotz der bewussten Ernährung gibt es mehr übergewichtige junge Frauen als junge Männer – vor allem in den sozioökonomisch schwächeren Statusgruppen (vgl. BMFSFJ 2002: 223 u. 359).

In Anlehnung an eine bei 12- bis 16-Jährigen durchgeführte Untersuchung verdeutlicht Knothe (2002), dass ein großer Teil der Befragten ein unterschiedliches Bild über ihren Körper haben. So sind etwa 47% der Mädchen und 58% der Jungen der Ansicht, das

---

<sup>141</sup> Aus welchem Anlass und zu welcher Behandlung die Medikamente verordnet werden, wird bei Knothe (2002) nicht ersichtlich.

richtige Gewicht zu haben. Auffallend ist, dass zum einen Mädchen (47%) eher ihren Körper als ein wenig oder viel zu dick wahrnehmen als Jungen (24%) und zum anderen Jungen (19%) ihre Körperproportionen eher als ein bisschen oder viel zu dünn sehen als Mädchen (13%). Hinsichtlich der Wahrnehmung der Körperstatur der Jugendlichen hebt Knothe hervor, dass „dabei nicht vergessen werden darf, daß der bei weitem überwiegende Teil junger Frauen und junger Männer über ein Körpergewicht verfügt, das unterhalb des Idealgewichts liegt“ (ebd.: 292).

Ein Teil der Mädchen und auch wenige Jungen versuchen durch Abnehmen eine für ihr Empfinden angenehme Körperstatur zu erlangen. Die Sekundäranalyse von Knothe zeigt auf, dass etwa 28% der 12- bis 16-jährigen Mädchen bereits eine (20%) oder mehrere (8%) Diäten vollzogen haben. Lediglich wenige der gleichaltrigen Jungen (10%) absolvierten eine oder mehrere Diäten. Inwiefern es sich um ärztlich angeordnete Diäten handelt, wird dabei nicht ersichtlich. In Bezug auf das Diätverhalten der Mädchen und Jungen macht Knothe auf geschlechtsspezifische Unterschiede aufmerksam. „Vor dem Hintergrund einer rigiden Standardisierung weiblicher Körperformen z.B. in massenmedial vermittelter Werbung, ist es nicht erstaunlich, daß sich Mädchen bei der Aneignung des eigenen Körpers stärker als Jungen an herrschenden Vorstellungen von Schönheit, also in diesem Fall Schlankheitsidealen orientieren“ (ebd.: 292f). Dieses gesellschaftlich und kulturell vermittelte Schönheitsbild kann dazu führen, dass Mädchen und junge Frauen ihren eigenen Körper einem riskanten Ernährungsverhalten unterstellen, das im extremen Fall Essstörungen zur Folge haben kann.

Herpetz-Dahlmann (2002) weist darauf hin, dass in der Altersgruppe der 15- bis 24-jährigen jungen Frauen nahezu jedes hundertste Mädchen an einer Essstörung, Anorexie oder Bulimie, leidet. Dabei sind vor allen Dingen Mädchen und junge Frauen, die sich in ihrer beruflichen und freizeithlichen Orientierung auf Ballett, Foto- und Modemodell, gewisse sportliche Praktiken usf. konzentrieren, gefährdet (vgl. ebd.: 244). Die Essstörungen gehen zum einen mit bestimmten Umständen des familiären Umfeldes und der persönlichen Beschaffenheit sowie dem medial vermittelten Schlankheitsbild einher. Zum anderen treten bei der Anorexie als auch Bulimie weitere physische, psychische und soziale Störungen hinzu. „Bulimie ist häufiger mit affektiven Störungen verbunden, mit gestörtem Selbstwertgefühl und einem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Anorexie häufiger mit Substanzmissbrauch und Suchtentwicklung“ (BMFSFJ 2002: 223).

### **20.4.3 Sexualität**

Jugendliche werden in der heutigen Zeit früher sexuell aktiv. Ihre ersten sexuellen Erfahrungen haben sich in den letzten Jahrzehnten ins Jugendalter vorverlagert. Durch die vorgeschobene Geschlechtsreife „werden Kinder heute früher Jugendliche und Jugendliche früher zu Erwachsenen“ (Ferchhoff 1999: 222). Daher stellt der Umgang mit Sexualität und intimen zwischenmenschlichen Bindungen und Verhältnissen eine Entwicklungsaufgabe junger Menschen dar (vgl. Knothe 2002: 293).

Der Beginn einer heterosexuellen Beziehung verläuft nach einer längeren Zeitspanne des Verliebtseins gewöhnlich noch ohne sexuellen Kontakt auf der Grundlage von stufenweisen Aushandlungsvorgängen, die sich in Küssen, Streicheln, Petting, Geschlechtsverkehr äußern. Gegenwärtig haben bereits zwei Drittel der Jugendlichen mit 17 Jahren Geschlechtsverkehr gehabt. Die partnerschaftlichen Beziehungen der jungen Leute sind selbstverständlicher geworden und die Eltern stehen diesen ruhiger gegenüber (vgl. Ferchhoff 1999: 223).

Der riskante Umgang mit der Sexualität und intimen Beziehungen kann beispielsweise mit ungewollten Schwangerschaften und AIDS-Infizierung einhergehen. Vielfach wird

dieses Sexualverhalten als unzureichende kognitive Entwicklung der jungen Menschen interpretiert (vgl. Knothe 2002: 293).

Der in den 1980er Jahren aufgekommene HIV-Virus hat sich bis heute weltweit ausgebreitet. AIDS ist ein Virus, der durch ein risikoreiches (Sexual-)Verhalten – und auch durch Unfälle – zur gesundheitlichen Schädigung der eigenen Person oder anderer führen kann. Untersuchungen legen dar, dass bei den 16- bis 20-Jährigen die Nutzung des Kondoms beim Geschlechtsverkehr angestiegen ist. Benutzten 1988 beim Sex 34% dieser Altersgruppen regelmäßig ein Kondom, sind dies zum Jahrtausendwechsel 62%. Jedoch hat seit 1996 die regelmäßige Kondomverwendung nicht mehr signifikant bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugenommen (vgl. BMFSFJ 2002: 223f). Dazu konstatiert die Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts, dass die Quote der Kondomnutzer ins Stocken geraten ist und „ein großer Teil der Jugendlichen sich nach wie vor dem Risiko des ungeschützten Geschlechtsverkehrs aussetzt“ (ebd.: 224). Diese sich gefährdende Gruppe stellen immerhin etwa 38% der 16- bis 20-Jährigen dar.

Hinsichtlich der Schwangerschaftsverhütung zeigt eine Befragung koituserfahrener junger Menschen im Alter von 16 bis 24 Jahren, dass die häufigste bevorzugte Methode das Einnehmen der Antibabypille vor der Verwendung des Kondoms ist. Ein geringer Teil der jungen Leute (etwa 9%) verhütet überhaupt nicht und nimmt das Risiko einer möglichen ungewollten Schwangerschaft in Kauf (vgl. Knothe 2002: 297).

## 20.5 Belastende Netzwerke und Institutionen

Wie bereits bei der Darstellung von Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch angedeutet, bewegen sich – vor allem in diesen Situationen – junge Menschen in sozialen Umwelten, die ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden bedrohen. Jenseits dieser Vergehen existieren noch andere Handlungsformen und Verhaltenserwartungen in der sozialen Umwelt, die das Wohl und die Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen belasten und gefährden können.

Es bestehen familiäre Umwelten, die sich nicht nur durch Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch, sondern genauso durch die Situation der elterlichen Trennung oder Scheidung, Gewalt und Prostitution in der Familie, unzulängliche Kommunikationsstrukturen (z.B. Nicht-Zuhören, Nicht-Antworten etc.) und fehlende Kommunikationsgelegenheit (z.B. kein gemeinsames Essen, getrennte Freizeitaktivitäten usw.), Leistungsdruck der Eltern sowie ein krankes oder alkohol- und drogenabhängiges Familienmitglied für das Wohlbefinden der Heranwachsenden bedrückend und gravierend auswirken (vgl. BMFSFJ 2002: 224).

Bundesweit werden ungefähr drei bis vier Millionen Kinder in Familien groß, in denen mindestens ein Elternteil eine Alkohol- oder sonstige Substanzmittelabhängigkeit aufweist. Diese Situation stört nicht nur ihr psychisches und soziales Wohlbefinden. Sie belastet ebenso ihre alltägliche Lebensgestaltung. Ein Teil der Heranwachsenden ist durch die Sucht und die diesbezügliche Verarbeitungsform ihrer Eltern selbst gefährdet, substanzmittelabhängig zu werden. (vgl. ebd.: 221).

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht deutet darauf hin, dass in konfliktbesetzten Familien – insgesamt gesehen – die familiäre Kommunikation mit Stress, Disharmonie, Verslossenheit und unzureichender Unterstützung behaftet ist. Die familiären Umstände beeinflussen die Haltung gegenüber Sucht verursachenden Substanzen, dem Rechtsbe-

wusstsein, dem Selbstwertgefühl hinsichtlich schulischer Leistungsanforderungen und den Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. ebd.: 225).

Neben der Familie sind für Heranwachsende die Gleichaltrigen Gruppen eine soziale Ressource und Stütze. In demselben Maße wie die Peers einen sozialen Rückhalt darstellen, können sie Einfluss auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden ausüben. Demgemäß können beispielsweise in der Peergroup anerkannte risikoreiche Freizeitaktivitäten (z.B. Extremsport, Autorennen, gesetzwidrige Handlungen etc.) ihr Wohl gefährden. Die Gleichaltrigen können durch die Herabsetzung und Nichtbeachtung (eventuell durch das Nichtmithalten in Freizeitaktivitäten oder durch den Nichtbesitz prestigeträchtiger Konsumgüter usw.) andere marginalisieren. Die Stigmatisierung und Marginalisierung führt nicht selten dazu, dass bereits gegebene Probleme verstärkt werden, wie etwa im Verhalten oder in der Schule (vgl. ebd.: 224).

Besonders in der freizeitlichen Gestaltung kommt es heutzutage bei manchen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einem gesundheits- und wohlbefindlichkeitsschädigenden Verhalten. Im Zuge ihrer Identitätsfindung beim Erwachsenwerden gefährden sie sich teils durch illegale Aktivitäten (z.B. Fahren ohne Führerschein, kriminelle Handlungen, Mitgliedschaft in pseudoreligiösen Sekten oder politisch-extremistische Gruppierungen usw.) und teils auch durch gesellschaftlich anerkannte Freizeitaktivitäten (z.B. Extremsport, Abenteuerurlaub usw.). Auf der einen Seite fungieren die freizeitlichen Praktiken dazu, die soziale Wirklichkeit „individuell und kollektiv zu bewältigen, und bieten insbesondere im Jugendalter einen funktionalen Erfahrungsraum“ (ebd.). Auf der anderen Seite gehen sie zugleich mit gesundheitsgefährdenden Verhaltensformen und Unfallrisiken einher.

Nicht nur die Eltern und Peers nehmen Einfluss auf das Wohlbefinden junger Menschen, sondern ebenso die Schule. Ihre diesbezügliche Wirkung wird durch die Leistungsansprüche und den Leistungsdruck von Eltern und Lehrkräften hervorgerufen. Studien zu schulischen Leistungsaspirationen und zum Gesundheitszustand von SchülerInnen verdeutlichen, dass sich dieser Druck in psychosomatischen Beschwerden (z.B. Kopfweg, Nervosität usw.) als auch in emotionalen Wohlseinsstörungen (z.B. Erschöpfung, Angst, Überforderung usf.) widerspiegelt (vgl. ebd.: 225).

## 20.6 Behinderung

Umgangssprachlich beschreibt der Begriff Behinderung alltägliche Phänomene, die ein Hindernis sind, andere Menschen kritisch beurteilen oder demütigen und „Menschen, die in ihrer physischen Erscheinung, ihren psychischen Ausdrucksformen oder ihren kognitiven Möglichkeiten bestimmte medizinische oder gesellschaftliche Normen nicht erfüllen (Metzler/Wacker 2001: 118).

Unter medizinischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten hat sich die Beschreibung der WHO durchgesetzt. In ihrer Darlegung geht sie von drei Dimensionen aus (vgl. ebd.: 120):

- *Impairment (Schädigung)* beschreibt die biologisch respektive psychisch strukturelle und funktionelle Schädigung des menschlichen Organismus (z.B. Nervensystem, Bewusstsein usf.).
- *Disability (Einschränkung)* meint die Beeinträchtigung der physischen, psychischen und kognitiven Funktionsbereiche des Menschen, die selbstständige Operationen (z.B. Bewegungen) in einem eingeschränkten Maße zulassen.
- *Handicap (Benachteiligung)* ist eine Störung der sozialen Position oder Rolle eines Menschen und seiner Kompetenzen zur gesellschaftlichen Teilhabe. „Handicap ist

Benachteiligung im körperlichen und psychosozialen Feld, in familiärer, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht bei der Ausübung alters- und geschlechtsspezifischer Rollen“ (ebd.).

Es kann also festgehalten werden, dass Behinderung aus einer Störung, Einschränkung und Benachteiligung der körperlichen, geistigen und sozialen Aktionsfähigkeiten resultiert. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht zählt des Weiteren auch eine drohende Behinderung dazu. Jedoch sind die Lebenslagen behinderter junger Menschen aufgrund der Verschiedenartigkeit der Schädigung, Einschränkung und Benachteiligung sowie der individuellen, institutionellen und sozialen Konditionen vielfältig. Gesellschaftlich durchgesetzt hat sich die Differenzierung von körperlicher, geistiger und seelischer Behinderung, wobei sich diese Formen zu einer Mehrfachbehinderung verknüpfen können (vgl. BMFSFJ 2002: 219).

In Anbetracht der Vielfältigkeit des Behinderungsbegriffs sind keine genauen quantitativen Daten über den Umfang der Behinderung junger Menschen vorhanden. Lediglich die statistischen Angaben nach dem Schwerbehindertengesetz und der Sonderschulen geben eine zahlenmäßige Auskunft über behinderte junge Menschen. Nach der amtlichen Statistik des Schwerbehindertengesetzes sind 1997 im Bundesgebiet 254.500 junge Menschen unter 25 Jahren behindert (vgl. Beck 2002: 199), davon sind 161.946 unter 18 Jahren. Der Anteil der unter 18-Jährigen nimmt insbesondere an den Übergängen zur Schule und Ausbildung bzw. in den Beruf zu (vgl. ebd.: 203).

Dagegen wird in der Sonderschulstatistik von 2000 eine wesentlich höhere Zahl behinderter Heranwachsender angegeben, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen. Insgesamt sind es nach diesen Angaben 487.904 Kinder und Jugendliche (5,345% aller SchülerInnen) in Deutschland. Dabei wird die Hälfte der sonderpädagogisch unterstützungsbedürftigen SchülerInnen zu den Lernbehinderten gezählt. Gerade die Gruppe der als lernbehindert charakterisierten Heranwachsenden werden häufig noch verhaltensgestörte und erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche zugeordnet (vgl. ebd.: 205f). Bei diesen Heranwachsenden stellt sich immer wieder die Frage, ob sie in diesen Schulformen richtig platziert sind (vgl. ebd.: 209).

Von großer Bedeutung sind für behinderte junge Menschen ihre Familien. Lag in der wissenschaftlichen Betrachtung lange Zeit der Blick auf dem behinderten Kind und seinen spezifischen Bedürfnissen im alltäglichen familiären Geschehen, so wird heute vermehrt nach den Folgen der Behinderung für die Familie als System, also nach belastenden Momenten und Situationen sowie Bedürfnissen einzelner Familienmitglieder, intern und extern verlaufenden familiären Interaktionsprozessen und auf diese einwirkenden Faktoren gefragt. Mit dieser gewandelten Perspektive werden eher Bewältigungsressourcen, die Familie und ihre soziale Umwelt sowie Konsequenzen für die Lebensführung und die familiären Ressourcen lebensweltlicher Unterstützung analysiert (vgl. ebd.: 224f). Aus verschiedenen Studien können zum Zusammenhang von familiärer Lebenslage und Behinderung nach Beck (2002) folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- „Es gibt keinen linearen Zusammenhang zwischen der Tatsache, dass ein behindertes Kind in der Familie lebt, und familialen Fehlentwicklungen.
- Es gibt nicht ‚die Familie mit einem behinderten Kind‘; Bewältigungsverläufe variieren ebenso stark individuell wie die subjektiven und objektiven Folgen von Beeinträchtigungen. Dennoch lassen sich in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Variablen und von spezifischen Unterstützungsbedürfnissen Problemlagen differenzieren, die tendenziell doch einen je unterschiedlichen, teilweise besonders dringlichen Bedarf an Hilfen und Interventionen, aber auch an Untersuchungen generieren, z.B.: Familien der so genannten unteren Schichten bzw. Familien in riskanten Lebensla-

gen; Ein-Eltern-Familien; Familien mit Kindern, die verstärkt negativen sozialen Reaktionen ausgesetzt sind; Familien mit Kindern, die einen besonders hohen Unterstützungsbedarf haben.

- Es sind nicht die Beeinträchtigungen von Fähigkeiten und Aktivitäten oder gar die ‚Schädigung‘, die ein Kind hat, die zu dem führen, was als ‚behinderte Familie‘ bezeichnet wird, sondern erschwerende innerfamiliäre und außerfamiliäre Bedingungen, die zu eingeschränkter Lebensqualität führen, wobei es häufig soziale Faktoren sind, die so genannte Überlastungssituationen konstituieren.
- Allerdings gibt es innerfamiliäre Interaktions- und Kommunikationsprozesse sowie individuelle Dispositionen, die das Entstehen einer psychischen und/oder sozialen Problematik begünstigen.
- Die Selbsthilfefähigkeit, das Ausmaß der informellen Leistungen und die familiäre bzw. elterliche Akzeptanz des behinderten Kindes werden in aller Regel unter-, der Erhalt von professionellen Dienstleistungen überschätzt.
- Die Bewältigung des Alltags und der Lebensführung ist die Regel, nicht die Ausnahme; aber sie erfolgt unter erheblich benachteiligenden Bedingungen und oft am Rande der Belastbarkeit, sodass insgesamt von einer erschwerten und benachteiligten Lebensführung auszugehen ist“ (ebd.: 226f).

Ergänzend ist festzuhalten, dass unter ökonomischen Gesichtspunkten Familien mit behinderten Kindern, vor allem Alleinerziehende, schlechter als der durchschnittliche Teil der Bevölkerung gestellt ist. Insbesondere werden zusätzliche finanzielle Ausgaben für Hilfsmittel, therapeutische Maßnahmen, Transportmittel etc. nicht durch bereits gegebene Leistungen ersetzt (vgl. ebd.: 231f).

Über 75% der Familien mit behinderten Kindern stellen einen Mehrpersonenhaushalt dar. In vielen Fällen leben die Familien in nicht-behindertengerechten Wohnungen. Ein Teil der Familien wohnt in beengten Wohnverhältnissen und brisanten Wohngebieten. Bezüglich der Wohnverhältnisse deutet Beck darauf hin, dass „viele Familien angesichts ihrer speziellen Bedürfnisse, aber auch bestehender Belastungen (z.B. Ablehnung oder Beschwerden durch andere Mieter) große Anstrengungen unternehmen, um einen guten Wohnstandard zu erreichen. Dafür fehlt, v.a. im ländlichen Raum, die behindertengerechte Infrastruktur z.B. des öffentlichen Nahverkehrs, von Fahr- und Sozialdiensten, Beratungsstellen, Treffpunkten usw.“ (ebd.: 233).

## 20.7 Mortalität

Das Jugendalter zeigt im Vergleich zu anderen Lebensphasen eine geringe Sterblichkeitsrate auf. Gleichwohl wächst mit Beginn dieses Lebensabschnitts gegenüber der Lebensphase Kindheit die Mortalitätsrate an (vgl. BMFSFJ 2002: 356; Knothe 2002: 260).

Bezüglich der Sterblichkeit Jugendlicher und junger Erwachsener bestehen geschlechtsspezifische Differenzen. Für junge Männer im Alter zwischen 14 und 24 Jahren ist die Möglichkeit des Sterbens wesentlich höher als für junge Frauen (vgl. Knothe 2002: 260). Den meisten Todesfällen der jungen Menschen liegt ein Unfall als Todesursache zugrunde (vgl. BMFSFJ 2002: 218). Der größte Teil der Unfälle der 15- bis 24-Jährigen basiert auf Kraftfahrzeugunfälle im Straßenverkehr. Von den im Jahr 1997 2.217 durch Kfz-Unfälle getöteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind 473 junge Frauen und 1.744 junge Männer (vgl. Knothe 2002: 262). Es ist nicht nur anzunehmen, dass die jungen Männer mobiler sind, sondern auch in der Fahrweise andere Verhaltensformen (z.B. Aggressivität, Fahren unter Alkoholeinfluss etc.) zum Ausdruck bringen. Hackauf

(2002) macht deutlich, dass „insbesondere die männlichen Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren durch ihren risikoreichen Fahrstil (oftmals unter Alkoholeinfluss) höchst gefährdet sind. Ebenso ereignen sich in Deutschland bei Jugendlichen von 15 bis 18 Jahren, die in der Regel ohne Fahrerlaubnis gefahren sind, häufig Unfälle durch Alkoholeinfluss. (...) Es liegen in Deutschland Statistiken vor, die aufzeigen, dass bei PKW-Unfällen mit Personenschäden 1998 annähernd jeder dritte Unfallbeteiligte aus der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen alkoholisiert war (269 von je 1.000 Beteiligten)“ (ebd.: 57). Neben dem Fahren unter Alkoholeinfluss haben zahlreiche junge Fahrer die Neigung mit hoher Geschwindigkeit zu fahren. Sie versuchen auf diese Art und Weise, erhebliche persönliche und soziale Spannung zu kompensieren. Diese riskante Fahrweise gefährdet nicht nur ihr Leben, sondern genauso das von anderen.

Die zweithäufigste Todesursache junger Menschen der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen ist der Suizid. Hierzu verweist Knothe (2002) darauf, dass hierbei die unternommenen Selbstmordversuche keine Berücksichtigung finden, die wahrscheinlich höher ausfallen als die vollzogenen Selbsttötungen. Im Jahr 1997 starben 742 der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen aufgrund eines Suizids. Davon sind 600 männliche Jugendliche und junge Erwachsene (vgl. ebd.: 262). Hier zeigt sich ebenfalls ein geschlechtsspezifischer Trend, indem eher junge Männer dazu neigen, den Selbstmord zu vollziehen als junge Frauen. Umgekehrt bestehen Anhaltspunkte, dass junge Frauen vielmehr zum Selbstmordversuch tendieren, etwa zwei bis dreimal häufiger als Jungen. Bei ungefähr 70 bis 80% der Suizidversuche junger Menschen wird dieser zuvor angekündigt; etwa 10 bis 15% führen diesen dann auch durch (vgl. Schulz 2000: 308f). Inwieweit zum einen der Selbstmord(-versuch) und zum anderen sozial und ökonomisch belastende Verhältnisse zusammenhängen, ist bisher kaum wissenschaftlich analysiert worden. Dennoch deutet Hackauf (2002) darauf hin, „dass die Herkunftsfamilie einen erheblichen Einfluss auf das Suizidverhalten von Jugendlichen hat. Dies betrifft vor allem die Erfahrungen mit sexueller Gewalt und mit schweren körperlichen und psychischen Gewaltakten in Kindheit und Jugend. Zum Einfluss der Familie werden u.a. das Zerbrechen der Familienbindungen, vorausgegangene Suizide oder Suizidversuche der Eltern oder engsten Verwandten, der Zusammenhang zwischen familialen Neigungen zu depressiven Störungen sowie Missbrauch bzw. Abhängigkeit von Alkohol und Drogen genannt“ (ebd.: 58).

Die dritthäufigste Todesursache junger Menschen tritt durch die Einwirkung von Gewalt in Erscheinung. 1997 starben 226 15- bis 25-Jährige durch Gewalteinwirkung (vgl. Knothe 2002: 262).

Im Hinblick auf die BVJ-SchülerInnen – wie eingangs erwähnt – kann davon ausgegangen werden, dass sie ihren Gesundheitszustand als zufrieden stellend einschätzen. Doch können bei Einzelnen auch gesundheitliche Beschwerden (z.B. Kopfweh, Nervosität, Erschöpfung usw.) vorliegen, die beispielsweise durch Leistungsansprüche und Leistungsdruck von Eltern und Lehrkräften herrühren können. Darüber hinaus kann es sein, dass BVJ-SchülerInnen durch Alkohol-, Nikotin, Drogen- und Medikamentenkonsum ihr gesundheitliches und soziales Wohlbefinden gefährden (vgl. beispielsweise Bickmann/Enggruber 2001: 47; Hiller/Friedemann 1995: 34). Des Weiteren zeigt es sich, dass das Ernährungsverhalten und das eigene bzw. auch gesellschaftliche vermittelte Körperbild die Gesundheit junger Frauen und Männer beeinträchtigen kann.

Festzuhalten ist ebenfalls, dass soziale Netzwerke einen Einfluss auf das psychische, physische und soziale Wohlergehen junger Menschen haben. So können in der Familie etwa Leistungsdruck, unzulängliche oder fehlende Kommunikationsstrukturen und -gelegenheiten, Vernachlässigung usw. das alltägliche Wohlbefinden und die Entwicklung



von BVJ-SchülerInnen beeinflussen (vgl. hierzu auch Kapitel 16.1). Aber auch eine riskante Freizeitgestaltung unter Gleichaltrigen (z.B. Mutproben, Fahren ohne Fahrerlaubnis, Extremsport usw.) kann das gesundheitliche und soziale Wohlbefinden der BVJ-AbsolventInnen Einschränkungen erfahren. Gerade sozioökonomisch schwache Jugendliche aus dem BVJ sind gefährdet, dass sie beim Nichtmithalten im monetären Bereich, z.B. Tragen bestimmter Markenkleidung, Durchführung kommerzieller Freizeitaktivitäten (z.B. Kino, Disco, Rockkonzerte usw.), Besitz von Statusartikeln (z.B. Handy, Computer usw.) etc., Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen machen (vgl. Kapitel 17.2), die ihr Wohlbefinden einschränken können.

## 21. Zwischenresümee zu den Lebenslagen der AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ

Das Ziel des vorangegangenen Teil 3 lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: *es ging um eine systematische Annäherung an die Lebenslagen von jungen Frauen und Männern, die als SchülerInnen des BVJ AdressatInnen von Schulsozialarbeit sind.* Oder präzisiert: *es handelt sich in diesem Teil um die Sondierung einiger Dimensionen, von denen wir annehmen, dass sie die Lebenslagen dieser Jugendlichen prägen sowie um die Erörterung der Frage, inwiefern sie das tun.*

Jugendliche, die das BVJ absolvieren, werden häufig einseitig defizitär wahrgenommen und individualisiert als sozial Benachteiligte ausgewiesen. Diese Deutung wird der Komplexität ihrer Lebenslagen in keinsten Weise gerecht und sollte im Rahmen dieser Arbeit, die den Prämissen des Theoriekonzepts Lebensweltorientierung folgend auf das Passungsverhältnis von Angebot (Schulsozialarbeit im BVJ) und AdressatInnen (SchülerInnen in BVJ) blickt, überwunden werden. Die permanente Defizitorientierung gegenüber jungen Frauen und Männern, die das BVJ absolvieren erweist sich weder für eine (Problem)Analyse der Lebenssituation noch als Ausgangspunkt für soziale Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Schulsozialarbeit) als differenziert genug und damit als ungeeignet.

Es ging und „geht darum, junge Frauen und Männer als aktive GestalterInnen von Übergängen, als tätige Subjekte, als ExpertInnen im Ausbalancieren der verschiedensten Anforderungen, als „ProduzentInnen“ sozialer Integration wahrzunehmen“ (Stauber 1999a: 279). Um Belastungen, Zumutungen und unterstützungswürdige Lebensverhältnisse von jungen Erwachsenen im Übergang analysieren zu können, schlagen Stauber/Walther (1995) den analytischen Begriff „Problemlage“ als ein offenes Konzept vor. Durch dieses Konzept kann man die Stigmatisierung durch eindimensionale Kategorisierungen „herabsetzen als auch die Übergangeneit von subjektiven Problemwahrnehmungen, die z.B. den Zugangsvoraussetzungen zu Unterstützungsangeboten stecken, vermeiden. Damit ließen sich Unterstützungsbedarfe genauer bestimmen“ (Pohl 1997: 202). Problemlagen jedoch bedürfen als Teil von Lebenslagen immer eines weiteren Blickes auf diese und somit deren detaillierte Rekonstruktion und Erörterung.

In Anlehnung an verschiedene AutorInnen (z.B. BMFSFJ 2002; Alber 2000; Pohl 1997; Oelerich 1996; Stauber/Walther 1995) scheint es sinnvoll, den Jugendlichen, die das BVJ absolvieren und bislang pauschalisierend defizitorientiert betrachtet wurden, mit einem grundlegend gewendeten Blick entgegenzutreten und bei der theoretischen An-

näherung an ihre Lebenssituation eine Vorgehensweise zu wählen, die der Pluralität unterschiedlicher Lebenssituationen (von verschiedenen BVJ-SchülerInnen) ebenso gerecht wird, wie der Komplexität einzelner Lebenssituationen, die wiederum im Spannungsfeld von Subjekt und Gesellschaft zu fassen ist. Es zeigt sich, dass das Vorhaben der theoriegeleiteten Strukturierung der Lebenslagen von AdressatInnen der Schulsozialarbeit im BVJ einen doppelten Blick benötigt: zum einen geht es um die Beachtung der Mehrdimensionalität einer *einzelnen* Lebenssituation, zum anderen um die Berücksichtigung der Pluralität von *verschiedenen* Lebenssituationen.

Das Konstrukt „Lebenslage“ im Sinne von Böhnisch (1982) verweist insgesamt darauf, dass Lebenssituationen von Individuen durch vielfältige Faktoren beeinflusst werden: sowohl objektive Strukturen als auch subjektiv-biographische Deutungs-, Handlungs- und Bewältigungsmuster der einzelnen Subjekte sind Teil dessen, was sich als Lebenslage fassen lässt. Ein lebenslagentheoretischer Fokus changiert zwischen den Polen *Subjekt* und *Gesellschaft* und vermag das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Ebenen *in seinen verschiedenen Variationen* analytisch zu fassen. Mit dieser Charakteristik erweist es sich im Rahmen vorliegender Arbeit als geeignetes Instrument zur Analyse verschiedener lebenslagenprägender Faktoren und damit zur systematischen Annäherung an die Lebensverhältnisse und die spezifischen Anforderungen der Zielgruppe.

Um die verallgemeinerbare Besonderheit der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen zu destillieren und herauszuarbeiten, wurde das Konstrukt Lebenslage operationalisiert und für den hiesigen Kontext konkretisiert: Diverse Parameter, denen wir hypothetisch, jedoch nicht theorielos strukturierende Bedeutung für Lebenslagen zumessen, wurden unter lebenslagentheoretischer Perspektive erörtert und sondiert. Dem Zuschnitt dieser (Theorie-)Arbeit entsprechend, wurden die subjektiv-biographischen Dimensionen von Lebenslagen, d.h. beispielsweise individuelle Bewältigungsstrategien oder innerpsychische Strukturen einzelner Jugendlichen systematisch außer Acht gelassen.

Nachdem in einem ersten Schritt die von uns als wichtig erachteten Lebenslagen bestimmenden Kategorien einzeln und je für sich betrachtet und strukturiert wurden, wird sich nun der Blick öffnen. Im Sinne eines *abschließenden Resümées* dieses Teils werden sie nun in ihrer wechselseitigen Verwobenheit diskutiert.

Mit diesem Vorhaben bewegen wir uns nun in einem Spannungsfeld: einerseits wollen wir Aspekte, die die Besonderheit der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen als Zielgruppe von Schulsozialarbeit kennzeichnen, theoretisch fassen und bündeln, andererseits ist damit die Gefahr verbunden, vereinheitlichende Aussagen über *die* Lebenslagen der BVJ SchülerInnen zu propagieren. Letzteres wäre sowohl lebenslagentheoretisch verkürzt, als auch den *realen* Lebenssituationen von jungen Frauen und Männern unangemessen. Hierzu verweist Rose (2003a) mahnend, dass „die Sozialdiagnose – so bemüht sie auch sein mag – zu Stereotypisierung gerinnt, die nur unzureichend in der Lage ist, Veränderungen wie auch Vielheiten aufzunehmen“ (ebd.: 468) und eröffnet damit Perspektiven, die für den hiesigen Kontext bedeutsam sind. Wir verstehen folgendes Resümee daher weder als abgeschlossen noch als vollständig, sondern lediglich als Vorstrukturierung, deren Stimmhaftigkeit und Ertrag sich jedoch in empirischen Untersuchungen und der einschlägigen Praxis erst einmal – und dann immer wieder neu zeigen muss. In Anlehnung an Rose plädieren wir dafür, die anschließende Zusammenführung lediglich als eine *mögliche* Strukturierung der Lebenslagen von BVJ SchülerInnen zu sehen. Wir möchten das dadurch entstehende typisierende Bild als dynamisch verstanden wissen – es ist in unserem Sinne, dass es vage bleibt, sich im gegebenen Fall bewegt, verändert und detailliert und damit das Spektrum an Lebensrealitäten der betrof-

fenen Subjekte nicht falsch beschränkt, sondern treffend fasst (vgl. ebd.: 468). Die anschließende Strukturierung erfordert einen reflexiven Umgang – „ein[en] Prozess, in dem man sehr sensibel immer wieder sehen muss, wo habe ich mich [bzw. wir uns, oder die Verfasser dieser Arbeit sich] getäuscht“ (Schmock 2002: 21, zitiert in Rose 2003a: 473).

Einen weiteren Aspekt gilt es nach unserem Dafürhalten in seiner Zwiespältigkeit zu beleuchten: einerseits ist es unser Ziel, die Lebenslagen der Jugendlichen umfassend und eher ressourcenorientiert zu betrachten, andererseits aber betrachten wir die Jugendlichen als AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ und benötigen deshalb den Blick für ihre möglichen Unterstützungsbedarfe. Teil 4 vorbereitend gilt es nun Schlussfolgerungen hinsichtlich möglicher Anforderungen, Problemlagen und Unterstützungsbedarfe seitens der Jugendlichen sowie hinsichtlich der spezifischen Aufgabenstruktur, die sich für Schulsozialarbeit aus lebenslagentheoretischer Perspektive ergibt, zu ziehen. Deshalb ist an dieser Stelle in Anlehnung an Thiersch (vgl. 1998: 83) darauf hingewiesen, dass die Lebenslagen der Jugendlichen nicht allgemein, sondern vor dem Hintergrund, dass die Jugendlichen AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ sind, betrachtet wurden. Die eingenommene Perspektive hebt daher systematisch eher auf die Problemlagen von Jugendlichen und den an sie gerichteten spezifischen Anforderung ab.

### **21.1 Schlussfolgernde Betrachtung des Zusammenspiels diverser lebenslagenprägender Faktoren von AdressatInnen der Schulsozialarbeit im BVJ**

Jugendliche, die das BVJ besuchen, befinden sich – wie viele andere in ihrer Altersgruppe – im Übergang bzw. in unterschiedlichen Lebensbereichen in Übergängen. Dies scheint ein wesentlicher prägender Faktor ihrer Lebenslagen zu sein. Im Folgenden richtet sich daher der Blick nicht auf die Fragen nach der allgemeinen Beschaffenheit der Lebenslagen junger Frauen und Männer, die das BVJ absolvieren, sondern eher auf die spezifischen Anforderungen mit denen sie in verschiedenen Lebensbereichen und auf verschiedenen Ebenen konfrontiert werden.

Entsprechend dem Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit bilden die beruflich-schulischen Anforderungen das Zentrum der Betrachtung. Der Übergang Schule-Beruf ist für Jugendliche in der hiesigen Arbeitsgesellschaft auf normativer Ebene unmittelbar an den Übergang ins Erwachsensein gekoppelt. Deshalb bedarf die Betrachtung des berufsbezogenen Übergangs einen erweiterten Blick auch auf (übergangsbezogene) Anforderungen mit denen Jugendliche in anderen Lebensbereichen konfrontiert werden. Freilich gibt es nicht *die* übergangsbezogenen Anforderungen für *die* Jugendlichen, sind also nicht für alle Jugendlichen gleich, sondern variieren aufgrund diverser Faktoren – gestalten sich beispielsweise für junge Frauen jeweils anders als für junge Männer.

Übergangsbezogene Anforderungen für junge Frauen und Männer beschreibt Walther (2000) plastisch wie folgt: „Deutungsangebote, Anforderungen und Zumutungen müssen jeweils vermittelt, ausgeblendet oder verdrängt, umgedeutet, ausgewählt, abgewogen und eventuell auch neu zusammengesetzt werden. Leistungsanforderungen des Arbeitsmarktes, Sozialisationsanforderungen der Berufsrolle, die Zielvorgabe des Arbeitsamtes ‚irgendwie unterzukommen‘ und entsprechend subjektive Ansprüche flexibel zu halten, (sub)kulturelle Codes der Clique oder Szene, die ebenfalls auf die Bewertung einzelner Optionen ausstrahlen, Sicherheitsorientierung der Eltern, medial vermittelte ‚mainstream‘-Trends: all diese Einflüsse erhalten Botschaften hinsichtlich ‚normaler‘ Ansprüche, jeweils noch mit einem geschlechtsspezifischen Untertext versehen, die

junge Erwachsene im Übergang zu vermitteln haben“ (ebd.: 63). Übergänge von der Schule in den Beruf finden im Übergang(hilfe)system statt, das mit seinen ideologischen Grundlegungen des Normalarbeitsverhältnisses in vielfacher Hinsicht auf die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen einwirkt. Zunächst, indem die Annahme der Erreichbarkeit eines erwerbszentrierten Lebenslaufs zu einer hohen Integrationsverpflichtung übergangsbezogener Institutionen führt, die deshalb intendieren möglichst alle Jugendliche in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt unterzubringen und speziell denjenigen, die den Übergang nicht linear meistern – beispielsweise Jugendliche, die das BVJ absolvieren – mit erheblichen Druck – „realistisch zu sein“ und die vorhandenen „Optionen“ zu nutzen –, entgegenzutreten. Jugendliche als SchülerInnen des BVJ müssen sich ihrerseits mit diesen Normvorstellungen auseinandersetzen und sich dazu verhalten, gleichzeitig aber müssen sie als Jugendliche ihre beruflichen Entscheidungen so treffen, dass sie diese nicht aus ihren jugendkulturellen Kontexten und Szenen „hinauskatapultieren“ (Stauber 1999b: 59). Demgemäß gilt es für sie, die Balance zwischen diesen Polen zu halten und darüber hinaus für sich selber subjektiv-biographisch sinnvolle Entscheidungen zu fällen. Aufgrund gravierender Veränderungen im Erwerbsektor werden sie mit einem Orientierungsparadox konfrontiert: während der gesellschaftlich vermittelte (aber auch subjektiv verinnerlichte) Druck, im Arbeitsmarkt unterzukommen, steigt, sinken gleichzeitig die realen Chancen dafür. Nuglisch/Pfendtner (1997) sprechen in diesem Zusammenhang treffend von der „Berufsorientierung zwischen Selbstverwirklichung, Sicherheit und Machbarkeit“ (ebd.: 90). Jensen (2000) beschreibt die vielfältigen Bewältigungsleistungen, die die Jugendlichen trotz ungünstiger Rahmenbedingungen vollbringen als ein „Münchhausenakt“ – ein Akt in dem sich die Jugendlichen am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen“ (ebd.: 162) versuchen.

Die Tatsache, dass die Jugendlichen am BVJ teilnehmen, scheint ein zentraler Aspekt ihrer übergangsbezogenen Anforderungen und damit Teil ihrer Lebenslagen zu sein: zum einen, weil sie sich mit gesellschaftlichen Normvorstellungen auseinandersetzen müssen, denen sie vorerst nicht in jeder Hinsicht gerecht werden und die darüber hinaus oftmals ambivalent sind. Zum anderen prägt die Teilnahme am BVJ jedoch auch unmittelbar den Alltag und die Lebensgestaltung der Jugendlichen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Suggestionen der möglichen Chancengleichheit und der dominanten Aufforderung zur individuellen Selbstverwirklichung scheint diese Situation eine belastende für die einzelnen Jugendlichen zu sein: Durch die normative Aufforderung zur Konstruktion einer individuellen Biographie und zur berufsbezogenen Selbstverwirklichung haften ihrer Teilnahme am BVJ Dimensionen einer Scheitererfahrung an. Als ein nicht unbedeutender Aspekt lässt sich die Tatsache sehen, dass viele Jugendliche das BVJ im Sinne einer „zweiten Wahl“ und meist auch aufgrund der rechtlichen Verpflichtung (Erfüllung der Schulpflicht) absolvieren, ohne dass sie dadurch einen spezifischen Schulabschluss absolvieren könnten. Die Jugendlichen werden hier mit der Anforderung konfrontiert, die Teilnahme am BVJ positiv in ihr Selbstbild zu integrieren und mit einem subjektiven Sinn zu belegen. Gelingt ihnen dies nicht, so wird die Teilnahme am BVJ als biographisch irrelevant gesehen und aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive kann die Teilnahme als eine Zwangsverlängerung der Jugendphase von BVJ SchülerInnen gedeutet werden. Darüber hinaus bricht sich die konzeptionelle Ausgestaltung des BVJ und eine Fachpraxis, die „keineswegs den Interessen aller entspricht“ (Hiller 1997: 209), in erheblichem Maße mit medial transportierter und in jugendkulturellen Szenen reproduzierten Werten, in denen Individualität selbst zur Leistung geworden ist und vom einzelnen einen kreativen und eigeninitiativen Alltag fordert. Auch in dieser Hinsicht scheinen SchülerInnen im BVJ, Ambivalenzen bewältigen und Balancen herstellen zu müssen. Die Teilnahme am BVJ – so kann ebenso ange-

nommen werden – ist jedoch keine grundlegend negative Erfahrung. Gerade vor einem subjektorientierten Hintergrund kann angenommen werden, dass Jugendliche ihrem Besuch des BVJ auch positive Seiten abgewinnen können, sei es, weil sie einzelnen Akteuren begegnen, die für sie subjektiv bedeutsam sind, sei es, weil sie durch ihre längere Verweildauer im Schulsystem auch die Möglichkeit haben, in der Schule als formalisierten, aber zugleich geschützten Rahmen weiterhin Kontakt zu anderen Peers pflegen zu können. Das BVJ kann vor diesem Hintergrund als wichtiger Ort gesehen werden, in dem Jugendliche ungeplant zusammenfinden, sich jugendkulturell inszenieren und präsentieren können. Das BVJ rückt unter dieser Perspektive als jugendspezifisch und -kulturell definierte und gestaltete Hinterbühne vor die organisatorisch-strukturierte Vorderbühne. Für die Frage nach der Strukturierung der Lebenslagen scheint diese Dimension der niederschweligen Kontaktmöglichkeit mit Gleichaltrigen zentral zu sein. Gerade was berufliche aber auch sonstige Lebensentscheidungen angeht können sie die einzelnen Jugendlichen unterstützen und darüber hinaus deren Entscheidungen beeinflussen. In der Gleichaltrigengruppe ist die Möglichkeit gegeben, in Veränderungs- und Übergangsphasen sozialen Halt und zugleich Anregungen für Neu- und Umorientierungen zu erfahren. Daher können die in der Peergroup durchgeführten selbsttätigen jugendkulturellen Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Aufgaben und Anforderungen beispielsweise Einfluss auf die schulischen und beruflichen Perspektiven der Gruppenmitglieder und FreundInnen nehmen.

Die Tatsache, dass Jugendliche das BVJ absolvieren, bedeutet, dass sie – und dies scheint ein weiterer lebenslagenprägender Faktor zu sein – in der einschlägigen Debatte als sozial benachteiligt gelten. Diese Deutung hat für sie wiederum unterschiedliche Konsequenzen: zum einen wirkt sich diese Deutung bildungspolitisch in einem eher kompensatorisch ausgerichteten Unterrichtsstoff und einer wenig innovativen Unterrichtsdidaktik, mit denen BVJ-SchülerInnen dann wiederum konfrontiert und sicherlich oftmals auch unterfordert sowie entsprechend demotiviert werden, aus. Durch das Zusammenspiel der Benachteiligungsperspektive und der entsprechenden konzeptionellen Ausgestaltung ergibt sich der schlechte Ruf, den das BVJ genießt. Der schlechte Ruf wiederum führt auf Seiten der Betriebe dazu, dass diese oftmals ungern BVJ-AbsolventInnen einstellen, wodurch sich eine weitere unmittelbare Konsequenz für die betroffenen Jugendlichen gibt. Es kann angenommen werden, dass die Teilnahme am BVJ ihre Chancen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze nicht verbessert, sondern gerade im Gegenteil, eher noch mindert. Das Konstrukt Benachteiligung wirkt jedoch nicht nur über die strukturelle Ebene auf Lebenslagen ein, sondern verlangt von Seiten der Jugendlichen auch die Bewältigung dieses Stigmas sozial benachteiligt zu sein. Die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen können unterschiedlich ausfallen: ablehnende und demotivierte Haltung, eine Internalisierung des Stigmas und entsprechende Resignation sowie Lethargie bzw. Schwellenangst können ebenso dazugehören, wie offensive und von schulischer Seite sanktionierte Verarbeitungsmuster.

Ebenso wenig wie es *die* übergangsbezogenen Anforderungen an BVJ SchülerInnen gibt, existiert deren Bewältigung. Bewältigungsmuster und Handlungen sind in der hiesigen Gesellschaft jeweils geschlechtsspezifisch und zugleich geschlechtshierarchisch strukturiert. Geschlecht als immer wieder reproduziertes Konstrukt sowie die geschlechtsspezifische Rollen- bzw. Arbeitsverteilung erweist sich hinsichtlich der Bestimmung von Lebenslagen der SchülerInnen im BVJ bzw. für deren Übergänge als eine zentrale Strukturkategorie. D.h. jedoch nicht, dass Geschlecht die Lebenslagen ausschließlich durch gesellschaftliche Strukturen und Normen im Sinne eines festen Faktors von außen prägt, sondern es handelt sich um eine Dimension, die zugleich von den

betroffenen Subjekten selbst produziert und damit erst in einer gelebten Praxis bzw. durch die subjektive Aneignung durch einzelne Individuen realisiert wird. Vor allen Dingen für den Erwerbsektor und damit auch für das sonstige Übergangssystem kann eine stark geschlechtsspezifische Chancenstruktur zu Ungunsten junger Frauen konstatiert werden. Diese zeigt sich zum Beispiel darin, dass Mädchen die allgemeinbildenden Schulen zwar höher qualifiziert verlassen als ihre männlichen Altersgenossen, allerdings beim Eintritt in den Ausbildungssektor mit höheren Schwierigkeiten konfrontiert werden und verstärkt in den unteren Sektoren des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eintreten. Bezogen auf die Institution BVJ und ihre SchülerInnenenschaft ist Geschlecht in unterschiedlicher Weise relevant: während zwar insgesamt weniger Mädchen als Jungen das BVJ absolvieren, tun sie dies jedoch besser qualifiziert. Mädchen und Jungen werden im BVJ mit der starken „Doing-Gender-Struktur“ konfrontiert und geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Übergangspfaden zugewiesen. Geschlecht beeinflusst jedoch nicht nur die Chancenstrukturen, sondern dieses Konstrukt wirkt in einem hohen Maße auch auf der normativen Ebene und strukturiert Stereotype (z.B. Konzept von Weiblichkeit, das auf klassische Frauenberufe verweist) wie junge Frauen und junge Männer sind, zu sein haben, handeln und zu handeln haben. Die einzelnen Subjekte verinnerlichen diese normativen Konstrukte mittels Sozialisation und reproduzieren sie – in Varianten – dann in ihrem Handeln. Für eine lebenslagentheoretische Betrachtung erscheint es als angemessen, die jungen Frauen nicht eindimensional als Opfer gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen zu sehen, sondern vielmehr als aktiv handelnde Subjekte, deren Entscheidungen und Lebensführung subjektiv zunächst einmal sinnvoll sind.

Die jeweils geschlechtsspezifisch strukturierten und übergangsbezogenen Institutionen, Strukturen und Politiken zugrundeliegenden Normvorstellungen orientieren sich für junge Erwachsene generell am erwerbszentrierten Normallebenslauf und konkretisieren sich jedoch jeweils regionalspezifisch. Auch auf der individuellen Ebene der einzelnen Subjekte sind die jeweiligen Ansprüche und Normalitätsvorstellungen je regionalspezifisch geprägt. D.h. berufliche Übergänge von Jugendlichen sind regional verortet und in hohem Maße geschlechtsspezifisch geprägt. Die Bedeutung von Region bezogen auf Lebenslagen Jugendlicher im beruflichen Übergang besteht darin, dass immer nur „ein bestimmtes regionales Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden“ (Stauber/Walther 1995: 76) ist. Insgesamt gilt also, dass sich die Lebenswirklichkeit der Einzelnen jeweils „als eine lokal situierte Praxis [vollzieht]. Deshalb kann aus den Ergebnissen quantitativer und qualitativer Jugendforschung nicht gradlinig abgeleitet werden, was die relevanten Erfahrungen, Bedürfnisse, Interessen, Deutungs- und Handlungsmuster usw. der konkreten Jugendlichen vor Ort sind“ (Scherr 2000: 244, zitiert nach Rose 2003: 469) und auch nicht inwieweit Region differenzierende und dynamische Kategorien wie Stadt bzw. Land die einzelnen Lebenslagen jeweils prägen (als dynamische Größe beeinflussen nicht nur Regionen Lebenslagen, sondern die Beeinflussung geschieht auch umgekehrt). Im Hinblick auf eine regionale Verortung von Übergängen lässt sich allgemein dennoch formulieren, dass ausbildungs- und berufsbezogene Normalitäten und Optionen über die Dimensionen Stadt bzw. Land strukturiert werden. In städtischen Gebieten sind vielfältige Optionen und pluralistische Normvorstellungen, in ländlichen Regionen dagegen sind meist weniger Optionen und verkrustetere Strukturen zu erwarten. Während in der Stadt offizielle und öffentliche soziale Unterstützungsangebote zu einem bedeutsamen Teil Lebenslagen prägen, ist in ländlichen Regionen eher von einem Mangel, jedoch von stärkeren privaten und familiären Netzwerken und Unterstützungsleistungen auszugehen. Region als lebenslagentheoretische Bezugsgröße ist allerdings nicht nur ein wichtiger Faktor, der die Lebenslagen Einzelner von außen prägt, sondern Region ist als Bezugsgröße zugleich im Bewusstsein der Individuen

selbst, im Sinne von subjektivem Horizont eingebettet. „Biographieverläufe, Belastungen und Bewältigungsstrategien sind somit ... Ergebnis der infrastrukturellen und kulturellen Vorgaben eines spezifischen Sozialraums und ihrer subjektiven Verarbeitung, die durchaus variantenreich sein kann“ (Rose: 2003: 469). Für Jugendliche, die das BVJ besuchen, spielt die Kategorie Region eventuell auch insofern eine Rolle, als dass sie sich einerseits – gerade aufgrund des übergangsbezogenen Scheiterns – verstärkt an lokale soziokulturelle Netzwerke binden und eine hohe Bleibeorientierung aufweisen, andererseits aber gerade aufgrund ihrer beruflich negativen Chancen dazu angehalten sind bzw. von übergangsbezogenen Institutionen dazu aufgefordert werden, mobil zu sein, falls der regionale Erwerbssektor keine hinreichenden Optionen bietet. Region ist eine zentrale Größe hinsichtlich der geschlechtsspezifisch sehr unterschiedlichen realen Chancenstrukturen (regionale Wirtschaft), aber gleichzeitig hinsichtlich der unterschiedlichen Normalitätsstandards und damit einhergehenden Zumutungen bzw. Anforderungen gegenüber den Individuen. Stauber/Walther (1995) weisen darauf hin, dass „auf regionalspezifische Weise sozialpolitische Bedarfe unsichtbar gemacht werden, indem strukturelle Defizite einer Region zur „regionalen Normalität“ erklärt und damit der individuellen Problembewältigung überantwortet werden“ (ebd.: 45). Bezogen auf unseren Kontext bedeutet dies, dass die Ursache weshalb Jugendliche, mit der für sie relevanten „regionalen Normalität“ nicht zurecht kommen, eventuell durch eine kritisch-distanzierte Haltung zu Tage treten: regional dürftigen Optionen und Chancenstrukturen, Regelsysteme regionaler Normalität mit ihren Zumutungen und – möglicherweise auch auf Seiten der den Subjekte internalisierten – Selbstverständlichkeiten gilt es aufzubrechen und als solche zu erkennen. Die berufliche Integration gestaltet sich für die BVJ-SchülerInnen aufgrund der Entwertung des Hauptschulabschlusses durch die verstärkte Teilnahme höherer Bildungsschichten im beruflichen Ausbildungssektor in den Bereichen Industrie und Handel sowie Handwerk zunehmend schwerer. In der Konsequenz werden sie deshalb in die Bereiche der Land- bzw. Hauswirtschaft, die sich in gewisser Weise als Nischen darstellen, abgedrängt. Diese Tatsache, eher in prestigearmen Sektoren erwerbstätig zu sein, kann angesichts gesellschaftlicher Prozesse der Subjektivierung von Arbeit als eine negative, zumindest aber herausfordernde Erfahrung von Jugendlichen angenommen werden.

Vor dem Hintergrund dessen, dass SchülerInnen, die das BVJ besuchen, als Jugendliche gelten, werden sie mit einer gesellschaftlichen Vorstellung, was Jugendlich-Sein bedeutet und somit mit einer spezifischen Anforderungsstruktur konfrontiert. Ihre jugendspezifischen Aufgaben verweisen auf zwei Ebenen: Einerseits sind sie damit konfrontiert ihre berufliche Zukunft perspektivisch voranzutreiben, andererseits sind sie in der Gegenwart dazu aufgefordert, Scheitererfahrungen souverän zu bewältigen und sich als MeisterIn der eigenen Situation zu beweisen. Außerdem müssen sie einerseits das BVJ im eng berufsbezogenen und zertifizierbaren Sinn (Verbesserung des Hauptschulabschlusses) nutzen, um ihre Integrationschancen in den Arbeitsmarkt zu erhöhen, andererseits aber – vor dem Hintergrund des Wissens um die prekäre Situation auf dem Arbeitsmarkt – längerfristig tragfähige Strategien entwickeln und „ohne Arbeit leben lernen“ (Krafeld 1990: 260). Ihr Jugendalter ist also kein Schonraum, vielmehr überlagern und vermischen sich „kultureller Übergangstatuts und Problemstatus Jugend“ und sie müssen „gleichzeitig Entwicklungsaufgaben und soziale Probleme lösen“ (Böhnisch 1992: 75).

Aus jugendtheoretischer Perspektive wurde eine weitere Anforderung für SchülerInnen, die das BVJ besuchen und sich damit im „Bildungskeller“ (Hiller 1997) bewegen, sichtbar: Sie enttäuschen in gewisser Weise per se die an sie herangetragene Hoffnung,

als Träger sozialer Modernisierung und wirtschaftlichen Wachstums zu avancieren. Entsprechend der gesellschaftlich tradierten geschlechtsspezifischen Rollenverteilung fällt diese Erfahrung für männliche Jugendliche wohl gravierender aus als für weibliche. Letztere scheinen bereits dann, wenn sich ihre berufliche Aussichtslosigkeit abzeichnet, Lösungsstrategien, im Sinne einer frühzeitigen Familienplanung, die wiederum berufliches „Scheitern“ positiv und Geschlechterrollen entsprechend ausgleichen, zu entwickeln.

Jugendkulturelle Selbstinszenierung beinhaltet das Potential, eine Lösung bzw. ein Ausgleich für die schwieriger gewordenen Übergangsprozesse zu sein. Für Jugendliche liegt hierin einerseits die Chance, indem sie ihre negativen Erfahrungen in beruflich-schulischer Hinsicht kompensieren können. Allerdings – und hierin zeigt sich, dass jugendkulturelle Szenen nicht nur integrierend und positiv, sondern durchaus auch ausgrenzende Wirkung haben können – verlangt die Teilhabe an Jugendkultur in unsere Gesellschaft immer auch ökonomische Investitionen (z.B. für Markenkleidung, CDs, Handy), was für sozioökonomisch schwache Jugendliche dazu führt, dass sie an bestimmten jugendkulturellen Angeboten nicht teilnehmen und in jugendspezifischen Zusammenhängen nicht verkehren können. Eine andere Bewältigung des übergangsbezogenen Scheiterns kann sein, medial vermittelte und geschlechtsspezifisch je anders strukturierte Schönheitsideale zu verwirklichen, was gerade für junge Frauen gesundheitsgefährdend sein kann (Stichwort: Magersucht).

Für Jugendliche, die das BVJ absolvieren, ist wohl eine wichtige Dimension ihrer Lebenslagen die Erfahrung, in einzelnen Lebensbereichen sehr viel Verantwortung übernehmen zu müssen (z.B. in dem sie durch Nebenjobs zum Familieneinkommen beitragen), gleichzeitig jedoch hinsichtlich ihrer schulisch-beruflichen Karriere damit wenig Erfahrungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu haben. Zu prüfen wäre, ob dies nicht zu einer Rollendiffusion führt. Das übergangsbezogene „Scheitern“ im Zusammenspiel mit dem für die hiesige Gesellschaft charakteristischen individualisierten Deutungsmuster führt dazu, dass sie von Seiten übergangsbezogener Unterstützungsmaßnahmen wenig Zutrauen entgegen gebracht bekommen: sie sollen sich auf die Rolle des Erwachsenseins vorbereiten, bekommen aber aufgrund beruflich-schulischen Scheiterns oftmals keine Erfahrungsräume, in denen sie sich diese Rolle aneignen, aktiv austesten und erproben können.

Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund scheint eine wesentliche und gemeinsam geteilte Erfahrung zu sein, dass ihre Lebenssituation vornehmlich bezüglich der Migration wahrgenommen und Problemlagen entsprechend einseitig gedeutet und sozialpolitisch thematisiert werden. Somit kann Migration als ein grundlegender, aber dennoch eher indirekt wirkender lebenslagenprägender Faktor angenommen werden. Die Beschäftigung mit migrationstheoretischen Überlegungen hat gezeigt, dass eine rein kulturalistische Deutung der Problemlagen, in denen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund gesellschaftlicher Unterschichtungsprozesse und der Erfahrung institutioneller Diskriminierung sind, nicht nur verkürzt wahrnimmt, sondern systematisch fehlinterpretiert. Es kann angenommen werden, dass die Lebenslagen vieler Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund einer Dramatisierung kultureller Differenzen sozialpolitisch als auch pädagogisch übergangen werden. Diese sozialpolitische Übergangeneit von Problemlagen wird – so eine weitere These – auch durch die Jugendlichen selbst gestützt, indem sie die ihnen entgegengebrachte auf sogenannten „ethnischen Differenzen“ beruhende Diskriminierung aktiv aneignen und das Stigma in gewisser Weise selbst adaptieren (Stichwort: Selbstethnisierung) und Problemlagen ebenfalls vor dem Hintergrund kulturalistischer Deutungen interpretieren.



Die Beschäftigung mit dem Themenkomplex „sozioökonomische Lebenslage junger Menschen“ legt die Annahme nahe, dass viele Jugendliche in unteren Bildungsgängen wie dem BVJ zugleich aus sozioökonomisch schwachen Familien stammen. Die sozioökonomisch schwache Lage der Familien wirkt sich neben der Bildungsbeteiligung der Kinder auch in anderen Lebensbereichen, beispielsweise in der Form der Lebensführung (z.B. der Wohnform) aber auch der Teilhabe am gesellschaftlichen Konsum-, Kultur- und Freizeitleben sowie auf das Ernährungsverhalten und damit wiederum auf den Gesundheitszustand der Betroffenen, aus. Insgesamt verbirgt die geringe Verfügbarkeit ökonomischer Ressourcen das Risiko sozialer Marginalisierung und Stigmatisierung. Häufig versuchen Jugendliche die finanziell schlechte Situation ihrer Eltern und ihrer selbst durch nebenschulisches Jobben auszugleichen. Dies ist ein wichtiger Aspekt auf die Frage nach der Strukturierung von Lebenslagen: einige Jugendliche scheinen zu arbeiten und vernachlässigen daher vielleicht die Schule. Diese – zunächst einmal alarmierende Vermutung – verweist zugleich auf individuelle Bewältigungsstrategien und auf starke Seiten der Jugendlichen. Eine weitere positive Annahme ist, dass viele Jugendliche und junge Erwachsene zu Hause bei ihren Eltern wohnen, um damit finanzielle Einsparungen zu machen.

Ein weiterer Aspekt, den es im Hinblick auf die Bestimmung von BVJ-SchülerInnen zu berücksichtigen gilt, ist, dass einige Menschen trotz eines rechtlichen Anspruchs auf Leistungen der Sozialhilfe, diese sozialstaatlichen Unterstützungsangebote nicht beanspruchen. Dieser Umstand ist zum Teil auf Unkenntnis über die Rechtsansprüche dieser sozialstaatlichen Hilfeleistung, auf den bewussten Verzicht geringfügiger Unterstützungen und aus Scham diese Hilfe in Anspruch zu nehmen, zurückzuführen. Gerade bezogen auf Jugendliche bzw. junge Erwachsene scheint dieser Hinweis wichtig zu sein.

Prinzipiell sind SchülerInnen im BVJ trotz häufig eingeschränkter Optionen dazu angehalten, „offen, anpassungsfähig, änderungsbereit, flexibel und mobil [zu] sein. Dies ist aber nicht nur ein technisches Problem, sondern verlangt ein hohes Ausmaß an sozialkulturellen Fähigkeiten“ (Böhnisch 1992: 82). Sie werden als junge Frauen und Männer mit vielschichtigen und komplexen Anforderungen konfrontiert: „Je nach Lebens- und Erwartungsbereich sind es andere Anforderungen und Erwartungen. Teilweise werden sie explizit formuliert, teilweise bleiben sie unausgesprochen und implizit; teilweise appellieren sie an ‚Modernität‘, teilweise aber auch an traditionelle Tugenden. Sie treten dabei sehr oft in Widerspruch zueinander, so daß die eigentliche bzw. übergeordnete Anforderung darin besteht, die Widersprüchlichkeit zu vermitteln“ (Stauber/Walther 1995: 82). Die verschiedenen zum Teil diskrepanten Anforderungen, mit denen Jugendliche sowohl von struktureller als auch auf der normativen Ebene konfrontiert werden, verlangen von diesen nicht nur „eine subjektive Auseinandersetzung“ (ebd.), sondern zugleich „ein hohes Maß an Vermittlungsleistung“ (ebd.: 90) – im Sinne von Böhnisch, ein hohes Maß an Lebensbewältigungskompetenz. Die je angewendeten Bewältigungsmuster junger Frauen und Männer sind höchst unterschiedlich, „alle Bewältigungsmuster werden jedoch durchzogen von einer wichtigen Komponente: Die Betroffenen machen sich einen eigenen Reim auf ihre Situation, um sich als Handelnde, als Konstrukteure ihres Lebens zu begreifen. Sie suchen für sich Nischen, die ihnen diesen Spielraum geben könnten“ (Jensen 2000: 162).

Vor diesem Hintergrund scheint die Charakterisierung der Jugendlichen im „Modernisierungsstrudel“ als „Trapezkünstler situativer Anpassung“ (ebd.: 169) trefflich: „Obwohl sie wenig Spielraum haben, suchen diese Jugendlichen den verbleibenden geringen Bewegungsraum zu nutzen für eigene Lebensentwürfe, so vorläufig, fragil und fragwürdig diese von außen betrachtet auch sein mögen. Die Anstrengung des Einzel-

nen, als handelndes unverwechselbares Subjekt erkennbar zu bleiben“ (ebd.: 170), wird vor dem Hintergrund einer pauschalisierenden Defizitperspektive nicht wahrgenommen. Insgesamt konnte sich deshalb die Sondierung verschiedener, die Komplexität der Lebenssituation von BVJ-SchülerInnen strukturierende Dimensionen mittels des Konstrukts Lebenslage im Böhnisch’en Sinne unseres Erachtens als ertragreich erweisen.

## Teil IV: Schulsozialarbeit im BVJ

Die Feststellung, dass zum spezifischen Handlungsfeld Schulsozialarbeit im BVJ bislang keine (veröffentlichten) Untersuchungsergebnisse vorliegen, gründete den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Ihr Ziel war es einen Beitrag dafür zu leisten diese konstatierte Forschungslücke mittels einer grundlegenden Sondierung und einer rekonstruktiven Beschreibung des Feldes aus der Perspektive einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe zu schließen (Teil I).

Jugendhilfe, die der Maxime AdressatInnenorientierung und damit den Prämissen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit folgt, konzipiert „ihre Hilfen für jedermann regional, niederschwellig und präventiv“ und fördert „die Integration und Partizipation aller Kinder und Jugendlichen“ (Zeller 2001: 1). Sie wendet sich damit gegen die Versäulung von Hilfen und möchte ihre Dienste quasi maßgeschneidert erbringen. Lebensweltorientierung als Paradigma Sozialer Arbeit bedeutet, dass die allgemein formulierten Struktur- und Handlungsmaximen jeweils auf den spezifischen Handlungskontext oder auf das konkrete Angebot übertragen und konkretisiert werden. Lebensweltorientierung realisiert sich nicht einfach dadurch, dass man die Zielgruppe irgendwie berücksichtigt, sondern nur dann, wenn die detaillierte Kenntnis ihrer Lebenspraxis, die immer im je spezifischen gesellschaftlich-kulturellen und zeitlichen Rahmen gesehen werden, mit den zu konzipierenden Angeboten so abgestimmt werden, dass sich die Subjekte aus schwierigen Verhältnissen emanzipieren können.

Entsprechend diesem Paradigma stand fest, dass sich unser Blick sowohl auf das Angebot Schulsozialarbeit im spezifischen Handlungskontext BVJ als auch auf die Lebenswirklichkeit seiner AdressatInnen, den SchülerInnen im BVJ, zu richten hat.

Im Sinne einer Ausgangsthese dieser Arbeit wurde angenommen, dass sich der Handlungskontext BVJ bezüglich unterschiedlicher Merkmale von allgemeinbildenden Schulen solchermaßen unterscheidet, dass es für die Konzeption, die Ausgestaltung und die Handlungsebene von Schulsozialarbeit relevant ist.

Die Besonderheit des BVJs als Handlungskontext für Schulsozialarbeit wurde hinsichtlich dreier Bezugspunkte gesehen:

- Es wurde angenommen, dass das BVJ als Teil des beruflichen Schulwesens und aufgrund seiner Anbindung an berufsbildende Schulen einen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen besonderen strukturell-organisatorischen Handlungsrahmen für Schulsozialarbeit bietet.
- Aus einer subjektorientierten Perspektive entfaltet sich zweitens die Annahme, dass das BVJ in seiner funktionellen Bedeutung als kompensatorische Unterstützungsmaßnahme im Überganghilfesystem und aufgrund seiner dadurch bedingten konzeptionellen Ausgestaltung eine zentrale Relevanz für die Strukturierung der Lebenslagen der SchülerInnen hat. Wir nehmen an, dass die Jugendlichen in der spezifischen Schulform BVJ mit einer ambivalenten Anforderungsstruktur konfrontiert werden, was wiederum zu spezifischen Handlungsanforderungen für Schulsozialarbeit führt, die in diesem Kontext agiert.

- Auch die Tatsache, dass das BVJ aufgrund seiner normativen Implikationen und funktionellen Bedeutung als kompensatorisches Angebot im Parallelsystem als Handlungsrahmen für Schulsozialarbeit unter einer adressatInnenorientierten Perspektive auf eine weitere Besonderheit des Feldes, die als notorische Defizitorientierung und Stigmatisierung der SchülerInnen charakterisiert werden kann, verweist, hat sich in unserer Zielsetzung niedergeschlagen.

Diese Thesen waren im Sinne einer Herleitung unseres Erkenntnisinteresses eher als Grundannahmen und damit als erkenntnisleitende Aufmerksamkeitsrichtungen für die Strukturierung des Feldes zu verstehen, weniger aber als Hypothesen, die im Rahmen dieser Arbeit bestätigt oder widerlegt werden sollten.

Entsprechend dem Ziel, einen differenzierten Einblick in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit im BVJ zu geben, wurde zum einen die Frage nach den spezifischen Strukturmerkmalen des Angebots Schulsozialarbeit im Handlungsrahmen BVJ beleuchtet (Teil II). Zum anderen fand eine Annäherung an die Lebenswirklichkeit der AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ statt, indem mittels des strukturtheoretischen Konstrukts Lebenslage verschiedene Parameter systematisch sondiert wurden (Teil III).

In diesem letzten Teil IV geht es nun darum, fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen hinsichtlich der Frage, wie strukturiert sich das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit im BVJ aus der Perspektive einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe? In der Rückschau auf die vorherigen Kapitel wird in diesem Teil die Strukturierung des Feldes im Sinne eines umfassenden Resümées abgeschlossen. Zunächst richtet sich unser Blick auf die besonderen Herausforderungen, die sich Schulsozialarbeit im Handlungskontext BVJ aufgrund dessen organisatorischen Rahmens, stellen. Hernach wendet sich der Blick auf spezifische Strukturmerkmale, die die Lebenslagen der Jugendlichen prägen und die besondere Handlungsanforderungen an eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit ergeben.

## **22. Die Besonderheiten des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit im BVJ als Anforderungsstruktur**

War Schulsozialarbeit anfänglich als Teil der Schule und als Kompensationshilfe für sozialisatorische Defizite der SchülerInnen und zur Befriedung des schulischen Alltags gedacht gewesen, ist sie in den letzten 30 Jahren zu einem gewachsenen und bedeutsamen Angebotssegment moderner Jugendhilfe geworden. Sie agiert vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Einflüsse, wie etwa Jugendarbeitslosigkeit, Verschwinden von öffentlichen Freiräumen für Kinder und Jugendliche, vielfältigen biographischen Verläufen u.a.m. Sie ist die intensivste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule und wird deshalb als Schnittstelle zwischen den beiden Systemen charakterisiert.

Als institutionell-organisierter sozialer Nahraum und als ein in der Regel an einen öffentlichen oder freien Träger angebundenes, niederschwelliges und dezentrales Jugendhilfeangebot ist Schulsozialarbeit unmittelbar in der Lebenswelt und in einem Erfahrungsraum junger Menschen angesiedelt und reagiert dort auf deren regional vermittelten Unterstützungsbedarfe. Kurz gesagt, sie ist im Alltag der SchülerInnen präsent. Sie ist dort angesiedelt, wo Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen und Kompetenzen sowie gesellschaftlicher Vorgaben und ungleicher

Ressourcen tagtäglich gefordert werden, in irgendeiner Art und Weise zu handeln, d.h. in einer „spezifische(n) Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten“ (Thiersch 1992: 46). So verfolgt das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen und sozialer Einflüsse die Absicht, Kinder und Jugendliche vor Schulversagen bzw. -abbrüchen zu bewahren, ihre Integration in die Schule zu befördern, bei ihrer inner- und außerschulischen Alltagsbewältigung sowie bei der Entwicklung von Lebensperspektiven (z.B. beim Übergang von der Schule in den Beruf) zu unterstützen. Das heißt, wie Bolay (2004b) es formuliert, „sie versucht in dem teilweise als belastend erfahrenen außerschulischen wie innerschulischen Erleben von SchülerInnen entspezialisierte Unterstützungen zu geben oder besondere Förderarrangements zu realisieren und vermittelt dort, wo es sich als nötig erweist, zu spezielleren Hilfen weiter“ (ebd.). Darüber hinaus beabsichtigt sie mit den Aktivitäten der Schulsozialarbeit, einen Beitrag zur inneren und äußeren Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt der jungen Menschen zu leisten.

So bezieht sich Schulsozialarbeit mit ihren Aktivitäten und Angeboten im unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und -schulischen Bereich auf vier Handlungsaufgaben:

- als sozialisatorisches Unterstützungsangebot ist sie für alle SchülerInnen offen;
- sie leistet eine flexible Unterstützung für einzelne SchülerInnen und SchülerInnengruppen;
- sie erstellt in der und um die Institution Schule ein Unterstützungsnetzwerk, indem sie die Unterstützungskompetenzen des Systems Schule fördert und diese in ein regionales Unterstützungsnetz einbindet;
- mittels ihrer Aktivitäten bringt sie jugendtheoretisches und -kulturelles Wissen in die Schule ein.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben haben sich in der praktischen Umsetzung der Schulsozialarbeit fünf Angebotssegmente – Einzelfallunterstützung (teilweise gekoppelt mit sozialer Gruppenarbeit), offene und projektförmige Aktivitäten, Beratung für und mit SchülerInnen sowie Lehrkräfte(n) und Eltern, Gemeinwesenorientierung und Vernetzung mit Angeboten der regionalen Jugendhilfe und weiteren relevanten Einrichtungen, Mitwirkung in der Schulentwicklung – herausgebildet, in denen sich das vielfältige methodische Handlungsrepertoire der sozialpädagogischen Fachkräfte wieder findet.

Die Einordnung der Schulsozialarbeit in den Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit nach 13 KJHG ist für die Kinder- und Jugendhilfe der Anknüpfungspunkt zur Zusammenarbeit mit beruflichen Schulen bezüglich des Arbeitsschwerpunktes im BVJ, da sich dieser berufsvorbereitende Bildungsgang an Jugendliche ohne Auszubildungsverhältnis und ohne bzw. mit schlechtem Hauptschulabschluss wendet, die als Zielgruppe zu diesem jugendhilfespezifischen Angebot zählen. Sie bedürfen aus Sicht der Jugendhilfe spezifischer sozialpädagogischer Unterstützung und Förderung bei ihrer schulischen Ausbildung sowie bei ihrer beruflichen und sozialen Integration.

Anknüpfend an diese Überlegung soll zunächst einmal auf die Spezifika des konzeptionellen Rahmens des BVJs und der Lebenslagen dessen SchülerInnen, welche spezifische Anforderungen an das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit stellen, eingegangen werden.

## 22.1 Die Besonderheiten des strukturellen Rahmens des BVJ im Hinblick auf eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit

Mit dem Angebot Schulsozialarbeit im BVJ begibt sich die Jugendhilfe unmittelbar an berufsbildende Schulen, an denen in der Regel das BVJ angegliedert ist. Der spezifische Rahmen des BVJ konfrontiert die Schulsozialarbeit hinsichtlich sozialräumlich-konzeptioneller und organisatorischer Aspekte.

Unter sozialräumlich-konzeptionellen Gesichtspunkten scheint das BVJ drei nicht unbedeutende Konsequenzen für die Schulsozialarbeit zu haben:

- Als Schule des Land- bzw. Stadtkreises ist die Berufsschule ein Schultyp, der ein weitaus größeres Einzugsgebiet hat als etwa die Grund- und Hauptschule. Die SchülerInnen kommen schließlich aus verschiedenen Gemeinden im Landkreis oder aus verschiedenen Stadtvierteln. Dieser Sachverhalt wirkt sich auf die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit außerschulischen KooperationspartnerInnen und anderen Institutionen aus: zum einen weil die Anzahl der zusammenarbeitenden Instanzen und AkteurInnen höher ist als beispielsweise jene von Schulsozialarbeit an Hauptschulen; zum anderen weil sich die Kooperationsprozesse aufgrund der räumlichen Distanz für die Schulsozialarbeit schwieriger und zeitaufwendiger gestalten.
- Berufsschulen richten sich inhaltlich-fachlich an der Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur des Landkreises aus. Prinzipiell sind daher BVJs je nach Berufsschultyp konzeptionell entweder auf den kaufmännischen, gewerblich-technischen, landwirtschaftlichen und hauswirtschaftlichen Sektor zugeschnitten. Unter anderem führt dies zu einer geschlechtshomogenen Verteilung der Jugendlichen. So sind zum Beispiel in den handwerklich-technischen BVJs überwiegend Jungen und in den hauswirtschaftlich-pflegerischen BVJs dagegen vorwiegend Mädchen anzutreffen. Die geschlechtshomogene Struktur der SchülerInnenschaft im BVJ kann als ein besonderes Strukturmerkmal des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit im BVJ gesehen werden. Die jeweiligen Jugendhilfefachkräfte haben es also hauptsächlich mit Jungen oder mit Mädchen zu tun.
- Die fachliche Ausrichtung der Berufsschulen hat vermutlich auch in anderer Hinsicht Relevanz für Schulsozialarbeit. Es ist anzunehmen, dass sich die je spezifische „Schulkultur“ der einzelnen Fachrichtungen in der innerschulischen Kooperation niederschlägt. Es scheint plausibel zu sein, dass Schulsozialarbeit in einem landwirtschaftlichen BVJ an einer von Männern dominierten Berufsschule innerschulisch andere Anforderungen zu bewerkstelligen hat, als in einer hauswirtschaftlich-pflegerischen Schule. Denkbar wäre beispielsweise, dass in Letzteren – aufgrund deren fachlichen Nähe zum Sozialen Bereich – das Jugendhilfeangebot von den Lehrkräften stärker als Konkurrenz empfunden wird, als in anderen, eher fremden Fachrichtungen.

Das BVJ ist an den berufsbildenden Schulen eine Schulform unter vielen anderen (z.B. Berufsschule des Dualen Systems, Berufsfachschule, berufliche Gymnasien usw.). Durch die Angliederung des BVJ an Berufsschulen erweitert sich der Ort an dem die Jugendhilfefachkraft agiert auf den Gesamtkontext Berufsschule. Die sozialpädagogische Fachkraft bewegt sich in einem größeren Schulkontext und hat sich daher mit der Dynamik der gesamten Schule auseinanderzusetzen – selbst dann, wenn sie nur mit einem Teilbereich dieses Systems aktiv zusammenarbeitet und vertraglich nur für einen Teilbereich bzw. eine spezifische Zielgruppe zuständig ist. Demgemäß steht sie nicht nur einer großen Anzahl von SchülerInnen, sondern auch einer Vielzahl von LehrerIn-

nen gegenüber. Aufgrund des großen LehrerInnenkollegiums an beruflichen Schulen scheinen für die Fachkraft der Schulsozialarbeit zwar enge Kontakte und eine intensive Zusammenarbeit mit wenigen, für das BVJ zuständigen Lehrkräften ebenso erforderlich wie möglich zu sein. Allerdings kann angenommen werden, dass die vollkommene Abgrenzung gegenüber dem Gesamtkollegium und der GesamtschülerInnenschaft nur schwer möglich ist und es deshalb in der täglichen Arbeit – trotz formaler Regelung – immer wieder Abgrenzungsprozesse von Seiten der sozialpädagogischen Fachkraft gegenüber Lehrkräften oder SchülerInnen anderer Schulformen bedarf.

Ein nicht unwesentlicher Gesichtspunkt für die Aktivitäten der Schulsozialarbeit stellt der zeitliche Rahmen des BVJ dar – nämlich die Tatsache, dass es sich um einen einjährigen vollzeitschulischen Lehrgang mit integriertem Blockpraktikum handelt. Weil das BVJ als einjährige Vollzeitschule konzipiert ist, kann die Jugendhilfefachkraft SchülerInnen jeweils lediglich ein Jahr begleiten und unterstützen. Für sie bedeutet dies, dass sie zum einen die Jugendlichen im BVJ frühzeitig kennenlernen und zum anderen rasch ihr Vertrauen gewinnen muss. Auswirkungen für die Arbeit einer Jugendhilfefachkraft an der Schule könnte dies sowohl in deren Arbeitsweise und einem spezifischen Zugang zu den SchülerInnen als auch hinsichtlich einer besonderen Konzipierung ihrer Angebotsstruktur und darüber hinaus einer eher engen, inhaltlich auf wenige Themenbereiche begrenzten Ausrichtung, wie beispielsweise auf Bewerbungstraining, Unterstützung bei der Lehrstellensuche, individuelle Hilfe etc., haben. Insgesamt ergibt sich für eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit die Anforderung, relativ schnell Kontakt zu den SchülerInnen und Einblick in deren spezifischen Unterstützungsbedarfe zu bekommen, um so umgehend ein adäquates Unterstützungsnetzwerk, in das die Jugendlichen längerfristig eingebunden werden können, verfügbar zu machen.

Zeit erweist sich außerdem in einem anderen Zusammenhang als eine besondere Dimension für Schulsozialarbeit im BVJ. Die zeitliche Begrenzung des BVJ führt zu einer besonderen Schuljahresdynamik mit der sich Schulsozialarbeit formal auseinanderzusetzen hat. Beispielsweise führt das integrierte Blockpraktikum dazu, dass die SchülerInnen für zwei bis drei Wochen nicht in der Schule verfügbar sind. Das heißt für sie, dass sie die SchülerInnen individuell an ihren Praktikumsstellen aufzusuchen hat.

### **22.2 Die Besonderheiten der Lebenslagen von SchülerInnen des BVJ und ihre Anforderungen für eine adressatInnenorientierte Schulsozialarbeit**

Prinzipiell können die Prämissen der Lebensweltorientierung im Kontext von Jugendhilfeangeboten erst dann realisiert werden, wenn sich das jeweilige Angebot den Lebensverhältnissen seiner AdressatInnen, sprich der Komplexität deren Lebenslagen systematisch zuwendet und sowohl inhaltlich als auch konzeptionell auf die lebensweltlichen Unterstützungsbedarfe antwortet. Ob die jeweilige Ausgestaltung einer Unterstützungsmaßnahme den Prämissen der Lebensweltorientierung tatsächlich Rechnung trägt, kann erst dann positiv beantwortet werden, wenn die AdressatInnen den biographischen Gebrauchswert der Hilfe klar ausmachen können.

In Teil III wurde von der Pluralität von Lebenslagen und der Komplexität einzelner Lebenslagen ausgegangen und versucht dieser Annahme systematisch mit einer ebenso komplexen theoriegeleiteten Zugangsweise gerecht zu werden. Im vorliegenden Kapitel geht es nun darum, die spezifische Struktur der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen und die damit zusammenhängenden Bewältigungsaufgaben bzw. Unterstützungsbedarfe

seitens der Jugendlichen zu erörtern sowie das Passungsverhältnis zwischen dem Angebot Schulsozialarbeit im BVJ und den Lebenslagen der AdressatInnen zu betrachten.

Im Sinne einer ersten Annahme gehen wir auf der Basis unserer Beschäftigung mit diversen lebenslagenprägenden Faktoren davon aus, dass die Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen durch grundlegende Spannungsverhältnisse und durch zum Teil widersprüchliche Anforderungsstrukturen gekennzeichnet sind. Unsere Annahme ist darüber hinaus, dass sich diese spezifische Anforderungsstruktur für die SchülerInnen in hohem Maße durch deren Teilnahme am BVJ zum Tragen kommt. Diese Annahme gilt es im Weiteren schlaglichtartig zu entfalten:

- Gerade während der Teilnahme am BVJ entfaltet sich die für die heutige Arbeitsgesellschaft typische Diskrepanz – zwischen dem Mangel an Arbeitsplätzen und der postulierten Ideologie der Möglichkeit zur Vollbeschäftigung – besonders drastisch. Während der Teilnahme am BVJ werden die SchülerInnen permanent mit der Widersprüchlichkeit bzw. mit dem verdeckten Zusammenhang von Normalitätssuggestion einerseits und längst überholter realer Strukturen andererseits konfrontiert. Der Widerspruch zwischen den strukturellen Gegebenheiten im Erwerbs- und Ausbildungssektor mit denen die Jugendlichen auf der einen Seite konfrontiert werden und den sich damit brechenden normativen Verlautbarungen übergangsbezogener Institutionen und Politiken (z.B. Ideologie der Chancengleichheit, die sich mit der Erfahrung existierender Ungleichheit produzierender Strukturen bricht; aber auch mangelnde Ausbildungsplätze, die die Verkündung der prinzipiellen Möglichkeit der Vollbeschäftigung bzw. -ausbildung widerlegen) auf der anderen Seite wirft einen ungeheuren Bewältigungsbedarf auf (vgl. Kapitel 11 u. 18).
- Ein weiteres besonderes Spannungsverhältnis als lebenslagenprägende Anforderungsstruktur der Jugendlichen kennzeichnet folgender Umstand: als AdressatInnen im BVJ werden die Jugendlichen einerseits pauschalisierend als sozial Benachteiligte stigmatisiert und vornehmlich reduktionistisch defizitorientiert betrachtet bzw. behandelt (z.B. von institutioneller Seite werden sie mit einer stark kompensatorischen Unterrichtsstruktur konfrontiert); andererseits sind sie aber in außerschulischen Lebensbereichen dazu angehalten sich als eigenständige und kompetente AkteurInnen zu beweisen (z.B. durch einen Nebenjob zum familiären Finanzhaushalt einen Beitrag zu leisten) (vgl. Kapitel 12 u. 17).
- Außerdem werden die Jugendlichen durch ihre BVJ-Teilnahme mit der Dimension „Zeit“ konfrontiert, die auf ihre Situation als BVJ-SchülerInsein spannungsträchtig auf sie einwirkt. Im BVJ müssen die Jugendlichen zum einen die bereits erlebten Scheitererfahrungen bewältigen und zum anderen sich während ihrer Teilnahme am BVJ mit vielfältigen Bewältigungsaufgaben (z.B. mit der Bewältigung der oben beschriebenen Diskrepanz von Struktur und Norm) auseinandersetzen. Gleichzeitig haben sie als Jugendliche im Hinblick auf ihre Zukunft tragfähige Perspektiven zu entwickeln, aber auch im „Hier-und-Jetzt“ den Anforderungen der täglichen Lebensgestaltung gerecht zu werden (vgl. Böhnisch 1992: 75; ebenso Kapitel 13).
- Ähnlich wie andere Jugendliche werden BVJ-SchülerInnen in der modernisierten Gesellschaft mit dem „Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen zum Erwerb formaler beruflicher Qualifikationsanforderungen („Arbeitsgesellschaft“) und der Teilnahme an einem Prozess ‚lebenslangen Lernens‘ (Informationsgesellschaft)“ (Kessel/Otto/Treptow 2002: 80) als grundlegende Anforderung konfrontiert, jedoch während ihrer Teilhabe am BVJ allerdings nur sehr einseitig und bezüglich ihre beruflichen Integration als künftige Arbeitskräfte wahrgenommen und (normalisierend) unterstützt werden.



Für die Jugendlichen als handelnde AkteurInnen erfordert ein Umgang mit diesen unmittelbar die Lebenslagen tangierenden Widersprüchen ein hohes Maß jener Kompetenz, die auf eine gelingende Lebensbewältigung verweist (vgl. Böhnisch 1992: 74f). In Anlehnung an die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2002) kann man sagen, dass die Jugendlichen – als Jugendliche in der modernisierten Gesellschaft und als SchülerInnen, die das BVJ absolvieren – ganzheitliche Bildung bedürfen. Gerade in Anbetracht ihrer ungewissen und wahrscheinlich prekären Zukunft *und* ihres spannungsreichen und herausfordernden Alltags sind die Jugendlichen auf ganzheitliche Bildung, die „zur wichtigsten Ressource der Bewältigung der Gegenwart *und* der Gestaltung der Zukunft“ (ebd.: 163, Hervorh. i. Orig.) wird, angewiesen.

Im Sinne einer zweiten Annahme gehen wir zum einen davon aus, dass die typische inhaltliche und konzeptionelle Ausgestaltung des BVJ diesem Bedarf an Bildung nicht nur unzureichend Rechnung trägt und tragen kann, sondern zum anderen aus einer subjektorientierten Perspektive in gewisser Weise als ein Knotenpunkt unterschiedlicher Widersprüche erscheint, mit denen die SchülerInnen konfrontiert werden.

Aus Sicht einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe begründet sich in diesen Annahmen die zentrale Relevanz dafür, dass Jugendhilfe im Kontext BVJ institutionalisiert und etabliert ist. Mittels Schulsozialarbeit im BVJ können Möglichkeiten dafür eröffnet werden, dass die Jugendlichen während ihrer Teilnahme am BVJ neben der berufsbildenden Qualifizierung gezielt auch Unterstützung in der allgemeinen Alltagsbewältigung erfahren können (vgl. Geßner 2003: 82) und darüber hinaus Zugang zu Bildung in einem ganzheitlichen Sinne erlangen können. Angesichts der kompensatorisch verengten Zielsetzung des BVJ sowie der damit verbundenen Tatsache, dass die Fähigkeiten der Jugendlichen nahezu „verdinglichend im Sinne von guten funktionierenden ‚Arbeitskräften‘“ (Scherr/Stehr 1998: 434) gesehen werden, erweist sich eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit als eine bedeutsame Maßnahme, die „den einzelnen als Menschen mit sozialem Hintergrund, Individualität und persönlicher Geschichte“ (Schaefer 2001: 109) wahrnimmt. Zudem kann Jugendhilfe mittels Schulsozialarbeit auch einen Beitrag dafür leisten, dass die Institution BVJ in struktureller Hinsicht geöffnet und in eine regional verortete, soziale und berufsbezogene Infrastruktur integriert wird und sich somit aus der Isolation des Container-Seins heraus begibt.

In beiderlei Hinsicht begründet sich die besondere Herausforderung für Schulsozialarbeit und – aus Sicht einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe – zugleich ihre besondere Chance. Vor dem Hintergrund der lebenslagentheoretischen Bedeutung des BVJ (vgl. Kapitel 11), die sich als *Risiko und Chance* pointieren lässt, kristallisiert sich die Relevanz einer konsequent die Lebenslagen der Jugendlichen berücksichtigende Schulsozialarbeit heraus: Auf der einen Seite ist das BVJ – unter systemischen Gesichtspunkten betrachtet – im „Niemandland“ (Rauner 2003: 225) angesiedelt und die Teilnahme am BVJ für die Jugendlichen der Beginn einer Maßnahmenkarriere (vgl. Kapitel 18.3) und kann damit potentiell die soziale Integration der Jugendlichen gefährden. Auf der anderen Seite beinhaltet das BVJ – aus einer lebensweltlichen Perspektive betrachtet – dennoch Dimensionen eines „produktiven Moratorium(s)“ (Stauber/Walther 1995: 195; Hennige/Steinhilber 2000: 78f). Unter Berücksichtigung dieser ambivalenten Struktur begründet sich der Bedarf, dass sich eine lebensweltorientierte Jugendhilfe an diesen Ort begibt und dort mittels Schulsozialarbeit gemäß § 1 Abs. 3 Satz 1 KJHG ihren spezifischen Beitrag leistet, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und soziale Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.

### 23. Überlegungen zu einem feldadäquaten Modell von Schulsozialarbeit im BVJ

Im Folgenden werden einige Überlegungen dazu angestellt, was der spezifische Beitrag von Schulsozialarbeit im Kontext BVJ aus einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe sein kann. Die Überlegungen finden in Rückschau auf die vorangegangene Strukturierung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit im BVJ statt und leiten sich von den Annahmen hinsichtlich der spezifischen Anforderungsstruktur der Lebenslagen von BVJ-SchülerInnen ab. Zugespitzt formuliert, gehen wir davon aus, *dass sich ein auf den spezifischen Kontext BVJ bezogenes Konzept von Schulsozialarbeit aus Perspektive einer modernen Jugendhilfe dann als adäquat erweise, wenn es inhaltlich einem doppelten Bezug folgt und konzeptionell auf zwei Ebenen zum tragen kommt.*

Unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Handlungskontextes BVJ und seiner funktionellen Bedeutung als Teil des Übergangssystems ergibt sich für Schulsozialarbeit in *inhaltlicher Hinsicht ein doppelter Bezug*. Schulsozialarbeit im BVJ ist über § 13 KJHG an die Jugendhilfe angegliedert. Damit bewegt sie sich in einem spezifischen Spannungsfeld: der prinzipiellen Grundlegung des KJHG Rechnung tragend bezieht sie sich auf die allgemeine Lebensbewältigung der Jugendlichen und möchte diese in einem positiven Sinne unterstützen und den speziellen Auftrag gemäß § 13 SGB VIII berücksichtigend zielt sie auf die gelingende berufliche Integration der Jugendlichen. Entsprechend den Maximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe changiert das Angebot von Schulsozialarbeit inhaltlich somit zwischen dem Pol der allgemeinen Unterstützung der Jugendlichen (alltägliche Lebensbewältigung) und dem Pol der spezifischen berufsbezogenen Unterstützung der Jugendlichen (Integration in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt). Entsprechend ihrer Rückbindung an die Prämissen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe fokussiert Schulsozialarbeit die berufliche Integration der Jugendlichen nicht aufgrund arbeitsmarktlicher Erfordernisse oder aufgrund eines institutionellen Drucks, sondern weil sie sieht, dass die Integration in den Erwerbsektor für die Jugendlichen subjektiv eine hohe Stellung einnimmt.

In *konzeptioneller Hinsicht* sollte Schulsozialarbeit im BVJ als Teil einer lebensweltorientierten Jugendhilfe, die sich ihrer gesamtgesellschaftlichen sozialstaatlichen Bedeutung – „integraler Bestandteil der immateriell-personenbezogenen sozialpolitischen Grundversorgung in Deutschland“ (BMFSFJ 2002: 60) zu sein – bewusst ist, *eine Doppelstrategie* fahren:

- Zum einen sollte sich ihr Engagement als ein direkt personenbezogenes Angebot auf die unmittelbare Unterstützung der Jugendlichen und deren psychosoziale Stärkung und individuellen Befähigung zur alltäglichen Lebensbewältigung richten.
- Zum anderen sollte sie sich gemäß ihrem „anwaltschaftlichen Auftrag“ (ebd.: 61) im Sinne einer Produzentin Sozialer Infrastruktur auf die Schaffung von lebensweltorientierten Unterstützungsnetzwerken konzentrieren und darüber hinaus in regionale sozial- und arbeitsmarktpolitische Diskurse einmischen und ihren Beitrag dafür leisten, dass sich jene strukturellen Bedingungen, die sich für Jugendliche im Übergang als Zumutung und Belastung erweisen, verändern. Denn, „strukturelle Probleme, und um ein solches handelt es sich nicht zuletzt bei der Verteilung von Erwerbsarbeit, brauchen strukturelle Antworten“ (Alber 2000: 115f).

Diese doppelte Aufgabenstellung, die sich für Schulsozialarbeit im BVJ ergibt, wird im Folgenden – unter Berücksichtigung des auszubalancierenden Spannungsverhältnisses in inhaltlicher Hinsicht – konkretisiert.

### 23.1 Schulsozialarbeit im BVJ als personenbezogenes und subjektgebundenes Angebot

Schulsozialarbeit im BVJ sollte – in der Funktion als personenbezogenes und subjektgebundenes Angebot – sowohl auf die alltägliche Lebensbewältigung und das Gelingen des beruflichen Übergangs der SchülerInnen zielen als auch Bildungsprozesse in einem weiteren und tragfähigeren, d.h. eher sozialintegrativen Sinne ermöglichen.

Angesichts gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse ergeben sich für die Individuen vielfältige Bewältigungsaufgaben. Die Auflösung der traditionellen Vergesellschaftungsform und Prozesse hin zu einer Biographisierung von Lebensphasen und die Entstandardisierung von Lebensläufen sowie die damit zusammenhängende Dynamisierung von biographischen und berufsbezogenen Übergängen konfrontieren insbesondere Heranwachsende mit diversen Anforderungen. Jugendliche, die das BVJ absolvieren, werden neben diesen in der modernisierten Gesellschaft normalen und den für Jugendliche typischen übergangsbezogenen Anforderungen noch mit einer spezifischen Bewältigungsaufgabe konfrontiert: durch ihre Teilnahme am BVJ werden sie mit diversen herausfordernden Spannungsverhältnissen und zum Teil mit Widersprüchen konfrontiert. Betreffend ihrer spezifischen Situation bedarf es seitens der Jugendlichen erhebliche Anstrengungen, sich dennoch als MeisterIn der eigenen Situation zu erfahren, oder – in den Worten von Böhnisch (2001) ausgedrückt – in erhöhtem Maße der Kompetenz zur „*biographische(n) Lebensbewältigung*“ (ebd.: 36, Hervorh. i. Orig.).

Diese oben herausgearbeitete Anforderungsstruktur, mit denen sich Jugendliche als SchülerInnen im BVJ auseinandersetzen haben, erweist sich unseres Erachtens als ein zentraler Anknüpfungspunkt für Schulsozialarbeit im BVJ. Ganz grundsätzlich kann man sagen, dass Schulsozialarbeit im BVJ ihre AdressatInnen stark machen sollte für die Bewältigung der „Zumutungen, die unsere Gesellschaft für sie bereithält“ (Schaefer 2001: 110.). Schulsozialarbeit im BVJ sollte – so plädieren wir mit Blick auf die vorangegangenen Kapitel – die SchülerInnen mit einer konsequent ressourcenorientierten und subjektorientierten Arbeitsweise individuell so stärken, dass sich diese trotz der permanenten Konfrontation mit diversen Widersprüchen und diskrepanter Bewältigungsaufgaben, die an sie herangetragen werden, sich als „Subjekte ihres Lebens“ (Thiersch 1992: 27) erfahren können. Durch ein solchermaßen personenbezogenes und unmittelbar an die AdressatInnen gerichtetes Engagement von Schulsozialarbeit sollten die Ressourcen der Jugendlichen in zweierlei Hinsicht erweitert werden:

- Zum einen bedürfen die Jugendlichen einer Begleitung und alltagspraktischen Unterstützung im „Hier-und-Jetzt“ und ihre individuellen Ressourcen sollten so erweitert werden, wie es für die *unmittelbare Bewältigung ihres Alltags*, der maßgeblich aber nicht nur durch die berufs- bzw. ausbildungsbezogenen Anforderungen und ihre Teilnahme am BVJ strukturiert wird, erforderlich ist. Schulsozialarbeit, als niederschwelliges und alltagsnahes Jugendhilfeangebot sollte die Jugendlichen in deren Alltagsbewältigung so unterstützen, dass sich diese – im Rahmen der strukturell gegebenen Möglichkeiten – eigenständig und biographisch sinnhaft für ihre berufliche Zukunft orientieren und engagieren können. Sowohl eine auf psychosoziale als auch auf alltagspraktische, auf jeden Fall aber auf die individuellen Unterstützungsbedarfe der Subjekte reagierende Schulsozialarbeit könnte so einen positiven Ausgleich zu dem verengten, ausschließlich auf den beruflichen Lebensbereich gerichteten Fokus des BVJs sein. In dieser Hinsicht sollte Schulsozialarbeit eine Angebotsstruktur verfolgen, die beispielsweise Raum und Zeit für individuelle Beratungsprozesse mit einzelnen SchülerInnen (bezüglich beruflicher oder biographischen bzw. alltagsna-

hen Themen) vorsieht (vgl. hierzu beispielsweise Schroeder/Storz 1994: 10ff; Storz/Stein 1994).

- Zum anderen sollte Schulsozialarbeit darüber hinaus jene Ressourcen und Kompetenzen der Jugendlichen fördern, die in einem *ganzheitlichen Sinne* auf *Bildung* verweisen. Schulsozialarbeit sollte einen Beitrag dafür leisten, dass SchülerInnen des BVJ nicht mit einem verengten und berufsschulisch-formalen Begriff von Bildung konfrontiert werden. Denn wenn Bildung „zur entscheidenden Voraussetzung für ein gelingendes Leben, zum Rohstoff jeder individuellen Biographie, zur Ressource der Lebensführung, zur Lebenskompetenz“ (Münchmeier 2002: 17) wird, dann sollten gerade Jugendliche, deren Lebenslagen durch diverse Widersprüche ein hohes Maß an Bewältigung verlangen und deren Lebensläufe mit hoher Wahrscheinlichkeit diskontinuierlich verlaufen werden, hierzu Zugang haben. Vor dem Hintergrund der Charakterisierung der AdressatInnen als „TrapezkünstlerInnen“ (vgl. Kapitel 21), „sind solche Bildungsprozesse wichtig, die das Selbstvertrauen stärken und dazu beitragen, dass sich Kompetenzen zur relativ flexiblen und trotzdem selbstbestimmten Lebensführung ausbilden können“ (Mielenz 2002: 12). Schulsozialarbeit kann hierfür die Grundlagen schaffen, indem sie beispielsweise konsequent kompetenzorientiert arbeitet und die (durch die permanente Defizitzuschreibung oftmals wenig selbstbewussten) Jugendlichen auf ihre Stärken und individuellen Kompetenzen rückbesinnt. Der Blick der Jugendhilfefachkräfte darf nicht auf die vom formalen Übergangshilfesystem diagnostizierten Defizite fokussiert sein, sondern muss sich gemäß moderner Jugendhilfe „an den – meist verdeckten und übergangenen – Stärken der Jugendlichen, die es sozial und kulturell aufzuschließen gilt, orientieren“ (Böhnisch 1998: 20). Auch die Ermittlung von Stärken der Jugendlichen sollte aus der Perspektive einer lebensweltorientierten Jugendhilfe freilich nicht in einem standardisierten oder gar quantitativ ermittelnden Verfahren erhoben werden, wie etwa Geßner (2003) mit Verweis auf das sogenannte „Bocholter Modell“, ein speziell für ausbildungslose Jugendliche entwickeltes Profilingverfahren (vgl. ebd.: 181), plädiert, sondern in qualitativ und subjektorientierten Verfahren, in denen das Prinzip der Deutungsumwandlung realisiert werden kann (vgl. Alber 2000).
- Eine weitere Variante, wie Schulsozialarbeit Bildungsprozesse der SchülerInnen im BVJ befördern könnte, wäre, dass sie (auch immaterielle) Räume schafft, in denen die Jugendlichen Reflexivität aneignen und als Subjekte partizipierend, biographisch sinnvolle Lernerfahrungen machen können. Konkretisiert in einer Angebotsstruktur könnte sich dieses Unternehmen in einem offen strukturierten Angebot, in dem Jugendliche in informellen und nonformellen Arrangements Lernerfahrungen und Bildungsprozesse erfahren können (z.B. Projektarbeit, offener SchülerInnentreff), niederschlagen.

Vor dem Hintergrund einer lebensweltorientierten Jugendhilfe erwiese es sich als feldadäquat, wenn sich Schulsozialarbeit nicht nur auf die direkte Arbeit mit den Jugendlichen richtet, sondern allgemein schulinterne Veränderungsprozesse und einen erweiterten Blick in der Schule zu implementieren versucht und damit zu einer immateriellen Öffnung des „Containers“ (vgl. Mörch 1996) BVJ beitragen würde. Schaefer (2001) zufolge spielt gerade „ihr methodisches und Wahrnehmungspotential ... im schulischen Alltag – den optimalen Fall unterstellt – eine wichtige Rolle für Veränderungsprozesse in der Schule selbst. Das gilt für Fragen von interner Kooperation und Reflexion, das gilt ebenso für die Verbindung von Bildungs- und Erziehungsauftrag. In diesem Sinne verstehen sich viele Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter als Multiplikatoren“.

ren und auch als Berater oder Coach für ihre Lehrerkollegen“ (ebd.: 110). In dieser Hinsicht könnten Unterstützungsressourcen in der Schule selbst verfügbar gemacht werden. So könnten z.B. Lehrkräfte solchermaßen beraten werden, dass sie befähigt sind, den Jugendlichen mit einer lebensweltsensibleren Haltung gegenüberzutreten. Dieses Wissen können die LehrerInnen ihrerseits dann beispielsweise in ihre Unterrichtsplanung einbeziehen und somit wiederum *ihren* spezifischen Beitrag zur subjektgebundenen Unterstützung der Jugendlichen leisten. Die ganzheitliche Sicht und die individuelle Unterstützung als ein Charakteristikum von Schulsozialarbeit erweist sich gerade im BVJ als ein innovatives Moment und sollte daher in die Schule eingebracht werden.

Lebensweltorientierte, d.h. konsequent auf die Lebenslagen und die biographischen Ziele der Jugendlichen ausgerichtete alltagspraktische bzw. berufsbezogene Unterstützung sowie Bildung im Sinne einer „Ressource von Lebensbewältigung“ (vgl. Böhnisch 1992: 74f) verstanden, kann (und sollte) dann zur gemeinsame Aufgabe von BVJ und Schulsozialarbeit werden. Denn „wenn wir davon ausgehen können, daß junge Frauen und Männer – wie individualisiert auch immer – ExpertInnen des Übergangs, des Yo-Yos sind, dann muss ein generelles Prinzip *die Anerkennung ihrer subjektiven Erfahrungen, Kompetenzen, Lernprozesse, Lebensrealitäten* sein, und darüber hinaus *die Anerkennung ihrer Teilhabeansprüche in bezug auf Erwerbssicherung und Lebensführung – auch und gerade dann, wenn sie von der Normalität abweichen*“ (Stauber 1999a: 280, Hervh. i. Orig.).

### 23.2 Schulsozialarbeit im BVJ als strukturbildendes Angebot

Eine an den AdressatInnen und ihren Lebenslagen orientierte Schulsozialarbeit versteht sich selbst – ebenso im Sinne eines (dezentralen/regionalen) institutionell-organisierten sozialen Nahraums – als lebenslagenprägende Komponente, die eine soziale Unterstützungsressource darstellt und den Jugendlichen im BVJ Optionen und Räume öffnet, damit sie ihre Potentiale begleitend entwickeln oder bereits vorhandene stärken kann. Gerade Jugendlichen, die aufgrund sozial struktureller Problemlagen in ihrer beruflichen und sozialen Integration auf Unterstützung angewiesen sind, verhilft Schulsozialarbeit „Möglichkeiten zu einem weniger belasteten, zu einem gelingenderen Leben zu eröffnen“ (Bolay/Thiersch 1999: 182). Dort, wo die an diesem Bildungsgang teilnehmenden jungen Frauen und Männer von sich aus nur schwer Zugang zu entsprechenden Angeboten finden, wird Schulsozialarbeit im BVJ als Tätigkeitsfeld der Jugendsozialarbeit mit der Aufgabe betraut, „soziale Netze im sozialen Nahraum wieder zugänglich und verfügbar zu machen“ (BMFSFJ 2002: 132).

Um diesen Beitrag zu einem gelingenderen Leben zu ermöglichen, bedarf es aufgrund des großen Einzugsgebiets der SchülerInnen des BVJ sowie seiner konzeptionellen Ausrichtung an der regionalen Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur nicht nur der konkreten Hilfe vor Ort, sondern – so der Achte Jugendbericht (BMJFFG 1990) – „es bedeutet auch Gestaltung, also neben der Unterstützung und Ergänzung auch Neustiftung von regionalen Bezügen, Kooperationen und Vernetzungen, also am gelingenden Alltag in der Region“ (ebd.: 86). Demzufolge arbeiten SchulsozialarbeiterInnen nicht nur in der face-to-face-Situation mit den Jugendlichen des BVJ, vielmehr besteht in dieser Betrachtung das Potential, dass sie InitiatorInnen für strukturelle Entwicklungen oder strukturbezogene Anregungen sein können. Begreifen sich die sozialpädagogischen Fachkräfte in diesem Sinne nicht als „Auffanglager“ für die Probleme der Schule mit den SchülerInnen und als „JägerInnen“ nach Unterbringungsquoten der jungen Frauen und Männer in Ausbildung, Beruf oder berufsbezogene Fördermaßnahmen, son-

dern – wie dies Schaefer (2001) ausdrückt – als „Katalysator im System Schule“, so „können sie die Keimzelle für die Öffnung der Schule in den Sozialraum bilden“ (ebd.: 110). Berücksichtigt man hierzu die Überlegung von Hollenstein (1991), dann hat Schulsozialarbeit als Katalysator im System Schule eine „doppelte Öffnung“ (vgl. ebd.: 116ff) zu vollbringen: zum einen in den schulischen Bereich und zum anderen in den außerschulischen Bereich. Für die Schulsozialarbeit heißt dieses, dass sie mit ihrem Wirken sowohl kooperative Strukturen innerhalb der Schule bzw. des BVJs als auch mit den für die BVJ-SchülerInnen relevanten Einrichtungen und Akteur(sgruppen) im Sozialraum entwickelt.

Im innerschulischen Zusammenhang bezieht sich die Schulsozialarbeit mit ihren Aktivitäten auf den unterrichtlichen Bereich. „Die Hoffnung, die sich an eine solche Öffnung nach innen knüpft, geht davon aus, daß die zum größten Teil durch Unterricht beeinflusste Schulwirklichkeit, die dort vorfindlichen interaktiven Wechselbezüge zwischen erwachsenen Personen und Schülern/Schülerinnen, die zentrale Vernetzung in den Schulklassen sowie die dort vorfindlichen Strategien der Situationsbewältigung ein Erfahrungsfeld darstellen, in das die Schulsozialarbeit eigenverantwortlich und ganz selbstverständlich eingebunden sein sollte“ (ebd.: 119). Dabei geht es nicht darum, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte die Aufgabe des Unterrichtens im BVJ anstelle des Lehrpersonals übernehmen, sondern in Zusammenarbeit durch die beiden pädagogischen Professionen neue Ideen, Perspektiven und Arbeitsweisen in den unterrichtlichen Alltag des BVJ eingebracht werden. Diese Aspekte können Themen zur Berufsfindung oder aus dem Alltagsleben der Jugendlichen (z.B. Sexualität, Freundschaft, Konfliktbewältigung usw.), zu sozialen Problemen und Konflikten im Unterricht, zum sozialen Lernen etc. sein. Diesbezüglich vermerken Olk/Bathke/Hartnuß (2000), dass „die Öffnung von Unterricht als Kooperationsfeld fachlich auch deshalb geboten ist, weil sich hier gemeinsame Themen und Interessen zwischen beiden beteiligten Berufsgruppen ergeben können, die eine echte und nicht nur nebensächliche Zusammenarbeit und ein wechselseitiges Lernen ermöglichen“ (ebd.: 191). Dieser reziproke Lernprozess wird begünstigt, wenn – wie es Bolay (2004a) benennt – die pädagogische Arbeit der „Kooperation und Ko-Produktion als gemeinsam geteilte fachliche Verantwortung“ (ebd.) sowohl von den schul- als auch sozialpädagogischen Fachkräften aufgefasst wird. Dazu bedarf es von beiden Seiten einer konzeptionellen Offenheit für spezifische Entwicklungsprozesse und ihrer Ausrichtung an einem lebensweltbezogenen Schulkonzept, indem der kommunikative und informative Austausch mit der weiteren Lebensumwelt der Jugendlichen systematisch berücksichtigt wird sowie Übergänge von der Schule in die Berufswelt und von der Jugend in die Welt des Erwachsenenenseins bewusst arrangiert werden. Das kooperative Wirken der beiden pädagogischen Professionen im BVJ kann dabei durch eine fachinterne Steuerungsgruppe – bestehend aus Schulleitung bzw. stellvertretend die BVJ-Fachbereichsleitung sowie -Lehrkräfte und der Jugendhilfefachkraft – fein justiert werden. Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit durch die Einbindung der Schulsozialarbeit in Gremienarbeit und Entscheidungsverfahren des BVJ intensiviert (vgl. ebd.).

Die zweite Öffnung blickt nicht mehr nur auf die Schaffung von Kooperationsstrukturen der Schulsozialarbeit innerhalb des BVJ, sondern vielmehr außerhalb dieses berufsvorbereitenden Bildungsganges und zwar in die sozialräumliche Lebenswelt der Jugendlichen. Mit dieser Öffnung nach außen ist die Möglichkeit gegeben, das BVJ mit seinem Container-Charakter mittels Schulsozialarbeit aufzubrechen und es für die Jugendlichen in eine regional verortete, soziale Infrastruktur einzubetten. Durch diesen Öffnungsprozess kann das BVJ nicht nur mit der Jugendhilfe, sondern ebenso mit für die SchülerIn-

nen, Lehrkräfte und Eltern relevanten Einrichtungen, Verbänden und Personen(gruppen), z.B. Jugendwerkstätten, Jugendhaus, Industrie- und Handwerkskammer etc., vernetzt werden. Die Strukturen, die neu geschaffen werden und zu denen die Jugendlichen des BVJs durch Schulsozialarbeit niederschwellig Zugang finden können, können auf die soziale Integration im Allgemeinen oder aber auch konkret auf die berufliche Integration im Besonderen ausgerichtet sein. Die Schaffung eines sozialen Netzwerkes bietet den Jugendlichen des BVJ die Möglichkeit, diese als zusätzliche Unterstützungsressourcen zu erschließen, wo sie eventuell einen Erfahrungsraum erhalten, in dem sie sich selbst ausprobieren und erleben können. Als Beispiel für eine außerschulische Kooperation benennen Böhnisch (vgl. 1998: 19ff) und Deinet/Sturzenhecker (vgl. 2001: 713ff) die offene Jugendarbeit. Da die Jugendarbeit bezüglich ihres Arbeitsweltbezugs die Aufgabe hat, Kenntnisse über die Beziehung Mensch-Gesellschaft-Arbeit zu vermitteln (vgl. Kapitel 4.1), besteht hier die Gelegenheit, zum Beispiel mit einem Jugendhaus ein Kooperationsprojekt durchzuführen, in dem weitere für den Übergang von der Schule in den Beruf und die Lebensgestaltung junger Menschen relevanten Institutionen (z.B. Kammern von Industrie, Handwerk und Handel, Berufsberatung, Schuldnerberatung etc.) mitwirken können. In diesem Rahmen können die jungen Frauen und Männer, wie es etwa berufsvorbereitende und -orientierende Projekte in einer Untersuchung von Braun (vgl. 1996: 80ff) zeigen, sich mit ihren Konflikten, Vorstellungen und Fragen zum Lebensweltbereich Arbeit auseinandersetzen und von diesen ausgehend spezifischen berufsbezogenen Aspekten nähern. Zugleich wird den Jugendlichen durch solch ein Projekt ein Zugang zu einem Angebot ermöglicht, wo sie sich in Mitgestaltung und -verantwortung selbst erfahren, Austauschgelegenheiten und Erfahrungsräume mit Gleichaltrigen vorfinden sowie eine weitere professionelle Hilfe haben können. Hier können Projekte jenseits der Normalarbeitswelt zur Auseinandersetzung der Jungen und Mädchen mit lebenswelt- und -lagenbezogenen Themen (z.B. Lebensplanung, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Partnerschaft usw.) initiiert werden (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2001: 713ff). So können aber auch Projekte für BVJ-SchülerInnen, die nach dem Abschluss keine Lehr- und Arbeitsstelle haben, angeregt werden, in denen sie nach ihrem Abgang nicht sozial geparkt werden, sondern „mit Desintegration leben lernen“ (Krafeld 1997: 30ff) sowie „ohne Arbeit leben lernen“ (Krafeld 1990: 260ff). Das soll nicht heißen, dass die BVJ-AbsolventInnen zur Beschäftigungslosigkeit und zum sozialen Hilfeempfang angehalten werden sollen, vielmehr sollen sie einen Erfahrungsraum erhalten, wo sie auch in Phasen der Erwerbslosigkeit eigene Kompetenzen einsetzen oder entwickeln und ein zufriedenstellendes Leben führen können, „da auch arbeitslose Jugendliche über Stärken verfügen, ihren Alltag mehr oder minder gelungen meistern und auch in Phasen der Arbeitslosigkeit überleben“ (Galuske 1998: 554). Dadurch wird den jungen Frauen und Männer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und Kompetenzen die – durch die Schulsozialarbeit angeregte – Möglichkeit gegeben, in bestimmten Angelegenheiten und Fragen einen niederschweligen Zugang zu professioneller Unterstützung zu haben.

Der Aufbau eines solchen Netzwerkes kann sogar eine Rückwirkung in den Unterricht haben. So kann Schulsozialarbeit Projekte mit außerschulischen KooperationspartnerInnen initiieren, die in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften des BVJ an Unterrichtsinhalten angebunden werden (vgl. Hollenstein 1991: 120f). Weiter formuliert heißt dieser Sachverhalt, dass Bildungsgehalte außerschulischer Akteure mit den Lerninhalten des BVJ miteinander verknüpft werden.

Durch die inner- und außerschulischen Kooperationsstrukturen und die Rückkopplung in den innerschulischen Bereich des BVJ regt Schulsozialarbeit Entwicklungen so an, dass sich dieser berufsvorbereitende Lehrgang zur Lebenswelt und zu den Lebenslagen

der Jugendlichen öffnet. Diese Anstöße können dem BVJ – im Sinne von Schulentwicklung (vgl. Kapitel 6.2.2) – ein neues Profil verleihen, in dem die jungen Frauen und Männer nicht mehr lediglich als sozial Benachteiligte, sondern als handlungsfähige Akteure ihres Lebens in einem strukturell gewandelten und von verschiedenen Lebensbereichen beeinflussten Übergangsprozess wahrgenommen werden, wo es gilt, Erprobungsräume und Ressourcen zur Entwicklung und Stärkung ihrer Kompetenzen aufzuschließen. Zugleich ist das BVJ durch das Wirken von Schulsozialarbeit in ein regionales Netz sozialer Einrichtungen und Dienste sowie für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt relevanten Institutionen eingebunden, das den Jugendlichen auch nach dem BVJ als – nicht im Sinne eines/r sozialen Parkplatzes oder Warteschleife – Anlaufstelle für Fragen, zur Weiterentwicklung ihres Lebens, zur Unterstützung etc. dienen kann. Diesen Überlegungen zufolge kann man sagen, dass Schulsozialarbeit in ihrer Funktion als Katalysator im System Schule nicht nur die Schnittstelle und Vermittlungsinstanz von Jugendhilfe und Schule ist, sondern genauso für die jungen Frauen und Männer im BVJ von der inner- hin zur außerschulischen Lebenswelt, indem sie ihnen außerhalb dieses Bildungsganges zusätzliche Optionen und Ressourcen zur alltäglichen Lebensbewältigung eröffnet.

Damit die Schaffung regionaler Bezüge nicht allein die Angelegenheit der Schulsozialarbeit durchführenden Jugendhilfefachkraft ist, kann im Vorfeld eines Schulsozialarbeitsprojektes im BVJ die Jugendhilfe im Rahmen ihrer Planungsverantwortung relevante Voraussetzungen zur Kooperation der beiden Erziehungsinstanzen und weiterer bedeutsamer Einrichtungen befördern. Als Instrumentarium „zur systematischen, innovativen und damit zukunftsgerichteten Gestaltung und Entwicklung der Handlungsfelder der Jugendhilfe“ (Jordan/Schone 1992: 18) hat sie die Aufgabe positive Lebensverhältnisse der von der Planung betroffenen Zielgruppe zu schaffen oder herzustellen, ihre Interessen und Bedürfnisse zu erfassen sowie einen Beitrag zur quantitativen und qualitativen Entwicklung der Jugendhilfe zu leisten (vgl. Szlapka 2001: 193). Sie ist eine unabdingbare Notwendigkeit zur Gestaltung der lokalen Jugendhilfe, indem sie als das „zentrale Steuerungsmoment der Jugendhilfepraxis“ (Jordan/Schone 2001: 1071) betrachtet wird.

Eine grundlegende Prämisse örtlicher Jugendhilfeplanung ist, dass die Ziele und strukturelle Gestaltung der Jugendhilfeangebote nicht durch gesetzliche und festgeschriebene Vorgaben einhellig festgelegt, sondern fachlich als auch politisch diskursiv zu verhandeln sind. Das heißt nach Jordan/Schone (2001), dass Planung im Rahmen der Jugendhilfe nicht ein Mittel zum Zweck für die Erlangung einmalig vordefinierter Ziele ist, vielmehr sind die Zielsetzungen sowie Absichten und die hierfür vorgesehenen Medien unter Einbindung der Interessen und Bedürfnisse der von der Planung betroffenen Zielgruppe auszuhandeln als auch wertbezogen und evident darzulegen, in Verbindung mit KooperationspartnerInnen zu konkretisieren und letztlich auf die gewünschten Wirkungen hin zu prüfen (vgl. ebd.: 1071). Gerade im Kontext der Maßnahmen und Unterstützungsangebote der Jugendsozialarbeit, unter welcher Schulsozialarbeit im BVJ aufgrund der spezifischen Zielgruppe und Aufgabe gesehen werden kann, ist die Jugendhilfeplanung mit der Aufgabe versehen, im Zusammenwirken mit anderen Handlungsfeldern der Jugendhilfe (z.B. Jugendarbeit, Erziehungshilfen, Förderung der Familienerziehung etc.) und ferner mit anderen gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Schule, Arbeitsverwaltung/Berufsberatung, Kammern usw.) adäquate Konzeptionen und die Grundlagen dafür zu entwerfen, dass ein übergreifendes und mit verschiedenen Unterstützungsangeboten gekoppeltes Verbundsystem von Jugendhilfeeinrichtungen und sonstigen relevanten Diensten und Institutionen heranwachsen kann (vgl. ebd.: 1070).



Die Jugendhilfeplanung kann nicht nur als Instrument zur systematischen und innovativen Jugendhilfeentwicklung, sondern auch als Medium fachlicher, fachpolitischer und kommunalpolitischer Willensbildung verstanden werden (vgl. Jordan 2001: 874; Jordan/Schone 2001: 1071f; Jordan/Schone 1992: 19):

- Als Komponente *fachlicher Willensbildung* hat sie die von den sozialpädagogischen Fachkräften alltäglich zu lösenden Problematiken und aufgabenspezifischen Anforderungen in Form von Bestands- und Bedarfserhebungen sowie Maßnahmenplanungen zu thematisieren und darauf basierend fachlich überlegte Entwicklungsaspekte für die Jugendhilfe allgemein darzulegen und umzusetzen.
- Als Teil der *fachpolitischen Willensbildung* hat sie die Funktion, die vielschichtigen fachlichen Aufgaben der Jugendhilfe öffentlich zu machen und ihre Relevanz für die Sicherung der Lebensverhältnisse von Heranwachsenden und ihren Familien hervorzuheben.
- Als Komponente *kommunalpolitischer Willensbildung* hat sie die Aufgabe, die konzipierten Lösungen und Entwicklungsperspektiven zur Bewältigung der an die Jugendhilfe gestellten Anforderungen transparent und beschlussfähig in die kommunale Politik einzubringen.

Um den fachlichen, fachpolitischen und kommunalpolitischen Anforderungen gerecht zu werden, ist es laut Szlapka (2001) erforderlich, den Planungsprozess im Hinblick auf zwei Dimensionen zu unterscheiden: strategische und operative Planung. Dabei ist zu beachten, dass in einem zeitlichen Ablauf der strategische vor dem operativen Planungsprozess verläuft (ebd.: 194):

- In der *strategischen Planung* wird zunächst der Bestand, die Problemlagen und die Bedarfe in einem mehr oder weniger umfassenden Prozess erarbeitet und endet mit dem Beschluss über die Umsetzungsmerkmale der konkreten Maßnahme.
- Im Anschluss an die Grundsatzentscheidungen erfolgt die *operative Planung*. Das heißt, dass das spezifische Angebot in das alltägliche Handlungsgeschehen der Jugendhilfe umgesetzt wird.

Transformiert auf das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit im BVJ können diese Darlegungen folgendermaßen aussehen: Im strategischen Bereich wirken VertreterInnen der Schulplanung und -verwaltung sowie der Schulen in Gestalt von BeraterInnen unmittelbar im Jugendhilfeausschuss, wenn es um die politische Entscheidung geht, mit.<sup>142</sup> Im operativen Bereich werden VertreterInnen von sozialen (Jugendhilfe-)Einrichtungen, deren Angebote und Maßnahmen sich auf die beruflichen Schulen bzw. das BVJ und dessen SchülerInnen beziehen, sowie VertreterInnen der Schule (z.B. Fachbereichsleitung des BVJ), des Projektträgers, der Arbeitsverwaltung (z.B. Berufsberatung) und eventuell der Kammern von Industrie, Handwerk und Handel in Form von Arbeitsgemeinschaften oder Planungsgruppen in den Planungsprozess eingebunden. Daneben hat die Jugendhilfeplanung einen regionalen Arbeitskreis für Schulsozialarbeit im BVJ einzurichten, in dem dann später auch die dafür zuständige Fachkraft Zugang findet sowie diskutierte Inhalte an die Planungsinstanz rückgebunden werden können (vgl. ebd.: 195ff). Durch die Beteiligung der verschiedenen VertreterInnen der Institution Schule und den potentiellen Kooperationspartnern im Planungsprozess der Jugendhilfeplanung wird diesen die Relevanz des Jugendhilfeangebots Schulsozialarbeit im BVJ und dessen professionelle Funktion, die für zukünftige Absprachen zwischen den VertreterInnen

---

<sup>142</sup> Umgekehrt könnte die Jugendhilfe im Schulausschuss über die Fortentwicklung schulischer Angebote mitwirken (vgl. Szlapka 2001: 196).

der Schule sowie der anderen Einrichtungen und der projektzuständigen sozialpädagogischen Fachkraft grundlegend sein können, vermittelt (vgl. Kapitel 5.3).

Eine im Zusammenhang der Jugendsozialarbeit agierende Jugendhilfeplanung orientiert sich im Planungsansatz aufgrund der spezifischen Anforderungen in diesem Handlungsfeld vorwiegend an deren Zielgruppe und Aufgaben (vgl. Kapitel 4.2). Jedoch ist diese Herangehensweise unseres Erachtens zu sehr auf die vordefinierten Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale der AdressatInnen von Schulsozialarbeit im BVJ und deren Übergangsprobleme von der Schule in den Beruf fokussiert und lässt andere lebenslagenprägende Faktoren der jungen Frauen und Männer (z.B. soziale Nahräume, sozioökonomische Situation, Gesundheit etc.) weniger in Erscheinung treten. Angesichts des großen Einzugsgebiets des BVJ und dessen konzeptioneller Ausrichtung an der regionalen Wirtschafts- und Bevölkerungsstruktur scheint bei der Planung des Angebots Schulsozialarbeit ein sozialräumlicher Ansatz gekoppelt mit zielgruppen-, aufgaben- und geschlechtsbezogenen Überlegungen angebracht, um dementsprechend Informationen über die regionalen und unterschiedlichen Lebenskonstellationen, Sozialisationsbedürfnisse, Handlungspotentiale und Defizitsituationen der von der Planung betroffenen BVJ-SchülerInnen festzustellen. Trotz des hohen zeitlichen und personellen Aufwands, der erheblichen Konsensbereitschaft zwischen den Perspektiven der planungsbetroffenen BVJ-SchülerInnen und der Orientierung von Politik und Administration sowie den daraus entstehenden möglichen Diskrepanzen zwischen der Anforderung zur Verbesserung der Situation des Übergangs von der Schule in die Berufswelt der Zielgruppe und den eingegrenzten Expansionspotentialen im Rahmen vorgegebener Operationsstrukturen und Ressourcen der Jugendhilfe schafft dieser Ansatz eine Nähe zu den Lebensverhältnissen der AngebotsadressatInnen, indem dieser deren Differenziertheit aufzeigt und aus deren Warte die Problemlagen und Handlungsbedarfe offen legt (vgl. Jordan/Schöne 1992: 45ff) bzw. auch dadurch sozial strukturelle Potentiale aufdeckt.

Somit ist im Hinblick auf das Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit im BVJ Region für die Jugendhilfeplanung ein zentraler Bezugspunkt, da insbesondere die Region eine bedeutsame lebenslagenprägende Größe der Menschen ist. Die Region – ob ländlich oder städtisch geprägt – strukturiert durch die Zusammenhänge von Wirtschaft, Kultur, Politik und sozialer Infrastruktur die Lebenslagen und sozialen Lebenswelten der in ihr lebenden und agierenden Menschen und ist ein Horizont ihrer Lebensperspektive (vgl. Kapitel 15). In der Region erleben BVJ-SchülerInnen ihren Übergangsprozess von der Schule in den Beruf und werden sie mit regionalen Vorstellungen und Strukturen von Arbeit und Bildung konfrontiert, haben sie sich mit geschlechtsspezifischen Anforderungen auseinanderzusetzen, erfahren sie ihre Jugend, haben sie ihre Familie sowie FreundInnen und PartnerInnen, bewältigen sie sozioökonomische und gesundheitliche Belastungen, machen Jugendliche mit Migrationshintergrund Integrationserfahrungen (z.B. mit Stigmatisierungen). Region bedeutet für die BVJ absolvierenden jungen Frauen und Männer, dass sie sich mit regionalen Normalitäten auseinandersetzen zu haben, Chancen und Einschränkungen vorfinden, ihre ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen zum Einsatz bringen und hier ihre Zukunft planen. In den Worten von Stein/Walther (1995) kann diesbezüglich gesagt werden, dass „das Regionale ... ein Brennglas ist, das die großen Strukturen der Welt bündelt und auf einen kleinen Fokus richtet und damit zwar keine allgemeingültigen Aussagen über die Welt ermöglicht, aber sehr präzise und genau über einen gesellschaftlichen Ausschnitt“ (ebd. 228).

Im Hinblick auf eine lebenswelt- und lebenslagenorientierte Bedarfermittlung in der Jugendhilfeplanung entfaltet sich, wie es Stauber/Walther (1995) beschreiben, eine „Objektivierung“ der Diskrepanz zwischen den konkreten Lebenslagen der betroffenen Menschen und deren Lebensplanung in Richtung auf die soziokulturelle Teilhabe am

gesellschaftlichen Leben“ (ebd.: 144)<sup>143</sup> in der Region. Um die Diskrepanzen zu objektivieren bzw. um die individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen sowie objektiven Notwendigkeiten zu vermitteln, kann die Bedarfsermittlung nur unter Einsatz quantitativer und qualitativer Verfahren erfolgen (vgl. ebd.: 144f).<sup>144</sup> Dazu erwähnen Jordan/Schone (1992) ausdrücklich, „daß es keinen nur quantitativ zu bestimmenden Bedarf an sozialpädagogischen (Dienst-)Leistungen in konkreten Lebensräumen gibt, sondern daß dieser Bedarf (die Nachfrage) abhängig ist von je spezifischen Erwartungen, Leistungen, Selbsthilfepotentialen etc.“ (ebd.: 98).

Die mit dem sozialräumlichen Ansatz erlangten regionalen Erkenntnisse im Planungsprozess zum Jugendhilfeangebot Schulsozialarbeit im BVJ können infolgedessen nicht nur an die Entscheidungsträger, sondern auch an die im Planungsvorgang beteiligten Akteure und später an die das Projekt durchführende Jugendhilfefachkraft rückgeführt werden. Somit hält sich die Region selbst einen Spiegel vor, indem Planung „... das offizielle Bild der Region mit informellen, alltäglichen, geschlechts- und lebensalterspezifischen regionalen Normalitäten erweitert und konterkariert und ihren Geltungsansprüchen Macht, Raum und Gehör verleiht“ (Stein/Walther 1995: 224).

Diesen Überlegungen zufolge wird die Jugendhilfeplanung zum Medium, das erste Strukturen des Austausches und der Kooperation zukünftiger, gemeinsam wirkender PartnerInnen bezüglich eines Schulsozialarbeitsprojektes im BVJ herstellt. Zugleich schafft sie mit einem spezifischen Planungsvorgehen die Option, dass sich die zukünftigen Partner hin zur Lebenswelt und zu den Lebensverhältnissen öffnen. In dem oben beschriebenen Sinne des sozialräumlichen Planungsansatzes legt die Jugendhilfeplanung die Basis für einen Beitrag zu einer als „soziale Regionalentwicklungsplanung“ zu einer übergreifenden sozialen und kommunalen Politik und zum anderen zu einer zielgruppen- und bereichsadäquaten Fachplanung dar (vgl. Münder u.a. 1998: 610; Arnold/Stauber/Walther 1993: 268). So werden für eine Schulsozialarbeit im BVJ sowohl auf strategischer Ebene (z.B. Jugendamt und Schulverwaltung bzw. Schulentwicklungsplanung) als auch auf operativer Ebene (z.B. Träger und Projektschule) Strukturen geschaffen, in die das Projekt fachlich eingebunden ist und auf die die Fachkraft in ihrer alltäglichen Arbeit zurückgreifen kann. Durch die im Vorfeld des Projektes erzeugten Kooperationsstrukturen der Jugendhilfeplanung wird die Jugendhilfe im Allgemeinen und später ihr Angebot Schulsozialarbeit im BVJ im Besonderen ihrer Integrationsfunktion gerecht (vgl. Kapitel 6.1).

---

<sup>143</sup> An dieser Stelle ist der Verweis von Stauber/Walther (1995) hervorzuheben, indem sie betonen, dass die Durchführung der Bedarfsermittlung getrennt von der Bestandsaufnahme zu erfolgen hat (vgl. ebd.: 146).

<sup>144</sup> Stein/Walther (1995) zufolge kann Planung als „Schnittmenge von Sozialwissenschaft, Sozialpolitik und Sozialarbeit“ charakterisiert werden, an dessen Erkenntnissen über die soziale Realität zukünftige Angebote und Maßnahmen Sozialer Arbeit ausgerichtet werden. Um in diesem Sinne Jugendhilfeangebote und -maßnahmen konstituieren zu können, „muß sich Planung wissenschaftlicher Methoden und Standards der Erfassung und/oder Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit bedienen“ (ebd.: 221). Zugleich wird Planung einem generell gültigen Anspruch wissenschaftlichen Agierens nicht gerecht, da „sie nicht frei von Handlungsdruck in dem Sinne ist, daß die Produktion bzw. Aktivierung regionalen Wissens strukturell vom regionalen Handeln getrennt ablaufen könnte“ (ebd.: 221f).

### 23.3 Ausblick

Auf der Basis der Wissensbestände, die wir uns in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema *Schulsozialarbeit im BVJ* angeeignet und hier dargestellt haben, ist es aus unserer Sicht nun notwendig, die eingangs konstatierte Forschungslücke bezüglich dieses Handlungsfeldes durch weitere Untersuchungen systematisch zu schließen. Aus der Perspektive einer adressatInnenorientierten Jugendhilfe erscheint vor allem die Frage danach, empirisch zu klären, welchen subjektiven Nutzen und welche biografischen Gebrauchswert junge Frauen und Männer, die das BVJ absolvieren, diesem Angebot beimessen. Wie in Teil IV dieser Arbeit aufgezeigt wurde, beinhaltet das Unterstützungsangebot Schulsozialarbeit im BVJ das Potenzial, für BVJ-SchülerInnen biografische Bedeutung zu erlangen. Ob diese Annahmen aber zutreffen und den subjektiven Sichtweisen der betroffenen Jugendlichen entsprechen, die Frage also, ob und wie Schulsozialarbeit im BVJ tatsächlich dazu beiträgt, junge Frauen und Männer im Übergang in ihrer Lebensbewältigung positiv zu unterstützen, muss durch Forschung fundiert werden.

## **Schaubild- und Tabellenverzeichnis**

Schaubild 1:	Schulsystem und Schulformen.....	72
Schaubild 2:	Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule.....	77
Schaubild 3:	Schulsozialarbeit im BVJ als Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule.....	80
Tabelle 1:	Die Entwicklung der SchülerInnenzahl des BVJ im gesamten Bundesgebiet und in Baden-Württemberg.....	82
Tabelle 2:	SchulabgängerInnen aus den allgemeinbildenden Schulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien und Kollegschulen im Bundesgebiet und in Baden-Württemberg.....	174
Tabelle 3:	Arbeitslose unter 25 Jahren in Deutschland und Baden-Württemberg.....	177
Tabelle 4:	Angebot und Nachfrage über Berufsausbildungsplätze von 1992 bis 2000 in der Bundesrepublik Deutschland und Baden-Württemberg.....	180
Tabelle 5:	Verteilung der Karrieremuster im Bereich Ausbildung und Beschäftigung bezogen auf die Entlassjahrgänge 1989/90 bis 1993/94 des BVJ Bautechnik.....	184

## Literaturverzeichnis

- Abboud, N. (1971):* Jugend. Strukturbegriff oder historische Konstellation. In: *Allerbeck, K. R./Rosenmayr, L. (Hrsg.):* Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie. München, S. 29 – 40.
- Abels, H. (1970):* Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: *Soziale Welt*, 21. Jg., H. 3, S. 347 – 359.
- Abels, H. (1993):* Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Jugendtheorien des 20. Jahrhunderts. Opladen.
- Aden-Grossmann, W. (1995):* Jugendhilfe und Schule. In: *Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.):* Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim/München, S. 227 – 258.
- Alber, M. (2000):* „An den Stärken ansetzen, aber wie?“ Anmerkungen zum Empowerment in der arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit. In: *Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.):* Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, S. 103 – 122.
- Albers, H.-J. (1991):* Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Roth, L. (Hrsg.):* Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 482 – 490.
- Albrecht, G. (1972):* Soziologie der geographischen Mobilität. Zugleich ein Beitrag zur Soziologie des sozialen Wandels. Stuttgart.
- Alheit, P. (1994):* Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt a.M./New York.
- Andreß, H.-J. (1999):* Leben in Armut. Analysen der Verhaltensweisen armer Haushalte mit Umfragedaten. Opladen/Wiesbaden.
- Arnold, H./Stauber, B./Walther, A. (1993):* Regionalanalyse – Zugang zu Regionalen Lebenswelten und Anstoß von Regionalentwicklung. In: *Neue Praxis*, 23. Jg., H. 3, S. 262 – 270.
- Atabay, I. (1994):* Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler.
- Auernheimer, G. (1988):* Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.
- Badura, B./Groß, P. (1976):* Sozialpolitische Perspektiven. Eine Einführung in Grundlagen und Probleme sozialer Dienstleistungen. München.
- Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.) (2003):* Wider die Ethnisierung einer Generation: Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a.M.
- Bär, F. (o.J.):* Projekt Ikarus – Innovation und Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Netzwerken der Jugendberufshilfe. Vorstudie: Allgemeine Daten zur Situation Jugendlicher im Übergang. Unveröff. Ms., o.O.
- Baethge, M. (1991):* Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: *Soziale Welt*, 42. Jg., H. 1, 1991, S. 6 – 19.
- Baethge, M. u.a. (1989):* Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.
- Bauböck, R. (1998):* The Crossing and Blurring of Boundaries in International Migration. Challenges for Social and Political Theory. In: *Bauböck, R./Rundell, J. (Eds.):* Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity, Citizenship. Aldershot (UK), S. 17 – 52.
- Baum, D. (1998):* Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Integration in einem städtischen Kontext. In: *Mansell, J./Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.):* Ar-

- mut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim/München, S. 60 – 75.
- Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001):* PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2000):* Daten und Fakten zur Ausländersituation. Berlin.
- Beauvoir, S. de (1990):* Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg.
- Beck, I. (2002):* Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien in Deutschland: soziale und strukturelle Dimensionen. In: *Hackauf, H. u.a.: Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Band 4: Materialien zum Elften Kinder und Jugendbericht. München, S. 175 – 315.*
- Beck, U. (1986):* Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Becker-Schmidt, R. (2001a):* Geschlechterdifferenz – Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: *Hark, S. (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorien. Opladen, S. 108 – 120.*
- Becker-Schmidt, R. (2001b):* Frauenforschung – Geschlechterforschung – Geschlechterverhältnisforschung. In: *Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg, S. 14 – 62.*
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (1995):* Einleitung. *Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York, S. 7 – 18.*
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.) (2001):* Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg.
- Beger, K.-U. (2000):* Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungs geschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland. Opladen.
- Behr, K. (2002):* Träger der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 563 – 580.*
- Behrens, J./Voges, W. (1996):* Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung. Frankfurt a.M./New York.
- Bettmer, F./Priß, F. (2001):* Schule und Jugendhilfe. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1532 – 1539.*
- Bickmann, J./Enggruber, R. (2001):* Karriereverläufe von Jugendlichen im Anschluss an das Berufsvorbereitungsjahr. In: *Enggruber, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster, S. 11 – 62.*
- Bitzan, M. (2001):* Geschlechterpolitik. Feminismus. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 691 – 704.*
- Bitzan, M./Daigler, C. (2001):* Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim/München.
- Bitzan, M./Funk, H./Stauber, B. (TIFS – Tübinger Institut für Frauenpolitische Sozialforschung e.V.) (Hrsg.) (2000):* Den Wechsel im Blick. Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Herbolzheim.
- Blankertz, H. (1982):* Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001a):* Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.

- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001b)*: Lebenslagen in Deutschland. Daten und Fakten. Materialband zum ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999)*: Berufsbildungsbericht 1999. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000)*: Berufsbildungsbericht 2000. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001)*: Berufsbildungsbericht 2001. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002)*: Berufsbildungsbericht 2002. Bonn.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003)*: Berufsbildungsbericht 2003. Bonn.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1993)*: Berufsbildungsbericht 1993. Bonn.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1994)*: Berufsbildungsbericht 1994. Bonn.
- BMBWFT - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995)*: Berufsbildungsbericht 1995. Bad Honnef.
- BMBWFT - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996)*: Berufsbildungsbericht 1996. o.O.
- BMBWFT - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1997)*: Berufsbildungsbericht 1997. o.O.
- BMBWFT – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998)*: Berufsbildungsbericht 1998. Bad Honnef.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002)*: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin/Bonn.
- BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990)*: Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Böhm, W. (1994)*: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 14., überarb. u. aktual. Aufl.
- Böhnisch, L. (1982)*: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitung zur Sozialarbeit. Neuwied/Darmstadt.
- Böhnisch, L. (1992)*: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Böhnisch, L. (1994)*: Das Scheitern jugendlicher Lebensbewältigung bei Arbeitslosigkeit. Konzeptionelle Leitfragen der Sozialpädagogik in der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit benachteiligter Jugendlicher. In: *Steinmetz, B./Ries, H. A./Homfeld, H. G. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in Europa. Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit*. Opladen, S. 43 – 52.
- Böhnisch, L. (1996)*: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Böhnisch, L. (1998)*: Jugendsozialarbeit im Übergang. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 49. Jg., H. 1, S. 19 – 24.
- Böhnisch, L. (2001a)*: Lebensbewältigung. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1119 – 1121.
- Böhnisch, L. (2001b)*: Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München, 3. überarb. u. erw. Aufl.



- Böhnisch, L./Funk, H. (1989):* Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. Weinheim/München.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1993):* Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim/München 2. Aufl.
- Böhnisch, L./Scheffold, W. (1985):* Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/München.
- Böhnisch, L./Winter, R. (1993):* Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München.
- Bönold, F. (2003):* Geschlecht. Subjekt. Erziehung. Zur Kritik und pädagogischen Betreuung von der Geschlechtlichkeit und Subjektivität in der Moderne. Herbolzheim.
- Bösch, O. (2000):* Schulsozialarbeit im Schnittfeld zwischen Jugendhilfe und Schule: Ein ‚neueres‘ Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Dipl.arb., Fachhochschule Solothurn. <http://www.schulsozialarbeit.ch> (03.04.2002).
- Bolay, E. (1996):* Jugend. Von der Statuspassage zur Pluralität von Lebenslagen. Unveröff. Ms. Tübingen.
- Bolay, E. (2004a):* Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: *Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.):* Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Frankfurt a.M. (im Erscheinen).
- Bolay, E. (2004b):* Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: *Grundwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.):* Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (im Erscheinen).
- Bolay, E./Skell, J. (2002):* „Wer zahlt was“? – Landesförderungen im Bereich der Kooperationen von Jugendhilfe und Schule. In: *FORUM Jugendhilfe*, H. 1, S. 45 – 50.
- Bolay, E./Thiersch, H. (1999):* Jugend – Schule – Jugendhilfe. Der wachsende Stellenwert von Schulsozialarbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 51. Jg., H. 2, S. 177 – 185.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2001):* Zwischenbericht. Begleitforschung zur Landesförderung Jugendsozialarbeit an Schulen in Baden-Württemberg. Unveröff. Ms., Tübingen.
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2003):* Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hrsg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Bolay, Eberhard u.a. (1999):* Unterstützen, Vernetzen, Gestalten. Eine Fallstudie zur Schulsozialarbeit. Hrsg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Bommes, M./Radtke, F.-O. (1993):* „Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., H. 3, S. 483 – 497.
- Borrmann-Müller, R./Gaiser, W. (1993):* Region: Raum, Lebenswelt und Planungsgröße. In: *DISKURS*, H. 1, S. 2 – 7.
- Bothmer, H. v. (2001):* Jugendsozialarbeit in der Jugendhilfe – Ein Überblick. In: *Füllbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.):* Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster, S. 443 – 468.
- Bourdieu, P. (1998):* Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 10. Aufl.
- Bratic, L./Viehböck, E. (1994):* Die zweite Generation: Migrantenjünglinge im deutschsprachigen Raum. Innsbruck.
- Braun, F. (1996):* Lokale Politik gegen Jugendarbeitslosigkeit. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 1: Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines

- Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. München.
- Braun, F. (2000): Übergangshilfen – Sackgassen, Umleitungen, Überholspuren? In: Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, S. 35 – 48.
- Brenner, G. (2003): Stichwort: Gender. Jungen und Mädchen in der Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 51. Jg., H.11, S. 491 – 597.
- Bundesanstalt für Arbeit (2003a): Zeitreihe Arbeitslose ab September 1990. <http://www1.arbeitsamt.de> (03.05.2003).
- Bundesanstalt für Arbeit (2003b): Zeitreihe Arbeitslose Jugendliche ab 1991. <http://www1.arbeitsamt.de> (03.05.2003).
- Bundesanstalt für Arbeit/Landesarbeitsamt Baden-Württemberg (2003): Arbeitsmarkt - Jahresergebnisse. [http://www.arbeitsamt.de/laa\\_bw/](http://www.arbeitsamt.de/laa_bw/) (05.05.2003).
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (1994): Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. „Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule“. In: *Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.): Materialien zur Schulsozialarbeit VI. Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule*. Stuttgart, S. 51 – 73.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2003): Polizeiliche Kriminalstatistik. Wiesbaden.
- Bundesregierung (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Anlage zum Presse-Info vom 16.4. 1997.
- Bunk, G. P./Merz, M. (1993): Problemfeld BVJ – Eine regionale Untersuchung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 89. Jg., H. 1, S. 81 – 90.
- Butler, J. (1993): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M. 3. Aufl.
- Chassé, K. A. (1996): Ländliche Armut im Umbruch. Lebenslagen und Lebensbewältigung. Opladen.
- Chassé, K. A. (1999): Soziale Arbeit und Lebenslagen. In: Hörster, R./Treptow, R. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Integration: Entwicklungslinien und Konfliktlinien*. Weinheim/München, S. 147 – 154.
- Clarke, J. u.a. (1981): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: *Clarke, J. u.a.: Jugendkultur als Widerstand*. Hemsbach 2. Aufl., S. 39 – 131.
- Cyba, E. (1993): Überlegungen zu einer Theorie geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In: *Frerichs, P./Steinrücke, M. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnis*. Opladen, S. 33 – 49.
- Cyba, E. (2000): *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen.
- Dann, S. u.a. (2003): Maßnahmen und Modelle zur Verbesserung der Ausbildungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg. Dokumentation. Stuttgart.
- Dannenbeck, C. (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Opladen.
- Dannenbeck, C./Lösch, H. (2000): Zugehörigkeiten als Verhandlungsgegenstand - ein Beitrag zur Entmythologisierung von Ethnizität. In: *Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen, S. 113 – 172.
- Dannenbeck, C./Esser, F./Lösch, H. (1999): Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster u.a.

- Degenhart, B. (1999):* Bildungspolitik am Beispiel Baden-Württemberg. In: *Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hrsg.):* Jugendberufshilfe im Dilemma. Eine Fachtagung. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig, S. 83 – 92.
- Dehler, J. (1981):* Schulsozialarbeit an Berufsschulen. In: *Raab, E./Rademacker, H. (Hrsg.):* Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung. Band 1: Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit. München, S. 36 – 41.
- Deinet, U. (1993):* Rauman eignung in der sozialwissenschaftlichen Theorie. In: *Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik.* Weinheim/München 2. Aufl., 57 – 70.
- Deinet, U. (Hrsg.) (1997):* Schule aus – Jugendhaus? Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Ein Praxishandbuch. Münster 2., überarb. u. erw. Aufl.
- Deinet, U. (1999):* Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptionsentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
- Deinet, U. (2001a):* Sozialräumliche Verbindung, Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. In: *Deinet, U. (Hrsg.):* Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen, S. 9 – 21.
- Deinet, U. (2001b):* Strukturen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Verstehen, verändern und entwickeln! In: *Deinet, U. (Hrsg.):* Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen, S. 199 – 209.
- Deinet, U. (2001c):* Glossar: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: *Deinet, U. (Hrsg.):* Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen, S. 227 – 240.
- Deinet, U./Sturzenhecker, B. (2001):* Arbeitsweltbezogene Angebote der Offenen Jugendarbeit. In: *Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.):* Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, S. 711 – 716.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (1982) (Hrsg.):* Die neue Jugenddebatte. München.
- Drilling, M. (2001):* Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern/Stuttgart/Wien.
- Eisenstadt, S. N. (1966):* Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München. 2. Aufl.
- Ehrhardt, A. (2002):* Methoden der Sozialen Arbeit. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):* Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S. 639 – 642.
- Elsner, G. (1999):* Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“. DJI-Arbeitspapier Nr. 1 – 147. München.
- Erikson, E. H. (1966):* Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Erikson, E. H. (1974):* Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 2. Aufl.
- Esser, H. (1980):* Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Darmstadt/Neuwied.
- Esser H./Friedrichs J. (Hrsg.) (1990):* Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen.
- Felber, H. (1997):* Total normal – Junge Erwachsene aus Ostdeutschland in Projekten der Jugendberufshilfe. In: *Felber, H. (Hrsg.):* Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 2: Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. München.

- Fend, H. (1980):* Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore.
- Fenstermaker, S./West, C. (2001):* 'Doing Difference' revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: *Heintz, B. (Hrsg.):* Geschlechtersoziologie. Wiesbaden, S. 236 – 249.
- Ferchhoff, W. (1993):* Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Opladen.
- Ferchhoff, W. (1999):* Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Opladen 2., überarb. u. aktual. Aufl.
- Ferchhoff, W./Neubauer, G. (1997):* Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen.
- Ferchhoff, W./Olk, T. (1988):* Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziokulturelle Perspektiven. Weinheim.
- Filsinger, D./Homfeld H. G. (2001):* Gesundheit und Krankheit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 705 – 715.
- Fischer, U. L. (u.a.) (1996):* Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen.
- Fleischhaker, C./Schulz, E. (2000):* Alkohol- und Drogenabhängigkeit. In: *Remschmidt, H. (Hrsg.):* Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung. Stuttgart/New York 3., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 267 – 277.
- Flitner, A. (1974):* Sozialpädagogik und Schule. In: *Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*, 25. Jg., S. 33 – 37.
- Flitner, A. (1984):* Isolierung der Generationen? Über Orientierungsschwierigkeiten der heutigen Jugend. In: *Neue Sammlung*, 24. Jg., H. 3, S. 345 – 355.
- Flitner, A. (2001):* Bildungspolitik. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 201 – 206.
- Flösser, G. (1994):* Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Über das Management des Sozialen. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Focks, P. (2000):* Benachteiligungs- und Privilegierungsdimensionen im Jugendalter. In: *Stiftung SPI: Mädchen in sozialen Brennpunkten*. Berlin, S. 63 – 92.
- Frank, W. (1994):* Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. In: *Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.):* Materialien zur Schulsozialarbeit VI. Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart, S. 4 – 9.
- Frerichs, P. (1997):* Klasse und Geschlecht. Macht. Anerkennung. Interessen. Opladen.
- Fritsche, Y./Münchmeier, R. (2000):* Mädchen und Jungen. In: *Deutsche Shell (Hrsg.):* Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Band 1. Opladen, S. 343 – 348.
- Frommann, A. (1984):* Schulsozialarbeit. In: *Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt, S. 870 – 880.
- Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987):* Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim/München.
- Fuchs-Heinritz, W./Krüger, H. H. (1991):* Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographien heute. Opladen.
- Führ, C. (1997):* Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. Neuwied, Kriftel/Berlin.
- Fülbier, P./Schnapka, M. (1991):* Jugendsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz – Neue Rechtsgrundlagen für bewährte Praxis. In: *Wiesner, R./Zarbock, W. H.*

- (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und seine Umsetzung in die Praxis. Köln u.a., S. 267 – 285.
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1876 – 1900.
- Funk, H. (2001): Regionalität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1474 – 1480.
- Gaitanides, S. (1996): Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderungsgeneration. In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit (iza)*, H. 1, S. 32 – 39.
- Galuske, M. (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.
- Galuske, M. (1998): Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 4, S. 535 – 560.
- Galuske, M. (1999): Integration als Problem der Jugendberufshilfe. In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim/München, S. 253 – 268.
- Galuske, M. (2001a): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München 3., überarb. u. erw. Aufl.
- Galuske, M. (2001b): Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/ Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 885 – 893.
- Geissler, B./Oechsle, M. (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim.
- Gemeindetag Baden-Württemberg (2000): Gt-info vom 20. April 2000. Stuttgart.
- Gemende, M./Schröer, W. (2002): Interkulturalität. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 343 – 358.
- Gensicke, T. (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: *Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Frankfurt a.M., S. 139 – 212.
- Gerhard, U. (2001): ‚Bewegung‘ im Verhältnis der Geschlechter und Klassen und der Patriarchalismus der Moderne. In: Hark, S. (Hrsg.): Diskontinuitäten: Feministische Theorien. Opladen, S. 94 – 107.
- Gernert, W. (2001): Die Jugendhilfe/das Jugendamt als Partner der Schule. In: Deinet, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen, S. 23 – 31.
- Geßner, T. (2003): Kooperation von Berufsschule und Jugendberufshilfe. Das „Bocholter Modell“ zum Umgang mit ausbildungslosen Jugendlichen. In: *Die berufsbildende Schule*, 55. Jg., H. 6, S. 180 – 182.
- Geulen, D. (1997): Sozialisierung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg 3., durchges. u. mit einer aktual. Bibliogr. vers. Aufl., S. 99 – 132.
- GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1997): GEW-Positionen zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Baden-Württemberg. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufs- und Lebensperspektiven von benachteiligten jungen Menschen. Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Baden-Württemberg*. Filderstadt, S. 22 – 29.
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M, New York.

- Gildemeister, R. (2001a):* Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: *Rademacher, C./Wiechens, P. (Hrsg.):* Geschlecht. Ethnizität. Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S. 65 – 87.
- Gildemeister, R. (2001b):* Geschlechterforschung. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 682 – 690.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992):* Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: *Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.):* Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie Forum Frauenforschung. Freiburg i. Br., S. 201 – 254.
- Gillis, J. R. (1980):* Geschichte der Jugend: Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel.
- Gögercin, S. (1999):* Jugendsozialarbeit. Eine Einführung. Freiburg i.B.
- Goffman, E. (1963):* On ‚cooling the mark out‘: Some aspects of adaptation and failure. In: *Ose, A. (Hrsg.):* Human Behaviour and Social Processes. Boston, S. 482 – 505.
- Gogolin I. (2001):* Migration als biographische Ressource. In: *Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.):* Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze, S. 1032 – 1046.
- Gomolla, M. (2000):* Ethisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: *Attia, I./Marburger, H. (Hrsg.):* Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a.M., S. 49 – 70.
- Greinert, W.-D. (1995):* Das »deutsche System« der Berufsausbildung: Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden, 2. Aufl.
- Grossmann, W. (1987):* Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim.
- Grossmann, W./Stickelmann, B. (1982):* Schulsozialarbeit im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe. Versuch einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung. In: *Tillmann, K.-J. (Hrsg.):* Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis. Weinheim/München, S. 42 – 62.
- Guerra, L./Morgagni, E. (1996):* Die Lautlosigkeit des verzögerten Erwachsenwerdens. Die öffentliche Wahrnehmung neuer Lebenslagen in Emilia-Romagna. In: *Walther, A. (Hrsg.):* Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen. S. 169 – 186.
- Ha, K. N. (1999):* Ethnizität und Migration. Münster.
- Hackauf, H. (2002):* Gesundheit und soziale Lage von Kindern und Jugendlichen. In: *Hackauf, H. u.a.:* Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Band 4: Materialien zum Elften Kinder und Jugendbericht. München, S. 9 – 86.
- Hafeneger, B./Schröder, A. (2001):* Jugendarbeit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 840 – 850.
- Hagemann-White, C. (1984):* Sozialisation: weiblich – männlich?. Opladen.
- Hagemann-White, C. (1993):* Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappt. Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: *Feministische Studien*, 11. Jg., H. 2, S. 68 – 78.
- Hagemann-White, C. (2001):* Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In: *Hark, S. (Hrsg.):* Diskontinuitäten: Feministische Theorien. Opladen, S. 24 – 34.

- Hamburger, F. (1999a): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: *Gemeinde, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen: pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim, S. 37 – 53.
- Hamburger, F. (1999b): Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (iza)*, H. 3/4, S. 33 – 38
- Hamburger, F. (2001): Migration. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1211 – 1222.
- Hanesch, W.: Armut und Armutspolitik. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 81 – 90.
- Hansbauer, P. (2001): Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/München, S. 833 – 846.
- Hartwig, L. (2001): Mädchenwelten – Jungenwelten und Erziehungshilfen. In: *Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen*. Münster, S. 46 – 67.
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Zur Neuverortung im KJHG. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 51. Jg., H. 5, S. 176 – 181.
- Hausen, K. (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: *Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart, S. 363 – 393.
- Heiner, M. (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings. In: *Heiner, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg i.Br., S. 20 – 47.
- Heinz, W.R. (1998): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, S. 397 – 415.
- Heinz, W. R. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: *Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen 2002, S. 597 – 615.
- Heinz, W. R./Hübner-Funk, S. (1997): Die Quadratur des Jugendbegriffs. Zur sozialen (Re-) Konstruktion einer Übergangsphase. In: *DISKUR*, H. 2, S. 4 – 11.
- Heitmeyer, W./Olk, T. (1990): Das Individualisierungs-Theorem. Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: *Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim/München. S. 11 – 34.
- Helsper, W. u.a. (1991): Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Opladen.
- Hennige, U./Steinhilber, B. (2000): Chancengeminderte junge Frauen beim Übergang ins Erwerbsleben. Das BVJ – Frust oder Sackgasse? In: *Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*. Tübingen, S. 59 – 82.
- Herpertz-Dahlmann, B. (2000): Essstörungen. In: *Remschmidt, H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung*. Stuttgart/New York 3., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 244 – 251.
- Herriger, N. (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln.

- Herriger, N. (1995): Empowerment und das Modell der Menschenstärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. In: *Soziale Arbeit*, 44. Jg., H. 5, S. 155 – 166.
- Herwartz-Emden, L. (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg., H. 6, S. 895 – 913.
- Hettlage-Varjas, A./Hettlage, R. (1995): Übergangside ntitäten im Migrationsprozeß. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*, 13. Jg., H. 3, S. 13 – 26.
- Hiller, G. G. (1997a): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau Ulm 4. Aufl.
- Hiller, G. G. (1997b): Berufsvorbereitungsjahr - ebenso notwendig wie unglaublich? In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufs- und Lebensperspektiven von benachteiligten jungen Menschen. Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in Baden-Württemberg*. Filderstadt, S. 5 – 15.
- Hiller, G. G. (1999a): Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen. In: *Hoffsäss, T. (Hrsg.): Jugend – Arbeit – Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen*. Berlin, S. 113 – 148.
- Hiller, G. G. (1999b): Lebenslagen und Lebenswege von BVJ-Absolventen. Anregungen für Projekte der Jugendberufshilfe aus Befunden der Lebensverlaufsforschung. Hrsg. vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern. Stuttgart.
- Hiller, G. G./Friedemann, J. (1995): Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. Bericht über das Forschungsvorhaben "Alltagsbegleitung für Absolventen von Berufsvorbereitungsjahren". Reutlingen.
- Hitzler, R. (1988): Sinnwelten: ein Beitrag zum Verstehen von Kultur. Opladen
- Höderath, U./Ferber, H. J. (1982): Sozialpädagogen im Berufsvorbereitungsjahr. Erfahrungsbericht mit dem Modellversuch „Einsatz sozialpädagogischer Fachkräfte im Berufsvorbereitungsjahr“ an der städt. Kollegs chule und Fachschule für Technik Duisburg-Nord. In: *Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Hilfen für Schüler und Schule durch Sozialarbeit. Beiträge, Materialien und Ergebnisse einer Fachtagung. Band 4: Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit*. München, S. 65 – 67.
- Hoehne, R. (2002): Gesundheit. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit*. Frankfurt a.M., S. 406.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1987): Gastarbeiterwanderung und soziale Spannungen. In: *Reinmann, H./Reimann, H. (Hrsg.): Gastarbeiter: Analyse und Perspektiven*. Opladen 2., völlig neu bearb. Aufl., S. 46 – 66.
- Holfelder, W. (1998): Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar für Schulpraxis und Ausbildung mit Sonderteil Lehrerdienstrecht. Stuttgart u.a. 12., völlig neu bearb. Aufl.
- Hollenstein, E. (1991): Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 22. Jg., H. 2, S. 116 – 124.
- Holz kamp, K. (1983): Grundlegungen der Psychologie. Frankfurt a.M./New York.
- Hornstein, W. (1971): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 17. Jg., H. 3, S. 285 – 314.
- Hornstein, W. (1988): Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Ferchhoff, W./Olk, T. (1988): Jugend im internationalen Vergleich*. Weinheim/München, S.70 – 92.
- Hurrelmann, K. u.a. (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a.M.



- Iben, G. (1976):* Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung. In: *Tillmann, K.-J. (Hrsg.):* Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. München, S. 16 – 26.
- Ingenhorst, H. (1998):* Kinderarbeit in Deutschland. Motive, Arbeitsbedingungen und Folgen. In: *DISKURS*, H. 2, S. 56 – 63.
- IRIS – Institut für regionale Innovation und Sozialforschung (Hrsg.) (2001):* Sozialpolitische und sozialpädagogische Grundprinzipien für die Jugendberufshilfe. Unveröff. Ms., Tübingen.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1997):* Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen.
- Jensen, P. (2000):* Soziokulturelle Freisetzung und Labilisierung des Berufszugangs. Bewältigungsmuster von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus benachteiligten Milieus. In: *Deutsch Jugend*, 48. Jg., H. 4. S. 161 – 170.
- Jordan, E. (2001):* Jugendhilfeplanung. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 874 – 880.
- Jordan, E./Schone, R. (1992):* Jugendhilfeplanung – aber wie? Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Münster.
- Jordan, E./Schone, R. (2001):* Jugendsozialarbeit und Jugendhilfeplanung. In: *Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.):* Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, S. 1070 – 1778.
- Jordan, E./Sengling, D. (1992):* Jugendhilfe. Einführung in die Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim/München 2., überarb. Aufl.
- Jugendberufshilfe Thüringen e.V. (2002):* Thüringer Modellprojekt „Sozialarbeit an Berufsbildenden Schulen“. <http://www.jbth.de/download/docs/fachtagung/grimm.pdf> (16.08.2002).
- Kalpaka, A./Räthzel, N. (Hrsg.) (1994):* Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Köln.
- Kell, A. (1999a):* Berufliches Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.):* Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 73 – 75.
- Kell, A. (1999b):* Berufsvorbereitungsjahr. In: *Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.):* Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 136 – 137.
- Kern, H./Schumann, M. (1984):* Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahme, Trendbestimmung. München.
- Keupp, H. (1988):* Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 20. Jg., H. 4, S. 425 – 438.
- Kiesel, D. (1998):* »Jung, fremd, defizitär und bereichernd«. Zum Wandel der interkulturellen Jugendarbeit. *Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.):* Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach, S. 251 – 168.
- Kirchhöfer, D. (1998):* Kinderarbeit – ein notwendiger Entwicklungsraum der Heranwachsenden. Ein Plädoyer für den Anspruch und das Recht der Kinder auf Arbeit. In: *DISKUR*, H. 2, S. 64 – 71.
- Knab, M. (1999):* Wege aus gesellschaftlicher Marginalisierung. Entwicklung einer lebenslagenorientierten Perspektive sozialpädagogischer Frauenforschung. Unveröff. Diss., Univ. Tübingen.

- Knapp, G.-A. (2001):* Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: *Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg, S. 63 – 102.
- Knothe, H. (2002):* Zum Gesundheitszustand junger Frauen und Männer. In: *Cornelissen, W. u.a.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung*. Opladen, S. 257 – 308.
- Köberlein, L./Maas, B. (2000):* Wünsche und Demotivierungsprozesse junger Erwachsener. In: *Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*. Tübingen, S. 123 – 127.
- Kohli, M. (1985):* Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jg., S. 1 – 29.
- Konrad, F.-M. (1992):* Schule und Jugendhilfe: Zur Geschichte eines spannungsreichen Verhältnisses. In: *Mitteilungen des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe*. Münster, S. 57 – 74.
- KORUS – Beratung in Brandenburg BIUF e.V. (2000):* Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisse der landesweiten schriftlichen Befragung 1999. Potsdam.
- Krafeld, F.-J. (1990):* Ohne Arbeit leben lernen. In: *Neue Praxis*, 20. Jg., H. 3, S. 260 – 267.
- Krafeld, F.-J. (1997):* Mit Desintegration leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: *Sozialmagazin*, 22. Jg., H. 9, S. 30 – 39.
- Krais, B. (2001):* Die feministische Debatte und die Soziologie. Pierre Bourdieu: Eine Wahlverwandtschaft. In: *Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik*. Münster, S. 317 – 338.
- Krappmann, L. (1991):* Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 4., völlig neu bearb. Aufl., S. 355 – 375.
- Krüger, H. (1992):* Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien. Die wichtigsten Ergebnisse der Teilgutachten in der Zusammenschau. In: *Krüger, H. (Hrsg.): Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien*. Opladen, S. 11 – 33.
- Krüger, H. (1995):* Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfungen im Lebenslauf. In: *Berger, P. A./Sopp, P. (Hrsg.): Sozialstruktur und Lebenslauf*. Opladen, S. 133 – 153.
- Krüger, H. (2000):* Unterschiedliche Lebenswelten von Mädchen und Jungen. Vortrag bei der Eröffnung des 11. Deutschen Jugendhilfetags in Nürnberg. *Forum Jugendhilfe*, H. 2, S. 45 – 50.
- Landtag von Baden-Württemberg (1999):* Bericht und Empfehlungen der Enquetekommission "Jugend -Arbeit – Zukunft". 12. Wahlperiode, Drucksache 12/3570.
- Langewand, A. (1997):* Bildung. In: *Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg 3., durchges. u. mit einer aktual. Bibliogr. vers. Aufl., S. 69 – 98.
- Latacz-Blume, A. (2000):* Problemdiagnosen zum Übergang von der Schule in den Beruf aus Sicht der Arbeitsverwaltung. In: *Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit*. Tübingen, S. 83 – 91.

- Leschinsky, A./Roeder, P. M. (1976):* Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart.
- Lex, T. (1997):* Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 3: Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. München.
- Liebau, E. (1995):* Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 87. Jg., H. 2, S. 207 – 215.
- Liedtke, M. (1979):* Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). In: *Scheuerl, H. (Hrsg.):* Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München, S. 170 – 186.
- Liegle, L. (2001):* Familiäre Lebensformen. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.):* Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Krefeld/Neuwied 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 508 – 520.
- Linssen, R./Leven, I./Hurrelmann, K. (2002):* Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: *Deutsche Shell (Hrsg.):* Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus. Frankfurt a.M., S. 53 – 90.
- Ludewig, J./Paar, M. (2001):* Schulsozialarbeit. In: *Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.):* Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster, S. 516 – 533.
- Lüders, C. (1997):* Qualitative Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: *Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.):* Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 795 – 810.
- Luig, J. (2002):* Schieben und ziehen. Das Berufsvorbereitungsjahr soll Schüler ohne Abschluss vor dem Aus bewahren – die Bilanz ist ernüchternd. In: *Schmidt, H. u.a. (Hrsg.):* Die Zeit. Wochenzeitung, 20/2002, S. 77.
- Lundgreen, P. (1980):* Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770 – 1918. Göttingen.
- LWV- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (2001):* Projekte der Jugendberufshilfe. Stand und Entwicklung Schuljahr 1999/2000. Stuttgart.
- LWV – Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (2002):* Projekte der Jugendberufshilfe nach § 13 SGB VIII. Erfahrungen und Empfehlungen. Stuttgart.
- Maas, H. S. (1966):* Soziale Einzelhilfe (Social Casework). In: *Friedländer, W. A./Pfafenberger, H. (Hrsg.):* Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied 2., durchges. Aufl., S. 15 – 114.
- Mack, W. (1999):* Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule. Weinheim.
- Mansel, J. (1998):* Zukunftsperspektive und Wohlbefinden von sozial benachteiligten Jugendlichen. In: *Mansell, J./Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.):* Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim/München, S. 141 – 157.
- Mariak, V./Seus, L. (1993):* Stolpersteine an der ersten Schwelle: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Berufsausbildung. In: *Leisering, L. u.a. (Hrsg.):* Moderne Lebensläufe im Wandel. Weinheim, S. 27 – 45.
- Marotzki, W./Ortlepp, W. (2002):* Bildung/Bildungswesen. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.):* Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M. 5. Aufl., S. 153 – 155.

- Marvakis, A. (1999): „Jugend“ als gesellschaftliches Verhältnis. Eine theoretische Skizze. In: Špona, A./Held, J. (Hrsg.): Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Band 2: Ergebnisse eines internationalen Projekts. Berlin/Hamburg, S. 19 – 29.
- Maurer, S. (2002): Geschlecht – Mädchen. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 311 – 324.
- Maykus, S. (2001): Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe. Eine theoretisch-empirische Bestimmung von Aufgaben der Jugendhilfe im Sozialraum Schule. Frankfurt a.M. u.a.
- Mecheril, P. (2000a): Doppelte Heraussetzung und eine Utopie der Anerkennung. Mehrfachverbundenheit in natio-ethno-kultureller Pluralität. In: Friebe-Blum, E. u.a. (Hrsg.): WER ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Opladen., S. 231 – 250.
- Mecheril, P. (2000b): Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen. In: Attia, I./Marburger, H. (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. M., S. 27 – 47
- Merten, R. (2002): Armut. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 359 – 376.
- Mertens, D. (1984): Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg., H. 4, S. 439 – 455.
- Metzler, H./Wacker, E. (2001): Behinderung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Krefeld/Neuwied 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 118 – 139.
- Meyer, D./Seidenspinner, G. (2001): Entstrukturierung biographischer Muster. Männer und Frauen in der Krise der Arbeitsgesellschaft. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Organisation, Handlungsfelder, Konzepte. Band 1. Münster, S. 133 – 146.
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 1: Für Anfänger. Berlin.
- MFJFG – Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Chancen, Risiken, Herausforderungen. 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MFJFG – Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. Kommentierter Datenband zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Michel, C./Novak, F. (1991): Kleines Psychologisches Wörterbuch. Freiburg 6., erw. u. aktual. Neuausg.
- Mies van Engelshoven, B. (1999): 37. Sozialanalyse der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit zur Situation junger AussiedlerInnen im Zeitraum vom 01.01.1998 bis 31.12. 1998. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. 50. Jg., H. 3, S. 6 – 22.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg/Laku – Landeskuratorium für Außerschulische Jugendbildung (1997): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Leitfaden 1. Stuttgart.
- Mielenz, I. (2002): Vorwort. In: Münchmeier, R./Otto, H./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen. S. 11 – 13.

- Mørch, S. (1996): Individualisierung und ‚Container-Projekte‘. Probleme und Forschungsperspektiven der Konstruktion von Lebensphasen. In: *Walther, A. (Hrsg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie?* Opladen, S. 53 – 73.
- Mühlum, A. (1993): Schulsozialarbeit. In: *Becker-Textor, I./Textor, M. R. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendbetreuung.* Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 241 – 269.
- Mühlum, A. (1994): Zur Notwendigkeit der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Ein Plädoyer für Schulsozialarbeit. In: *Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.): Materialien zur Schulsozialarbeit VI. Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.* Stuttgart, S. 22 – 41.
- Mühlum, A./Rothe, M. (1991): Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: *Wiesner, R./Zarbock, W. H. (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und seine Umsetzung in die Praxis.* Köln u.a., S. 287 – 317.
- Müller-Wiegand, I. (2000): Die Lebenswelten und Problemlagen Jugendlicher als Herausforderung für die soziale Arbeit. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 51. Jg., H. 5, S. 181 – 187.
- Münchmeier, R. (1997): Die Lebenslagen junger Menschen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen.* Opladen, S. 277 – 301.
- Münchmeier, R. (1998a): „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, B31/98, 28. Juli 1998, S. 3 – 13.
- Münchmeier, R. (1998b): Jugend als Konstrukt. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 1., S. 103 – 118.
- Münchmeier, R. (2001): Jugend. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl.,* Neuwied, S. 816 – 830.
- Münchmeier, R. (2002): „Dass das Leben bildend sei!“. In: *Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* Opladen S. 15 – 18.
- Münchmeier, R. (2003): Wandel jugendlicher Lebenslagen. Veränderte Anforderungen an die Jugendarbeit. <http://www.mehrchancen.de/archiv/downloads/muenchmeier.pdf> (19.05.2003).
- Münder, J. (2001): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik.* Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1001 – 1019.
- Münder, J. u.a. (1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster 3., völlig überarb. Aufl.
- Musgrove, F. (1964): *Youth and Social Order.* London (UK).
- Neckel, S. (1993): Achtungsverlust und Scham. Die soziale Gestalt eines existentiellen Gefühls. In: *Fink-Eitel, H./Lohmann, G. (Hrsg.): Zur Philosophie der Gefühle.* Frankfurt a.M., S. 244 – 265.
- Nestmann, F. (1991a): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. In: *Dewe, B./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Netzwerkförderung und soziale Arbeit. Empirische Analysen in ausgewählten Handlungs- und Politikfeldern.* Bielefeld, S. 31 – 61.
- Nestmann, F. (1991b): Beratung, soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. In: *Beck, M./Brückner, G./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Psychosoziale Beratung. Klient/inn/en – Helfer/innen – Institutionen.* Tübingen, S. 45 – 69.
- Neuberger, C. (1997): Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder. Ein mehrdimensionaler empirisch gestützter Zugang. In: *Otto, U.*

- (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen, S. 79 – 121.
- Neumann, U. (1999): Struktur und Dynamik von Armut. Eine empirische Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland. Freiburg i. Br.
- Nieke, W. (1991): Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im Zugang zur Berufsausbildung. In: Nieke, W./Boos-Nünning, U. (Hrsg.) (1991): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit?. Opladen, S. 9 – 32.
- Nieke, W. (1998): Lebenslagen zugewanderter junger Menschen im Einwanderungsland BRD. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 49. Jg., H. 3/4, S. 148 – 157
- Nieke, W./Boos-Nünning, U. (Hrsg.) (1991): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung: Auf dem Weg zur Chancengleichheit?. Opladen.
- Nuglisch, R./Pfundner, P. (1998): „Ach, wissen Sie, unter kommen sie immer ...“. Die Berufsfindung Jugendlicher in einer ländlichen Region. Eine lebensweltorientierte Regionalanalyse zum Übergang junger Frauen und Männer im Alb-Donau-Kreis. Unveröff. Dipl.arb., Univ. Tübingen.
- Oakley, A. (1985): *Sex, Gender and Society*. Guildford (UK) 7. Aufl.
- Oechsle, M. (1998): Ungelöste Widersprüche: Leitbilder für die Lebensführung für die Lebensführung von Frauen. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 185 – 200.
- Oechsle, M./Geissler, B. (1998): Die ungleiche Gleichheit. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensführung. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 9 – 24.
- Oelerich, G. (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flößer, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe: Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 222 – 237.
- Oelerich, G. (1998): Zum Verhältnis der Jugendhilfe zur Schule. Systematische Restrukturierung und empirische Analyse inter-institutioneller Beziehung. Unveröff. Diss., Univ. Heidelberg.
- Oelerich, G. (2001): Wissenschaftliche Begleitung 'Kooperationsprojekt Schulsozialarbeit an Bielefelder Haupt- und Sonderschulen' – Abschlussbericht zur JHA-Sitzung in Bielefeld am 7.11.2001. Unveröff. Ms., Bielefeld/Wuppertal
- Olk, T. (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturalisierung der Jugendphase. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Beih., S. 290 – 301.
- Olk, T./Speck, K. (1999): Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Schulsozialarbeit in Schulen Sachsen-Anhalt“. Halle. <http://www.schulsozialarbeit.net> (25.04.2002).
- Olk, T./Strikker, F. (1990): Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule/Arbeitswelt. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim/München, S. 159 – 193.
- Olk, T./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim/München.
- Ostendorf, H. (2001): Die Struktur des Berufsbildungssystems und die Ausbildung von Mädchen. In: Geißel, B./Seemann, B. (Hrsg.): Bildungspolitik und Geschlecht. Ein europäischer Vergleich. Opladen, S. 67 – 100.

- Otto, U. (Hrsg.) (1997): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen.
- Otto, U./Bolay, E. (1997): Armut von Heranwachsenden als Herausforderung für Soziale Arbeit und Sozialpolitik – eine Skizze. In: Otto, U. (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen, S. 9 – 45.
- Pätzold, G. (2001): Berufsbildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 153 – 161.
- Pais, J. M. (1996): Erwachsenwerden mit Rückfahrkarte? Übergänge, biographische Scheidewege und sozialer Wandel in Portugal. In: Walther, A. (Hrsg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen, S. 75 – 92.
- Pais, J. M. (2000): Transitions and youth cultures: forms and performances. In: *International Social Science Journal (UNESCO)*, Nr. 164, Youth in Transition, S. 219 – 232.
- Pchalek, A. (2004): „Kooperation im BVJ“. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation Jugendhilfe und Schule. Frankfurt a.M. (im Erscheinen).
- Perez, M./Huber, G. L./Geißler, K. A. (1993): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Weidenmann, B. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München/Basel 2., neu bearb. Aufl., S. 361 – 445.
- Pestalozzi, J. H. (1982): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel 5. Aufl.
- Peters, E./Bois-Reymond, M. du (1996): Zwischen Anpassung und Widerstand: Junge Frauen im Modernisierungsprozeß. Nachrichten aus den Niederlanden. In: Walther, A. (Hrsg.): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen, S. 93 – 121.
- Pohl, A. (2000): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit – Eine Einführung. In: Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.): Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, S. 7 – 13.
- Pritzl, C. (1996): Arbeit und Beruf in den Lebensorientierungen von Jugendlichen – der Versuch einer Typologie. In: Raab, E.: Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München, S. 161 – 184.
- Proksch, R. (2001): § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster, S. 213 – 235.
- Prüß, F./Maykus, S./Binder, H. (2002): Wissenschaftliche Begleitung der Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern. Analyse von Rahmenbedingungen und Effekten der Landesinitiative auf die regionale Angebotsstruktur aus Sicht kommunaler Akteure, unveröff. Forschungsbericht, Greifswald.
- Prüß, F. u.a. (2000): Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Forschungsbericht. Univ. Greifswald.
- Quensel, S. (1982): Drogenelend. Cannabis, Heroin, Methadon: Für eine neue Drogenpolitik. Frankfurt a.M.
- Raab, E. (1983): Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keineswegs alternativ. In: Costin, L. B./Raab, E.: Schulsozialarbeit in den USA. München, S. 131 – 162.
- Raab, E./Rademacker, H. (1982): Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Maßnahmen. Ein Zwischenbericht. Band 3: Reihe Materialien zur Schulsozialarbeit. München.

- Raab, E./Rademacker, H. (1996): Die institutionellen Strukturen des Übergangssystems. In: Raab, E.: Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München, S. 19 – 32.
- Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. München.
- Rademacker, H. (1996): Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen. Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Bundesländern. Opladen, S. 216 – 240.
- Radtke, F.-O. (1991a): Migration und Ethnizität. In: Flick, U. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München, S. 391 – 394.
- Radtke, F.-O. (1991b): Pädagogisch induzierter Kulturalismus. Zum Zustand der Migrations- und Minderheitenforschung in der Bundesrepublik Deutschland am Ausgang der 80er Jahre. In: Haller, I./Geiger, K. (Hrsg.): Ethnische Minderheiten und Industriegesellschaften. Kassel.
- Rauber, K. (1997): Berufsvorbereitung weiterentwickeln. Benachteiligte Jugendliche in berufsbildenden Schulen. In: Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hrsg.): Berufliche und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Sachsen-Anhalt. Frankfurt a.M., S. 66 – 71. [http://www.inbas.com/publikationen/download/read\\_sap.pdf](http://www.inbas.com/publikationen/download/read_sap.pdf) (15.08.2002).
- Rauner, F. (2003): Die Ausbildungskrise – ein Sieben-Punkte-Programm zu ihrer Lösung. In: *Die berufsbildende Schule*, 55. Jg., H. 7/8, S. 225 – 229.
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2001): Lebenschancen benachteiligter junger Menschen – Risiken heutiger Sozialisation. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster, S. 69 – 102.
- Reinders, H./Butz, P. (2001): Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Jg., H. 6, S. 913 – 928.
- Reisch, R. (1998): Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik gestern und heute. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 49. Jg., H.1, S. 24 – 31.
- Remschmidt, H. (2000a): Körperliche Misshandlung und Vernachlässigung. In: Remschmidt, H. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung.* Stuttgart/New York 3., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 296 – 300.
- Remschmidt, H. (2000b): Sexueller Missbrauch und sexuelle Misshandlung. In: Remschmidt, H. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung.* Stuttgart/New York 3., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 301 – 306.
- Rendtorff, B. (2003): Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter. Basel/Weinheim.
- Reutlinger, C. (2002): Stadt. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe.* Weinheim/München, S. 255 – 271.
- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation – Eine komparative Analyse. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 12. Jg., H. 4, S. 306 – 324.
- Rose, L. (2000): Mädchenarbeit und Jungenarbeit in der Risikogesellschaft. Kritische Überlegungen zur geschlechterbewußten Qualifizierung in der Jugendhilfe. In: *Neue Praxis*, 30. Jg., H. 3, S. 240 – 253.
- Rose, L. (2003a): Genderwissen und Genderforschung als Qualifizierungsimpuls für die Jugendarbeit. In: *Deutsche Jugend*, 51. Jg., H. 11, S. 467 – 475.



- Rose, L. (2003b): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel/Berlin.
- Rudolph, M. (2002): Ländliche Region. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/München, S. 273 – 290.
- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der Berufsbildung. In: *Arnold, R. /Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung*. Opladen. S. 109 – 120.
- Schäfer, H. (1997): Abgedrängt – Der Einfluß des Übergangssystems auf die Marginalisierungsprozesse junger Männer am Arbeitsmarkt. In: *Felber, H. (Hrsg.): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit. Band 3: Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend*. München, S. 255 – 354.
- Schaefer, H.-P. (2001): Zusammenarbeit an der Schnittstelle zu Arbeits- und Ausbildungsmarkt. In: *Deinet, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis*. Opladen, S. 103 – 111.
- Schaarschuch, A. (1999): Integration ohne Ende? Soziale Arbeit in der gespaltenen Gesellschaft. In: *Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien*. Opladen, S. 57 – 68.
- Schefold, W. (2001): Wandel des Bildungs- und Ausbildungssektors. In: *Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation, Band 1, Münster: 147 – 159*.
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf/Köln.
- Scherr, A. (1995): Soziale Identitäten Jugendlicher: politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten. Opladen.
- Scherr, A. (1997): Jugendliche. In: *Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Handbuch: Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim, S. 188 – 206.
- Scherr, A./Stehr, J. (1998): Mission impossible? Perspektiven sozialpädagogischer Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen. In: *Deutsche Jugend*, 46 Jg., H. 10, S. 427 – 436.
- Schierholz, H. (2001): Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Hannover.
- Schneider, S. (1994): Migration. In: *Fuchs-Heinritz, W. u.a. (Hrsg.) (1994): Lexikon zur Soziologie*. Opladen 3., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., S. 436 – 437.
- Schroeder, J./Storz, M. (1994): Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriss eines Konzeptes zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: *Schroeder, J./Storz, M. (Hrsg.): Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm, S. 10 – 19.
- Schröder, H. (1995): Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsenensein. Weinheim/München.
- Schütze, Y. (1996): Familie. In: *Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2., durchges. Aufl., S. 157 – 166.
- Schulz, E. (2000): Selbstverletzung und suizidales Verhalten: In: *Remschmidt, H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung*. Stuttgart/New York 3., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 307 – 312.
- Seithe, M. (1998): Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Erfurt.
- Singer, J./Seeger-Roth, W. (1988): Schulsozialarbeit in Ravensburg: Auftrag und Projektverlauf. In: *Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.): Materialien zur Schulsozialarbeit II. Modellprojekt Ravensburg*. Stuttgart, S. 5 – 22.

- Specht, W. (Hrsg.) (1991a):* Die gefährliche Straße. Jugendkonflikte und Stadtteilarbeit. Bielefeld 2. Aufl.
- Specht, Walther (Hrsg.) (1991b):* Straßenfieber. Stuttgart.
- Spiegel, H. v. (2000):* Arbeitshilfen zur Qualitätsentwicklung. In: *Spiegel, H. v. (Hrsg.):* Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe – Landesjugendamt/Westfälische Schulen. Münster, S. 25 – 105.
- StaLa – Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2003):* Empfänger von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt in Baden-Württemberg seit 1963 nach Altersgruppen. <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de> (12.06.2003).
- Stark, W. (1996):* Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg i. Br.
- Stauber, B. (1999a):* Junge Frauen und Männer und die Permanenz der Übergänge. Geschlechtsspezifische Anforderungen und Integrationsleistungen. In: *Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.):* Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim/München, S. 269 – 282.
- Stauber, B. (1999b):* Starke Mädchen – kein Problem?. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 22. Jg., H. 51, S. 53 – 64.
- Stauber, B. (2001a):* Übergänge schaffen. Jugendkulturelle Zusammenhänge und ihre Bedeutung für das Erwachsen(?)werden am Beispiel Techno. In: *Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.):* Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur. Erlebniswelten. Band 1. Opladen, S. 119 – 136.
- Stauber, B. (2001b):* Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Gewandelte Bedeutungen in der späten Moderne und Konsequenzen für die Jugendforschung. In: *Deutsche Jugend*, 49. Jg., H. 2, S. 62 – 70.
- Stauber, B./Walther A. (1995):* Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld.
- Stauber, B./Walther, A. (2000):* Selektion und Cooling-out durch das Benachteiligungsprinzip: Biografische Risiken durch institutionelle Strukturen und ihre ideologischen Grundlagen. In: *Pohl, A./Schneider, S. (Hrsg.):* Sackgassen – Umleitungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen, S. 17 – 33.
- Stauber, B./Walther, A. (2002):* Introduction: Young Adults in Europe –Transitions, Policies and Social Change. In: *Stauber, B. u.a. (Hrsg.):* Misleading Trajectories-Integration Policies for Young Adults in Europe. Opladen, S. 11 – 26.
- Stauber, B./Walther, A. (o.J.):* Institutionelle Risiken sozialer Ausgrenzung im deutschen Übergangssystem. Tübingen.
- Stecklina, G. (2002):* Geschlecht – Jungen. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.):* Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München, S. 235 – 342.
- Stein, G./Walther, A. (1995):* Die Region – Planungseinheit oder Sozialer Raum? Zur institutionellen Blindheit der räumlichen Konstitution von Lebenswelt. In: *Bolay, E./Herrmann, F. (Hrsg.):* Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 213 – 236.
- Stickelmann, B. (1981):* Schulsozialarbeit. In: *Petzold, H.-J./Speichert, H. (Hrsg.):* Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek b. Hamburg, S. 405 – 407.
- Stooß, F. (1999):* Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland seit den sechziger Jahren. In: *Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hrsg.):* Jugendberufshilfe im Dilemma. Eine Fachtagung. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig, S. 225 – 233.

- Storz, M./Stein, C. (1994): Alltagsbegleitung konkret. Ein Leitfaden für die Praxis. Langenau-Ulm.
- Szlapka, M. (2001): Jugendhilfeplanung als Instrument des Austausches und der Kooperation. In: *Deinet, U. (Hrsg.): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis.* Opladen, S. 191 – 198.
- Tenorth, H.-E. (1997): Schulische Einrichtungen. In: *Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek b. Hamburg 3., durchges. u. mit einer aktual. Bibliogr. vers. Aufl., S. 427 – 446.
- Thiersch, H. (1978): Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis*, 8. Jg., H. 1, 1978. S. 6 – 25.
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im Sozialen Wandel. Weinheim/München.
- Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim/München.
- Thiersch, H. (1996): Unterstützung im Alltag, eine Notiz. In: *Münder, J./ Jordan, E. (Hrsg.): Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Kraft.* Münster. S. 208 – 213.
- Thiersch, H. (1998): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung. In: *Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden.* Weinheim/München. S. 81 – 96.
- Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim/München.
- Thiersch, H./Grunwald, K. (2001): Lebensweltorientierung. Zur Entwicklung des Konzepts Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik.* Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1136 – 1148.
- Thiersch, H./Grunwald, K. (2002): Lebenswelt und Dienstleistung. In: *Thiersch, H.: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung.* Weinheim/München, S. 127 – 151.
- Thiersch, H./Grunwald, K./Köngeter, S. (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: *Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch.* Opladen, S. 161 – 178.
- Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Tillmann, K.-J. (2001): Schulwesen. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik.* Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 1540 – 1547.
- Tillmann, K.-J. (1997): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek b. Hamburg 8. Aufl.
- Treibel, A. (1990). Migration in modernen Gesellschaften: soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim/München.
- Trotha, T. v. (1982): Zur Entstehung von Jugend. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34. Jg., S. 254 – 277.
- Wallace, C. (1997): Wie Alt ist "Jung" und wie Jung ist "Alt"? Die Restrukturierung des Alters und Lebenslaufs in Europa. In: *DISKUSR*, H. 2, S. 46 – 53.
- Walther, A. (Hrsg.) (1996): Junge Erwachsene in Europa. Jenseits der Normalbiographie? Opladen.
- Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Großbritannien und Italien. Weinheim/München.

- Walther, A. (2001): „Theater statt Arbeit? Empowerment für Jugendliche durch darstellende Künste“. Vortrag im Rahmen der Jahrestagung der Aktion Jugendschutz, 12. Juli 2001, Leinfelden. Unveröff. Ms., Tübingen.
- Walther, A. (2002a): „Benachteiligte Jugendliche“: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmuster. Anmerkungen aus einer europäisch-vergleichenden Perspektive, In: *Soziale Welt*, 53. Jg., H. 1, S. 87 – 106.
- Walther, A. (2002b): Junge Erwachsene und die Bedeutung von Spielräumen beim Übergang in die Arbeit. Europäische Übergangsregimes im Vergleich und Konsequenzen für Regionale Netzwerke. Vortrag im Rahmend der Konferenz: „Kompetenzbildung junger Erwachsener und regionale Ermöglichungsstrukturen, TU Dresden, 29. September – 1. Oktober 2000. Unveröff. Ms., Tübingen.
- Walther, A. (2003): Aktivierung: Varianten zwischen Erpressung und Empowerment. Für eine Erweiterung des Diskurses zum aktivierenden Staat im internationalen Vergleich. In: *Neue Praxis*, 33. Jg., H. 3/4, S. 288 – 305.
- Weisser, G. (1956): Wirtschaft. In: *Ziegenfuss, W. (Hrsg.): Handbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 970 – 1101.
- Wende, L. (2001): Organisationsmodelle der Jugendsozialarbeit. In: *Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation*. Band 2. Münster, S. 1021 – 1032.
- Wendt, W.-R. (1990): Geschichte der sozialen Arbeit. Von der Aufklärung bis zu den Alternativen. Stuttgart 3., überarb. u. erw. Aufl.
- Winter, R. (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: *Möller, K. (Hrsg.): Nur Macher und Machos? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim, S. 147 – 163.
- Wolffersdorff, C. v. (2001): Drogen und Sucht. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied/Kriftel 2., völlig neu überarb. u. aktual. Aufl., S. 324 – 338.
- Wolffersdorff, C. v. (2002): Kinder- und Jugenddelinquenz. In: *Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim/München, S. 495 – 525.
- Wulfers, Wilfried (1992): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg 2. Aufl.
- Zeller, M. (2001): Ländliche Regionen – eine Herausforderung für die Gestaltung flexibler und sozialraumorientierter Jugendhilfe. Eine exemplarische Untersuchung anhand einer süddeutschen Gemeinde. Unveröff. Dipl.arb., Univ. Tübingen.
- Zimbardo, P. G./Gerrig, R. J. (1999): Psychologie. Berlin u.a. 7., neu übers. u. bearb. Aufl.
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: *Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek b. Hamburg, S. 29 – 121.
- Zinnecker, J. (1995): Kindheitsort Schule – Kindheitsort Straße. In: *Reiß, G. (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche*. Weinheim/München, S. 47 – 67.