

Heidi Hirschfeld

Band 5

Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe

Biographische Perspektiven
auf pädagogisch begleitete Übergänge

Doing Transitions

Reflexive Übergangsforschung

Verlag Barbara Budrich



Heidi Hirschfeld

Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe

Reflexive Übergangsforschung –
Doing Transitions

Band 5

Heidi Hirschfeld

Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe

Biografische Perspektiven auf pädagogisch
begleitete Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

Heidi Hirschfeld Frankfurt, Deutschland

Diese Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter dem Titel „Die (Ohn-)Macht der Hilfe im Übergang. Relevanz sozialpädagogischer Hilfe für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Kontext ungleicher Bildungschancen“ im Oktober 2019 als Dissertation angenommen.

1. Gutachter: Prof. Dr. Andreas Walther
2. Gutachterin: Prof. in Dr. Barbara Stauber

Datum der Disputation: 10.12.2019
Siegelziffer D.30

© 2021 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



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

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/847402414>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2414-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1560-2 (PDF)
DOI 10.3224/84742414

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Vorwort und Danksagung

Die Idee, meine Dissertation zur biografischen Relevanz von Übergangshilfen für Jugendliche zu schreiben, entstand im Rahmen meiner Mitarbeit an der *Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung* (2009 - 2014). Das Modellvorhaben Berufseinstiegsbegleitung wurde als institutionenübergreifendes, sich durch Kooperation auszeichnendes und an der Schnittstelle Schule-Ausbildung/Beruf angesiedeltes Unterstützungsmodell für Jugendliche der Haupt- und Förderschule entwickelt. Der Fokus der Evaluation lag auf der Implementation des Modellvorhabens, auf Perspektiven der Umsetzung an einzelnen Standorten, thematisierte Anschlussperspektiven für Jugendliche sowie – insbesondere aus qualitativer Perspektive – deren Nutzung der offerierten Angebote. Im Rahmen der Interviewerhebung mit pädagogischen Akteur*innen, Schulleiter*innen und Berufsberater*innen wurde sehr schnell deutlich, dass all diese Akteur*innen eigene Vorstellungen haben, was Jugendliche im Übergang *brauchen*, wie sie *sind*, was ihnen *fehlt* und wie sie sein *sollten*, um in Ausbildung überzugehen. Die Erkenntnis, dass all diese Akteur*innen *über* Jugendliche, deren Anschlussperspektiven und mögliche Hilfen, jedoch wenig *mit* ihnen reden, gab den ausschlaggebenden Punkt, mich im Rahmen meiner Dissertation mit dem Unterstützungsinstrument aus Perspektive der Jugendlichen auseinanderzusetzen. Damit verbunden war das Ziel, diesen doch sehr eindimensionalen Blick etwas entgegenzusetzen und eben nicht auf die Frage nach evidenzbasierenden Erfolgen abzuheben oder Aussagen darüber zu treffen, wie Übergangshilfen gestaltet sein müssen, damit *Erfolge* erzielt werden können. Mir geht es mit der vorliegenden Studie, die im Oktober 2019 unter dem Titel „Die (Ohn-)Macht der Hilfe im Übergang. Relevanz sozialpädagogischer Hilfe für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Kontext ungleicher Bildungschancen“ vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Dissertation angenommen wurde, vielmehr darum, den Blick auf Jugendliche, auf deren biografische Erfahrungen und ihre Wahrnehmung sozialpädagogischer Hilfen zu werfen und zu hinterfragen, welche Rolle, Relevanz und Bedeutung sie Hilfen in ihrem Leben zuschreiben.

Dass dieses Vorhaben mit dieser Publikation seinen Abschluss findet, wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen nicht realisierbar gewesen. In erster Linie sind hierbei die Jugendlichen zu nennen, die den Mut und das Vertrauen aufbrachten, sich auf dieses Langzeitprojekt einzulassen und mir innerhalb von dreieinhalb Jahren zu drei verschiedenen Punkten in ihrem Leben einen Einblick in dieses gewährten – dafür vielen Dank!

Mein besonderer Dank gilt darüber hinaus meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Andreas Walther für die Ermutigung zu dieser Arbeit, die konstruktive Kri-

tik, die Denkanstöße, den Zuspruch und das entgegengebrachte Verständnis sowie für die kontinuierliche Begleitung und Betreuung. Für die konstruktiven Anregungen insbesondere im Rahmen der Auswertung sowie die wertvollen Ratschläge danke ich Prof.in. Dr. Barbara Stauber, die meine Arbeit als Zweitbetreuerin nicht nur begleitete, sondern mitprägte.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen ‚Weggefährten*innen‘, die in unterschiedlichen Phasen der Promotion auf ihre Weise, unterschiedlich nah, aber nicht weniger intensiv, fachlich, aber auch emotional eine wichtige Unterstützung gewesen sind: Sibylle Walter und Eva-Maria Lohner für die fachlichen Diskussionen, den gemeinsamen Interpretationen und den methodischen Austausch im Rahmen unserer Auswertungsgruppe sowie darüber hinaus zu allen Fragen zum ‚Projekt‘ Dissertation und Formen der Vereinbarkeit. Den Kollegiat*innen des Graduiertenkollegs Doing Transitions, insbesondere ‚Team Tübingen‘ für den fachlichen Austausch und die ‚goldenen Zeiten‘, namentlich Noreen Eberle und Deborah Nägler für´s Gegenlesen, Motivieren, Ablenken und für die emotionale Unterstützung; Tabea Freutel-Funke, Nils Klevermann und Anna Reinhardt für das entgegengebrachte Interesse, die produktiven Gespräche und ihr Vertrauen in mein Vorhaben; Jessica Lütgens für ihren Support auf den letzten Metern.

Mein Dank gilt aber auch meinen ‚Zaungästen‘ aus der Iris Bürogemeinschaft Juliane Klug, Annette Martucci und Elisabeth Yupanqui-Werner für die alltägliche Unterstützung, die wertvollen Gespräche und Ermutigungen.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für das Promotionsstipendium, wodurch das Vorhaben Promotion auch finanziell möglich wurde und darüber hinaus Möglichkeiten des gemeinsamen Austausches mit anderen Promovierenden bot.

Nicht zuletzt danke ich dem DFG-geförderten Graduiertenkolleg Doing Transitions, das mit seiner finanziellen Unterstützung die Teilnahme an verschiedenen Workshops und Vorträgen ermöglichte und darüber hinaus mit seinem Qualifizierungsangebot sowie seinen klugen Köpfen zum Gelingen dieser Arbeit beitrug! Herzlichen Dank an alle Professor*innen, Kollegiat*innen, Koordinator*innen und Forschungsstudierenden der ersten Kohorte für´s Mitdenken und -diskutieren, die fachliche Unterstützung und all die Gespräche, die deutliche Spuren in der Arbeit hinterließen.

Leila Haschtmann und vor allem Bernd Stegemann danke ich für sprachliche Korrekturen sowie dem Verlag Barbara Budrich für die gute Zusammenarbeit.

Last but not least gilt mein Dank Clemens für alle Ermutigungen und Entbehrungen während dieser Zeit sowie Darius, Valentin und Arthur für ihre Geduld, ihr Verständnis und vor allem für´s Zeigen, was im Leben wirklich zählt.

Heidi Hirschfeld

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	13
2	Sozialpädagogische Hilfe und Übergänge: Einführung, theoretische Perspektive und Forschungsstand	21
2.1	Übergänge Jugendlicher in den Beruf im Kontext sozialer Ungleichheit – Einführung in das Themenfeld	22
2.1.1	Strukturen von Selektion und sozialer Benachteiligung	23
2.1.2	Bearbeitung von Benachteiligung durch (sozial-)pädagogische Hilfen: Benachteiligtenförderung, Übergangssystem und Übergangsberatung	26
2.2	(Normal-)Lebenslauf, Biografie und institutionalisierte Übergänge: diskursive Herstellung und Artikulation von Übergängen	33
2.2.1	Theoretischer Blick: strukturierte Steuerung und Konstruktion von Biografie	33
2.2.2	Forschungsbefunde: Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Kontext institutionalisierter Übergänge	40
2.3	Übergänge im Kontext sozialpädagogischer Hilfen.....	48
2.3.1	Theoretischer Blick: Soziale Arbeit und sozialpädagogisches Handeln als wohlfahrtsstaatliche und institutionelle Regulierungsform von Übergängen.....	49
2.3.2	Forschungsbefunde: pädagogische Interaktionen als Rahmen der Nutzung, Aneignung und Ausgestaltung (sozial-)pädagogischer Hilfen.....	62
2.4	<i>Doing Transitions</i> oder die Herstellung und Gestaltung von Übergängen	72
2.5	Sozialpädagogische Hilfen und die relationalen Zusammenhänge diskursiver Bezüge, institutioneller Regulierung und individueller Bewältigung: Zwischenfazit.....	76
3	Methodologische Konsequenzen und methodischer Zugang	79
3.1	„Biografie“ als Zugang zur Relevanz (sozial-)pädagogischer Übergangshilfen	82

3.2	Diskurstheoretische Sensibilisierung als Erweiterung eines biografischen Blicks auf (sozial-)pädagogische Übergangshilfen	85
3.2.1	Diskursive Bezüge in der Biografieforschung.....	86
3.2.2	Theoretische Verbindungslinien von Biografie und Diskurs....	87
3.3	Forschungsdesign und -feld	92
3.3.1	Kontext der empirischen Daten: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung.....	93
3.3.2	Erhebung und Auswahl der Fälle.....	94
3.4	Auswertungsmethoden und -schritte.....	98
3.4.1	Datenaufbereitung.....	99
3.4.2	Biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal	99
3.4.3	Methodische Verbindungslinien von Biografie und Diskurs..	101
3.4.4	Diskurskritisch sensibilisierte Biografieanalyse: methodisches Vorgehen.....	104
3.4.5	Thematisches Kodieren der Interviews.....	110
4	Biografische Bedeutung (sozial-)pädagogischer Hilfe im Lebenslauf: empirische Ergebnisse	113
4.1	Berufseinstiegsbegleitung als institutionelle Regulierungsform von Übergängen	114
4.1.1	Rechtliche Verankerung, Zielgruppe, Zielsetzung und Förderdauer.....	114
4.1.2	Expert*innengespräche zur Einführung der Berufseinstiegsbegleitung.....	119
4.2	Fallrekonstruktion von Vanessa: „Ich hab’ zuerst dagegen getan, weil ich gedacht hab’ »Das ist doch irgendwas für dumme Leute.«“.....	124
4.2.1	Fallporträt	124
4.2.2	Analyse der Erzähl- und Interviewsituation.....	124
4.2.3	Vanessas Präsentation ihrer Lebensgeschichte	126
4.2.4	Kontrastiver Vergleich Vanessas erlebter und erzählter Lebensgeschichte.....	128
4.2.5	Vanessas Nutzungs- und Hilfeverlauf	158
4.3	Fallrekonstruktion von Medine: „Ach, das ist wirklich, ich vertrau keinem mehr an dort.“	161
4.3.1	Fallporträt	161

4.3.2	Analyse der Erzähl- und Interviewsituation.....	162
4.3.3	Medines Präsentation ihrer Lebensgeschichte	164
4.3.4	Kontrastiver Vergleich Medines erlebter und erzählter Lebensgeschichte.....	166
4.3.5	Medines Nutzungs- und Hilfeverlauf.....	187
4.4	Wahrnehmung von Hilfe aus biografischer Sicht – erste Ergebnisse aus den Fallrekonstruktionen	190
4.5	Hilfe(be)deutungen aus biografischer Sicht – ein Blick auf weitere (sozial-)pädagogisch unterstützte Biografien Jugendlicher im Übergang.....	194
4.5.1	Fallporträts.....	194
4.5.2	Herausforderungen des Übergangs als Anknüpfungspunkte (sozial-)pädagogischer Hilfe.....	200
4.5.3	(Be-)Deutung, Zuschreibung und Inanspruchnahme (sozial-)pädagogischer Hilfe.....	208
4.6	Hilfe(be)deutungen aus biografischer Perspektive – Zwischenfazit	220
5	Schlussbetrachtungen	223
5.1	Wohlfahrtsstaatliche Gestaltung und Institutionalisierung von Hilfe und darin eingelagerte Adressierungen.....	229
5.2	Nutzung, Positionierung und (Be-)Deutungszuschreibung von Hilfe seitens Jugendlicher	237
5.3	Hilfe als Interaktion zwischen Adressierung, Nutzung und Bedeutungszuschreibung – Hilfe als Modus der Gestaltung von Übergängen.....	242
5.4	Fazit zu sozialpädagogischer Hilfe	248
6	Literaturverzeichnis.....	253
7	Anhang.....	269

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Längsschnitt der Interviewerhebung	94
Abb. 2: Verbindung der Auswertungsverfahren	98
Tab. 1: Kreuztabelle zu Übergangsverlauf und Nutzungstypen.....	97
Tab. 2: Überblick über die Auswahlkriterien für die Teilnahme an der Maßnahme	116
Tab. 3: Bedeutung der Aufgaben im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiter*innen.....	123

1 Einleitung

Eine weitere Arbeit zum Übergang Schule-Beruf? Ja, und das aus gutem Grund. Schließlich werden Übergänge Jugendlicher von der Haupt- und Förderschule in Erwerbsarbeit im öffentlichen Diskurs oftmals in Zusammenhang mit der Frage nach deren *Ausbildungsfähigkeit* oder auch nach *benötigten* Unterstützungsmöglichkeiten gebracht, wobei die Perspektive von Jugendlichen eher vernachlässigt, nicht berücksichtigt oder sogar negiert wird. Vielmehr wird gefragt, warum Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben und Jugendliche gleichzeitig keinen Ausbildungsplatz finden. Es wird gefragt, spekuliert und geforscht, warum Jugendliche den Übergang nicht *erfolgreich* bewältigen, warum Jugendliche in das Übergangssystem münden und warum sie im Anschluss trotzdem keinen Ausbildungsplatz finden. Daten werden gesammelt und Ursachen gesucht. Es wird nach Bewältigungsstrategien und Unterstützungsmöglichkeiten gefahndet. Berufsorientierungsangebote werden bereitgehalten, ausgestaltet und ausgebaut. Kurz: Es werden Anstrengungen unternommen, die durch Aktivierung, Aufklärung und Information versuchen, Jugendliche in Ausbildung zu bringen. Mit diesen Ansätzen wird nicht nur die defizitäre und zuschreibende Sicht auf Jugendliche reproduziert und Jugendlichen selbst das *Versagen* bei Übergängen zugeschrieben, sondern anscheinend auch von der Wirksamkeit von Übergangshilfen ausgegangen – schließlich wird seitens des Bundes und der Länder in die Evaluation dieser Maßnahmen investiert. Jedoch bleibt unhinterfragt, *wie* Jugendliche (sozial-)pädagogische Hilfen wahrnehmen, welche Relevanz und Bedeutung sie ihnen in ihrem Leben zuschreiben und *inwiefern* sozialpädagogische Hilfeleistungen im Übergang das Zurechtkommen mit begrenzten Wahlmöglichkeiten befördern und sie als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten i. S. von sozialer Mobilität dienen können. Diese Fragen nimmt die vorliegende Arbeit zum Ausgangspunkt und zeigt anhand biografischer Fallrekonstruktionen Jugendlicher sowie in Auseinandersetzung mit theoretischen Bestimmungen und empirischen Erkenntnissen zum komplexen Themenfeld der Übergänge Jugendlicher in Ausbildung, dass sozialpädagogischer Hilfe eine bedeutende Rolle für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen zukommt. Grundsätzlich stehen das *Wie*, die Prozesse und die biografische Perspektive der Jugendlichen im Vordergrund des Erkenntnisinteresses.

Diese etwas zugespitzt formulierte Hinführung verweist auf das sichtbare gesellschaftliche Phänomen, dass Übergänge für sogenannte *benachteiligte* Jugendliche *Sollbruchstellen* im Lebenslauf darstellen können und sie für einige junge Menschen enorme Risiken des sozialen Ausschlusses bereithalten. Durch sie wird außerdem bewusst gemacht, dass an Übergängen soziale Ungleichheit sichtbar wird, die durch sozialpädagogische Hilfen bearbeitet

werden soll, und an ihnen „gesellschaftliche Normen und Normalitätserwartungen verhandelt, individuelle und kollektive Unsicherheiten und Ungewissheiten bearbeitet sowie soziale Strukturen von Ungleichheit, Ein- und Ausschluss reproduziert werden“ (Walther et al. 2016: 3). Dabei sind Übergänge, verstanden als „Prozess eines Statuswechsels im Lebenslauf“ (Stauber/Schröder 2014: 238; vgl. auch Walther/Stauber 2013) oder „in sozialen Positionierungen“, komplexe Phänomene, die mit „sozialen Dienstleistungen“ verknüpft sind und über die gesellschaftliche Teilhabechancen reguliert werden (Stauber/Schröder 2014: 238). Hilfen im Übergang von der Schule in den Beruf werden offeriert und gewährt, um – so zumindest die proklamierte Zielvorgabe von Übergangshilfen – ungleiche Bildungschancen und soziale Ungleichheiten zu bearbeiten resp. zu kompensieren. Dabei drücken sich an der Schnittstelle Schule und berufliche Ausbildung jene Ungleichheiten aus, die Jugendlichen der unteren Bildungsgänge aufgrund persönlicher Merkmale zugeschrieben werden, die aber auch durch die Strukturen des Schul- und Bildungssystems hervorgebracht werden und die sich an den Schnittstellen der Systeme manifestieren. Demnach sind nicht Übergänge per se problematisch, sondern sie werden gerade für eine bestimmte Gruppe junger Menschen problematisiert und rufen aufgrund normativer Zuschreibungen von Hilfebedarf (sozial-)pädagogische Hilfen auf den Plan, die wohlfahrtsstaatlich gewährt sind.

Dass nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleiche Chancen auf einen *linearen* Lebenslauf haben, kann einerseits als Ausdruck normativ geprägter Lebenslaufvorstellungen gedeutet werden, andererseits ist es Ausdruck von institutionellen Selektionsmechanismen und sozialen Ungleichheiten, die potenziell auch als Ausschlussmechanismen wirken. Dabei kommt in Deutschland dem Übergang von der Schule in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit eine besondere Bedeutung zu, manifestieren sich in ihm doch die Weichenstellung für den weiteren Lebensverlauf sowie Prozesse sozialer Positionierung, Reproduktion und Integration (vgl. Balzereit/Kolbe 2014: 50; Walther 2014c: 78; Niemeyer 2008: 14) und damit auch die „Platzierung im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung“, die durchaus entscheidend für „die individuellen Entwicklungs- und die gesellschaftlichen Teilhabechancen der nachwachsenden Generationen“ (Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011: 293; vgl. auch BMBF 2017) sein können. In der Konsequenz sind gesellschaftliche Teilhabeansprüche an *gelingende* Übergänge in Erwerbsarbeit gekoppelt; *Scheitern* hingegen wird als „Ausdruck von Marginalisierung und/oder Ursache von Abweichung“ gefasst, ist „Anlass wohlfahrtsstaatlicher Integrationsbemühungen“ und geht mit Vorstellungen eines erreichbaren und gültigen *Normallebenslaufs* einher (Walther 2014c: 78). Auf *Abweichungen* hiervon wird mit einem zugewiesenen *Hilfebedarf* reagiert, der im Rahmen unterschiedlicher Maßnahmen, Projekte und Programme bearbeitet werden soll. Insbesondere Jugendliche der Haupt- und Förderschulen werden auf-

grund ihres Bildungsweges und damit einhergehender defizitärer Zuschreibungen (vgl. Walther 2002; Oehme 2007) als Teilnehmer*innen (sozial-)pädagogischer Übergangshilfen adressiert. Grundsätzlich dienen diese Maßnahmen dazu, die (zugewiesenen) Problemlagen Jugendlicher aufzufangen und aufzubrechen, was gemessen an der Anzahl junger Menschen, die im Anschluss an diese Maßnahme in Ausbildung übergehen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018), jedoch nur bedingt gelingt. Als Reaktion hierauf ist der weitere Ausbau von Hilfen zu deuten, die in Form unterschiedlicher Projekte, Programme und Maßnahmen zur Berufsorientierung, Berufsberatung sowie zum Erwerb von Kompetenzen und Soft-Skills mittlerweile bis in die Schulen hinein reichen, was als Vorverlagerung zu deuten ist. Sie zielen darauf, Handlungsfähigkeit (wieder) herzustellen, um Übergänge bewältigen zu können. Dabei wird Soziale Arbeit zur wichtigen Akteurin im Übergang und (sozial-)pädagogische Hilfe zum zentralen Gestaltungselement für sogenannte *benachteiligte* Jugendliche an der Schnittstelle von Schule und Beruf, um Chancengleichheit herzustellen. Sie greift im Sinne ihres wohlfahrtsstaatlichen Auftrages und bildet eine „Brückenfunktion“ zwischen System (bspw. Politik, Ökonomie, Recht) und Lebenswelt (bspw. Familie, Freunde, soziale Netzwerke) (Galuske 2002: 135). Damit agiert sie sowohl im Auftrag der Sozialpolitik (bzw. des Wohlfahrtsstaates) als auch im Auftrag der Adressat*innen. Im Zuge dessen erhebt sie den Anspruch, Benachteiligungen und Ungleichheiten junger Menschen zu bearbeiten und zu kompensieren, zielt auf die Herstellung von Chancengleichheit und die Vermeidung sozialer Ausschließung (vgl. Bommers/Scherr 2000: 13), reproduziert aber auch, wie zu zeigen sein wird, Ungleichheit, sozialen Ausschluss und Stigmatisierungen. Aus einer übergangstheoretischen Perspektive heißt das auch, dass davon ausgegangen wird, dass in Übergängen Ungleichheiten wirksam werden, die bearbeitet werden sollen, wenngleich normativ gerahmt gilt, dass durch die sozialpädagogische Bearbeitung von Übergängen vermeintlich auch Ungleichheit außer Kraft gesetzt wird.

Mit der Ausrichtung der vorliegenden Arbeit auf die biografische Relevanz von Übergangshilfen für Jugendliche wird ein bekanntes Phänomen – der Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf – durch eine neue theoretische Brille (2) betrachtet und mit Hilfe eines komplexen Untersuchungsdesigns analysiert (1).

- (1) Ausgehend von biografischen Erzählungen Jugendlicher wird die Bedeutung von Übergangshilfen für die Jugendlichen rekonstruiert sowie deren subjektiv-biografische Bewältigungsstrategien nachgezeichnet. Hierbei wird auf Herstellungs- und Gestaltungsprozesse im Kontext von übergangsbezogenen Hilfeleistungen rekurriert.
- (2) Die Perspektive der Arbeit strebt, ausgehend von der Forschungsperspektive *Doing Transitions*, ein reflexives Übergangsverständnis an und denkt

Übergänge als relationales Zusammenspiel diskursiver Artikulationen, institutioneller Regulierungsweisen und subjektiv-biografischer Bewältigungsprozesse. Dies macht es erforderlich, nachzuzeichnen, *wie* (sozial-)pädagogische Übergangshilfen mit gesellschaftlichen oder institutionellen *Normalitätsvorstellungen* verwoben sind, *inwiefern* Hilfen darauf zielen, *Benachteiligungen* Jugendlicher zu bearbeiten und welchen Einfluss die Funktionsweisen eines aktivierenden Wohlfahrtsstaates auf Übergangshilfen haben. Zudem sensibilisiert das Konzept *Doing Transitions* für die Relation von biografischer Bewältigung von Übergängen, institutionellen Regulierungsformen und diskursiven Formen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Konkret nimmt der Ansatz *Doing Transitions* (in Anlehnung an das Konzept *doing difference*) „die gesellschaftliche Herstellung von Übergängen“ in den Blick und thematisiert das „Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Vergesellschaftungsebenen und Praktiken der Gestaltung“ (Walther/Stauber 2018: 912). Das Konzept differenziert auf einer analytischen Ebene diskursive, institutionelle und individuelle Modi der Gestaltung von Übergängen, was bedeutet, dass „auf der diskursiven Ebene die Thematisierung von Übergängen, auf der institutionellen Ebene die Regulierung von Übergängen sowie auf der individuellen Ebene ihre subjektiv-biografische Bewältigung“ (ebd.: 912f.) relevant gemacht werden. Dem folgend, lassen sich schulische und außerschulische Übergangshilfen mit dem Konzept *Doing Transitions* als institutionelle Formen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen fassen, die insbesondere Jugendliche der Haupt- und Förderschulen aufgrund ihres Bildungsweges und damit einhergehender defizitärer Zuschreibungen (vgl. Walther 2002; Oehme 2007) als Teilnehmer*innen der Hilfen adressieren. Zudem können diskursiv hergestellte und normativ geprägte Vorstellungen des *Normallebenslaufs* als grundlegende Rahmung institutioneller sozialpädagogischer Hilfeleistungen gefasst werden, die sich auch in den handlungstheoretischen Grundzügen sozialpädagogischer Arbeit und Hilfe spiegeln.

Der Anspruch, *Übergänge* unter einer *Doing Transitions* Perspektive zu bearbeiten, liegt darin, einen „Beitrag zu einem erweiterten Verständnis von Übergängen“ zu leisten und dies als „Praxis“ zu verstehen, „mittels derer individuelle Lebensverläufe im gesellschaftlichen Kontext strukturiert, koordiniert und normiert werden“ (Walther et al. 2016: 4).

Dabei liegt der Erkenntnisgewinn der Arbeit darin, anhand biografischer Erzählungen Jugendlicher nachzuzeichnen, welche Rolle, Relevanz und Bedeutung Jugendliche (sozial-)pädagogischen Übergangshilfen zuschreiben. Angesichts des Ausmaßes institutionalisierter Hilfe im Übergang Schule/Beruf ist dieser Zusammenhang deutlich unterreflektiert. Konkret wird in der vorliegenden Arbeit danach gefragt, *wie* Jugendliche der *unteren* Bildungsgänge institutionelle Gestaltungsformen, die als Hilfe im Übergang

deklariert werden, wahrnehmen. *Wie* nutzen und deuten sie diese? Und *wie* wird (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang für jugendliche Nutzer*innen relevant (gemacht)? In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, ob und inwiefern durch Hilfe individuell zugesprochene Benachteiligung aufgehoben werden kann.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt demnach auf der Rekonstruktion von Hilfeprozessen, wodurch zum einen nachgezeichnet wird, *wie* durch sozialpädagogische Hilfestellungen Übergänge überhaupt erst hergestellt, *wie* durch sie Übergänge aber auch gestaltet werden und *wie* sie soziale Benachteiligungen beeinflussen oder als Hilfestellung der Lebensbewältigung zu begreifen ist. Zum anderen wird deutlich werden, *wie* Jugendliche durch biografische Aneignungs- und Bildungsprozesse (sozial-)pädagogischer Hilfe Übergänge herstellen und gestalten. In diesem Kontext können letztlich Überlegungen hinsichtlich der Prozesshaftigkeit, der Möglichkeiten und Grenzen (sozial-)pädagogischer Erziehung, Bildung und Hilfe sowie der Deutungen und der biografischen Nachhaltigkeit pädagogischer Hilfen diskutiert werden.

Um der Forschungsfrage, die zum einen auf die Subjektebene abhebt und zum anderen den Verlauf (sozial-)pädagogischer Hilfe berücksichtigen will, gerecht zu werden, fußt die Auswertung auf Interviews mit Teilnehmer*innen einer Übergangshilfe, die im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung erhoben wurden. Das Interviewmaterial wurde teilweise mittels biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (vgl. Rosenthal 1995, 2011) ausgewertet, teilweise thematisch kodiert (vgl. Flick 2007). Konkret heißt das, dass in einem ersten Schritt zwei Fallrekonstruktionen erstellt wurden, mittels derer Übergangs- und Hilfeverläufe der Biograf*innen nachgezeichnet wurden. Diese Hilfeverläufe wurden durch drei weitere Biografien ergänzt, wobei zu allen drei Erhebungszeitpunkten problemzentrierte Interviews mit narrativem Erzählimpuls geführt wurden, um letztendlich Hilfe-deutungen aus Sicht jugendlicher Nutzer*innen analysieren zu können.

Im Sinne der Forschungsfrage der Dissertation sowie ihrer Rahmung durch die Forschungsperspektive *Doing Transitions* bedurfte es einer methodischen Weiterentwicklung, mit der es möglich wurde, die individuelle Ebene der Herstellung und Gestaltung von Übergängen in ihrer Verwobenheit mit diskursiven und institutionellen Praktiken in den Blick zu nehmen. Dafür wurde der biografische Ansatz um einen diskurskritisch sensibilisierten Blick erweitert. Mit dieser Erweiterung gelang es aufzuzeigen, wie Jugendliche die durch institutionelle Akteur*innen aufgerufenen und artikulierten Diskurse des Wissens und Könnens, von Erfolg und Scheitern im Übergang im biografischen Sprechen aufrufen. Ebenso konnte rekonstruiert werden, inwiefern sich die durch Jugendliche aufgerufenen Bedeutungszuschreibungen (sozial-)pädagogischer Hilfe in lebenslaufspezifischen Normalitätsannahmen abzeichnen. So konnten Prozesse subjektiv-biografischer Bewältigung von

Übergängen in ihrer Verwobenheit mit diskursiven Artikulationen und institutionellen Regulierungsformen abgebildet werden.

Methodisch folgt die Arbeit dabei der Annahme, dass durch die diskurstheoretische Sensibilisierung der Biografieanalyse diskursive Anrufungen, Adressierungen und Artikulationen in biografischen Narrationen sichtbar(er) werden. Dabei geht es darum, aufzuzeigen, *wie* sich Diskurse als machtvolle Strukturen und Gegebenheiten in biografischen Erzählungen von Jugendlichen widerspiegeln, wie sie diese aber auch herstellen, rahmen und gestalten. Letztlich zeigen die Hilfeverläufe von Jugendlichen, dass Übergänge institutionell hergestellt, verhandelt und bewertet werden, die Bewertung jedoch abhängig ist von normativen/diskursiven/gesellschaftlichen Vorstellungen von schulischen Anschlussperspektiven, von *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang, aber auch von *Hilfe* und *Hilfebedarf* im Übergang. Ebenso sind Fragen nach Chancen und Möglichkeiten, *Gelingen* und *Scheitern* von Übergangsberatung und -hilfe durch (sozial-)pädagogische Akteur*innen untrennbar verwoben mit wohlfahrtsstaatlichen Regelungen, Gesetzestexten und dem Stellenwert der Erwerbsarbeit für Gesellschaften, der einhergeht mit gesellschaftlichen Definitionen von *Erfolg* und *Misserfolg*. Hier wird auch die gesellschaftliche Macht deutlich, der *Subjekte* unterworfen sind und die sich dadurch nur in begrenzten, ihnen vorgegebenen Rahmen bewegen können.

Die vorliegende Arbeit bewegt sich also im Spannungsverhältnis zwischen Übergängen und (sozial-)pädagogischer Hilfe und fragt, wie sich (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang als Prozess zwischen biografischer Aneignung und institutioneller Regulierung vollzieht. Sie zielt darauf, für die relationalen Zusammenhänge und Bezüge zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, Prozessen, Institutionen und gesellschaftlichen Regulierungsweisen im Kontext (sozial-)pädagogischer Hilfe ebenso zu sensibilisieren wie dafür, (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang aus Perspektive jugendlicher Nutzer*innen zu hinterfragen.

Für diese Zielstellung wird in *Kapitel 2* nach einer thematischen Einführung in die Strukturen von Selektion und Benachteiligung sowie in die Formen der Übergangshilfe entlang theoretischer und empirischer Bezugspunkte gezeigt, dass Übergänge im Lebenslauf als Mechanismen von Vergesellschaftung zu deuten sind. Es wird theoretisch dargelegt, dass der (*Normal-*) Lebenslauf Lebensphasen strukturiert, was durch Gatekeeper im Lebenslauf reguliert, und durch Biografizität immer wieder aufgerufen und damit aktualisiert wird. Anhand von empirischen Forschungsergebnissen werden die damit einhergehenden Herausforderungen für sogenannte *benachteiligte* Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf benannt und auf ihre Bewältigungsstrategien im Kontext institutionalisierter Übergänge eingegangen. Hierbei wird herausgearbeitet, dass es darum gehen muss, subjektiv-biografische Bewältigungsstrategien in ihren relationalen Bezügen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen, artikulierten Diskursen bzw. diskursiven

Bezügen und Institutionen zu hinterfragen. Diese Erkenntnis galt es, bei der Interpretation der biografischen Interviews zu berücksichtigen. Des Weiteren wird in Auseinandersetzung mit theoretischen Erkenntnissen darauf eingegangen, dass (sozial-)pädagogische Hilfen als Handlungsform Sozialer Arbeit mit Steuerungsmechanismen des aktivierenden Wohlfahrtsstaates verwoben sind und damit als institutionelle Regulierungsform begriffen werden können. Anhand empirischer Ergebnisse wird, darauf aufbauend, die Rolle und Bedeutung (sozial-)pädagogischer Hilfe für die Bewältigung des Übergangs gezeigt. Bevor eine Zusammenfassung des Kapitels erfolgt, wird aus theoretischer Perspektive das Konzept *Doing Transitions* vorgestellt. Dabei wird herausgearbeitet, dass dieses Konzept maßgeblich die Perspektive der Arbeit rahmt, da es ermöglicht, sowohl subjektiv-biografische Bewältigungsprozesse als auch ihre relationalen Bezüge zu institutionellen Regulierungsweisen und diskursiven Artikulationen zu betrachten. Zudem kann Hilfe durch diese theoretische Herangehensweise als institutioneller Modus der Gestaltung von Übergängen gefasst werden.

Welcher methodologischen Konsequenzen eine solche Perspektive bedarf und wie dies methodisch eingefangen wird, damit beschäftigt sich *Kapitel 3*. In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt in Auseinandersetzung mit theoretischen Bestimmungen zu Biografie herausgearbeitet, dass Biografie als Zugang zur Relevanz (sozial-)pädagogischer Übergangshilfen nutzbar gemacht wird, es jedoch, bedingt durch die Forschungsfrage und die *Doing*-Perspektive, ertragreich ist, die biografiethoretische Perspektive im Sinne einer diskurskritischen Sensibilisierung zu erweitern. Nach der Darstellung des Forschungsdesigns und -feldes der Arbeit werden zunächst die Auswertungsschritte der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (vgl. Rosenthal 1995, 2011) erläutert und die methodischen Verbindungslinien von Biografie und Diskurs dargelegt, um darauf aufbauend die Vorgehensweise der *diskurskritisch-sensibilisierten* Biografieanalyse ebenso darzustellen wie das angewendete Kodierungsverfahren (vgl. Flick 2007).

In *Kapitel 4*, dem Auswertungskapitel, wird die biografische Bedeutung (sozial-)pädagogischer (Übergangs-)Hilfen im Lebenslauf aus Sicht Jugendlicher thematisiert. Im ersten Teil des Kapitels wird anhand zweier Fallrekonstruktionen die Wahrnehmung von Hilfe aus biografischer Sicht erarbeitet. Diese ersten Ergebnisse werden im zweiten Teil des Kapitels anhand der Auswertung von Interviews mit drei weiteren sozialpädagogisch unterstützten Jugendlichen im Übergang ergänzt. Hierdurch gelang es, Ergebnisse zur (Be-)Deutung, Zuschreibung und Inanspruchnahme (sozial-)pädagogischer Hilfe aus Sicht Jugendlicher zu formulieren.

Kapitel 5 bildet das letzte inhaltliche Kapitel. In ihm werden die zuvor formulierten Ergebnisse der empirischen Untersuchung theoretisch rückgebunden. Dabei werden die wohlfahrtsstaatliche Gestaltung und Institutionalisierung von Hilfe und die darin eingelagerten Adressierungen behandelt,

Nutzungsweisen, Positionierungen und (Be-)Deutungszuschreibungen von Hilfe seitens Jugendlicher thematisiert sowie auf Hilfe als Interaktion zwischen Adressierung, Nutzung und Bedeutungszuschreibung eingegangen. Hierdurch wird deutlich, dass (sozial-)pädagogische Hilfe als Modus der Gestaltung von Übergängen zu fassen ist. Abgerundet wird das Kapitel durch ein Fazit hinsichtlich (sozial-)pädagogischer Hilfe, in dem die Ergebnisse in den gesellschaftlichen Gesamtkontext eingebettet und Aspekte der Ausgestaltung sozialer Arbeit diskutiert werden.

Es bleibt darauf zu verweisen, dass die Arbeit auf unterschiedlichen Bezugspunkten basiert bzw. unterschiedliche Bezugspunkte hat: Soziale Arbeit und die theoretischen Auseinandersetzungen mit *Hilfe*; Übergänge und die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Gestaltung und Hervorbringung; Diskurse und Adressierung sowie Biografie und Diskurs als metho(dolog)ische Verbindungslinien. Diese Bezugspunkte sind weder ausschließlich empirisch noch ausschließlich theoretisch. Durch die vorliegende Arbeit soll deren Zusammenspiel aufgezeigt werden, was jedoch damit einhergeht, dass eine exakte analytische Trennung kaum zu leisten ist, da sich beispielsweise in der Übergangsforschung theoretische Konzepte empirischer Forschung verdanken. Aber auch die Debatte um *Hilfe* oder um Berufsorientierung und Mechanismen sozialen Ausschlusses haben immer einen empirischen resp. praktischen Verweisungszusammenhang, ebenso wie einen theoretischen. Die Arbeit wird dem gerecht, indem sie die verschiedenen Ebenen miteinander verbindet und am Ende zusammenführt. Das heißt aber auch, dass es an einigen Stellen notwendig ist, vorzugreifen oder auf andere Teilkapitel zu verweisen.

2 Sozialpädagogische Hilfe und Übergänge: Einführung, theoretische Perspektive und Forschungsstand

Der in der Einleitung skizzierten Problemstellung und den daraus resultierenden Forschungsfragen soll sich in Auseinandersetzung mit theoretischen Perspektiven und bisherigen Forschungsergebnissen im Folgenden genähert werden. Beginnend mit einer thematischen Einführung in das Feld der Übergänge Jugendlicher in den Beruf (2.1), wird nachgezeichnet, dass Strukturen von Selektion und Benachteiligung dazu führen, dass eine Gruppe junger Menschen droht, von (*Normal*-)Erwerbstätigkeit und damit von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu bleiben (2.1.1). Die folgende thematische Einführung in das Feld der (pädagogischen) Bearbeitung von *Benachteiligung* zeigt das sich ausdifferenzierende und ausdehnende Feld der Übergangshilfen, die jedoch nur bedingt zur Erhöhung der Teilhabechancen der jungen Menschen führen (2.1.2). An diese Einführung anknüpfend stellt sich, wie auch bereits in der Einleitung aufgezeigt, die Frage, inwiefern (sozial-)pädagogische Hilfeangebote bei Übergängen in Ausbildung geeignet sind, um aus Strukturen sozialer Ungleichheit resultierende Benachteiligung auszugleichen. Inwiefern tragen Übergangshilfen resp. (sozial-)pädagogische Hilfen zur Bewältigung von Übergängen bei? Inwiefern reguliert (sozial-)pädagogische Hilfe Übergänge, inwiefern bearbeitet sie diese und stellt sie dabei auf besondere Weise her? Und: *Wie* nutzen Jugendliche offerierte Übergangshilfen? Der Beantwortung dieser Fragen wird sich anhand theoretischer und forschungsbasierter Erkenntnisse genähert. Da viele rezipierte theoretische Konzepte der empirischen Forschung zu verdanken sind, sind die Kapitel 2.2 bis 2.4 im Wechsel zwischen theoretischen Bezugsrahmen und empirischen Erkenntnissen, die auf ersteren basierend formuliert werden, aufgebaut. So werden im Kapitel 2.2 der (*Normal*-)Lebenslauf, Biografie und Biografizität sowie institutionalisierte Übergänge zunächst theoretisch thematisiert und aufgezeigt, *wie* sich Übergänge theoretisch verstehen lassen, *wie* sie als Mechanismen von Vergesellschaftung wirken und gleichzeitig durch biografische Arbeit immer wieder aktualisiert werden (2.2.1). Anschließend wird anhand empirischer Ergebnisse nachgezeichnet, welche Bewältigungsstrategien sich im Übergang zeigen (2.2.2).

In Kapitel 2.3 werden Übergänge im Kontext sozialpädagogischer Hilfen thematisiert. Hierbei wird in einem ersten Schritt aus theoretischer Perspektive sowohl darauf eingegangen, dass der Wohlfahrtsstaat als zentrale Säule

des Lebenslaufs Soziale Arbeit steuert und damit sozialpädagogisches Handeln als institutionelle Regulierungsform zu begreifen ist, als auch gezeigt, wie sozialpädagogisches Handeln als Hilfe, Erziehung, Bildung und Bewältigung zu verstehen ist (2.3.1). Basierend auf Forschungsergebnissen wird darauf aufbauend die Rolle und Bedeutung sozialpädagogischer Hilfe für die Bewältigung des Übergangs nachgezeichnet. Dabei wird entsprechend der theoretischen Ausführungen Hilfe als pädagogische Interaktionen gefasst, in deren Rahmen sich die Nutzung und Aneignung von Hilfe vollzieht (2.3.2). Wie zu zeigen sein wird, ist sozialpädagogische Hilfe mit diskursiven Artikulationen von Anforderungen im Übergang, der institutionalisierten Regulation von Übergängen und deren individuellen Bewältigung verwoben.

Zur Erfassung dieser Verwobenheit und um das relationale Zusammenspiel diskursiver Artikulationen, institutioneller Regulierungsweisen und subjektiv biografischer Bewältigung als Grundlage für die Arbeit explizieren zu können, wird das Konzept *Doing Transitions* genutzt, das im Kapitel 2.4.1 theoretisch ausgeführt wird. In Kapitel 2.4.2 werden erste Überlegungen hinsichtlich (sozial-)pädagogischer Hilfe und Übergänge unter dem Blickwinkel *Doing Transitions* formuliert.

Diese umfangreiche Vorarbeit mag für eine biografietheoretische Arbeit eher ungewöhnlich erscheinen. Für die vorliegende Arbeit erwies sich ein solcher Einstieg jedoch als essenziell, weil der Gegenstand der Arbeit, die Nutzung und Relevanz (sozial-)pädagogischer Hilfe, notwendigerweise auf Interaktionen in einem hochkomplexen Feld verweist. Zudem sind die empirischen Befunde ohne Kontextualisierung nicht angemessen zu interpretieren.

2.1 Übergänge Jugendlicher in den Beruf im Kontext sozialer Ungleichheit – Einführung in das Themenfeld

Im folgenden Teilkapitel wird in das Themenfeld der Arbeit eingeführt und hierbei auf Strukturen von Selektion und sozialer Benachteiligung eingegangen, auf Vorstellungen der Bearbeitung durch institutionelle Hilfe verwiesen und aktuelle Entwicklungen im Feld der institutionellen Bearbeitung problematisierter Übergänge thematisiert. Die Einführung in das Themenfeld (2.1) ist als Vorbereitung für die folgenden theoretischen und forschungsbasierten Ausführungen zu lesen und enthält jenseits deskriptiver Beschreibungen an einigen Punkten bereits kritische Kommentare, Vorgriffe auf Forschungsergebnisse sowie Überlegungen zur Herstellung und Gestaltung von Übergängen.

2.1.1 Strukturen von Selektion und sozialer Benachteiligung

Übergänge Jugendlicher von der Schule in den Beruf gilt es, vor dem Hintergrund der als übergangsintensiv geltenden Sozial- und Bildungsinfrastruktur Deutschlands (vgl. Stauber/Schröder 2014: 238) sowie der Strukturen sozialer Ungleichheit zu reflektieren, denen individualisierende Zuschreibungen zu verdanken sind. Von sozialer Ungleichheit kann gesprochen werden, „*wenn Menschen [...] einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind*“ (Solga/Berger/Powell 2009: 15, Hervorh. i. Orig.). Als soziale Merkmale, die die soziale Benachteiligung im Übergang von der Schule in Ausbildung bedingen, sind vor allem Herkunft, Geschlecht, Alter, schulische Vorbildung, Handlungskompetenzen, Kohortenzugehörigkeit, *frühe* Eheschließungen sowie das Fehlen eines deutschen Passes zu benennen (vgl. BMBF 2017: 429f; Granato/Ulrich 2014: 206; Speck/Mansel 2012: 19; Niemeyer 2008: 18). Diese erworbenen und individuell zugeschriebenen Merkmale gehen für Jugendliche mit eingeschränkten beruflichen Wahlmöglichkeiten, Stigmatisierungen und institutionellem Ausschluss einher. Neben der individuellen Zuschreibung von Defiziten unterliegen diese auch einer einseitigen Betrachtung. Damit sind es scheinbar die Jugendlichen selbst, denen der Übergang von der Schule in Ausbildung nicht gelingt, die daher besondere Anpassungs- und Anstrengungsleistungen erbringen müssen, um den Übergang zu bewältigen. Wiezorek und Grundmann (2013: 17) verdeutlichen, dass „Bildungsungleichheiten [...] insbesondere durch soziale Zuschreibungs- und Platzierungslogiken [entstehen] und nicht deshalb, weil Menschen unterschiedliche Befähigungen für den Erwerb von Bildungszertifikaten aufweisen“. Sie verfestigen sich insbesondere in Momenten, in denen Jugendliche „unter unterschiedlichen Bedingungen agieren müssen“, sie nicht über geeignete Ressourcen verfügen bzw. sich diese nicht oder nur begrenzt nutzbar machen können, um einen *erfolgreichen* Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung zu ermöglichen (Granato/Ulrich 2014: 208).

Dabei wirken strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen des Schul- und Bildungssystems als selektions- und ungleichheitsfördernde (Re-)Produktionsmechanismen: Das Schul- und Bildungssystem, das im wohlfahrtsstaatlichen Auftrag agiert und auf die Reproduktion erwerbstätiger Bürger*innen zielt (vgl. Galuske 1993), führt zu spezifischen Anforderungen im Übergang und setzt mit seinen spezifischen Funktionsweisen Selektionsmechanismen in Gang, die soziale Benachteiligung und Ungleichheiten (re-)produzieren und Exklusionsrisiken bergen (vgl. BMBF 2017). Insbesondere die strukturellen Rahmenbedingungen des Schul- und Bildungssystems – Vielfalt und Vielzahl der zu bewältigenden Übergänge, Selektionsfunktion, Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse etc. (vgl. Autorengruppe Bildungs-

berichterstattung 2008; Einsiedler 2003) – führen zu Enge und Undurchlässigkeit im Schulsystem, verstärken herkunftsbezogene Bildungsungleichheit sowie soziale Unterschiede und tragen damit zur sozialen Ausgrenzung bei (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Becker/Lauterbach 2007; Diefenbach 2007; Müller/Pollak 2007). Auch die Schnittstellen zwischen den Bildungssystemen fördern Selektionsprozesse, die dazu führen, dass eine nicht zu vernachlässigende Minderheit an (jungen) Menschen droht, (dauerhaft) von beruflicher Vollqualifikation und arbeitsweltlicher Integration ausgeschlossen zu bleiben. An diesen Schnittstellen manifestiert sich soziale Ungleichheit (vgl. Granato/Ulrich 2014: 206; Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011: 293). Unter Berücksichtigung der Mechanismen „intergenerationale[r] Reproduktion“ erweist sich insbesondere für Haupt- und Förderschulabsolvent*innen sowie für Jugendliche aus „Familien unterer sozialer Schichten“ (BMBF 2017: 194) der Zugang zu Ausbildungen mit zukunftsweisenden Perspektiven auf dem regulären Arbeitsmarkt als schwierig bis unmöglich, sodass sich für diese Jugendliche das Risiko, von Erwerbslosigkeit und Einkommensarmut betroffen zu sein, deutlich erhöht (vgl. ebd.; Mansel/Speck 2012: 19; Oehme 2007). Das stellt sie vor die Herausforderung, übergangsbezogene Anforderungen sowie individuell zugeschriebene Defizite und Benachteiligungen zu bewältigen.

Dabei reproduzieren institutionelle Praktiken und Zugangsmechanismen nicht nur soziale Benachteiligung, sondern werden insbesondere beim Übergang in eine berufliche Ausbildung wirksam. Institutionen legen die Zugangsbedingungen selbst fest und entscheiden, welche persönlichen und sozialen Ressourcen sich positiv resp. negativ auf Eintrittsbedingungen auswirken bzw. durch welche die „Eingangswächter“¹ an der Schwelle zur Berufsausbildung von seiner Aufnahme“ überzeugt werden können (Granato/Ulrich 2014: 207). Diese „Eintrittsbedingungen“ sind, den Ausführungen von Granato und Ulrich (ebd.) folgend, nicht nur „heterogen“ und „komplex“, sondern für die jeweiligen ausbildungsinteressierten Jugendlichen schlichtweg unterschiedlich. Dies verweist darauf, dass ein nicht-gelingender Zugang zu einer beruflichen Ausbildung Jugendlichen individuell als Misserfolg zugeschrieben wird, der einhergeht mit einem defizitären Blick auf Jugendliche seitens Institutionen, der nicht nur den Einfluss institutioneller Selektionsmechanismen ausblendet, sondern auch die Verantwortung auf die Jugendlichen verschiebt. Dies gilt im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf auch für ausbildende Betriebe. Ihnen kommt im Rahmen der Zugänge Jugendlicher zu beruflichen Ausbildungen eine bedeutende Rolle zu, sind sie doch diejenigen, die im Rahmen der Bewerbungsverfahren um

1 Eingangswächter können als Gatekeeper gefasst werden. Auf deren Einfluss im Übergang von der Schule in den Beruf wird in Kap. 2.3.2 eingegangen.

eine dualen Berufsausbildung² darüber entscheiden, welchen Bewerber*innen sie einen Ausbildungsplatz anbieten. Rechtliche Einschränkungen bestehen nur in Hinblick auf allgemeine Vorgaben, die durch das Berufsbildungs-, Jugendarbeitsschutz- und das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz geregelt sind; schulische Mindestanforderungen sind jedoch nicht vorgegeben (vgl. ebd.: 210). Vielmehr entscheiden Betriebe nach ökonomischen Kriterien, betrieblichen Erwägungen und gewerblichem Nutzen, also aus Effizienzgründen und weil sie darin enthaltene *Normalitäts*annahmen teilen, über die Auswahl ausbildungsinteressierter Jugendlicher. Dabei gehen sie davon aus, dass Zeugnisse, Zertifikate und Kopfnoten eine „höhere Produktivität“ (ebd.: 214) erwarten lassen. Sogenannten *bildungsbenachteiligten* Jugendlichen wird diese Produktivität ganz oder teilweise abgesprochen, was zum Ausschluss aus dem Bewerbungsprozess führen kann. Jedoch ermöglicht die Entscheidungsautonomie der Betriebe auch, dass Bewerber*innen ausgewählt bzw. bevorzugt werden, deren Familienangehörige über persönliche Kontakte zu ausbildungsbereiten Betrieben verfügen (vgl. ebd.: 215).

Strukturelle Benachteiligungen drücken sich auch in der Zuschreibung von individuellen Benachteiligungen durch institutionelle Akteur*innen aus. Die Entscheidung darüber, wer als benachteiligt gilt, hängt häufig mit der jeweiligen Berufs- und Lebenserfahrung der Akteur*innen zusammen, die auch die Einschätzung über das „Entwicklungspotential[.] der Jugendlichen“ beeinflusst und resultiert letztlich auch daraus, dass institutionelle Akteur*innen wie Lehrer*innen oder Ausbilder*innen institutionelle Normen und Werte teilen, die mit gesellschaftlichen *Normallebenslauf*vorstellungen einhergehen (Niemeyer 2008: 19).

Bis hier hin ist festzuhalten, dass sich Selektionsprozesse des Schulsystems maßgeblich in der standardisierten Berufsausbildung niederschlagen, die Platzierung junger Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen (vgl. Gaupp/Reißig 2006) und gesellschaftliche Integrations- und Isolationsprozesse rahmen. Dabei ist ein erfolgreicher Schulabschluss keine Garantie für den Eintritt ins Berufsbildungssystem und eine absolvierte Berufsausbildung keine Garantie für eine Arbeitsstelle (vgl. Oehme 2007; Stauber/Pohl/Walther 2007a; Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011; Quenzel et al. 2012). Paradox erscheint dies vor dem Hintergrund, dass der Weg in Ausbildung als einzige Möglichkeit deklariert wird, um nicht dauerhaft vom *Normalerwerb*ssystem ausgeschlossen zu bleiben (vgl. Walther 2002). Zudem wird die Integration in den Arbeitsmarkt zunehmend mit einer „gesamtgesellschaftlichen Integration“ (Kratz 2015: 11) gleichgesetzt, während Arbeitslosigkeit mit

2 Granato und Ulrich (2014) verweisen darüber hinaus auf die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Rahmen schulischer Berufsausbildungen, auf deren Nachzeichnung an dieser Stelle nicht eingegangen wird, da es den Umfang der Arbeit sprengen und die Argumentationslinie zerfasern würde. Die von Granato und Ulrich formulierten Erkenntnisse sind bei Granato/Ulrich (2014) nachzulesen.

sozialem Ausschluss einhergeht, zu beruflicher Desintegration und finanzieller Belastung führt und weitere Exklusionsrisiken begünstigt (vgl. Speck/Mansel 2012: 296; Kratz 2015: 11). Die Einführung in Strukturen von Selektion und sozialer Benachteiligung verweist darauf, dass Entstehungszusammenhänge für soziale Ungleichheit komplex sind. Dabei wird im 15. Kinder- und Jugendbericht (BMBF 2017: 194) hervorgehoben, „dass bestehende Benachteiligungen im Zugang zu Qualifizierungsprozessen und in den individuellen Möglichkeiten, Schritte der Verselbstständigung zu unternehmen, nicht eindimensional unter Verweis auf einzelne Differenzlinien zu beschreiben sind“, sondern sich „in Bezug auf bestehende Ungleichheiten komplexe Überlagerungen und teilweise Kumulationen von Teilhaberrisiken“ zeigen. Insgesamt markieren sich in den strukturellen Selektionsprozessen die erwerbszentrierte Gesellschaftsstruktur sowie damit einhergehende Exklusionsrisiken und darüber hinaus der bestehende „Anforderungsdruck“ für Jugendliche in den „unteren“ Schulformen, den Übergang in Ausbildung zu bewältigen (vgl. Schröer et al. 2013: 14). Dies lässt bewusstwerden, dass die Gefahr sozialen Ausschlusses nicht nur im Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit hoch ist, sondern bereits zuvor immer wieder droht. Andererseits lässt sich erahnen, dass die Bewältigung und Gestaltung des Übergangs vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen, arbeitsmarktpolitischer Gegebenheiten und individueller Voraussetzungen für Jugendliche oftmals herausfordernd sind. Wie diese Herausforderungen durch (sozial-)pädagogische Hilfe bearbeitet werden (sollen), darauf wird im folgenden Teilkapitel eingegangen.

2.1.2 *Bearbeitung von Benachteiligung durch (sozial-)pädagogische Hilfen: Benachteiligtenförderung, Übergangssystem und Übergangsberatung*

Durch (Bildungs-)Maßnahmen sollen soziale Benachteiligungen bearbeitet und kompensiert werden. Diese Maßnahmen legitimieren sich durch (drohendes) Scheitern im Übergang. Dabei adressieren etwaige Hilfeangebote eben die Jugendlichen, die aus institutioneller Perspektive augenscheinlich am meisten vom Scheitern bedroht sind – sogenannte *benachteiligte* Jugendliche. Mit diesen Zuweisungspraktiken werden „strukturelle Engpässe“ des Ausbildungsmarktes individualisiert (vgl. Walther 2014c: 83), was sich darin ausdrückt, dass den sogenannten *benachteiligten* Jugendlichen (marktkonforme) Berufsperspektiven abgesprochen oder deren berufliche Orientierung als utopisch deklariert wird (vgl. Walther 2014a: 119, vgl. Kap. 2.3.2). Mit diesen Zuschreibungen geht die Forderung nach individueller Bearbeitung (vgl. Walther 2014c: 83) dieser Defizite einher und ruft (sozial-)pädagogisches Handeln auf den Plan.

Dabei zeigt der Blick zurück, dass die Etablierung der Unterstützung Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf eine Folge der Veränderungen der Arbeitswelt – mit einer zu geringen Anzahl an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Jugendliche in den 1970er-, 1980er- und auch 1990er Jahren, sodass einigen Jugendlichen der Übergang in Ausbildung nicht gelang – gewesen ist (vgl. Niemeyer 2008: 15; Bolay/Walther 2014: 370). Als Reaktion auf diese Veränderungen wurden „durch sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Interventionen Maßnahmen etabliert, die mit pädagogischen Mitteln strukturelle Defizite des Ausbildungsmarktes kurieren sollten“ (Niemeyer 2008: 15; ausführlich dazu Krapf 2017: 31ff). Das sich hieraus etablierte eigenständige Bildungssegment mit unterstützenden Angeboten kann mit Rückbezug auf Niemeyer (2008: 15) unter dem Begriff der „Benachteiligtenförderung“ gefasst werden. Niemeyer (ebd.: 11) zählt hierzu all jene Aktivitäten, „die auf die Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsleben zielen und die an diejenigen Menschen gerichtet sind, denen diese Eingliederung aus individuellen oder sozialen Gründen in den etablierten Institutionen des Bildungssystems nicht selbstständig gelingt“. Damit umfasst Benachteiligtenförderung sowohl Angebote und Maßnahmen des Übergangssystems (Berufs- und Ausbildungsvorbereitungsjahre, Maßnahmen außerschulischer Träger) als auch arbeitsmarktpolitische Programme (vgl. ebd.: 15), deren Förderlogik den Anspruch einer „Ausbildung für Alle“ (ebd.: 11) erhebt. Entsprechend sind arbeitspolitische Maßnahmen und Projekte vor allem auf die Integration von Menschen in Erwerbstätigkeit ausgerichtet. Rechtlich verankert sind die Maßnahmen der Benachteiligtenförderung im SGB III, SGB II und SGBVIII (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009: 204ff.); sie stellen ein „spezifisches pädagogisches Handlungsfeld“ an der Schnittstelle zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung dar (Niemeyer 2008: 15f.). Der Anspruch offerierter Angebote ist die Kompensation von Problemlagen Jugendlicher und junger Erwachsener, die als verantwortlich für nicht gelingende Übergänge gelten. Folglich sollen Jugendliche und junge Erwachsene unterstützt werden,

„die an der ersten Schwelle, am Übergang von Schule in Ausbildung, Probleme haben, Schritt zu halten, für die sich der Übergang nicht nahtlos vollzieht, die deshalb als (noch) nicht berufsfähig gelten und eine Berufstätigkeit auch nicht immer mit der erwarteten Selbstverständlichkeit anstreben“ (Niemeyer 2008: 16).

Im Rahmen der Benachteiligtenförderung ist das *Übergangssystem* oder der *Übergangsbereich* von zentraler Bedeutung, da es bzw. er neben der dualen Berufsausbildung und dem Schulberufssystem den dritten Sektor des deutschen Berufsausbildungssystems darstellt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018). Im Begriff des *Übergangssystems* manifestiert sich grundlegend die Reduktion der Aufmerksamkeit auf als problematisch etikettierte Übergänge; sprich: Übergänge werden nicht generell problematisiert, sondern nur solche, die als problematisch

gelabelt werden, kommen überhaupt als Übergänge in den Blick (vgl. Walther/Stauber 2013: 37). Grundlegend kann die Etablierung des Übergangssystems als politische oder auch institutionelle Reaktion auf problematisierte Übergänge Jugendlicher gelesen werden, durch die der Anteil an Menschen, die einen direkten Übergang von der Schule in Ausbildung vollziehen, gesteigert werden soll. Zum beruflichen Übergangssystem zählen:

„(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 79).

Somit sind im Übergangssystem einerseits Maßnahmen zu verorten, die nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, wie Maßnahmen außerschulischer Träger und schulischer Bildungsgänge, andererseits teilqualifizierende Angebote, die auf Berufsausbildungen angerechnet werden können oder als zu erfüllende Voraussetzung für diese gelten (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 131). Die *Wirksamkeit* des Übergangssystems bzw. des erhobenen Anspruches der kompensatorischen Funktion seiner Maßnahmen, ist jedoch fraglich, da 20–30 % der teilnehmenden jungen Erwachsenen auch mittelfristig nicht in eine berufliche Ausbildung einmünden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Bundesinstitut für Berufsbildung 2009). Dick (2017: 20) sieht insbesondere in der Zielsetzung und den Strukturen des Übergangssystems, die „an einem konservativen Bild von Berufstätigkeit und Erwerbstätigkeit ausgerichtet“ sind, begründet, dass im Rahmen der Maßnahmen des Übergangssystems die Chancen junger Menschen auf eine berufliche Ausbildung nur bedingt gesteigert werden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Einmündung in Ausbildung trotz oder gerade aufgrund des Übergangssystems und der – zumindest angedachten – Unterstützung schwierig bleibt und durchaus zur „biografischen Sackgasse“ (BMBF 2017: 432) werden kann.

Die Anzahl der an Maßnahmen des Übergangssystems Teilnehmenden unterlag über die Dauer der Bildungsberichte (2006–2018) Schwankungen: Zeichnete sich zunächst ein rückläufiger Trend an Neuzugängen zum Übergangssystem ab, so stieg die Zahl 2015 wieder an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 2016, 2018). Die Vorstellung, dass durch demografische Wandlungen sogenannte *benachteiligte* Jugendliche „von selbst“ in qualifizierende Berufsausbildungen münden, erfüllte sich, wie die Ergebnisse der Bildungsberichte zeigen, nur bedingt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 122). Dies lässt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (ebd.) schlussfolgern, dass „es offensichtlich gezielter politischer Interventionen und (sozial-)pädagogischer Gestaltungsmaßnahmen in der Übergangs- und Berufseingangsphase, möglicherweise auch neuer Unterstützungsstrukturen für Betriebe zum Ausgleich kognitiver Defizite von Auszu-

bildenden [bedarf]“. Diese Unterstützung sei nicht nur in den Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen notwendig, sondern auch der Übergang in betriebliche Ausbildung müsse „verstärkte pädagogische und psychologische Unterstützung“ (ebd.) erfahren. In dieser Empfehlung zeigt sich die angeratene Vorverlagerung von Unterstützung im Rahmen problematisierter Übergänge.

Dass dieser Empfehlung seitens sozial- bzw. arbeitsmarktpolitischer Bestrebungen Rechnung getragen wurde, wird daran sichtbar, dass dem Fortbestehen übergangsbezogener Herausforderungen nicht nur durch den Ausbau von Unterstützungsangeboten nach der allgemeinbildenden Schule begegnet wird, sondern Förder- und Unterstützungsmaßnahmen auch im schulischen Bereich ausgeweitet werden (vgl. BMBF 2017: 433). Diese Vorverlagerung geht auch mit einer Verschiebung der Verantwortungsdelegation einher: Schulen werden für die Anschlussperspektiven ihrer Absolvent*innen verantwortlich gemacht, sind gefordert, im Rahmen der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung umfassenden Kooperationserwartungen und -aufgaben gerecht zu werden und sollen darüber hinaus Akteure im Netzwerk eines lokalen Übergangsmanagements werden (vgl. Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011: 294). Zudem zeigen sich aktuelle Entwicklungen sowie die Vorverlagerung von Übergängen in die Schule beispielsweise auch daran, dass sich auf Internetseiten des Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden Württembergs³ eine Fülle an Projekten, Maßnahmen und Programmen finden lassen, die als Unterstützungsangebot für (junge) Menschen im Übergang von der Schule in die anschließende berufliche Lebensphase deklariert werden. In den Beschreibungen der Maßnahmen finden sich Aussagen, die darauf abheben, dass mittels der angedachten Maßnahme oder Kooperation „Menschen, die trotz der guten Konjunktur Schwierigkeiten haben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen“⁴, unterstützt werden, oder die damit werben, mit dem Projekt „noch mehr Jugendliche für eine Berufsausbildung zu gewinnen“⁵, oder sich zum Ziel gemacht haben, dass der „direkte Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung [...] mehr jungen Menschen gelingen [soll] als bislang“⁶ bzw. dass „mehr Schulabgängerinnen und Schulabgängern der direkte Einstieg in Ausbildung und Beruf gelingt“⁷. Inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei – zumindest nach Zielvorgabe –, „Über-

3 Vgl. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/arbeit/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.05Uhr); <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.06Uhr).

4 Vgl. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/arbeit/arbeitsmarktpolitik/landesprogramm-neue-chancen-auf-dem-arbeitsmarkt/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.07 Uhr).

5 Vgl. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/arbeit/berufliche-ausbildung/ausbildungskampagne-gut-ausgebildet/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.10 Uhr).

6 Vgl. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/arbeit/berufliche-ausbildung/ausbildungsbuendnis/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.14 Uhr).

7 Vgl. <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.06 Uhr).

gänge junger Menschen von der Schule in den Beruf zu gestalten“⁸, indem eine „intensive und systematische Berufsorientierung an den allgemein bildenden weiterführenden Schulen“⁹ erfolgt. Letztlich bildet sich in diesen Ausschreibungen der Versuch ab, Menschen (anscheinend unabhängig von ihren eigenen Wünschen und Bedarfen) in eine erwerbszentrierte Gesellschaft zu integrieren. Damit folgen sie arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten. Die hier exemplarisch zitierten Maßnahmen sind letztlich Ausdruck sozialpolitischer Bestrebungen, die den *Problemen* des Übergangs von der Schule in den Beruf mit der Initiierung vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen, die sich im Rahmen der Schule oder in der anschließenden Lebensphase verorten lassen, zu begegnen versucht. Die Ausdifferenzierung der Maßnahmen, Projekte und Programme führt zu einem unüberschaubaren Dickicht an Fördersystemen und Förderinstrumenten an der Schnittstelle Schule-Beruf, in dem unterschiedliche Akteur*innen, Träger und Institutionen agieren, Zuständigkeiten variieren sowie Kooperationsnetzwerke zwischen verschiedenen Akteur*innen und Institutionen bestehen und aufgebaut werden (müssen) (vgl. Niemeyer 2008: 20; Dick 2017: 9f.). Dabei eint die Maßnahmen und Projekte, dass sie entlang der gängigen Zuschreibung individueller Problemlagen und Defizite der Jugendlichen ansetzen, deren Kompensation proklamieren und den *erfolgreichen* Übergang in Ausbildung in Aussicht stellen. Ob jedoch die eingesetzten Mittel auch die *Erfolgchancen* erhöhen, ist empirisch ungeklärt (vgl. Brüggemann/Krüger-Potratz/Rahn 2011: 294).

Quer zu den institutionellen Übergangshilfen – sei es im Übergangssystem, im Rahmen der Berufsberatung der Arbeitsagentur oder in anderen Formaten der Benachteiligtenförderung – sind Formen der Übergangsberatung eingelagert. Hier sei beispielsweise die Berufsberatung der Arbeitsagenturen benannt: Im Rahmen der Berufsinformationszentren (BIZ) der Arbeitsagenturen stehen Jugendlichen unterschiedliche Informationsmedien zur Verfügung, die sowohl eigenständig als auch in Ergänzung durch eine Fachkraft genutzt werden können (vgl. Braun/Richter/Marquardt 2007: 82). Auch durch ihre Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Schulen versucht die Berufsberatung, Jugendliche frühzeitig über den Ausbildungsmarkt, Möglichkeiten der Berufs- und Studienwahl sowie über Informationsmöglichkeiten, Bewerbungsstrategien und Angebote der Berufsberatung durch die Arbeitsagenturen zu informieren (vgl. ebd.). Den Kern bilden Beratungsgespräche zwischen Jugendlichen und Berufsberater*innen, in deren Rahmen Ausbildungsziele, Interessen, „Begabungen“ und die „Eignung“ für berufliche Ausbildungen besprochen werden. Neben Informations- und Beratungsaufgaben übernehmen Berufsberater*innen auch Vermittlungsdienste in Ausbildung, bieten berufsvorbereitende Maßnahmen, Einstiegsqualifizierung

8 Vgl. ebd.

9 Vgl. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/arbeit/berufliche-ausbildung/uebergang-schule-beruf/> (letzter Zugriff 05.02.2019; 09.08 Uhr).

gen und ausbildungsbegleitende Förderungen an. Der Zugang zu beiden erstgenannten erfolgt durch die institutionelle Zuschreibung als „nicht ausbildungsreif[.]“. Aber auch diese Beratungsangebote und Vermittlungsdienste der Arbeitsagenturen führen nicht dazu, dass die Übergangszahlen von Haupt- und Förderschüler*innen in Ausbildung steigen (vgl. ebd.: 83f.).

Unabhängig von der Form institutioneller Förder- und Unterstützungsangebote geht mit der Implementation von Förderangeboten, verstanden als übergangsbezogene Hilfeleistungen, grundsätzlich die Vorstellung einher, dass durch diese sozialen Benachteiligungen bzw. problematisierte Übergänge kompensiert und somit Teilhabechancen erhöht werden können, worin sich das Versprechen der Vollerwerbstätigkeit manifestiert. Dabei ist es unerheblich, ob die Hilfen präventiv oder kompensatorisch ausgerichtet sind, sie haben gemeinsam, dass sie auf den Ausgleich „negative[r] Bildungseffekte sozialer Herkunft“ zielen, sich an linearen *Normallebensläufen* ausrichten und „(drohende) Abweichungen als Benachteiligung“ adressieren, von der angenommen wird, dass sie sich „pädagogisch kompensieren“ (Bolley/Walther 2014: 370) ließe. Das heißt, dass sich der Zugang junger Menschen zu Maßnahmen, Programmen und Projekten durch die institutionelle Zuschreibung als *benachteiligt* eröffnet. Insbesondere Fördermaßnahmen der Arbeitsagentur bedürfen der „Diagnose einer Benachteiligung“, wodurch „Benachteiligung [...] zur Zugangsvoraussetzung für Fördermaßnahmen“ (Niemeyer 2008: 17) wird. Die Entscheidung, welche Jugendlichen letztlich als *benachteiligt* gelten, vollzieht sich anhand fiktiver *Normallebenslauf*vorstellungen, sprich anhand der Vorstellung eines *nahtlosen* Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung (vgl. ebd.: 16). Auch das Fehlen eines Ausbildungsplatzes sowie eine aus institutioneller Sicht fehlende ‚Ausbildungsfähigkeit‘ führt zur Zuschreibung von Benachteiligung und drückt sich in einem attestierten Förderbedarf aus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), was wiederum zur Zuweisung zu Maßnahmen des Übergangssystems führt und Ausgrenzungsprozesse (sprachlich und institutionell) in Gang setzt (vgl. Niemeyer 2008: 18). Niemeyer (ebd.) schlussfolgert, dass

„[b]enachteiligt ist, wer an einer Maßnahme der Benachteiligtenförderung teilnimmt. Dies beinhaltet aber mehr als die rein institutionelle Zuordnung, denn die begriffliche Konnotation transportiert zugleich eine Defizitperspektive. Wer benachteiligt ist, ist eben nicht nur anders, sondern bezogen auf Nicht-Benachteiligte schlechter dran: ihm oder ihr fehlt etwas.“

Demnach sollen Übergänge bearbeitet werden, die aus einer institutionellen Logik als problematisch erachtet werden. Dabei erfolgt der Zugang zu Maßnahmen und Projekten der Benachteiligtenförderung sowie des Übergangssystems und der Übergangsberatung durch die institutionelle Zuschreibung von Defiziten und adressiert meist Schüler*innen der Haupt- und Förderschule. Wenngleich diese Zuschreibungspraktiken den Zugang zu Hilfestellungen, Unterstützungen und der Begleitung des Übergangs ebnen und Bewälti-

gungshilfen bereitstellen (sollen), so bergen sie doch auch die Gefahr des sozialen Ausschlusses der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Darüber hinaus wird ihnen als Teilnehmer*innen von Maßnahmen der Benachteiligtenförderung eine freie Berufswahl verwehrt (vgl. Niemeyer 2008: 19). Dabei setzen die Übergangshilfen meist an individuell zugeschriebenen Problemlagen der jungen Menschen an, orientieren sich zunehmend am Einzelfall und versuchen, sie durch Aktivierungspraktiken in Ausbildung zu bringen. Die Zuschreibungs- und Aktivierungspraktiken inkludieren, dass den Jugendlichen und jungen Erwachsenen *Ausbildungsreife* abgesprochen wird und die Berufsorientierung entlang sich eröffnender Chancen erfolgt, was sich auch im Diskurs um Ausbildungsreife zeigt (vgl. Kap. 2.3.1 und 2.3.2).

Dass Institutionen von der Funktionalität dieser ‚Aktivierungspolitik‘ ausgehen, die sich rein auf die Aktivierung Jugendlicher und junger Erwachsener bezieht, drückt sich auch darin aus, dass per se von der Wirksamkeit von Hilfs- und Unterstützungsangeboten bzw. -maßnahmen ausgegangen wird, was die „individualisierende[n] Problemzuschreibungen von sozialen Lagen und Etikettierungen“ fördert und strukturelle Probleme auf dem Arbeitsmarkt ausblendet (Speck/Mansel 2012: 297). Dies zeigt sich auch darin, dass Nichterwerbstätigkeit (jungen) Menschen zumeist individuell als Defizit zugeschrieben und nicht als Ausdruck struktureller Probleme gedeutet wird. In der Folge fehlen strukturelle Lösungsansätze weitestgehend (vgl. ebd.). Dabei entsteht der „Eindruck, dass die Semantiken der Aktivierung und Individualisierung (im Sinne einer Delegation der Zuständigkeit für gesellschaftliche Problemlagen an das Individuum) in den Organisationen Sozialer Arbeit reproduziert werden“ (Stauber/Schröer 2014: 239). Immerhin, so Galuske (1993: 101), arbeite Sozialarbeit zwar mit lebensweltlichen Bezügen, ihre „pädagogisch transformierten Handlungsimperative“ seien aber „sehr wohl systemisch induziert“. Inwiefern dabei übergangsbezogene Unterstützungsangebote „die biographische Handlungsfähigkeit im Übergang“ stärkt, gilt es ebenso zu hinterfragen, wie „ob sie die Teilhabechancen der Menschen im Übergang vergrößern“ (Stauber/Schröer 2014: 238; vgl. auch Stauber/Walther/Pohl 2011; Böhnisch/Lenz/Schröer 2009) können. Ob und inwieweit das gelingt, inwiefern sozialpädagogische Hilfen zur Bewältigung von Übergängen beiträgt und wie Jugendliche Übergangshilfen nutzen sind zentrale Fragen der vorliegenden Arbeit.

2.2 (Normal-)Lebenslauf, Biografie und institutionalisierte Übergänge: diskursive Herstellung und Artikulation von Übergängen

Im vorangegangenen Kapitel wurde das Themenfeld problematisierter Übergänge sogenannter *benachteiligter* Jugendlicher im Kontext (sozial-)pädagogischer Hilfen aufgespannt. Darin zeigte sich, dass Übergänge von der Schule in den Beruf von komplexen Selektionsmechanismen durchwoben sind, Jugendliche der Haupt- und Förderschulen mit defizitären individualisierten Zuschreibungen konfrontiert werden, die Mechanismen sozialer Benachteiligung hervorbringen, verstärken und mit Ausgrenzungsmechanismen einhergehen. Der Versuch, diesen Mechanismen durch unterstützende Angebote seitens des Übergangssystems zu begegnen, gelingt nur bedingt. Doch wie lässt sich diese Struktur bzw. dieses Passungsproblem theoretisch erklären? Diese Frage wird im ersten Teil des folgenden Kapitels thematisiert (2.2.1). Der zweite Teil des Kapitels beschäftigt sich mit dem bereits vorhandenen Wissen darüber, wie diese Mechanismen funktionieren (können).

2.2.1 *Theoretischer Blick: strukturierte Steuerung und Konstruktion von Biografie*

Lebenslauf, Biografie und Normallebenslauf

Das Konzept des Lebenslaufs bezieht sich auf die „gesellschaftliche Ordnung der Lebenszeit“ und damit auf das „den einzelnen Personen vorgegebene Programm, das Gesellschaften für das menschliche Leben bereithalten und das den soziokulturellen Rahmen für den Austausch Subjekt – Gesellschaft wiedergibt“ (Scheffold 2001: 1122). Diese Definition verweist einerseits auf die dem Lebenslauf immanente diskursive Prägung, andererseits auf die dem Konzept des Lebenslaufs innewohnende Zeitlichkeit, die an Lebensalter gekoppelt ist, aber gleichzeitig andere Differenzkategorien (vgl. Hirschauer 2019) überlagert. Sackmann (2013: 20) betont, dass der Lebenslauf „als spezifisches Element der Zeitstruktur einer Gesellschaft“ zu verstehen sei, das eine „Chronologisierung voraus“ setze und dem eine „Dreiteilung eingeschrieben“ sei. Diese Dreiteilung wird bei Sackmann (ebd.: 16) als gestufter Ablauf verstanden, in dem sich Handlungsmöglichkeiten bis „zum mittleren Lebensalter“ vermehren und in der „zweiten Lebenshälfte“ reduzieren. Dabei wird das Leben von Menschen i. S. des Lebenslaufmodells rechtlich reguliert, was sich sowohl im Rahmen der staatlichen Alterssicherungssysteme als auch des Bildungssystems zeigt (vgl. ebd.: 20).

Aus einer wohlfahrtsstaatlichen Logik heraus ist es der Wohlfahrtsstaat mit seinen Institutionen und Investitionen, die maßgeblich „die individuellen Lebensverhältnisse und kollektiven Lebensführungsmuster in der Gegenwartsgesellschaft“ (Lessenich 2013: 895) prägen. Der Wohlfahrtsstaat strukturiert die individuelle Lebensführung in „erwerbsbiografische Sequenzen, reguliert die Naht- und Anschlussstellen ebenso wie die allfälligen Selektions- und Ausschlussprozesse an eben diesen Stellen“ (ebd.: 900). Zudem steuert er durch Geld, Recht, Macht und Wissen die Vorbereitung auf, Integration in und Aussteuerung aus Erwerbsarbeit (vgl. ebd.: 896).

Hieraus geht hervor, dass Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume der individuellen Lebensführung begrenzt sind, da Lebensweisen jenseits vorgegebener Rollen und Muster zu negativen Sanktionen führen, während Lebensweisen, die diesen Rollen entsprechen, Belohnung – sprich die Teilhabe an den Institutionen – sichern (vgl. Sackmann 2013: 21). Auf kultureller Ebene geht mit dem Konzept des (modernen) Lebenslaufs die Vorstellung der Gestaltbarkeit des Lebens einher, sodass keine*r „bloß dem Schicksal ihrer sozialen Gruppe zu folgen“ (ebd.: 20) hat. Wenngleich diese Ausführungen scheinbar auf Handlungsfreiheit verweisen, so sind sie doch als Handlungsdruck zu lesen, der jenseits freier Handlungsmöglichkeiten liegt, sondern vielmehr auf seine eigene diskursive Herstellung und normative Prägung verweist. Entgegen des von Kohli (2017, Erstauflage 1985) entworfenen Konzepts des „Institutionalisierten Lebenslaufs“ deutet die hier hervorgehobene Handlungs- und Gestaltungsaufforderung auf das Ineinandergreifen von Individualisierung und Institutionalisierung hin, welches es letztlich subjektiv-biografisch zu bewältigen gilt.

Die Ausführungen verweisen zudem darauf, dass aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive zunächst die Aneinanderreihung von Ereignissen oder Lebensdaten sowie der Einfluss von institutioneller Regulierung auf Lebensverläufe in den Blick geraten. Darüber hinaus macht das Konzept des Lebenslaufs auch auf eine übergangstheoretische Perspektive aufmerksam, durch die sich die Frage aufdrängt, wie Übergänge durch Institutionen und Sozialpolitik geprägt, gerahmt und (mit) verhandelt werden. Die institutionalisierte strukturelle Ordnung des Lebenslaufs wird durch Biografizität (Alheit 1995) – also durch *doing biography* (Dausien 2000) – aktualisiert und ist dadurch resp. gleichzeitig Moment der Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Dabei bringt Biografie, verstanden als „soziales Konstrukt“ (Dausien et al. 2009: 7), „Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten“ hervor, verweist hierbei jedoch stets „auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“ (ebd.). Indem sich Biografie auf die „subjektive Konstruktion des gelebten Lebens“ bezieht und damit als „Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt“, verstanden werden kann, ist sie eine „aktive Leistung des Subjekts, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorgani-

siert wird“ (Marotzki 1999: 327). Somit ermöglicht das Zusammendenken von biografie- und lebenslauftheoretischen Ansätzen nicht nur, Aspekte der Strukturbildung, des sozialstrukturellen, sozialpolitischen, institutionellen und normativen Rahmens der Lebensführung – wie im Verständnis von Lebenslauf – in den Blick zu nehmen und damit „soziale Ordnungen und individuelle Lebensführung aufeinander zu beziehen“ (Schefold 2001: 1122f.), sondern darüber hinaus auch der subjektive Beitrag der Biograf*innen, ausgedrückt durch die biografische Perspektive, (mit-)abzubilden und als Herstellungsleistung der Subjekte zu begreifen.

Es zeigt sich, dass auch aus einer lebenslauf- und biografietheoretischen Perspektive von der institutionellen Strukturierung sowie der hohen Bedeutung gesellschaftlicher Regeln und Diskurse für sowohl Lebenslauf als auch Biografie ausgegangen wird. Diese Perspektive rahmt grundlegend die vorliegende Arbeit. Doch *wie* zeigt sich die Verwobenheit zwischen Lebenslauf, Biografie und Übergängen, und was bedeutet das in Hinsicht auf Handlungsmöglichkeiten und Bewältigungsanforderungen aus individueller bzw. biografischer Perspektive?

Hierfür soll zunächst auf die Bedeutung des *Normal(erwerbs)lebenslaufs* für subjektive Entscheidungsprozesse und individuelle Handlungsfähigkeit eingegangen werden. Die sozialstaatliche Strukturierung des Lebenslaufs betrifft nicht nur „die Phasen Bildung, Ausbildung, Berufstätigkeit, Familienarbeit, Arbeits- und Erwerbslosigkeit und Ruhestand“, sondern auch die „Übergänge zwischen diesen Phasen“ (Leisering/Müller/Schumann 2001: 12). Hinsichtlich der Frage, wie die Strukturierung von Übergängen von einer Lebensphase zur nächsten verläuft, entwirft Kohli (1985) die These des institutionalisierten Lebenslaufes. Der „Lebenslauf als Institution“ bedeutet nach Kohli (2017: 497, Erstauflage 1985), „zum einen die Regelung des sequenziellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“. Dabei begründe sich die Institutionalisierung des Lebenslaufs aus einer Verzeitlichung des Lebens(laufes), die sich „weitgehend am (chronologischen) Lebensalter“ orientiere und die „zu einem chronologisch standardisierten ‚Normallebenslauf‘“ führe. Verzeitlichung und Chronologisierung führen dabei zur Individualisierung (ebd.). Die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ lenkt den Blick auf die „Zeitlichkeit des Lebens und der Lebensorientierung“ und stützt sich bei aller „Handlungs- und Deutungsoffenheit“ auf „neue institutionelle Ordnungsgrundlagen“, die sie gleichzeitig auch „aus sich selber hervortrieb“ (Kohli 2003: 526f.). Diese schreibe als „soziale Anforderung“ eine „Biographisierung der Lebensführung fest“. Dabei bezieht sich Kohli (ebd.) darauf, dass der institutionalisierte Lebenslauf „nicht nur Sicherheit, sondern damit auch Zwang“ konstruiere, indem er Handlungsfreiheit erzeuge und gleichzeitig beschränke. Der Verweis, dass Handlungsfreiheit mit Handlungsbeschränkung verwoben ist,

verweist auch auf Subjektivierungsprozesse, die in diesem Kontext als Unterwerfung, Aneignung und Umdeutung von Adressierungen zu fassen sind, um Handlungsspielräume der Akteur*innen zu eröffnen, auch wenn dies nicht zwingend bedeutet, sie zu vermehren.

Die Reproduktion der „Normallebenslaufunterstellung“ (Leisering/Müller/Schumann 2001: 13) – oder mit Kohli (2003: 527) „Normalitätsfiktionen“ – lässt sich dabei als Transferleistung der älteren Generation auf die jüngere lesen, da diese u. a. durch Institutionen reproduziert und in pädagogischen Settings aufgerufen werden (vgl. Kap. 2.3.1) und damit wirkmächtig bleiben. Gatekeeper – mit van Gennepe (1986: 30, Erstausgabe 1909) könnte man auch sagen „Wächter der Schwelle“¹⁰ – als Akteur*innen im sozialen Raum und in institutionellen Settings wirken als Schlüsselpersonen an Übergängen, eröffnen und verschließen Zugänge von einer Institution in die nächste und regulieren Zugänge letztlich auch durch deren *Normalitäts*vorstellungen, die damit insbesondere an Übergängen sichtbar werden (vgl. Leisering/Müller/Schumann 2001). Leisering et al. (2001: 13) beziehen sich darauf, dass insbesondere im Übergang „Normalitätsunterstellungen“ zum Tragen kommen und „durch die jeweiligen professionellen Handlungsmodelle der Gatekeeper“ gefiltert werden. Folglich rahmen „Normalitätsunterstellungen“ (ebd.: 12) Übergänge, schwingen in pädagogischen Settings mit und werden als erreichbar artikuliert, wodurch institutionelle oder auch pädagogische Settings diskursiv hergestellt und normativ geprägt sind. Die Aufrechterhaltung der „Realfiktion“ (Ostner 1996: 141) des *Normallebenslaufes*, der *Normalfamilie* und der *Normalerwerbstätigkeit* wird hierbei selten kritisch hinterfragt. Vielmehr wird sie als zu erreichender Zielzustand proklamiert. Wenn gleich diese „Normalitätsfiktionen“ einen „Zurechnungsmodus“ erzeugen können, so verweisen sie auch auf „normative Erfolgs- und Bilanzierungskriterien“ (Kohli 2003: 527), die letztlich dazu führen, dass jegliche Verfehlungen oder Abweichungen hiervon als problematisch betrachtet werden und – darauf verweist Solga (2005: 157) – soziale Ausgrenzungen legitimieren. Damit setzen sie einen „Maßstab für das richtig gelebte (Erwerbs-) Leben“ (Kohli 2003: 528).

Damit erscheinen Übergänge aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive als starres und normierendes Konstrukt, erfolgen scheinbar von einer Institution in die nächste und sind an Lebensalter und Statuspassagen gekoppelt bzw. vollziehen sich entlang dieser. Einem Alltagssprachlichen Verständnis zufolge beziehen sich Übergänge oftmals auf „Ortswechsel[.]“ und damit auf

10 Interessanterweise wurde der Übergang von der Schule in den Beruf zeitweise als zwei Übergänge, an der ersten (in Ausbildung) und an der zweiten (in Erwerbstätigkeit) Schwelle thematisiert (vgl. Kreher/Lempp 2013). Inwiefern dies auf van Gennepes Schwellentheorie zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, würde es doch den Rahmen der Arbeit übersteigen und dabei nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

die „Bewegung zwischen zwei fest definierten Punkten“ (Walther/Stauber 2018: 906). Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive lassen sich Übergänge grundsätzlich als Prozesse sozialen Wandels thematisieren oder bezeichnen:

„soziale [...] Zustandswechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder Entwicklungsprozessen in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs bzw. der Lebensspanne: Übergänge zwischen aufeinander folgenden Rollen, Lebensaltersphasen und Statuspositionen oder zwischen Zuständen innerhalb von Lebensaltern, wie etwa zwischen unterschiedlichen Arbeitsverhältnissen, zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit, zwischen Alleine-, in Beziehung- oder in Familien-Leben, zwischen Krankheit und Gesundheit“ (Walther/Stauber 2018: 907).

Es wäre möglich, kritisch anzumerken, dass Übergängen mit dieser Definition eine Zeitlichkeit eingeschrieben ist und sie damit (ausschließlich) in Relation zu Lebensaltern erscheinen oder hervorgehoben werden, die zwar als Differenzkategorie dienen, was jedoch die Gefahr birgt, andere Differenzierungen auszublenden.

Im Kontext pädagogischer Dienstleistungen sowie in Bildungs- und Sozialpolitik werden Übergänge vor allem im Zusammenhang mit einer „intensivierten, vorbereitenden, unterstützenden oder kompensatorischen Regulierung“ (Schröer et al. 2013: 11) thematisiert. Damit wird auch auf die institutionelle Rahmung und Initiierung von Übergängen verwiesen, die im *Handbuch Übergänge* zudem durch die Annahme der Strukturierung von Übergängen durch „Lebenslagen und das biografische Handeln der Subjekte“ (ebd.) ergänzt wird. Folglich fordern „Übergänge die Individuen in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung in unterschiedlichen Lebenslagen und institutionellen Rahmungen heraus“ und ferner „konstituieren die Individuen in ihren subjektiven Handlungsweisen und Bewältigungsstrategien Übergänge immer wieder neu“. Dabei werden Übergänge, so der Rückschluss der Autor*innen, insbesondere „in gesellschaftlichen Transformationsprozessen freigesetzt“, wodurch letztendlich *neue* Übergänge ebenso entstehen wie „neue Formen ihrer gesellschaftlichen Regulierung und Thematisierung“ (ebd.: 11f.). Dass gesellschaftliche Transformationsprozesse zur Neu-Thematisierung von Übergängen führen, lässt sich einerseits in der zunehmenden Bearbeitung von bzw. der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen abbilden, zum anderen verweisen hierauf auch die aktuellen Verschiebungen im theoretischen Diskurs, wodurch sich nicht nur ein verändertes Forschungsparadigma ergibt, sondern sich auch die Positionierung im Feld verschiebt.

Im Zuge der Erforschung von Übergängen können auch Aussagen darüber getroffen werden, „wie sich der Statuswechsel zwischen den Bildungsinstitutionen und in den Arbeitsmarkt gestaltet“ (Stauber/Schröer 2014: 238) und – in Ergänzung – hergestellt wird. Die Funktion der Übergangsforschung ist „ideologiekritisch als Stellvertreterdiskurs“ zu deuten, „der gesellschaftli-

che Konflikte und Integrationsprobleme lebensaltersspezifisch zuschreibt, pädagogisiert und so die Fiktion eines gültigen, linearen Normallebenslaufes mit einem erreichbaren, durch volle Teilhabe gekennzeichneten Erwachsenenalter[.] aufrechterhält“ (Walther/Stauber 2018: 910). Hierin deutet sich die Verwobenheit diskursiver Artikulationen und Praktiken der institutionellen Regulierung an, die ihren Ausdruck auch in den Handlungsweisen (sozial-)pädagogischer Akteur*innen finden.

Normallebenslauf und individuelle Lebensgestaltung

Die Ausführungen zum (*Normal-*)Lebenslauf zeigen, dass individuelle Lebenslagen durch institutionelle, sozialpolitische und wohlfahrtsstaatliche Regulierungen gesteuert werden. Dabei erfolgt die Steuerung entlang von *Normalitäts*annahmen (vgl. Lessenich 2013; Sackmann 2013; Leisering/Müller/Schumann 2001), wodurch der institutionalisierte Lebenslauf (Kohli 1985) als Strukturgeber des *Normallebenslaufs* fungiert, obwohl Wandlungen der Arbeitswelt und der Lebensführung zu Entstandardisierung, Individualisierung, Pluralisierung, Entstrukturierung¹¹ und Flexibilisierung des Arbeitsmarktes sowie zur partiellen Entkopplung vom Bildungssystem (vgl. Stamm 2007; Stauber/Pohl/Walther 2007b; Mansel/Specck 2012; Oehme 2007; Schröder et al. 2013; Schröder 2013; Walther 2014b: 25) geführt haben, was gleichermaßen offenere und verwundbare Lebensphasen bedingt (vgl. Böhnisch/Lenz/Schröder 2009: 64) sowie zu „mannigfaltigen Handlungsoptionen“ (Köttig 2013: 996) führt. Dies erscheint paradox, da lineare *Normallebensläufe* einerseits, wie bereits erwähnt, vielmehr Fiktion denn erreichbarer Zielzustand sind und andererseits an Vorstellungen einer „Normalbiografie“¹² festgehalten wird. Zudem behalten gesellschaftlich vorgegebene *Normalitäts*vorstellungen des Lebenslaufes (i. S. eines bruchlosen Übergangs von der Schule in Ausbildung und anschließend in Berufstätigkeit) ihre Gültigkeit (vgl. Schröder et al. 2013: 13). Dabei sind in individualisierten Gesellschaften Individuen gefordert, „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf [den] eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Part-

- 11 Neben den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt ist der institutionalisierte Lebenslauf, wie ihn Kohli beschreibt, auch aufgrund seiner auf männlicher Vollerwerbstätigkeit basierten Entwicklung kritisch zu sehen. Die permanente Wiederholung führt zudem dazu, dass die Vorstellung des *Normallebenslauf* als Realfiktion, als Zielzustand postuliert wird, wenngleich er nicht erreichbar ist.
- 12 Schröder et al. (2013) verwenden in ihrer Einleitung im Handbuch *Übergänge* den Begriff der Normalbiografie, wenngleich die weiteren Ausführungen nahelegen, dass vielmehr auf Vorstellungen/Aspekte des Normallebenslaufes abgehoben wird. Denn entsprechend des theoretischen Konzepts der Biografie würde der Begriff der Normalbiografie auf die Konstruktionsleistung der Subjekte abzielen, während der des Normallebenslaufes auf die gesellschaftlich weiterhin gültige, wenn auch fragliche Vorstellung eines normalen Lebens abzielt, der von einer Dreiteilung und festgelegten zeitlichen Chronologisierung der Lebensführung ausgeht.

nerschaften usw. zu begreifen“ (Beck 2016: 217, Erstauflage 1986). Dies lenkt den Fokus auf die Individualisierung der Lebensführung, Handlungsfähigkeit der Subjekte und individuelle Entscheidungsgewalt, die jedoch in steigendem Maße abhängig von wohlfahrtsstaatlichen Institutionen sind (ebd.: 212). Denn, so Beck (ebd.: 212, Hervorh. i. Orig.): „Gerade Individualisierung bedeutet also: *Institutionalisierung*, institutionelle Prägung, und damit: *politische Gestaltbarkeit* von Lebensläufen und Lebenslagen.“

Der institutionalisierte Lebenslauf nach Kohli (1985) bleibt demnach wirkmächtig. Unter der Folie von Entstandardisierung, der Abnahme einer einheitlichen „Prägung individueller Lebensläufe durch institutionelle Strukturen“ bei gleichbleibender „Abhängigkeit von Institutionen“, dem hohen Einfluss formaler Bildung sowie der sozial- und arbeitsmarktpolitischen Institutionen verlängern sich die Übergänge Jugendlicher und junger Erwachsener nicht nur (Walther 2014b: 26f.). All dies bedeutet auch, dass sie reversibel und fragmentiert sind (vgl. ebd.) sowie veränderte Rollenerwartungen, Selbstkonzepte und biografische Muster nach sich ziehen, was sich in der „Institutionalisierung pädagogischen Handelns und damit auch in den pädagogischen Institutionen und Handlungsfeldern nieder[schlägt]“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 219). Letztlich lässt sich die „zunehmende Fokussierung auf Prävention, Bildung in früher Kindheit oder frühe Hilfen [...] als Investition in die Selbstführung von Individuen unabhängig von ihrer jeweiligen Lebensaltersrolle und damit verknüpften Teilhabeansprüchen verstehen“ (Walther 2014b: 29). Walther (ebd.) sieht dabei im Umkehrschluss Subjekte den „biographischen Dilemmata“ ausgeliefert, Entscheidungen vor dem Hintergrund von Ungewissheiten und widersprüchlichen Anforderungen unterschiedlicher Lebensbereiche treffen zu müssen, die es dann individuell zu bewältigen gilt. Damit werden Vorstellungen eines *Normallebenslaufes* nicht nur aufrechterhalten, sondern durch institutionelle und wohlfahrtsstaatliche Arrangements, aber auch durch die (Mitglieder der) Gesellschaft immer wieder aufgerufen und reproduziert. Dies führt zu einer normalisierenden Sequenzierung der Lebensführung. Insbesondere in den als besonders gekennzeichneten Lebensphasen des Übergangs, die mit Unsicherheiten, Unvorhersehbarem und Zumutungen einhergehen und letztlich ergebnisoffen sind, wird die Gestaltung des Übergangs gesellschaftlich erwartet resp. gefordert (vgl. Walther/Stauber 2018; Stauber/Walther 2016). Zu welchen Konsequenzen führen die Strukturierung des Lebenslaufs und Lebensverlaufs bei gleichzeitiger Gültigkeit von Biografie als subjektiver Eigenleistung? Zum einen lässt sich hiermit verdeutlichen, dass die Strukturierung auf geltende *Normalitätsannahmen* verweist, die diskursiv hergestellt und normativ geprägt sind. Zum anderen zeigt sich, dass in einer individualisierten Gesellschaft, wie Beck (2016, Erstauflage 1986) sie ausformuliert, der Handlungsfähigkeit der Subjekte eine hohe Bedeutung zukommt, die jedoch von institutionellen Strukturierungsweisen und wohlfahrtsstaatlicher Regulierung abhängig ist.

Dabei behält das Konzept des institutionalisierten Lebenslaufs normative Gültigkeit und ist als Fiktion zu verstehen. Gleichzeitig markiert dies die Normierung von Übergängen, die trotz aller Kritik und dem Bewusstsein über Entstandardisierungs- und Individualisierungsprozesse weiterhin – und das ist paradox – diskursiv wirksam ist und sich in institutionellen Regulierungsweisen niederschlägt.

2.2.2 *Forschungsbefunde: Bewältigungsstrategien Jugendlicher im Kontext institutionalisierter Übergänge*

Vor dem Hintergrund des einführenden theoretischen Blicks auf (*Normal-*) Lebenslauf, Biografie und Übergänge sowie aus Perspektive der subjektorientierten Übergangsforschung haben empirische Studien gezeigt, dass Jugendliche im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf vor der Herausforderung stehen, defizitäre Zuschreibungen (vgl. 2.1.1) sowie den Übergang in Ausbildung und Beruf zu bewältigen. Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass dies im Kontext problematisierter Übergänge besonderer Anstrengungen bedarf.

In älteren Veröffentlichungen wird darauf verwiesen, dass strukturelle Veränderungen des Übergangs die zunehmenden Anforderungen sowie komplexer gewordene Bewältigungsaufgaben für Jugendliche und junge Erwachsene begründen, wodurch Probleme des Übergangs nicht nur individualisiert und privatisiert, sondern verstärkt auch pädagogisiert werden (vgl. Stauber/Walther 2002: 124). Wenngleich Stauber und Walther (ebd.: 128) hieraus ableiten, dass junge Erwachsene „keineswegs nur ‚Opfer‘ der Entstandardisierung von Übergängen“ sind, sondern sich „aktiv handelnd“ in diesen Strukturen bewegen und Spielräume, die sie haben, nutzen, so muss dieses Ergebnis doch relativiert werden: Immerhin sind diese Spielräume eingebettet in institutionelle Regulierungsformen, diskursive Bezüge und damit in machtvollen Strukturen (vgl. Walther 2014a). Um Übergänge „angemessen“ analysieren zu können, muss dieses Wechselverhältnis berücksichtigt werden (Stauber/Walther 2016: 144), was als Verschiebung in der Perspektive gedeutet werden kann und sich auch in aktuellen (Forschungs-)Arbeiten zeigt (vgl. z. B. Chyle et al. 2019b; Walther 2014a).

Vor dem Hintergrund „gesellschaftlicher Individualisierung“ führen individuelle Handlungs- und Entfaltungsspielräume zu Ungewissheiten und Unvorhersehbarem (Köttig 2013: 996) sowie zu „Lebenslagen, die wohlfahrtsstaatlich weder vorgesehen noch abgesichert sind“ (Walther 2014b: 25). Das heißt auch, dass sich institutionalisierte Lebensphasen verkürzen, während Übergänge sich zeitlich ausdehnen oder auch zunehmen, sie nur bedingt planbar sind, ihr Ende und Ausgang offen ist und „bestimmte Lebensentscheidungen nicht mehr automatisch auch entsprechende Lebensverläufe

nach sich“ (ebd.: 25f.) ziehen, sodass in der Folge vermehrt „Zonen der Verwundbarkeit“ (vgl. Castel 2000) entstehen. Denn proklamierte resp. offerierte Zielvorgaben sind vage, wenngleich zu erfüllende Normen gesellschaftlich gerahmt und diskursiv hergestellt werden. Dies befreit Individuen keineswegs davon, Entscheidungen zu treffen, sondern der Entscheidungsdruck nimmt im Zuge der Individualisierung der Gesellschaft zu. Gleichzeitig wissen sie jedoch darum, dass die Entscheidungen, die sie treffen, keineswegs eine Garantie für die Erfüllung eigener Lebensvorstellungen sind. Dies legt nahe, dass Individuen in Phasen des Übergangs vor der Herausforderung stehen, diese (subjektiv) ‚erfolgreich‘ zu bewältigen. Dabei müssen Entscheidungen und Bewältigungsstrategien in ihren relationalen Bezügen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen, artikulierten Diskursen bzw. diskursiven Bezügen und Institutionen hinterfragt werden. Dies ist eine der Aufgaben, denen sich die vorliegende Arbeit widmet.

Unter Berücksichtigung der theoretischen Ausführungen wird entlang empirischer Arbeiten reflektiert, inwiefern subjektiv-biografische Bewältigungsprozesse von Jugendlichen im Übergang mit diskursiven Artikulationen und institutionellen Regulierungen relational verschränkt sind. Denn die „in alltäglichen Erfahrungen im Kontext von Ungleichheit erlebten Normierungen und Zuschreibungsprozesse verweisen [...] immer über die Ebene individueller Erfahrungen hinaus auf dominante gesamtgesellschaftlich verankerte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse“ (Rein 2014: 138). Dies zeigt sich auch darin, dass institutionelle Bewältigungsstrategien vorgegeben werden, sei es in Form von Anforderungen, die es zu erfüllen gilt, oder in Form von Unterstützungsmodellen, die dazu führen sollen, Jugendliche in Ausbildung und Erwerbsarbeit zu integrieren. Darüber hinaus werden subjektiv-biografische Bewältigungsstrategien, die junge Menschen entwickeln, um Übergangsbedingte Anforderungen zu bewältigen, sichtbar. Welche Strategien dies sind, wird anhand empirischer Untersuchungen in diesem Kapitel thematisiert. Unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen und Strukturen wird auf subjektiv-biografische Bewältigungsprozesse eingegangen und nachgezeichnet, welche Bewältigungsstrategien Jugendlichen von institutioneller Seite zur Verfügung gestellt werden. Die Unterscheidung zwischen institutionalisierten Formatierungen für erfolgreiche Bewältigung und individuellen Bewältigungsstrategien ist als eine analytische zu verstehen, sind sie doch in ihrem praktischen Vollzug immer miteinander verwoben und vollziehen sich nicht unabhängig voneinander. Institutionalisierte Formatierungen für erfolgreiche Bewältigung sind letztlich auch Ausdruck davon, dass Übergangsbezogene Probleme den Jugendlichen selbst zugeschrieben werden, was nicht nur strukturelle Problemlagen des Übergangs sowie Ausgrenzungsrisiken, die mit dem deutschen Übergangssystem einhergehen (vgl. Walter/Walther 2007: 79), ausblendet, sondern sichtbar

werden lässt, dass individuelle Bewältigungsstrategien nicht losgelöst von institutionalisierten Formatierungen analysiert werden können.

Institutionalisierte Formatierungen erfolgreicher Übergangsbewältigung

Die Anforderungen, die an Jugendliche im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf gestellt werden, werden aus institutioneller Perspektive meist damit verbunden, einen Berufswunsch herauszubilden und einen für sie *passenden* Ausbildungsberuf zu finden (vgl. z. B. Braun/Richter/Marquardt 2007: 78ff). Aus institutioneller Perspektive bedeutet dies eine Konkretisierung von „möglicherweise noch diffusen beruflichen Vorstellungen zu begründeten beruflichen Plänen“ (Rahn/Brüggemann/Hartkopf 2011: 298), was mit einem erheblichen Ausgrenzungspotenzial verbunden ist. So stellen Rahn et al. (2011: 298) auf Grundlage einer standardisierten Schüler*innenbefragung zu beruflichen Aspirationen und Laufbahnplänen Jugendlicher fest, dass Übergangsverläufe Jugendlicher *riskanter* werden, wenn sie sich beruflich breit orientieren, in der Abgangsklasse der allgemeinbildenden Schule keinen Berufswunsch formulieren können oder auch, wenn sie an beruflichen Perspektiven festhalten, für die es auf dem Ausbildungsmarkt keine oder nur geringe Chancen gibt. Für Rahn et al. (ebd.) ergeben sich hieraus drei Herausforderungen, die es für Jugendliche zum „institutionell vorgegebenen Zeitpunkt, zu dem die Ausbildungsplatzsuche einsetzen müsste“, zu erfüllen gilt: „1. wissen, was sie wollen, 2. die Realisierbarkeit ihrer Wünsche einschätzen können sowie 3. bereit und in der Lage [sein], nötigenfalls alternative Pläne zu verfolgen.“ Um dies institutionell abzusichern, erfolgt Berufsorientierung in formellen Settings, während sie sich auch informell vollzieht (vgl. Kap. 2.3.2). Institutionell ist ein bestimmtes Zeitfenster vorgesehen, in dem diese Anforderungen bewältigt werden *müssen* und Jugendliche herausgefordert sind, sich mit widersprüchlichen Anforderungen, verschiedenen Anstößen und Informationen auseinanderzusetzen und umzugehen. Eine nicht *rechtzeitige* Bewältigung der Anforderungen führt zu *risikanten* Übergängen, die Wahrscheinlichkeit, an ihnen zu *scheitern*, steigt (vgl. Rahn et al. 2011: 298; Hervorhebung H. H.). Hierin zeigt sich abermals, dass *Erfolg* bzw. *Scheitern* im Übergang den Jugendlichen selbst zugeschrieben wird, wenngleich *dies* an normative Bewertungskriterien gebunden ist.

Granato und Ulrich (2014: 217) arbeiten in ihrem Beitrag *Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung* zentrale institutionelle Bedingungen für den Zugang zu einer Ausbildung heraus. Sie heben hervor, dass die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Netzwerke und Ressourcen nicht nur deren Bewältigungsstrategien im Übergang prägen, sondern entscheidend für die Bewältigung des Übergangs seien. Netzwerke und Ressourcen, die nicht nur die „Suchkompetenz“ stärken, sondern durch die sich auch „informelle Zugangswege zu den Eingangswächtern der betrieblichen

Berufsausbildung aufbauen“ ließen, seien hierbei besonders bedeutsam. Als zentrale Netzwerkressourcen werden Bezugspersonen benannt, die eine Ausbildung absolvierten und deren soziale Netzwerke Kontakte zu Betrieben umfassen, die potenziell als Ausbildungsbetrieb in Frage kommen (vgl. ebd.). Für eine *erfolgreiche* Übergangsbewältigung werden Jugendlichen Unterstützungsangebote für die Bewältigung offeriert; ihnen wird angeraten, sich zu informieren bzw. sich informieren zu lassen, bspw. durch die Berufsberatung der Arbeitsagentur (Braun/Richter/Marquardt 2007: 82). Dabei stellt das DJI (ebd.: 83) im Rahmen seiner Expertise zu Unterstützungsangeboten in Deutschland fest, dass im Schuljahr 2005/2006 mehr als zwei Millionen Jugendliche Angebote der Berufsberatung annahmen. Auf wessen Intention die Angebotsannahme beruht, ob auf der der Jugendlichen oder auf der von Dritten, bleibt unhinterfragt. Weiterhin stellt das DJI heraus, dass Lehrer*innen einen hohen Einfluss auf die Zuweisung von Jugendlichen zu institutionell unterstützten Formen bzw. Angeboten der Berufsorientierung haben. Für ausgewählte Jugendliche werden „Verfahren der Kooperation zwischen Schule, Berufsberatung und Case Management verabredet“. Für Jugendliche, die Beratungstermine nicht einhalten oder die Beratung abbrechen, werden „Verfahren der gemeinsamen Ansprache von Jugendlichen“ zwischen Lehrer*innen und Berufsberater*innen festgelegt (Braun/Richter/Marquardt 2007: 83). Hierin zeigt sich, dass institutionelle Akteur*innen – hier die Lehrer*innen – einen großen Einfluss auf die Auswahlprozesse haben und Jugendliche scheinbar verpflichtet sind, sich diesen zu unterwerfen, da ihnen sonst Sanktionen drohen. Darüber hinaus stellen Chyle et al. (vgl. 2019a: 7) mit Blick auf die Übergangsberatung heraus, dass Beratung für die Bearbeitung von Übergängen den zentralen Handlungsmodus darstelle, wenngleich Übergangsberatung derzeit „theoretisch stark unterbestimmt sei“ (Walther/Weinhardt 2013: 7f.).

Des Weiteren wird aus institutioneller Perspektive im Rahmen von Übergängen *Bildung* als Bewältigungsstrategie ins Spiel gebracht: Im Verweis auf erhöhte Schwierigkeiten und einem für Jugendliche der unteren Bildungsgänge gesteigerten Risiko, im Übergang von der Schule zur Ausbildung zu *scheitern*, schwingt mit, dass höhere Bildungsabschlüsse Übergänge absichern. Paradox ist, dass der Versuch von Haupt- und Förderschüler*innen, durch schulische Höherqualifizierung den Übergang in Ausbildung zu bewältigen, seitens institutioneller Akteur*innen oftmals negativ bewertet wird und mit weiteren Herausforderungen einhergeht (vgl. Walther 2020). Dabei wird in dem „zumeist verkürzt geführten Diskurs um Bildung als Voraussetzung von Bewältigung mit einem formalen Bildungsbegriff argumentiert, welcher Bildung als besitzbares Gut fasst, das im Rahmen von Bewältigungs- und Übergangsprozessen eingebracht werden kann“ (Ahmed et al. 2013a: 10).

Auch wenn Quenzel et al. (2012: 29) mit Rückbezug auf die 16. Shell Jugendstudie hervorheben, dass der Übergang in den Arbeitsmarkt für Schü-

ler*innen aller Schularten mit „Unsicherheiten, Brüchen und prekären Beschäftigungsverhältnissen“ einhergehe, so betonen sie, dass „mit zunehmender Bildung auch die Chancen, die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt zu schaffen“, stiegen. Hierin deutet sich einerseits das meritokratische Prinzip der Leistungsgesellschaft an (vgl. z. B. Fend 2014: 49; Granato/Ulrich 2014), andererseits verweist die Vorstellung, dass durch mehr Bildung der Übergang bewältigt werden könne, auf die individuelle Zuschreibung von verlängerten, schwierigen und scheinbar gescheiterten Übergängen Jugendlicher und junger Erwachsener. Zudem wird in dieser Aussage deutlich, dass mit einem institutionalisierten Bildungsverständnis einhergeht, dass Bildung abhängig von Anerkennung ist. Die institutionalisierte Anerkennung verläuft dabei über Wertschätzung von Leistung, was auf institutionalisierte Zwänge und deren Wirkmächtigkeit verweist. Dies zeigt sich auch darin, dass durch Institutionen ausgestellte Bildungszertifikate über berufliche Chancen mitentscheiden, was darauf hindeutet, dass Übergangschancen institutionell reguliert werden. Quenzels (2012: 30) weitere Ausführungen, dass Jugendliche aufgrund der Bedeutung von „Bildung“ ihre eigenen schulischen, beruflichen und hochschulischen Bildungsinvestitionen steigern, kann zum einen als Indiz für die individuelle Zuschreibung von *Erfolg* und *Misserfolg* bzw. individueller Schuldzuweisungen gelesen werden. Zum anderen zeigt sich in der Bereitschaft oder in den zitierten Handlungsweisen der Jugendlichen, dass ihnen die Wirkmächtigkeit des institutionellen Bildungsverständnisses bewusst (gemacht worden) ist und sie folglich scheinbar ihre Bildungsinvestitionen an institutionell anerkannten Prinzipien ausrichten. Auch Specks und Mansels Verweis (2012: 295, Hervorh. i. Orig.) auf die „hohe Bedeutung von Schule bei steigenden sozialen Disparitäten“ und den Zusammenhang von Schulwahl, schulischem *Erfolg* und den Übergangschancen Jugendlicher muss kritisch gelesen werden, da die Bewertung, *was* als schulischer *Erfolg* gedeutet wird, abhängig von institutionellen Bewertungslogiken ist. Die institutionelle Anerkennung von Bildungsanstrengungen wird letztendlich durch schulische Zertifikate bestätigt, die beim Übergang in eine berufliche Ausbildung bedeutsam sind und Jugendlichen Chancen im Rahmen von Ausbildungsmöglichkeiten eröffnen und verschließen.

Die Ausführungen zeigen, dass seitens der Institutionen davon ausgegangen wird, dass Jugendliche im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf Unterstützungs-, Informations- und Beratungsbedarf haben. Dies prägt ihren Ansatz, durch das Angebot einen Ausgleich dieser Bedürfnisse zu erzielen, was scheinbar mit der Idee einhergeht, dass dadurch der Übergang bewältigt werden kann. Inwiefern sich diese institutionalisierten Formattierungen erfolgreicher Bewältigung in der Konzeption von Übergangshilfen niederschlagen und inwiefern sich dies auf subjektiv-biografische Bewältigungsstrategien auswirkt, gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu hinterfragen. Um das Bild der Bewältigungsstrategien zu komplettieren und um

auf das Zusammenspiel zwischen institutionalisierten Formatierungen für erfolgreiche Bewältigung und subjektiv-biografischer Bewältigung einzugehen, werden im Folgenden auf Bewältigungsstrategien, die Jugendliche im Übergang von der Schule in Ausbildung entwickeln, thematisiert.

Subjektiv-biografische Bewältigung

Den Blick auf die subjektiv-biografische Bewältigung von Übergängen eröffnet insbesondere die subjektorientierte Übergangsforschung¹³, deren Fokus darauf liegt, „Übergänge junger Frauen und Männer stärker aus der Perspektive der Subjekte her zu rekonstruieren“ (Pohl/Stauber/Walther 2007: 227). Aus dieser Perspektive zeigt sich, dass Jugendliche und junge Erwachsene selbst zu gestaltenden Akteur*innen des Übergangs werden (vgl. Stauber/Walther 2002) bzw. eine eigenverantwortliche Gestaltung des Übergangs von ihnen erwartet wird (vgl. Stauber/Schröer 2014: 238) und letztlich Subjektivierungsprozesse in ihr Bewältigungshandeln eingelagert sind. In diesem Kontext und basierend auf empirischen Ergebnissen der Studien *Families and Transitions in Europe* (FATE)¹⁴ und *Youth Policy and Participation* (YOYO)¹⁵ arbeiten Walther et al. (2007: 98ff.) heraus, dass die Motivation

- 13 Die subjektorientierte Übergangsforschung knüpft an die soziologische Bildungs- und Lebenslaufforschung an und erhebt den Anspruch, aus einer interdisziplinären Perspektive „zwischen Soziologie, Erziehungswissenschaft und (vergleichender) Politikwissenschaft“ einen Beitrag für „die Forschungsfelder der Jugendforschung, Bildungs- und Arbeitsmarktforschung, Biographie- und Lebenslaufforschung, Institutionen-, Praxis- und AdressatInnenforschung“ (Stauber/Walther 2007: 63) zu leisten. Subjektive Bewältigungsprozesse werden hierbei eher von einer dualistischen Perspektive aus betrachtet – von der „Strukturseite eines geschlechtsbezogenen, institutionalisierten Lebenslaufes und von Seiten der handelnden Subjekte und ihrer biographischen Perspektive“ (Walther/Stauber 2007: 19). Somit erweitert die subjektorientierte Übergangsforschung die neuere Übergangsforschung – die sich Mitte der 1980er herausbildete, in den 1990er weiter ausdifferenzierte (vgl. Schröer et al. 2013: 12; Walther/Stauber 2018: 908; Wanka et al. 2020) und die sich durch eine „Institutionen und defizitorientierte Blickrichtung auf Übergänge“ (Wanka et al. 2020: 14) beschreiben lässt – um die Frage nach individueller Übergangsbewältigung und versucht, die subjektive Relevanz von Übergängen abzubilden.
- 14 Das Forschungsprojekt *Families and Transitions in Europe* (FATE) wurde vom europäischen Netzwerk EGRIS zwischen 2001 und 2004 in Bulgarien, Dänemark, Italien, den Niederlanden, Portugal, Spanien, dem Vereinigten Königreich sowie Ost- und Westdeutschland durchgeführt. Die Kernfrage nach dem Einfluss der Familie auf Bewältigungsstrategien junger Erwachsener im Übergang in Arbeit wurde mittels qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden bearbeitet (vgl. Stauber et al. 2007: 13).
- 15 Das europäische Netzwerk EGRIS fragte im Rahmen des zwischen 2001 und 2004 durchgeführten Forschungsprojektes *Youth Policy and Participation* (YOYO) nach den „Potenzialen von Partizipation und informellem Lernen für die Übergänge junger Menschen in den Arbeitsmarkt“ (Stauber et al. 2007: 12). In diesem Rahmen wurden in Dänemark, Irland, Italien, den Niederlanden, Portugal, Rumänien, Spanien, dem Vereinigten Königreich sowie Ost- und Westdeutschland Interviews mit jungen Erwachsenen geführt und Fallstudien

Jugendlicher von Erfahrungen des *Erfolgs* und *Scheiterns*, aber auch von Erfahrungen mit institutionellen Akteur*innen geprägt werde. Dies beeinflusse ihr Gefühl von Selbstwirksamkeit und führe zu „spezifischen Bewältigungsstrategien“, deren Wirkung sich wiederum in der Motivation der Jugendlichen niederschlage. Hinsichtlich der Frage, welche Strategien junge Menschen zur Bewältigung des Übergangs entwickeln, thematisieren die Autor*innen (u. a.) Durchhaltestrategien. Das bedeutet beispielsweise, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene trotz negativer Erfahrungen im Bewerbungskontext nicht entmutigen lassen und weiterhin Bewerbungen verfassen, sie eine Ausbildung annehmen, um „unterzukommen“, „belastende Arbeitsbedingungen aushalten – aus Angst, wieder auf der Straße zu stehen“, oder auch ihre eigenen Ansprüche absenken und Abstriche hinsichtlich ihrer Wunschberufe machen (ebd.: 115). Darüber hinaus greifen einige Jugendliche und junge Erwachsene auf Strukturen des Übergangssystems zurück, um Handlungsstrategien zu entwickeln. Walther et al. (2007: 116) schließen daraus, dass Jugendliche um die chancenerweiternde Bedeutung eines höheren Schulabschlusses durchaus wissen. Jedoch seien es vor allem Jugendliche aus „bildungsnäheren Milieus“ sowie junge Frauen, „denen es gelingt, trotz demotivierender und stigmatisierender Erfahrungen Bildungsabschlüsse als biographische Ressource zu sehen“. Auch Verweigerung und Rückzug werden von Walther et al. (ebd.) als Bewältigungsstrategie identifiziert, wenngleich dies als „letzte Möglichkeit“ gedeutet wird, „sich als handlungsfähig zu erleben, eine eigene Entscheidung zu fällen“. Die Ausführungen legen nahe, dass die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten für Jugendliche einen wichtigen Aspekt der Übergangsbewältigung darstellt, auch wenn das resultierende Verhalten aus institutioneller Sicht nicht notwendigerweise dem Ideal entspricht.

Ergänzend hierzu ist auf die Ergebnisse anderer Studien zu verweisen. Speck und Mansel (2012: 295f.) ziehen als Herausgeber der empirischen Bestandsaufnahme *Jugend und Arbeit* auf Grundlage unterschiedlicher Untersuchungen zur beruflichen Lebenssituation und zu beruflichen Perspektiven junger Erwachsener ein Fazit zum betreffenden Forschungsstand. Basierend auf den im Sammelband veröffentlichten Forschungsergebnissen arbeiten sie u. a. Bewältigungsstrategien Jugendlicher heraus, die sich auf deren Berufswahl bzw. -orientierung beziehen. Demnach gingen Jugendliche pragmatisch mit der eigenen Berufswahl um, seien bereit, fast jeden Ausbildungsberuf anzunehmen, und orientierten sich zudem am *Normalerwerbsleben*. Hierin zeige sich der hohe Stellenwert von Erwerbsarbeit in individuellen Lebensentwürfen, der vom Wunsch getrieben sei, „der Abhängigkeit von staatlichen Sozialleistungen und Autonomieeingriffen der Arbeitsverwaltung

erarbeitet, durch die ein internationaler Vergleich hinsichtlich biografischer Spielräume junger Erwachsener erstellt wurde (vgl. ebd.: 12f.).

zu entgehen“ (ebd.: 298). Speck und Mansel (ebd.: 298f.) schlussfolgern, dass

„[n]ormalbiografische Zukunftsentwürfe von [sogenannten, H. H.] benachteiligten Jugendlichen [...] einerseits biografisch notwendig und sinnvoll [erscheinen]; andererseits auch riskant, weil hier nicht nur kurzfristige, sondern auch langfristige, biografische Enttäuschungen erwartbar sind“.

Weiterhin heben sie hervor, dass sich Jugendliche auch selbst Brüche in der Bildungsbiografie zuschreiben und hierbei eine Verbindung zwischen eigenem (Miss-)Erfolg und schulischem Engagement sowie ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehen und dabei gesellschaftliche Bedingungen ausblenden (vgl. ebd.). Dieses Ergebnis legt nahe, dass *Normallebenslauf*vorstellungen übernommen und verinnerlicht werden, und ist damit Ausdruck der Wirkmächtigkeit geltender Diskurs- und Machtverhältnisse.

Im Gegensatz zu diesen *älteren* Befunden zeigt sich anhand neuerer Entwicklungen, dass für Jugendliche auch der Verbleib in der Schule eine Bewältigungsstrategie im Übergang darstellt. Die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2010–2015, siehe auch Kapitel 4.1) machte deutlich, dass schulische Höherqualifizierung als solche zu deuten ist. Im Rahmen der Evaluation, in der primär der Erfolg bzw. die Wirkung institutionell offerierter Hilfeleistungen im Übergang von der Schule in den Beruf im Vordergrund des Erkenntnisinteresses stand (vgl. IAW et al. 2010, 2015), wurde ersichtlich, dass Unterstützungsangebote, die neben einer beruflichen Orientierung auch die Verbesserung schulischer Leistungen anstreben, dazu führen, dass Jugendliche im Anschluss an die allgemeinbildende Schule nicht in Ausbildung übergehen, sondern eine schulische Höherqualifizierung anstreben (vgl. IAW et al. 2015). Dies verweist auf individuelle Aneignungsformen institutionell offerierter Unterstützungsangebote, die durchaus diametral zur Zielsetzung der jeweiligen Unterstützung laufen können. So zeigt Walther (2014c: 81) mit Rückbezug auf die im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit „niedrigen Bildungsabschlüssen“ den Herausforderungen des Übergangs auch begegnen, indem sie versuchen, „ihre Abschlüsse zu erhöhen und somit ihre Wahlmöglichkeiten zu erweitern“. Seitens institutioneller Akteur*innen scheint diese Form der Bewältigung jedoch durchaus widersprüchlich bzw. umstritten zu sein. So verweist Walther (2019a) darauf, dass sich Übergangsberatung häufig eher auf das Absenken von Ansprüchen als an einer Erweiterung des Entscheidungsspielraums orientiere und gleichzeitig die Zugänge zu einer zweijährigen Berufsfachschule politisch beschränkt werden. Die Bestrebungen der Jugendlichen, eine weiterführende Schule zu besuchen, können als Versuch der „Reproduktion von Ungleichheit zu entkommen“, gedeutet werden, während „Berufsbildung und Arbeitsmarktpolitik [...] diese Bewegung aber nach [vollziehen] bzw. versuchen, ihr zuvorzukommen“ (ebd.).

Als Zwischenfazit kann hervorgehoben werden, dass subjektiv-biografische Bewältigungsstrategien nicht losgelöst von institutionellen Kontexten und Akteur*innen entworfen werden. Vielmehr sind diese im Kontext institutionalisierter Formatierungen für erfolgreiche Bewältigung zu verorten, da Herausforderungen und Anforderungen im Übergang von der Schule in Erwerbsarbeit entlang gesellschaftlicher *Normalitäts*vorstellungen verlaufen, von Institutionen formuliert und durch in Institutionen handelnde Akteur*innen vermittelt werden. Forschungsarbeiten bzw. -ergebnisse zeigen, dass der Übergang von der Schule in den Beruf mit gewissen Anforderungen einhergeht: der Entwicklung *realistischer* Berufswünsche (Walther 2014a), *guten* schulischen Leistungen, einem *gesellschaftlich anerkannten* Sozialverhalten und *Ausbildungsreife* (vgl. 2.3.1, 2.3.2). Wie Jugendliche mit den ihnen offerierten, institutionalisierten Formatierungen für erfolgreiche Bewältigung umgehen, bleibt hierbei weitestgehend ungeklärt und ist eine der zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit.

2.3 Übergänge im Kontext sozialpädagogischer Hilfen

Übergänge und Soziale Arbeit sind im Spannungsfeld zwischen Institutionalisierung, der vermeintlichen Erreichbarkeit eines *Normallebenslaufes* und wohlfahrtsstaatlicher Regulierung zu verorten: Übergänge, da sie sozialpolitischen Rahmungen unterliegen, „besondere Risikolagen“ freisetzen (Leisering et al. 2001: 12), insbesondere für sogenannte benachteiligte Jugendliche erhebliche Ausgrenzungsrisiken bergen (vgl. Bolay/Walther 2014: 370) und Brüche markieren, die es „durch biografische und soziale Grenzarbeit zu bewältigen“ (Schröder et al. 2013: 14) gilt. Soziale Arbeit, da sie als Modus der sozialstaatlichen Intervention aus institutioneller Perspektive als Bewältigungshilfe begriffen werden kann, mit der angestrebt wird, diese „Risikosituationen“ zu bewältigen (Leisering et al. 2001: 12). Somit lassen sich auch pädagogisch begleitete Übergänge Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und/oder in den Beruf als Form der sozialstaatlichen bzw. -politischen und institutionellen Steuerung lesen. Sie sind in der Folge an *Normalitäts*vorstellungen gekoppelt, die diskursiv hergestellt und normativ geprägt werden. Im Folgenden wird zunächst aus theoretischer Perspektive auf sozialpädagogisches Handeln als institutionelle Regulierungsform eingegangen. Dabei wird der Wohlfahrtsstaat als zentrale institutionelle Säule des Lebenslaufes begriffen und Soziale Arbeit als zentrales Moment für Prozesse der Vorverlagerung und Aktivierung. Entlang der Funktionsweisen Sozialer Arbeit wird auf die ihr innewohnenden Prozesse und Aufgaben der Hilfe, Erziehung, Bildung und Bewältigung geblickt. Im Anschluss wird entlang von Forschungsergebnissen illustriert, welche Rolle und Bedeutung Soziale Arbeit

bzw. sozialpädagogische Hilfe im Rahmen der Bewältigung übergangsbezogener Herausforderungen einnimmt.

2.3.1 *Theoretischer Blick: Soziale Arbeit und sozialpädagogisches Handeln als wohlfahrtsstaatliche und institutionelle Regulierungsform von Übergängen*

Wohlfahrtsstaatliche Steuerung und Soziale Arbeit

Soziale Arbeit agiert als Instrument der Sozialpolitik i. S. eines aktivierenden Wohlfahrtsstaates und versucht mittels präventiver und kompensatorischer Maßnahmen, Menschen dazu zu befähigen, „(wieder) aktiv am Marktgeschehen teilzunehmen“ (Dahme/Wohlfahrt 2005: 12). Dabei zielt Soziale Arbeit grundsätzlich auf die „Unterstützung, Beratung und Begleitung von – zumeist jungen – Menschen in belasteten Lebenslagen und schwierigen Lebenssituationen“ (Müller 2001: 11). Mit ihrem präventiven Ansatz und als „investive Sozialpolitik“ investiert sie auch in Erziehung, Bildung und Familie (Dahme/Wohlfahrt 2005: 12). Diese hier angedeutete und in den sozialpolitischen Programmen präsente Aktivierungsstrategie findet sich auch in den Handlungsweisen der Sozialen Arbeit und unterliegt dem Aktivierungsparadigma „Fördern und Fordern“ (Kratz 2015: 16ff). Dabei geht mit einer aktivierenden Sozialpolitik bzw. mit einem aktivierenden Wohlfahrtsstaat die Aktivierung des „untapped productive resevoir“ (Esping-Andersen 2002: 94) einher. Sie zielt neben der „Reintegration erwerbsfähiger Erwerbsloser in den Arbeitsmarkt“ insbesondere auf die „Transformation von Nicht-Lohnarbeit, auf die Kommodifizierung des und der bislang Nicht-Kommodifizierten“ (Lessenich 2013: 906). Das Aktivierungsprinzip des Wohlfahrtsstaates habe sich längst als Handlungsprinzip, so Kratz (2015: 19; vgl. auch Kessl 2005), auf die Soziale Arbeit übertragen, wodurch diese als „Aktivierungsagentur“ (Bitzan/Bolay 2018: 42; vgl. auch Kessl 2006) verstanden werden könne. Demnach ist „Soziale Arbeit als Aktivierung [...] nicht länger als generelle Unterstützung der Lebensbewältigung zu verstehen, sondern als Verlängerung des sozialstaatlichen Ziels der Investition in diejenigen, die einen produktiven Beitrag zum ‚Gemeinwohl‘ beizutragen haben“ (Dahme/Wohlfahrt 2005: 15). Hierbei zeigen sich neben der wohlfahrtsstaatlichen Aktivierung die in der Sozialen Arbeit eingelagerten diskursiven Bezüge, ihre normative Prägung sowie die Ausrichtung an *Normallebenslauf*vorstellungen ebenso wie die von Kratz (2015: 26) verdeutlichte Verbindung des politischen Diskurses der Aktivierung mit dem Hilfebegriff der Sozialen Arbeit. Böhnisch und Schefold (1985: 40, Hervorh. i. Orig.) begreifen das „erweiterte ‚Integrationsangebot‘ des Wohlfahrtsstaates“ als „*sekundäre Normalisierung*“, durch die Menschen, denen „der Einstieg in die Arbeitsgesellschaft erschwert oder

verwehrt ist“, in ein „sozialstaatliches Netz“ fallen, ohne dabei „deklassiert“ zu sein. Galuske (2002: 118) sieht in der „wohlfahrtsstaatlich geregelten Arbeitsgesellschaft“ eine „strukturelle Heimat“ der Sozialen Arbeit, die „sich als personenbezogene Unterstützung innerhalb der sozialstaatlichen Konstitution des Lebenslaufs [konstituiert] und [...] insofern den Imperativen und Funktionsanforderungen der Sozialpolitik [unterliegt]“. Gleichzeitig agiert sie auch im Sinne der Adressat*innen, indem sie „systemische Anforderungen lebensweltlich transformier[t]“ und zudem „Anforderungen von System und Lebenswelt vermittel[t]“ (Galuske 1993: 98f.). Dabei stehe Soziale Arbeit vor der Herausforderung, „als pädagogisch verlängerter Arm“ lebensweltliche Probleme zu bearbeiten und dabei „gleichzeitig die bedrohten Lebenswelten als reproduktive Basiseinheiten [zu] stützen und [zu] bewahren und folglich auch basale Ansprüche der Lebenswelt systemisch [zu] übersetzen“ (ebd.).

Adressierung und Anerkennung im Kontext Aktivierung

Um auf Adressierung und Anerkennung im Kontext von Sozialer Arbeit und Übergangshilfen eingehen zu können, gilt es, sich bewusst zu machen, dass Soziale Arbeit, mit Hamburger (2003: 157) gesprochen, dort einsetzt, „wo die Bedingungen für eine altersspezifische Normalität oder für die durchschnittliche Bewältigung von Statuspassagen fehlen“. Wie die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, sind Norm und *Normalität* in modernen Wohlfahrtsstaaten mit Lohnarbeit verknüpft; der Wohlfahrtsstaat stellt den „institutionelle[n] Garant ihrer Normierung und Normalisierung“ dar und ist damit „Nährboden und Zuchtmeister, Rahmensetzer und Taktgeber“ (Lessenich 2013: 899). Für Soziale Arbeit geht damit einher, diese „Ordnung“ herzustellen resp. abzusichern, indem sie *hilft*, dass Menschen, die aus dieser Ordnung oder Normalität „herausfallen oder sich selbst herausbewegen, (wieder) integriert werden oder ihr Ausschluss sozial verträglich bleibt“ (Bitzan/Bolay 2017: 8). Dabei wird Soziale Arbeit nicht ‚einfach so‘ aktiv, sondern adressiert (junge) Menschen dann, wenn sie (drohen), an Anforderungen des *Normallebenslaufs* zu scheitern – völlig unabhängig davon, ob sie sich selbst als hilfebedürftig wahrnehmen (ebd.). Angebote der Sozialen Arbeit dienen also der Normierung – solange Abweichungen von der Norm drohen – sowie der Wiedereingliederung bzw. Normalisierung – dann, wenn sich Abweichungen manifestiert haben (vgl. Walther/Hof/Meuth 2014: 224). Dementsprechend adressiert und konstruiert Soziale Arbeit bereits aus einer präventiven Motivation heraus Zielgruppen, deren „Bildungs- und Entwicklungsverläufe entsprechend den Anforderungen des wirkmächtigen Normallebenslaufes ohne besondere Unterstützung oder Förderung aus institutioneller Sicht gefährdet erscheinen“ (ebd.: 227). Sogenannte benachteiligte Jugendliche werden zu Adressat*innen Sozialer Arbeit, indem ihnen „[i]ndividuelle Fehlanpassun-

gen“ (Galuske 1993: 167f.) attestiert werden. Diese Zuschreibung von Defiziten und Etikettierung als *benachteiligt* räumen betroffenen Jugendlichen einerseits ein Recht auf Unterstützung ein, führen aber andererseits zu Ausgrenzungen und Stigmatisierungen (vgl. Walther 2002; Walter/Walther 2007). Es zeigt sich, dass die „Konstruktion von Adressat_innen der Sozialen Arbeit im Kontext der sozialstaatlichen Rahmungen“ zu verorten ist (Bitzan/Bolay 2017: 16), Adressierungen also an die Konstruktion der Adressat*innen gebunden ist. Bitzan und Bolay (ebd.: 20) arbeiten heraus, dass die „Adressatenkonstitution“ durch die „spezifische Interpretation von Bedürfnissen, eine spezifische normative Definition ihrer Legitimität und eine spezifische Deutung, mit welchen Mitteln sie adäquat beantwortet werden“ kann, bestimmt wird. Diese Prozesse seien „machtvolle gesellschaftliche und politische Festlegungen“ und damit auch als gesellschaftliche Kämpfe zu deuten, die mit „unterschiedlichen Machtressourcen und auf der Basis unterschiedlicher Interessen und Normvorstellungen ausgetragen werden“ (ebd.: 20). Diese Überlegungen bringen Bitzan und Bolay (ebd.: 21) dazu, die Adressat*innenkonstruktion als „Arena sozialer Kämpfe“ zu fassen und in diesem Zuge zu verdeutlichen, dass die Konstruktion der Adressat*innen immer in „Auseinandersetzung um Anerkennung“ erfolgt, sprich, es wird ausgelotet, welche Anliegen und Bedürfnisse „gesellschaftlich als relevant anerkannt werden“. Im Zusammenspiel begrenzter Ressourcen für die Bewältigung von Problemlagen mit der Anerkennung des Unterstützungsbedarfs werden „Adressaten‘ zu solchen“ (ebd.: 31).

Anerkennungsprozesse haben nicht nur im Zuge der Konstruktion von Adressat*innen eine hohe Bedeutung, denn auch in der Interaktion zwischen Adressat*innen und (sozial-)pädagogischen Akteur*innen sind pädagogische Beziehungen von Momenten der Anerkennung durchwoben, die sich in Anlehnung an Bolay (2010: 39) als „ambivalentes Anerkennungsgefüge“ fassen lassen (vgl. auch Hirschfeld/Walter 2013: 182). Pädagogisches Handeln müsse, so Bolay (2010: 40), „die emotionale Bedürftigkeit junger Menschen ernst nehmen und annehmen, muss ihnen ein zugewandtes und konfliktfähiges Gegenüber sein [...] und zugleich ihre Differenz und Besonderheit als Individuen, ihre spezifische Weise der Lebensführung, anerkennen“. Dabei

„stehen pädagogische AkteurInnen vor der Herausforderung, innerhalb dieses Kontextes eine Anerkennungsstruktur (Honneth 1992) zu etablieren, die von Jugendlichen positiv und unterstützend erlebt wird, um darauf aufbauend und mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen unterschiedliche Bildungsprozesse anregen zu können“ (Hirschfeld/Walter 2013: 182).

Auch Stauber und Schröer (2014: 243) heben mit Bezugnahme auf Walthers (2014a) Artikel *Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘* hervor, dass Anerkennungsprozesse neben der Beziehungsebene auch die „Dimensionen des Rechts und der Solidarität“ umfassen und folglich bearbeitet werden müssen. Entsprechend ließen sich mit Bezug auf Honneths Anerkennungs-

theorie die relationalen Vergesellschaftungs- und Identitätsbildungsprozesse moderner Gesellschaften als „Kampf um Anerkennung“ analysieren. Hierbei seien die drei Anerkennungsdimensionen *Liebe*, *Recht* und *Wertschätzung* zu unterscheiden (ebd.: 125). So ließen sich in pädagogisch begleiteten Berufswahlprozessen eingelagerte Cooling-out-Prozesse (siehe Kap. 2.3.2) als Anerkennung bzw. Missachtung deuten, was nahelegt, dass die „Rechtsposition der Jugendlichen im Übergangssystem [...] schwach und eingeschränkt“ ist und das „Recht auf Unterstützung“ mit der „Vorenthaltung von Wahlmöglichkeiten“ einhergeht. Wertschätzung, verstanden als das Zutrauen in die Berufs- und Ausbildungsreife junger Menschen, erfahren Adressat*innen (sozial-)pädagogischer Hilfe im Übergang erst, nachdem sie die institutionelle Missachtung ihrer eigens entworfenen beruflichen Vorstellungen akzeptiert haben (Walther 2014a: 132). Darüber hinaus arbeitet Walther (ebd., Hervorh. i. O.) heraus, dass pädagogisches Handeln im Übergang anscheinend nur auf die „Anerkennungsdimension *Liebe*“ einen direkten und aktiven Einfluss ausübt, „während Recht und Wertschätzung maßgeblich von wohlfahrtsstaatlichen und betrieblichen bzw. arbeitsmarktlichen Strukturen abhängig sind“.

Die theoretische Einführung in die Konstruktion der Adressat*innen zeigt, dass diese immer auch auf Anerkennung verweist. Mit Blick auf Jugendliche als Adressat*innen von Übergangshilfen kann hieraus geschlossen werden, dass es, um die Relevanz von Übergangshilfen zu rekonstruieren, wie es in der Arbeit erfolgt, auch danach zu fragen gilt, wie mit der Herausforderung, die mit der Konstruktion als Adressat*in verbunden ist, aus Sicht Jugendlicher umgegangen wird. Ebenso gilt es zu hinterfragen, ob und welche Zuschreibungen hiermit einhergehen, wie Jugendliche dies wahrnehmen und wie sie diese bewältigen. Dabei geht insbesondere im Kontext eines aktivierenden Sozialstaates mit der Adressierung durch Soziale Arbeit auch einher, dass Adressat*innen die „soziale Integration im Wesentlichen“ selbst herstellen müssen, „wofür sie aktiviert werden müssen“ (Bitzan/Bolay 2017: 31). Bezogen auf sozialpädagogisches Handeln und sozialpädagogische Hilfe heißt das, auch zu hinterfragen, welche (machtvollen) Konstruktionsprozesse zur Konstituierung von Adressat*innen sich abzeichnen und inwiefern hierbei die Bedarfe Jugendlicher anerkannt werden. Die Frage nach Anerkennung ist zudem auch im Kontext der pädagogischen Interaktion zu stellen.

(Sozial-)pädagogisches Handeln als institutionelle Regulierungsform – Übergänge als Anlass (sozial-)pädagogischen Handelns

Die Institutionalisierung sozialpädagogischer Hilfen zeigt sich daran, dass diese im Kontext der Bearbeitung von Übergängen von der „Selbstverständlichkeit, der Gültigkeit und Erreichbarkeit des Normallebenslaufes“ ausgehen, was sich auch in der (sozial-)pädagogischen Bearbeitung von Übergängen – konkret bei der „Konstruktion von Hilfebedarf“ sowie bei der „Be-

gründung von Hilfe- und Bildungszielen“ – niederschlägt (Walther/Stauber 2013: 33). Wie bereits hervorgehoben, greifen (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen insbesondere dann, wenn von institutioneller Seite davon ausgegangen oder befürchtet wird, dass diskursiv hergestellte und normativ geprägte *Normallebenslauferwartungen* nicht erreicht werden, die jedoch institutionell als erreichbar unterstellt werden. Im Sinne eines aktivierenden Wohlfahrtsstaates setzen (sozialpädagogische) Hilfeleistungen hier an und zielen auf die Erfüllung bzw. Wiederherstellung des *Normallebenslaufs*, sodass i. S. der wohlfahrtsstaatlichen Prägung Sozialer Arbeit alle erwerbsfähigen Bürger*innen in „Erwerbs- und Lebenslaufarrangements“ integriert werden sollen, „die gesellschaftlich funktional sind und wenig soziale Kosten verursachen“ (Walther 2014a: 123).

Damit geht auch einher, dass Jugendliche durch (sozialpädagogische) Unterstützungsangebote *gut* auf den Übergang von der Schule in den Beruf vorbereitet werden sollen, wobei offerierte Hilfestellungen zumeist bei den Jugendlichen selbst ansetzen, die Herausbildung verschiedener Kompetenzen sowie Soft-Skills fördern und sich am Erreichen eines erfolgreichen Schulabschlusses sowie dem Erlernen bewerbungsrelevanter Fähigkeiten orientieren (vgl. Buchmann/Huisinga 2009; IAW et al. 2010). Letztlich werden mit „bildungs-, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Regulierungen und Maßnahmen wie auch durch abgebaute und neu entstehende Rechtsansprüche neue Strukturen geschaffen, entlang derer auch neue Übergänge entstehen“ (Schröer et al. 2013: 13). Hierin deutet sich zum einen an, dass Übergänge nicht per se bestehen, sondern u. a. durch institutionalisierte Formatierungen erfolgreicher Bewältigung nicht nur gestaltet, sondern auch hergestellt werden. Zum anderen zeigt sich hierin, dass die Betrachtung von Übergängen auf als problematisch etikettierte Übergänge beschränkt ist; Übergänge werden nicht als solche problematisiert, denn ‚ungefährdeten‘ Übergängen wird keine Aufmerksamkeit gewidmet.

Dabei lässt sich Soziale Arbeit auch als professionelle Form der Übergangsgestaltung fassen. In diesem Kontext setzt sie dort ein, wo Übergänge besonders komplexe Dynamiken freisetzen, „kritische Bewältigungskonstellationen“ hervorrufen und/oder Jugendliche nicht den wohlfahrtsstaatlichen *Normalitätserwartungen* entsprechen (Hamburger 2003: 157). Die Ausführungen zur wohlfahrtsstaatlichen Steuerung durch Soziale Arbeit verdeutlichen, dass wohlfahrtsstaatlich gerahmte (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen im Übergang „als pädagogische Ablaufmuster der Vermittlung gesellschaftlicher Erwartungen und der dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten durch Erziehung und Hilfe“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 221) zu verstehen sind. Demnach gestaltet die pädagogische Begleitung – auch i. S. übergangsbezogener pädagogischer Hilfeleistungen – Übergänge mit, wenngleich sie jene „als individuell zu bewältigende Übergänge“ konstituiert (ebd.: 229). Damit sind Übergänge Jugendlicher und junger Erwachsener „Anlass und

Gegenstand pädagogischen Handelns, weil in ihnen sowohl gesellschaftliche Rollenanforderungen enthalten sind als auch ungleiche Handlungsmöglichkeiten virulent werden“ (ebd.: 236). Folglich ist „Pädagogik [...] zentral an der Bearbeitung von Übergängen in Arbeit beteiligt und durch die darauf bezogenen Normalitätsannahmen strukturiert“ (Walther 2014c: 78). Demnach können Übergänge oder konkreter problematisierte Übergänge Anlass für (sozial-)pädagogisches Handeln sein, wenngleich Übergänge nicht zwingend als Belastung erlebt oder pädagogisch bearbeitet werden (müssen) (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014: 7). Im Zuge immer weniger linear verlaufender Übergänge bei gleichzeitig gestiegenem Anforderungsdruck ihrer individuellen Gestaltung (vgl. Walther 2014b: 26; Stauber/Schröer 2014: 238) werde es als

„pädagogische Herausforderung und Chance gesehen, die biographische Handlungsfähigkeit im Übergang (vgl. Stauber/Walther/Pohl 2011; Böhnisch/Lenz/Schröer 2009) zu stärken und die sozialen Dienste entsprechend dahingehend zu reflektieren, ob sie die Teilhabechancen der Menschen im Übergang vergrößern und die subjektiven Handlungsspielräume erweitern“ (Stauber/Schröer 2014: 238).

Damit kann Sozialpädagogik einerseits als Verursacherin, andererseits als Gestalterin von Brüchen – im Sinne subjektorientierter Unterstützung (vgl. Stauber/Schröer 2014: 239) – gelten. Sie hat allerdings immer Teil „an der Vermittlung gesellschaftlicher Rollenerwartungen an die Individuen, d. h. an der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen und an der Begründung der Notwendigkeit dieser Vorbereitung mit Verweis auf zukünftige Lebensalterrollen“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 219).

Insgesamt wird die hohe Bedeutung des *Normallebenslaufs* im Kontext (sozial-)pädagogischer Arbeit deutlich, wobei davon auszugehen ist, dass dieser insbesondere im Übergang von der Schule in Arbeit und, damit verbunden, im Kontext von Erwerbstätigkeit enormen Einfluss ausübt. Letztlich zeigen sich daran auch die diskursiven Bezüge des *Normallebenslaufs*, der durch (sozial-)pädagogische Arbeit als Form der institutionellen Regulierung immer wieder reproduziert wird.

Aus diesen theoretischen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass sich für Soziale Arbeit aufgrund ihrer Position und Funktion im Lebenslaufregime die Aufgabe ergibt, Jugendliche im Kontext problematisierter Übergänge im Umgang mit Benachteiligungen zu unterstützen.

Hilfe, Erziehung vs. Bildung und Bewältigung

Hilfe und speziell *Hilfen* im Übergang von der Schule in den Beruf sind unmittelbar mit Sozialer Arbeit verknüpft, „pädagogisches Handeln [ist] in allen Bereichen Hilfe zur Selbsthilfe“ (Meder/Vogel 2008: 78). Um Hilfe thematisch aufzuspinnen, wird zunächst ein Blick in die Entstehung sozialstaatlicher Hilfeformen geworfen. So kann entlang dieser Entwicklungen die Be-

deutungsvielfalt des Begriffs aufgezeigt und das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von *Hilfe* zu formuliert werden. Dabei wird nicht der Anspruch einer Definition des Hilfebegriffs erhoben; vielmehr sind die Ausführungen als theoretische Einordnung und Abgrenzung zu verstehen.

Mit der „Entstehung des neuzeitlichen Sozialstaats und der Ausgestaltung eigener Fürsorge- bzw. Hilfesysteme“ entwickelten sich Hilfeformen, die über zufällig und spontan zustande kommende Hilfen hinaus gehen und deren Steuerung nicht mehr über „kollektiv verbindliche Weltbilder oder soziale Kontrollmechanismen“ erfolgt, „sondern [die] als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet, staatlich organisiert und von eigens dafür ausgebildetem professionellem Personal durchgeführt werden“ (Gängler 2004: 144, Hervorh. i. Orig; vgl. auch Niemeyer 2004: 160; Bock/Thole 2011: 6). Seit den 1970er-Jahren wird Hilfe „im Kontext von Herrschaft diskutiert“ und gefragt, „inwieweit sozialpädagogisches Handeln tatsächlich als helfendes Handeln aufgefasst werden kann und inwieweit es als Kontrolle der sozialpädagogischen Klientel wirkt“ (Gängler 2004: 147). Dabei sei Hilfe nicht als reine Dienstleistung zu begreifen, sondern als „Handlungsform, die den Einzelmenschen unterstützt, an und in der Gesellschaft teilzuhaben, zu partizipieren und mitzumachen“ (Meder/Vogel 2008: 79). Hilfehandlungen sind an der „Grenze der Gesellschaft“ zu verorten, „wo es darum geht, zwei Systeme, den Einzelmenschen und die Gesellschaft, zu – wie Luhmann sagt – strukturellen Kopplungen zu bringen“ (ebd.: 78). Folglich scheint der Hilfebegriff zentrales Merkmal sozialpädagogischen Handelns zu sein, durch den beansprucht wird, „bedürftigen anderen Personen Erleichterung oder Besserung der Lebenssituation zu verschaffen“ (Lück 1997: 228f, zitiert nach Niemeyer 2004: 161).

Der Hilfebegriff findet sich in Fachgesprächen und Sozialgesetzbüchern (vgl. Schefold 2011), taugt zur Beschreibung des Selbstverständnisses und der Selbstkritik Sozialer Arbeit (vgl. Müller 2013), wird als Hilfe zur Lebensbewältigung verstanden (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005: 126), ist Leitlinie sozialpädagogischen Handelns und bildet letztendlich die Grundkategorie sozialpädagogischer Arbeit (vgl. Bock/Thole 2011). Dabei beziehe sich Hilfe in ihrer Bedeutungsvielfalt sowohl auf individuelles Handeln, soziale Zusammenhänge, politische Programme, transnationale Aktionen, Organisationsformen oder anlassorientierte Interventionen (vgl. Gängler 2004: 143), was auf ihre Allgegenwärtigkeit, ihren Alltagsbezug, die implizite Kontrollfunktion und ihre Doppeldeutigkeit verweist. Bei dieser facettenreichen Bedeutung des Hilfebegriffs ist es kaum verwunderlich, dass in der einschlägigen sozialpädagogischen Literatur sowie in erziehungswissenschaftlichen Handwörterbüchern eine allgemeingültige Begriffsbestimmung oder theoretische Fundierung des Hilfebegriffs ausbleibt und es allenfalls Versuche einer Charakterisierung gibt (vgl. Bock/Thole 2011: 6; Gängler 2004; Niemeyer 2004; Müller 2013; Müller 2001).

Schefold (2011: 11ff.), der ein „kategoriales Modell von ‚Hilfe‘“ entwirft, stellt heraus, dass „Hilfe [...] bei allem eine soziale Interaktion“ ist. Auch Gängler (2004: 144) hebt hervor, dass in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung Hilfe, in Anlehnung an das Konzept des pädagogischen Bezugs, „zumeist als Handlung [...], als Interaktion zwischen zwei Personen [begriffen]“ werden kann. Er betont, dass in diesem interaktionistischen Verhältnis eine Person „hilfsbedürftig“ ist. Durch dieses Verständnis eröffnet sich ein „Zugang zu den Wirklichkeiten der Sozialen Arbeit auf den Hinterbühnen“ (Schefold 2011:14). Schefold (ebd.: 15) arbeitet heraus, dass

„Hilfe [...] ein vielfältig situierter sozialer Interaktionsprozess zwischen mindestens zwei Akteuren mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen [ist], in dem ohne unmittelbare Gegenleistung Ressourcen transferiert, Projekte realisiert werden; dies unter der Sinnggebung, dem anderen Akteur die Bewältigung von Problemen, die durch diesen, durch Zweite oder Dritte definiert werden, zu ermöglichen“.

Aus diesem interaktionistischen Verständnis heraus, finden „Hilfeprozesse als Interaktionsprozesse [...] in Anwesenheit und Abwesenheit der Beteiligten“, in sozial unterschiedlichen, formellen wie informellen Situationen statt, „laufen über unterschiedliche technische Medien und nutzen unterschiedliche Gedächtnisformen und Steuerungsverfahren [...]“ (Schefold 2011: 18). Die Prozesshaftigkeit von Hilfen zeigt sich darin, dass sie „unterschiedliche Zeithorizonte [haben], die auch mit Ressourcenformen, in denen Hilfen geleistet werden, zusammenhängen [...]“. Zeit ist dabei konstitutiv, das heißt, „Hilfen brauchen Zeit, in der Zeit verändern sich Bedarfslagen, entstehen durch die Hilfe neue; verändern sich die sozialen Beziehungen zwischen den Akteuren, verändern sich Personen, zeigen sich in den Biografien Wirkungen“. Dabei gilt es, durch Hilfeprozesse Ressourcen „zu beschaffen, zu transferieren, anzueignen und anzuwenden“ (ebd.: 18ff). Gleichwohl verändern Hilfeprozesse Personen und sollen jene auch verändern: „Sie [die Hilfeprozesse, H.H.] können ein für die Sozialisation und Entwicklung des Selbst von Personen wichtiges Geschehen in Lebenslauf und Biografie sein, das auch offen und versteckt den Verlauf einzelner Hilfeprozesse begleitet und beeinflusst.“ (ebd.: 23)

Erkenntnisse der Soziologie und Psychologie erweitern die erziehungswissenschaftliche Debatte um Hilfen; einerseits indem sie die „Funktion des Helfens im Kontext einer spezifischen Gemeinschaft oder Gesellschaft“ hervorheben (Soziologie, z. B. Luhmann 1973), andererseits indem sie subjektive Voraussetzungen der Hilfeleistungen in den Blick nehmen (Psychologie), die gleichsam für die Sozialpädagogik relevant sind (vgl. Gängler 2004: 144). Jedoch verweist die „Expansion sozialpädagogischen Personals“ sowie die „Entwicklung der Sozialpädagogik zu einem Regelangebot“ auf die Notwendigkeit, sich „von einem Erklärungsmuster, das Sozialpädagogik ausschließlich als Hilfe der Schwachen oder der Krisenintervention versteht“, zu verabschieden (ebd.: 148). Vielmehr wird Sozialpädagogik zum „Normalangebot“,

wodurch Hilfe „zu einer lebensweltnahen, erwartbaren Unterstützung in Notlagen und zu einer erwünschten Förderung und Unterstützung“ werden kann (ebd.). Indem Soziale Arbeit Hilfe „in allen Varianten zum Anknüpfungspunkt der Selbstverständigung der Disziplin“ (ebd.: 147f.) nutzt, jedoch eine allgemeine Definition fehlt, hat der Hilfebegriff „im Sprachgebrauch eine viel zu allgemeine Bedeutung [...], um noch einen bestimmten Aspekt der Erziehungstätigkeit bezeichnen zu können“ (Mollenhauer 1964: 98).

Mit öffentlich organisierter Hilfe gehe immer auch Kontrolle einher, die durchaus als „Entmündigung der Hilfesuchenden begriffen“ (Gängler 2004: 145) werden müsse. Damit wird Soziale Arbeit bzw. werden „professionelle[...] HelferInnen als TrägerInnen eines ‚doppelten Mandats‘ identifiziert: als Anwälte der Hilfebedürftigen einerseits, sanfte Kontrolleure im Auftrage des Staates andererseits“ (ebd.; vgl. auch Bock/Thole 2011: 8). Mit der „verborgene[n] Paradoxie zwischen ‚Hilfe und Kontrolle‘ und der Instrumentalisierung von Hilfe und Helfen zur Herstellung von Einverständnis mit den gegebenen, herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen“ ziele Soziale Arbeit einerseits auf „die Verwirklichung von individuellen Entfaltungsmöglichkeiten in lebensweltlichen Kontexten, andererseits und parallel auf die Stabilisierung der systemischen Herrschaftsstrukturen“ (Bock/Thole 2011: 8). Folglich habe sich der Hilfeprozess „zwischen den Subjekten und ihrer Lebenswelt und den Anforderungen und gesellschaftlichen Systemimperativen zu verständigen“ (ebd.).

Die Ausführungen verweisen auf ein asymmetrisches Verhältnis zwischen *Helfenden* und *Hilfebedürftigen*, was sich mit Blick auf übergangsbezogene Hilfeleistungen auch darin ausdrückt, dass aus einer institutionellen Perspektive heraus und entlang geltender gesellschaftlicher Normen und *Normallebenslaufvorstellungen* bestimmt wird, wer *hilfebedürftig* ist. Inwiefern als hilfebedürftig etikettierte Jugendliche, die im Kontext übergangsbezogener Hilfestellungen als Adressat*innen von Übergangshilfe angerufen werden, professioneller Sozialer Arbeit letztlich einen Gebrauchswert zuschreiben, kann nur über die Erforschung der Perspektive der Jugendlichen im Zusammenspiel mit diskursiven Artikulationen erarbeitet werden. Hierzu liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag. Dies bedeutet auch, dass die Konstruktion hilfebedürftiger Jugendlicher von unmittelbarem Gebrauchswert für die Herstellung pädagogischer Interaktion ist.

Hilfe ist darüber hinaus eng mit Erziehung(sprozessen) verbunden. Dies lässt sich entlang der erziehungswissenschaftlichen Tradition¹⁶ zeigen resp. argumentieren. Gängler (2004: 146) zeichnet nach, dass seit der frühen Neuzeit „Überlegungen zum Zusammenhang von Hilfe und Erziehung“ vorgenommen werden, mit der Idee, durch Erziehung „Menschen zur Lösung sozialer Probleme“ befähigen zu können, was zu einer „zunehmenden Pädagogi-

16 Die historische Entwicklung und Verwendung des Hilfebegriffs entfaltet Niemeyer (2004) in seinem Artikel *Hilfe*.

sierung der Armenfürsorge“ führte. Wie Gängler (ebd.) bezieht sich auch Niemeier (2004: 165) auf Pestalozzi, um herauszuarbeiten, dass Hilfehandeln in seiner historischen Entwicklung mit „Erziehung resp. Bildung“ verbunden ist, um nicht „als bloße Armenfürsorge“ hinter „seiner wahren Abhilfe mittels Armenerziehung“ zurückzubleiben. Mit der Weiterentwicklung der Allgemeinen Pädagogik und der Binnendifferenzierung in Teildisziplinen verliert sich jedoch die enge Verbindung von Hilfe und Erziehung; das „Hilfemotiv wandert in die [...] Sozialpädagogik ab“ (Gängler 2004: 147), wodurch der Hilfebegriff auch der Differenzierung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik dient (vgl. Schefold 2011: 12). Dennoch ist Hilfe immer auch mit Erziehung, Bildung und Bewältigung verknüpft, umfasst Hilfe doch „Handlungsformen des Beratens, Bildens, Erziehens und Unterstützens“ (Schefold 2012: 1126); Erziehungsprozesse sollen die Herausbildung einer „angepassten Arbeitermentalität“ (Galuske 2002: 118) und die Integration in den Arbeitsmarkt fokussieren. Dabei sei es die

„kompensatorische Aufgabe der Jugendsozialarbeit, durch Erziehung die psychosozialen Voraussetzungen für Bildungsprozesse zu schaffen, wo die Herkunftsfamilie dazu nicht (ausreichend) in der Lage ist. Diese erzieherische Tätigkeit bezieht sich auf die Vermittlung von *sozialen Kompetenzen, Bildungsmotivation* sowie *berufliche und biografische Orientierung*.“ (Bolay/Walther 2014: 374, Hervorh. i. Orig.)

Bolay und Walther (2014: 374) argumentieren, dass die „kompensatorische Erziehung zunehmend zur einzigen Aufgabe der Jugendsozialarbeit“ werde, seitdem sich „das Konzept der ‚Ausbildungsreife‘ als Deutungsmuster für gelingende bzw. scheiternde Übergänge von der Schule in die Berufsbildung durchgesetzt“ habe. Dabei bezieht sich Ausbildungsreife auf allgemeine Voraussetzungen, von denen angenommen wird, dass sie Jugendliche und junge Erwachsene zur Aufnahme und zum Abschluss einer Berufsausbildung befähigen (vgl. Eberhard 2006: 17ff.). Die Bundesagentur für Arbeit definiert Ausbildungsreife wie folgt:

„Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ (Bundesagentur für Arbeit 2009: 13)

Walther, Hof und Meuth (2014: 222) fassen „Ausbildungsreife“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ als „Bildungsdiskurs“, der als „Erziehung primär die Vorbereitung auf und Überprüfung von gesellschaftlich funktionalen Eigenschaften an institutionell regulierten Übergängen [...] beinhaltet“. Das Konzept bildet sowohl im Kontext von Bewältigungsstrategien, aber auch im Kontext von Übergangshilfen einen zentralen Anknüpfungspunkt, um institu-

tionelle Regulierungsweisen zu rechtfertigen und hervorzuheben, dass Jugendliche, die als Teilnehmer*innen von Übergangshilfen ausgewählt werden, ein *Defizit* vorweisen, das es auszugleichen gelte. Dabei ist es notwendig, sich zu vergewissern, dass Ausbildungsreife nicht einheitlich definiert ist und zudem einen zentralen Diskurs im Kontext von übergangsbezogenen Hilfen darstellt. Diese „Engführung“ schlägt sich auch „in der Kompetenzentwicklung, Motivationsförderung und Berufsorientierung“ nieder, was die „Reduktion beruflicher Ansprüche, die Stigmatisierung von Übergangshilfen sowie als demütigend erfahrene Diagnose- und Zuweisungsprozesse seitens der Arbeitsverwaltung“ impliziert, zur „Belastung subjektiver Identitätsbildungsprozesse“ wird und „die Identifikation der Jugendlichen mit den jeweiligen Erziehungs- und Bildungszielen“ erschwert (Bolay/Walther 2014: 374; vgl. auch Stauber/Pohl/Walther 2007b). Durch das Ausblenden des „wechselseitige[n] Konstitutionsverhältnis zwischen Erziehung und sozialer Integration, wonach Erziehung nicht nur Voraussetzung für soziale Integration, sondern gleichzeitig soziale Integration Voraussetzung erzieherischer Prozesse“ ist, bestehe die Gefahr, dass „kompensatorische Erziehung [...] zur reinen Exklusionsverwaltung“ geraten könnte (Bolay/Walther 2014: 374). Wenn gleich Hilfe und Erziehung als relationaler Zusammenhang zu verstehen sind, die aufeinander und ineinander verwoben sind (vgl. Walther/Hof/Meuth 2014: 223), so zeigt sich auf der definitorischen Ebene, dass der Erziehungsbegriff ziel- und zukunftsgerichtet ist. Im Kontext (sozial-)pädagogischer Hilfe bezieht er sich auf die „pädagogische Vorbereitung auf die Anforderung des Erwachsenenstatus“ und geht dabei mit normativ bestimmten sowie gesellschaftlich vermittelten und anerkannten Erziehungszielen einher (ebd.: 222). Hilfe hingegen ist gegenwartsbezogen und wird vor allem in der „direkten Begleitung oder Kompensation von gescheiterten Übergängen“ (ebd.: 223) relevant (gemacht).

In den Ausführungen deutet sich das wechselseitige Verhältnis von Hilfe und Erziehung „in Bezug auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen“ (Bolay/Walther 2014: 373) an: Bildungs- und Erziehungsprozesse sind miteinander verwoben, denn Bildung komme – bspw. nach Argumentation von Winkler (2006: 182) – nicht ohne Erziehung aus, da sie die Grundlage für Bildung schaffe. Dabei wird Bildung hier, in Anlehnung an Thiersch, als „Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit Welt“ (Thiersch 2009: 27), als „kritische Selbsttätigkeit [...], orientiert am Bild eines guten, gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet“ (Thiersch 2008: 240), verstanden. Mit solch einem lebensweltlich anschlussfähigen Bildungsbegriff wird deutlich, dass Bildung untrennbar mit sozialen und kulturellen Bezugsrahmen verwoben ist (vgl. auch Hirschfeld/Walter 2013: 164). Demnach ist Bildung mehr als institutionelle Wissensvermittlung, abfragbare Wissensbestände (BMBF 2005) und auch mehr als „Laufbahndenken und Karrieren“ (Büchner 2003: 9).

Bildungsprozesse können durch formale sowie non-formale Bildungsangebote initiiert werden (Rauschenbach et al. 2004). Mit Blick auf institutionell gerahmte Bildungssettings zeigt sich, dass diese „einen unterschiedlichen Grad an Formalisierung“ (Hirschfeld/Walter 2013: 164) aufweisen. Während schulische Bildungsangebote eher als formalisiert gelten, auf das Erreichen von Bildungstiteln und -abschlüsse zielen und damit gesellschaftliche Teilhabe entscheidend mitbestimmen (vgl. Büchner 2003; Gaupp/Reißig 2006; vgl. auch Hirschfeld/Walter 2013), so ist Bildung im Kontext von sozialer Arbeit eher als non-formal zu charakterisieren.

Soziale Arbeit stellt hierbei ein

„gesellschaftlich vorgehaltenes Angebot der Initiierung von Bildungsprozessen vornehmlich außerhalb des formalen Bildungssektors sowie der Hilfe, Unterstützung, Begleitung und Betreuung für diejenigen Gesellschaftsmitglieder bereit, denen die Ressourcen für ein ‚gelungenes‘ und ‚zufriedenstellendes‘ Leben nicht hinreichend zur Verfügung stehen oder denen diese Ressourcen vorenthalten werden“ (Bock/Thole 2011: 6).

In diesem Sinne lässt sich (sozial-)pädagogische Hilfe als „Hilfe [...] zur Lebensbewältigung“ (Böhnisch/Schröder/Thiersch 2005: 126) begreifen, deren – in Anlehnung an Böhnisch und Schröder (2004) – pädagogischen Interventionen durchaus zur biografischen Bewältigung des Lebenslaufs führen können, wenn sie denn auf die Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit und soziale Integration zielen. Damit sind Bildung und Lebensbewältigung miteinander verschränkt, wie Bolay und Walther (2014: 373f., Hervorh. i. Orig.) hervorheben:

„*Bildung* [ist] mit der Dimension *Lebensbewältigung* verschränkt: Zum einen trägt Bildung im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen und Zertifikaten zur Lebensbewältigung bzw. zur Bewältigung von Übergängen bei, zum anderen stellen Bildungssystem und Bildungsmaßnahmen selbst Anforderungen dar, die bewältigt werden müssen (vgl. Böhnisch und Schröder 2004). Weder Lebensbewältigung noch pädagogisches Handeln gehen aus dieser Perspektive vollständig in Bildung auf, sondern verweisen auf das übergeordnete Ziel sozialer Integration, dem Jugendsozialarbeit als wohlfahrtsstaatliche Instanz verpflichtet ist.“

Dabei geht das Konzept der Lebensbewältigung, dass Böhnisch und Schefold 1985 vorlegen, über das „nackte[...] ‚über-die-Runden-Kommen[...]“ hinaus und ermöglicht einen

„Zugang zu Erscheinungen des alltäglichen Lebens, die in den herkömmlichen sozialintegrativen Konzepten sehr schnell mit dem Etikett desintegrativ belegt werden und die deshalb gar nicht mehr in der Integrationsdimension, sondern von den Lebenswelten her angemessen zu begreifen sind. ‚Lebensbewältigung‘ als Paradigma, um sozialintegrativ nicht erfassbare Lebensprobleme von Familien, Kindern und Jugendlichen konzeptuell zu erfassen und damit begreifen zu lernen.“ (Böhnisch/Schefold 1985: 78)

In diesem Sinne bezieht sich Lebensbewältigung¹⁷ auf das Verhalten in „kritischen Lebenskonstellationen“ und nimmt „sozialpädagogisch diejenigen in den Blick, die soziale Hilfe zur Bewältigung brauchen“ (Böhnisch 2016: 23). Es fokussiert, wie in kritischen Lebenskonstellationen versucht wird, Handlungsfähigkeit (wieder) herzustellen.

Mit Blick auf Übergänge arbeiten Walther und Stauber (2018: 918) heraus, dass Bildungs- und Übergangsprozesse „biografisch in mehrfacher Weise wechselseitig aufeinander“ bezogen sind – einerseits indem „Bildung die Bewältigung von Übergängen“ ermöglicht, „funktional über Bildungsabschlüsse Zugänge zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten“ eröffnet und darüber hinaus über „ein reflexives Verhältnis zur eigenen Biografie Handlungsoptionen erweitert“. Andererseits „generieren Übergänge auch Bildungsprozesse“, wobei Walther und Stauber (ebd.) argumentieren, dass sich das „Verhältnis zwischen Bildung und Bewältigung an Übergängen im Lebenslauf [...] entlang eines Aneignungsbegriffs zusammenfassen“ ließe.

In diesem Kontext soll hervorgehoben werden, dass im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung auf unterschiedliche Aneignungsweisen institutioneller Angebote seitens der Individuen verwiesen wird (vgl. Walther/Hof/Meuth 2014: 233). In Anlehnung an Kade (1993) plädieren die Autor*innen für ein interaktives, zwischen Vermittlung und Aneignung verschränktes Verständnis von Pädagogik (vgl. Walther/Hof/Meuth 2014: 219). Dabei ist der Aneignungsbegriff „(mindestens) dreidimensional zu denken: Lebensbewältigung als Versuch, soziale und natürliche Umwelt zu kontrollieren (Aneignung erster Ordnung); darin eingebettet Lernprozesse als Aneignung zweiter Ordnung, da in Handlungs- bzw. Übergangssituationen soziale Wirklichkeit (re-)konstruiert wird; und schließlich Bildungsprozesse, wo ein reflexives Bewusstsein von Bewältigung und Lernen zu einer biografischen Veränderung der Stellung und Handlungsfähigkeit des Selbst in der Welt führt, als Aneignung dritter Ordnung“ (Walther/Stauber 2018: 916). Aus einer übergangstheoretischen Perspektive ließe sich folglich mit dem Konzept der Aneignung nachzeichnen, dass Übergänge mit besonderen Herausforderungen einhergehen, die „sowohl in ihrem Wechselverhältnis mit den gesellschaftlichen Rahmungen und pädagogisch-institutionalisierten Unterstützungen zu sehen sind, als auch vor dem Hintergrund der vergangenen Lebensgeschichte und den dort erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 236). Demnach sind insbesondere biografische Methoden geeignet, um diesen Zusammenhang aufzuzeigen (vgl. ebd.: 234).

17 Das Konzept der Lebensbewältigung erfuhr seit seiner ersten konzeptionellen Fassung eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung. Auf diese einzugehen, würde den Umfang der Arbeit sprengen, weshalb hier einige wesentliche Aspekte des Konzepts, sowie seiner Weiterentwicklung thematisiert werden. Auf die (Weiter-)Entwicklung bezieht sich Böhnisch (2016) in seinem Beitrag: *Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung*.

Insbesondere die Erfahrungen von Jugendlichen mit Zuweisungsprozessen zu Maßnahmen sowie ihre Erfahrungen in Maßnahmen lassen sich unter dem Fokus Adressierung und Anerkennung deuten (siehe Kap. 2.3.1).

2.3.2 *Forschungsbefunde: pädagogische Interaktionen als Rahmen der Nutzung, Aneignung und Ausgestaltung (sozial-) pädagogischer Hilfen*

Vor dem Hintergrund des theoretischen Blicks auf Soziale Arbeit und sozialpädagogisches Handeln als wohlfahrtsstaatliche und institutionelle Regulierungsform von Übergängen haben empirische Studien gezeigt, dass pädagogische Interaktionen in Übergangshilfen durch die Beziehung zwischen Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen, Berufsorientierungsprozesse, Cooling-out und Gatekeeping geprägt sind, die sich letztlich in den Nutzungsweisen, Aneignungsprozessen sowie der Wirkung und dem Erfolg von Übergangshilfen abzeichnen. Im folgenden Unterkapitel liegt der Fokus auf der Frage, was konkret in pädagogischen Interaktionen geschieht. Welche Bedeutung wird der pädagogischen Beziehung beigemessen? Welche Prozesse (sollen) beeinflusst bzw. angestoßen werden? Und wie werden pädagogische Interaktionen seitens Jugendlicher bewertet oder auch genutzt?

*Pädagogische Beziehung zwischen pädagogischen Akteur*innen und jungen Erwachsenen*

Grundsätzlich rahmt die Beziehung zwischen pädagogisch handelnden Akteur*innen und Jugendlichen jedwede Interaktionen im Kontext von Übergangshilfen und wird aus Sicht institutioneller resp. pädagogisch handelnder Akteur*innen als grundlegende Voraussetzung gelingender (Übergangs-) Hilfen postuliert (vgl. IAW et al. 2010: 65). Auch in anderen Forschungsarbeiten wurde nach der Bedeutung der Beziehung zwischen pädagogisch handelnden Akteur*innen und Jugendlichen gefragt. Ergebnisse diesbezüglich werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst soll auf die wissenschaftliche Begleitung des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr (FSTJ), eines Modellprogramms (1999-2004) des BMFSFJ zur beruflichen Integration sogenannter *benachteiligter* Jugendlicher, durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) eingegangen werden (vgl. Förster/Kuhnke/Skrobanek 2006). Die wissenschaftliche Begleitung umfasste die Dokumentation und Analyse der Programmumsetzung aus Sicht der Teilnehmer*innen sowie der Träger und kombinierte qualitative mit quantitativen Untersuchungsmethoden. Neben einer Längsschnitterhebung wurde ein quasi-experimentelles Vergleichs-Kontrollgruppen-Design angelegt (vgl. Kuhnke/Mittag/Schreier 2006: 16ff.). Aus den Schlussfolgerungen der Untersu-

chung geht hervor, dass die am Programm teilnehmenden Jugendlichen aus Familien stammen, die sich durch „Bildungsarmut“ kennzeichnen ließen. Im Verständnis von Braun und Förster (2006: 235) verfügen diese Familien über „ein begrenztes Unterstützungspotential“ und begrenzte Möglichkeiten, die Zukunft ihrer Kinder *positiv* zu beeinflussen. Zudem attestieren die Autor*innen den Teilnehmer*innen des FSTJ, dass sie aus Familien mit schwierigen Konstellationen stammen, in denen der Aufbau und die Aufrechterhaltung verlässlicher Beziehungen schwer fällt. Mit Blick auf die Beziehung zu den Fachkräften des FSTJ schlussfolgern Braun und Förster (ebd.), dass Jugendliche „verlässliche Erwachsene“ brauchen, von denen sie ernst genommen, nicht überbehütet und bei Problemen bzw. Konflikten nicht fallen gelassen werden. Der Aufbau einer solchen Beziehung zwischen Teilnehmer*in und pädagogischer Fachkraft in Maßnahmen sei „wichtige Voraussetzung für ein Gelingen von Förderung“ (ebd.), durch die es möglich werden könne, die den Jugendlichen attestierte erhöhte Problembelastung im Rahmen sozialpädagogischer Betreuung zu bearbeiten (vgl. Kuhnke 2006b: 113). Weiterhin sehen die Autor*innen in der intensiven sozialpädagogischen Betreuung, die das FSTJ ermöglichte, die Chancen einer nachhaltigen Bearbeitung der „Problemlagen der Jugendlichen“, was einhergehe mit einer „langfristigeren Verbesserung der Problembelastung“ (Braun/Förster 2006: 238). Sozialpädagogik sei demnach nicht „nützliche Ergänzung von Arbeits- und Qualifizierungsangeboten“, sondern vielmehr deren „unabdingbare Voraussetzung“ (2006: 238).

Dick (2017) fragt in seiner empirischen Untersuchung der *Sozialpädagogik im ‚Übergangssystem‘* nach Handlungsstrategien und Haltungen sozialpädagogischer Fachkräfte. Auf Grundlage von zwölf Gruppeninterviews mit Fachkräften aus Projekten, die sich an sogenannte benachteiligte Jugendliche richteten, arbeitet er heraus, dass die Konstitution einer vertrauensvollen Beziehung zwischen (sozial-)pädagogischer Fachkraft und teilnehmenden Jugendlichen bedeutsam für das Gelingen des Hilfeprozesses ist (vgl. ebd.: 225). Jedoch dürfe diese Zweierbeziehung „ein bestimmtes Maß an Exklusivität“ nicht übersteigen, da sonst die Gefahr einer Abhängigkeit drohe, was der Verantwortungsübernahme für das eigene Leben diametral entgegenstünde (ebd.: 226). Somit sei aus professioneller Perspektive darauf zu achten, dass die „Intensität der Bindung von Anfang an in einem angemessenen Verhältnis zu ihrer voraussichtlichen Dauer und den in diesem Zeitraum zu erreichenden Zielen stehen“ (ebd.). Er schlussfolgert, dass „nach der zu Beginn nötigen und wichtigen Fokussierung auf den Aufbau einer Vertrauensbeziehung der Schwerpunkt der Arbeit sukzessive hin zur Gestaltung von Orten und Situationen verschoben werden“ müsse, was den Teilnehmer*innen die Möglichkeit eröffne, „Aneignungserfahrungen zu sammeln“ (ebd.).

Auch im Rahmen der Längsschnitterhebung *Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung* wurden aus Sicht der Fachkräfte Beratung und Beziehung

als zentrale Elemente von Übergangshilfen identifiziert (vgl. IAW et al. 2010: 65). Dieser Befund wurde im Rahmen des Artikels *Bildungspotentiale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung* als Ausgangspunkt genutzt, um anhand von Fallporträts auf die Beziehungskomponente im Kontext von Übergangshilfen zu blicken (vgl. Hirschfeld/Walter 2013: 163ff.). Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jugendlichen und pädagogischem*r Akteur*in die Akzeptanz formaler Unterstützungsangebote erhöht und die Grundlage für die Annahme lebensweltlicher Hilfestellungen bildet, gleichwohl Entwicklungen, Irritationen und Spannungen die pädagogische Beziehung prägen (ebd.: 178ff.), die es auch zu bewältigen gilt. Hierin deutet sich an, dass die Beziehung zwischen Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen Einfluss auf die Annahme der Hilfestellung ausübt. Wie sich dies biografisch abbildet, wie und ob die Hilfestellung Spuren in der Biografie Jugendlicher hinterlässt, danach fragt die vorliegende Arbeit.

Berufsorientierung, Cooling-out und Gatekeeping im Kontext von Übergangshilfen

In die Interaktion zwischen Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen sind im Kontext von Übergangshilfen unterschiedliche Unterstützungsaspekte eingelagert, die aus Sicht pädagogisch handelnder Akteur*innen zentral sind, um problematisierte Übergänge zu bearbeiten und damit auch auf die inhaltliche Ausgestaltung der Interaktion zu zielen (vgl. IAW et al. 2010: XIV; IAW et al. 2015: 93, vgl. auch Kap. 4.1.2). Hierbei sind einerseits in Übergangshilfen eingelagerte Hilfen bei der Berufswahl und -orientierung zu benennen, andererseits sind pädagogische Interaktionen im Kontext des Übergangs von Beratungsmomenten durchwoben.

Grundsätzlich wird in Forschungs- bzw. wissenschaftlichen Arbeiten zum Übergang von der Schule in den Beruf die Berufswahl bzw. -orientierung als zentrales Element jugendlicher Entwicklungsaufgaben und Identitätsbildungsprozesse gedeutet (vgl. Mansel/Kahlert 2007b; Eckert 2008), dessen Förderung als wichtige bildungspolitische Aufgabe begriffen wird (vgl. BMBF 2019: 31). Im Kontext problematisierter Übergänge werden Berufswahl- und Berufsorientierungsprozesse sogenannter benachteiligter Jugendlicher als besonders schwierig deklariert (vgl. Speck/Mansel 2012), wobei für sie nicht ‚nur‘ die Herausbildung eines Berufswunsches, sondern eines *realistischen* Berufswunsches zentrale Entwicklungsaufgabe ist (vgl. Walther 2014a: 119ff., siehe auch Kap. 2.2.2). Diese Prozesse der Berufswahl und Berufsorientierung sogenannter benachteiligter Jugendlicher zu unterstützen und zu begleiten, wird im Rahmen (sozial-)pädagogischer Hilfe im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit als zentrale Aufgabe gefasst (vgl. IAW et al. 2010).

Forschungsarbeiten zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener zeigen, dass Berufsorientierung in formellen und informellen Bereichen stattfindet, dass junge Menschen gefordert sind, sich mit verschiedenen Anstößen und Informationen auseinanderzusetzen (vgl. Oehme 2013: 635) und dass Eltern sowie die Peergroup zentrale Akteure im Prozess der Berufsorientierung und -wahl sind (vgl. Mansel/Kahlert 2007b; Eckert 2008; IAW et al. 2011; Oehme 2013), die jedoch im Rahmen institutioneller Berufsorientierungsprozesse als störend wahrgenommen werden, vor allem wenn deren beruflichen Anstöße anderen Zielperspektiven folgen (vgl. Oehme 2013: 642). Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt darauf, wie Übergangshilfen Berufsorientierungsprozesse beeinflussen, welche Co-Prozesse dadurch angestoßen werden und inwiefern pädagogische Interaktionen als wegweisend für den Übergang von der Schule in den Beruf gedeutet werden können. Grundsätzlich zeigt sich, dass institutionell angeregte Berufsorientierungs- und Beratungsprozesse entsprechend des schulischen Abschlusses erfolgen (vgl. Oehme 2013: 640) sowie dass diese Prozesse das Ziel verfolgen, dass Jugendliche *realistische* Berufswünsche entwickeln (vgl. Walther 2014a; Schütte/Schlausch 2015: 79).

Walther (2014a: 121ff.) skizziert in seinem Artikel *Der Kampf um ‚realistische‘ Berufsperspektiven* unter Rückgriff auf Interviewmaterial der *Evaluationsstudie Berufseinstiegsbegleitung*, dass Berufswahlprozesse Jugendlicher vor der gesellschaftlichen „Diskurs- bzw. Kampfarena des Übergangssystems“ stattfinden. Er beschreibt, dass Jugendliche, die nur auf geringe sozioökonomische und soziokulturelle Ressourcen zurückgreifen können, einer „*double-blind-Situation*“ ausgesetzt seien (ebd.: 122, Hervorh. i. Orig.). Demnach suggerieren individualisierte und entgrenzte Arbeitsgesellschaften berufliche Wahlfreiheit einerseits sowie eine scheinbare Autonomie von Bildungs-, Ausbildungs- und Übergangssystem andererseits. Das selektive Schulsystem und der segmentierte Ausbildungsmarkt konterkarieren diese Botschaften, sodass der *Normallebenslauf* nicht für alle jungen Menschen im gleichen Maße zu erreichen sei. Im Rahmen institutioneller Berufsorientierungsprozesse liege der Fokus auf der Entwicklung *realistischer* Berufsperspektiven – die Differenzierung nach *realistischen* und *unrealistischen* Berufswünschen beziehe sich nur auf sogenannte benachteiligte Jugendliche der Haupt- und Förderschulen. Ihnen werde damit sowohl abgesprochen, „marktkonforme“ Berufswünsche zu verfolgen, als auch unterstellt, dass sie sich an Berufen orientieren, in die aufgrund individueller Zuschreibungspraktiken keine Vermittlung erfolgen könne. Dabei geht das Sprechen von *unrealistischen* Berufsperspektiven mit dem Verweis auf fehlende Ausbildungsreife einher und „rekurriert auf eine klinisch-diagnostische Rationalität, legitimiert die Vorenthaltung bzw. Verweigerung von Teilhabechancen und verschafft der Pädagogik eine Rolle in der Herstellung realistischer Berufsperspektiven“ (ebd.: 125).

Um Jugendliche zu *realistischen* Berufsperspektiven zu führen, sind institutionelle Berufsorientierungsprozesse oftmals von Cooling-Out-Prozessen (vgl. Walter/Walther 2007; Walther 2014a; Goffman 1962) – sprich der Reduktion der beruflichen Ansprüche und Vorstellungen Jugendlicher sowie die Anpassung an real vorhandene Ausbildungsangebote bzw. Möglichkeiten – sowie von Doing-Gender-Mechanismen (vgl. Walther 2014a) durchwoben, um die Nicht-Passung beruflicher Orientierungen und Arbeitsmarktsituation zu vermeiden (vgl. Oehme 2013: 640). Diese „Abkühlungsprozesse“ werden von Akteur*innen, „die als *gate keeper* an den Übergängen im wohlfahrtsstaatlichen Lebenslaufregime positioniert sind“, angestoßen, hervorgebracht oder begleitet. Damit sie sich letztlich vollständig vollziehen können, müssen sie auch individuell-biografisch angeeignet werden, indem „die Betroffenen nicht nur die Selbstzuschreibung, sondern auch eine weniger attraktive bzw. sozial anerkannte Position als für sich passend akzeptier[en]“ (Walther 2014a: 122, Hervorh. i. Orig.). Folglich sind sowohl Übergangssystem als auch die Jugendberufshilfe Gatekeeper im Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit (vgl. Walther 2014c: 83). (Sozial-)pädagogisches Handeln erfüllt demnach die Funktionen des „*gate keeping* im Lebenslauf mit dem Auftrag der Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf ihre Beteiligung am Erwerbsprozess, der Überprüfung der mit spezifischen Lebensaltersrollen verknüpften Kompetenzerwartungen und der Abkühlung nicht system- und marktkompatibler Berufswünsche“ (Walther 2014a: 125, Hervorh. i. Orig.). Walther (ebd.: 125f.) arbeitet in diesem Zusammenhang heraus, dass pädagogische Fachkräfte die Berufswahlkriterien der Jugendlichen sowie fehlende Informationen und Auseinandersetzung als problematisch erachten. Dabei werde die „Zuschreibung als unrealistisch [...] insofern relativiert als die Jugendlichen durchaus als kompromissbereit gesehen werden und die Anforderungen, eine ungewollte Ausbildung zu akzeptieren, als erhebliche Zumutung verstanden wird“. Wenngleich Fachkräfte die Perspektive und Wünsche der Jugendlichen teilweise anerkennen, so bleibt ihre Handlungsfähigkeit aufgrund der Wirkmächtigkeit des Übergangssystems beschränkt. Demnach vollziehen sich Prozesse der beruflichen Beratungen der Jugendlichen durch die Fachkräfte entlang der „Orientierung am Unterkommen der Jugendlichen“. Dies bedeutet auch, dass erwartet wird, dass sich Jugendliche betrieblichen Kriterien unterordnen und hinnehmen, dass über ihre *Eignung* für eine bestimmte Ausbildung entschieden wird. Jugendliche, die diese Anforderungen erfüllen, haben scheinbar legitimerweise ein „Anrecht“ auf eine Ausbildung (vgl. ebd.: 125). Dies kann auch als Legitimation pädagogischen Handelns als Beitrag zu realistischen Berufsperspektiven gedeutet werden. Hierin zeigt sich die „Ambivalenz zwischen Zurückweisung und Akzeptanz nicht zu beeinflussender Macht- und Einflussverhältnisse“ (ebd.: 126). Damit entsteht der Eindruck, „dass die Semantiken der Aktivierung und Individualisierung

[...] in den Organisationen Sozialer Arbeit reproduziert werden“ (Stauber/Schröder 2014: 239).

Festzuhalten bleibt, dass die den Jugendlichen individuell zugeschriebenen Defizite im Rahmen der Berufsvorbereitung durch Praktika, berufsfachlichen Unterricht sowie sozialpädagogische Begleitung bearbeitet werden sollen, um ihre Chancen auf eine berufliche Ausbildung zu erhöhen (vgl. Walther 2014c: 83). Sozialpädagogische Hilfe ist in diesen Rahmen durch das Handeln (sozial-)pädagogischer Akteur*innen im Übergangssystem geprägt und zielt u. a. auf die Herstellung *realistischer* Berufsperspektiven sowie das Erreichen von *Ausbildungsfähigkeit* (vgl. Walther 2014a: 119). Welche Spuren diese sozialpädagogischen Handlungsweisen biografisch bei den Jugendlichen hinterlassen, gilt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu hinterfragen bzw. zu rekonstruieren.

Hinsichtlich des in pädagogischen Interaktionen im Übergang eingelagerten Aspekts der Beratung arbeiten Walther und Weinhardt (2013: 8) heraus, dass „Hilfemaßnahmen zur Bewältigung von Übergängen“ in Zusammenhang mit Übergangsberatung gebracht werden, auch da die „psychosoziale bzw. sozialpädagogische Beratung als professionelle Erbringungsform von Beratung [...] [sich] quer zu allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in großem Maße mit der Bearbeitung von problematisch etikettierte[n] und/oder erfahrener biographischer Übergänge befasst“. Dabei kann Übergangsberatung aus individueller Sicht „Entscheidungs- und Reflexionshilfe sein“, während sie i. S. einer wohlfahrtsstaatlich-institutionellen Dienstleistung vor allem als „normalisierende[.] Bearbeitung“ von Übergängen begriffen werden kann. Damit ist Übergangsberatung an der „gesellschaftlichen Herstellung“ von Übergängen beteiligt und fokussiert gleichzeitig deren *Gelingen* (ebd.: 7f.). Demnach gilt Übergangsberatung auch als Modus der „Problemlösung“, soll sie zur „Bewältigung von und Bildung in Übergängen“ (Walther 2014b: 29) beitragen. Vor allem in Kontexten, in denen Übergänge als besonders problematisch prognostiziert werden, erfolgt eine „besondere pädagogische Flankierung und Fokussierung“, die sich auch darin ausdrückt, dass als benachteiligt etikettierten Jugendlichen Beratungsangebote offeriert werden, die u. a. darauf zielen, dass sie *realistische* Berufswahlentscheidungen treffen (Walter/Hirschfeld 2013: 116).

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes *Transition Processing* (vgl. Chyle et al. 2019b), bei dem die Frage nach der Gestaltung von Übergängen im Mittelpunkt stand, konnte gezeigt werden, dass ihre Problematik als diskursiver Modus der Herstellung von Übergängen gedeutet werden kann (vgl. Schröder et al. 2019), der sich im zeitlichen Verlauf verändert hat und sich durch die berufsbezogene Beratung zieht. Einhergehend mit der Problematik von Übergängen ist die Vorstellung von *Normalität*, die sich bezogen auf Übergänge stets am *erfolgreichen* Übergang in Arbeit bemisst, im Rahmen der Berufsberatung *abzusichern*. Hierin offenbart

sich die institutionelle Regulierung von Übergängen. Sie drückt sich aber auch in beruflichen Beratungsgesprächen aus, indem diese vom Berater gesteuert und angepasst werden, bis „Äußerungen der Schüler*innen im Kern als ein Informations- und Aufklärungsproblem über berufliche Möglichkeiten gefasst bzw. gerahmt werden können“. Dieses im Beratungsgespräch hergestellte Wissensdefizit wird dann bearbeitet (vgl. Dittrich/Walther 2019: 136). Aber auch der Ausbau sowie die Vorverlagerung von beruflichen Beratungen sind als Form der institutionellen Regulierung von Übergängen zu deuten (vgl. ebd.: 152). Denn hierin zeichnet sich doch der Versuch ab, die im Rahmen von beruflichen Beratungsprozessen diskursive Artikulation, der Übergang in den Beruf sei eine „allgemeine Anforderung des Erwachsenwerdens“ (Schröder et al. 2019: 325), auch institutionell eben durch berufliche Beratungen zu regulieren.

Nutzung, Aneignung und Erfolg von Übergangshilfen

Pädagogische Interaktionen sind zudem unter dem Fokus ihrer Nutzung, Aneignung und Wirkung sowie hinsichtlich ihres Erfolgs zu reflektieren. Dabei stellt sich zunächst die Frage, wie Jugendliche (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen im Übergang nutzen, um daran anknüpfend auf Aneignungsprozesse sowie auf die Wirkung und den Erfolg (sozial-)pädagogischer Übergangshilfen eingehen zu können.

Wie bereits beschrieben, werden sogenannte *benachteiligte* Jugendliche im Übergang von der Schule in Erwerbstätigkeit mit besonderen Herausforderungen konfrontiert, die sich aus dem Zusammenspiel institutioneller Regulierungspraktiken, dem Einfluss von an Übergängen platzierten und wirkmächtigen Gatekeepern, der „Willkür institutioneller Ausbildungsangebote“ sowie dem durch *Normallebenslauf*vorstellungen geprägten Druck, eine Ausbildung zu beginnen (Walther 2014a: 130), ergeben. Handlungsspielräume erscheinen folglich beschränkt. Im Versuch, jene wieder zu eröffnen, unterwerfen sich Jugendliche dem von außen geforderten ‚Unterkommen‘, indem sie ihre eigentlichen beruflichen Wünsche zeitweise zurückstellen und versuchen, für deren Umsetzung Ressourcen zu erwerben (vgl. ebd.). (Sozial-)pädagogische Hilfestellungen im Übergang entsprechen dabei nicht immer den Vorstellungen der Jugendlichen bzw. missachten deren berufliche Wünsche erheblich. Gleichwohl gehen diese Erfahrungen nicht unbedingt mit der Zurückweisung von Hilfeleistungen einher, wie im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung durch die Herausarbeitung von Nutzungsweisen gezeigt werden konnte (vgl. IAW et al. 2015: 135f.). Demnach kann zwischen pragmatischen, ambivalenten, distanzierenden und variablen Nutzungsweisen unterschieden werden.

Pragmatische Nutzungsweisen gehen mit einem „unmittelbaren und barrierefreien, oftmals auch eigenmotivierten Zugang“ zur Unterstützungsleis-

tung einher. Angebote der Hilfeleistung werden grundsätzlich positiv hervorgehoben und trotz (anfänglicher) Kritik an einzelnen Aspekten der Unterstützung im vollen Umfang genutzt (ebd.: 136). Kritische Momente in der Begleitung oder in der Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung werden „durch positive Wertungen und den zugeschriebenen Gebrauchswert der eigenen Teilnahme überlagert“, was zu einer „uneingeschränkten Annahme der Angebote“ führt. Letztlich „erhält die Hilfestellung der Berufseinstiegsbegleitung subjektive Relevanz für die Teilnehmenden“ (ebd.: 137).

Ambivalente Nutzungsweisen lassen sich dadurch kennzeichnen, dass die Hilfestellung zeitweise positiv, aber auch negativ bewertet wird. An diese Bewertung ist auch die eigene Nutzung gekoppelt. Kritik wird dabei sowohl an der Unterstützung an sich, an einzelnen Angeboten als auch an der Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung geübt und führt letztlich zu Unzufriedenheit, sodass die „Unterstützungsangebote ganz oder teilweise modifiziert oder zurückgewiesen werden“ (ebd.: 137f.). Die Ambivalenz dieser Nutzungsweise zeigt sich auch darin, dass dauerhaft zwischen Annahme und Zurückweisung abgewogen wird, wenngleich die Motivation, weiterhin Teilnehmer*in der Unterstützungsleistung zu sein, hoch ist (ebd.: 138f.).

Distanzierte Nutzungsweisen gehen mit einer generellen kritischen oder ablehnenden Haltung seitens der Jugendlichen gegenüber der Hilfestellung einher. Dennoch werden Angebote, wenn auch meist nur sporadisch, wahrgenommen. Auf diese Weise können Teilnehmer*innen den formalen Anforderungen der institutionellen Hilfeleistung entsprechen. Damit ist eine distanzierte Nutzungsweise des institutionell gerahmten Unterstützungsangebots als „subjektive Umgangsweise“ auszulegen, durch die es für Jugendliche möglich wird, weiterhin am Unterstützungsmodell teilzunehmen, bei gleichzeitiger Zurückweisung einzelner Unterstützungsleistungen. Es wird permanent überprüft, ob und inwiefern in den offerierten Angeboten ein subjektiver Gebrauchswert zu erkennen ist. Dennoch geht eine distanzierte Nutzungsweise nicht automatisch mit der Zurückweisung der Hilfeleistung insgesamt einher (vgl. ebd.: 139ff.).

Als *variable* Nutzungsweisen werden Mischformen aus pragmatischer, ambivalenter und distanzierter Nutzungsweise bezeichnet. Demnach wird das Unterstützungsangebot zeitweise pragmatisch, ambivalent oder distanziert genutzt, was oftmals mit der personellen Besetzung des Unterstützungsangebots einhergeht (vgl. ebd.: 141).

Die Ausdifferenzierung der Nutzungsweisen verweist auch darauf, dass Unterstützungsangebote im Übergang nicht per se zu den Bedarfen und Erwartungen der Jugendlichen passen, sondern jene Passung erst hergestellt werden muss, weil Unterstützungsangebote anderenfalls Gefahr laufen, zurückgewiesen zu werden. Auch Walther et al. (2014: 237) verweisen darauf, dass „Unterstützung [...] im Übergang Passungsverhältnisse zwischen institutionellen pädagogischen Akteuren und biographischen Subjekten voraus-

setzt, die nicht einfach gegeben sind, sondern ständig hergestellt werden“ müssen. Jene Passung wird dabei erst durch das Handeln der Beteiligten hergestellt (vgl. Graßhoff 2012), beispielsweise indem „Fachkräfte bedürfnisorientiert handeln [und] indem die Adressaten und Adressatinnen sich an die Bedingungen der Hilfe anpassen oder indem beide Seiten aushandeln, was als relevante Hilfe gilt“ (IAW et al. 2015: 135). Damit ist sie als Aushandlungsprozess zwischen Adressierungs- und Anerkennungspraktiken seitens der Fachkräfte (Gatekeeper) und Aneignungsprozesse seitens der Jugendlichen zu verstehen. Die Nutzung institutioneller Übergangshilfen ist gleichzeitig Ausdruck subjektiver Aneignungsweisen institutionalisierter Bewältigungsstrategien bzw. Übergangshilfen. Wie letztlich Passungsverhältnisse biografisch hergestellt werden, wie Jugendliche sich gegenüber der Übergangshilfe positionieren, wird in dieser Arbeit erforscht.

Mit der Frage, welche Wirkungen und Effekte übergangsbezogene Hilfen hervorrufen, wird oftmals ein evidenzbasiertes Verständnis von Wirkung aufgerufen (vgl. Borrmann/Thiessen 2016). Aus einer institutionellen Logik heraus wird der *Erfolg* von Maßnahmen der Jugendberufshilfe an der Vermittlungsquote Jugendlicher in Ausbildung oder Erwerbsarbeit gemessen (vgl. Bolay/Walther 2014) und entspricht damit *Normalerwerbsvorstellungen*. Jedoch fehlten bislang „verlässliche Untersuchungen, die die Wirkung bestimmter Maßnahmen isolieren könnten“, sowie „Längsschnittuntersuchungen zur Nachhaltigkeit von Ausbildungs- und Erwerbskarrieren im Anschluss an Maßnahmen der Jugendberufshilfe“ (ebd.: 378). An dieser Stelle soll auf bisherige Erkenntnisse zum *Erfolg* bzw. zur Wirkung sozialpädagogischer Hilfen referiert werden. Dabei wird von einem weitläufigen Wirkungsbegriff ausgegangen, der sich jenseits von Übergangsquoten, wie sie im Rahmen der Bildungsberichte dokumentiert werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018), oder Übergangsverläufen, wie sie im DJI Übergangspanel (vgl. Gaupp et al. 2008) zu finden sind, darauf bezieht, welche Bedeutung Jugendliche Übergangshilfen zuweisen und wie sie diese Hilfen wahrnehmen.

In diesem Kontext arbeiten Bolay und Walther (2014: 380) heraus, dass Jugendliche „Zuweisungsprozesse zu Maßnahmen, vor allem seitens der Berufsberatung, als Kanalisierung oder sogar Manipulierung ihrer Interessen in Richtung verfügbarer Ausbildungsberufe und Maßnahmen“ bewerten. Diese Zuweisungsprozesse werden oftmals als wenig *passend* erlebt, haben Jugendliche doch das Gefühl, dass Formalitäten die Teilnahme zu aus ihrer Sicht sinnvollen Maßnahmen verhindern und sie in der Folge Maßnahmen zugewiesen werden, die nicht oder nur bedingt ihren eigenen Interessen entsprechen. Dies erschwert, dass sich Jugendliche mit der Maßnahme identifizieren und offen gegenüber verfügbaren Optionen sind. Bolay und Walther (ebd.) ziehen den Schluss, dass die Adressierung als *benachteiligt* und *nicht-ausbildungsreif* mit der Aberkennung eigener beruflicher Wünsche einher-

geht. Dabei attestieren Bolay und Walther (ebd.: 384) der Jugendsozialarbeit eher eine kompensatorische statt einer bewältigenden Rolle im Rahmen der Bearbeitung von Benachteiligung. Demnach „eröffnen [sie] Jugendlichen Integrations- und Lebensperspektiven, auch wenn sich diese nicht immer in ‚zählbaren‘ Bildungs- oder Einmündungserfolgen niederschlagen“ (ebd.).

Auch in der Evaluationsstudie Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2010, 2011, 2012, 2013, 2015) wurde nach Erfolg und Wirkung der Maßnahme gefragt. Das evidenzbasierte Verständnis von Erfolg, gemessen an erfolgten Übergängen in Ausbildung, wurde in Ergänzung durch die qualitativen Daten bzw. den qualitativen Blick aufgeweicht. So wurde versucht, die Frage nach dem Erfolg der Maßnahme nicht ausschließlich anhand der erfolgten Übergänge in Ausbildung zu beantworten, sondern aus Sicht der teilnehmenden Jugendlichen nachzuvollziehen und über die Nutzungsweisen (siehe oben) sowie über die Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung durch teilnehmende Jugendliche zu erfassen (vgl. IAW et al. 2015: 141ff.). Dabei wurde deutlich, dass Jugendliche die Begleitung sehr unterschiedlich bewerten: Während einige in der Berufseinstiegsbegleitung eine hilfreiche und gelungene Ergänzung zu schulischen Unterstützungsangeboten sahen, bewerteten andere dies kritischer. Positive Bewertungen gingen mit Erfahrungen in der Begleitung einher, die den Erwartungen und Bedürfnissen Jugendlicher entsprachen und ihnen Mitgestaltungsspielräume eröffneten. Dabei erfolgte die Bewertung immer im Kontext anderer Unterstützer*innen und Unterstützungselemente. Eine negative Bewertung geht mit Erfahrungen Jugendlicher einher, keinen Mehrwert durch die Begleitung wahrgenommen zu haben, keine positiven Erfolge erzielen zu können oder auch die Begleitung nicht entsprechend eigener Bedürfnisse erlebt zu haben (vgl. ebd.: 142ff.).

Hinsichtlich der Frage, inwiefern durch Übergangshilfen auch soziale Benachteiligungen bearbeitet werden können, kommt Walther (2014a: 132f.) zu dem Schluss, dass (sozial-)pädagogisches Handeln im Kontext sozialer Benachteiligung nur „die Bewältigung des Lebenslaufs im Sinne eines sich Arrangierens mit Benachteiligung“ bedeute und damit „soziale Integration im Sinne der Akzeptanz und des Zurechtkommens mit niedrigen Statuspositionen und begrenzten Ressourcen“ fördere, hervorbringe und reproduziere. Hierin zeigt sich, dass die Handlungsmöglichkeiten sozialer Arbeit eingeschränkt sind, da ihre Funktion letztlich im Sinne des Wohlfahrtsstaates geprägt und damit systemimmanent ist. Da diese Funktionszuschreibung mächtig ist und Soziale Arbeit dieser ihre Existenz verdankt, erscheint es nur konsequent, den sozialstaatlichen Auftrag ernst zu nehmen. Damit liegt die „Überwindung von Benachteiligung im Sinne sozialer Mobilität“ außerhalb der Reichweite (sozial-)pädagogischen Handelns (ebd.: 133). Dem entgegen steht die Hypothese, dass Pädagogik nur dann zur Bewältigung von Benachteiligung beitragen könne, wenn sie auf Beziehungen aufbaut, deren Qualität der zu signifikanten Anderen nahekäme (Walter/Hirschfeld 2013: 133). Dass

beide Thesen durch Anerkennungstheoretische Rekonstruktion unterstützt werden, lässt sich dahingehend deuten, dass „nur Anerkennung auf allen drei Ebenen [Liebe, Recht und Wertschätzung; H.H.] zu einem Zustand sozialer Integration im Sinne des Ausgleichs individueller Bedürfnisse und kollektiver Erfordernisse beizutragen in der Lage ist; oder dass nur Anerkennung ergänzt durch Umverteilung soziale Gerechtigkeit bedeute[n]“ (Walther 2014a: 133) kann.

Inwiefern sozialpädagogische Hilfestellungen im Übergang für Jugendliche Hilfe als Modi der Gestaltung von Übergängen biografisch relevant werden, inwiefern sich Hilfeleistungen auf den Umgang mit Benachteiligungen/Ungleichheit oder deren Überwindung beziehen, dem wird in dieser Arbeit nachgegangen.

2.4 *Doing Transitions* oder die Herstellung und Gestaltung von Übergängen

Entlang der Einführung in das Themenfeld der Arbeit, aber insbesondere durch die theoretischen Perspektiven und die Darstellung der Forschungsergebnisse deutet sich das relationale Verhältnis diskursiver Artikulationen und Praktiken, der institutionellen Regulierung sowie der Handlungsweisen (sozial-)pädagogischer Akteur*innen an. Um die biografische Relevanz sozialpädagogischer Hilfe in Übergangsverläufen von der Schule in Ausbildung und Arbeit bei sogenannten benachteiligten Jugendlichen zu beleuchten, muss diese Verwobenheit mitgedacht werden. Dies kann durch das Konzept *Doing Transitions* gelingen, welches die Perspektive der vorliegenden Arbeit rahmt. Im Folgenden wird dieses Konzept in seinen Grundzügen beschrieben, um anschließend entlang von Übergängen in Arbeit erste Überlegungen für sozialpädagogische Hilfe unter dem Blickwinkel *Doing Transitions* anzustellen.

Konzeptionell knüpft *Doing Transitions* an die Forschungstradition der subjektorientierten Übergangsforschung¹⁸ an und entwickelt sie dahingehend weiter, dass mit *Doing Transitions* die „Konstruktion von Übergängen selbst zum Forschungsgegenstand“ (Walther/Stauber 2018: 912) gemacht wird, wodurch der in der subjektorientierten Übergangsforschung eingelagerte Dualismus zwischen Struktur und Handeln überwunden werden soll. Dementsprechend lässt sich die Ausrichtung von *Doing Transitions* als konzeptueller Neu-Ansatz der Übergangsforschung fassen. Aus einer *Doing Transitions* Perspektive – das in Anlehnung an das Konzept *doing difference*

18 Zur Entwicklung der Übergangsforschung und unterschiedlicher Übergangsvverständnisse siehe Wanka et al. 2020.

(West/Fenstermaker 1995) und praxistheoretischen Perspektiven die gesellschaftliche Herstellung von Übergängen in ihren konkreten sozialen Vollzugswirklichkeiten (Hirschauer 2004) analysiert – geraten die „machtvolle[n] Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Vergesellschaftungsebenen und Praktiken der Gestaltung“ (Walther/Stauber 2018: 912) in den Blick. Mit dem Konzept *Doing Transitions* wird sowohl die Normativität als auch die gesellschaftliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen kritisch hinterfragt. Dabei stehen weniger die „Outcomes von Übergängen“ (ebd.) im Fokus als vielmehr die relationale Beziehung diskursiver Ordnungen, institutioneller Regulierungsformen und subjektiv-biografischer Lern-, Bildungs- und Bewältigungsprozesse sowie deren Hervorbringung und praktischer Vollzug (vgl. Walther et al. 2016: 6). Auf einer rein analytischen Ebene lassen sich mit dem Konzept *Doing Transitions* Übergänge als (1) diskursive, (2) institutionelle und (3) individuelle Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen denken (vgl. Walther/Stauber 2018: 916f.), die in ihrem konkreten Vollzug jedoch immer als Wechselspiel wirken und eben nicht – wie in der älteren Übergangsforschung angenommen – nebeneinander stehen oder sich rein i. S. von Kontextbedingungen in der Erforschung von Übergängen zeigen (vgl. Walther et al. 2016: 3).

Weiter ausdifferenziert heißt das, auf der diskursiven Ebene (1) Übergänge als diskursive Formen ihrer Herstellung und Gestaltung zu analysieren, wodurch „Ordnungen des Wissens sowie [die] Thematisierung von Übergängen“ (ebd.: 3) in den Fokus geraten. Insbesondere die beobachtbare Zunahme der „Zustands- Rollen- und Statuswechsel im Lebenslauf“ verweisen darauf, dass „Lebenslagen und soziale Situationen in eine zeitliche Verlaufsperspektive gestellt, als biografisch wie gesellschaftlich bedeutsam und folgenreich, als unsicher und ungewiss, als gestaltungswürdig, aber auch gestaltbar markiert“ (Walther/Stauber 2018: 913) werden. Übergänge werden folglich im Kontext von Normalitätäsvorstellungen thematisiert und gehen mit normativ geprägten Vorstellungen/Idealen eines *guten* Lebens einher. Abweichungen von diesen Vorstellungen werden problematisiert (ebd.; vgl. auch Stauber 2011; Walther 2014a). Auf der diskursiven Ebene danach gefragt, wie Übergänge „durch die diskursive Artikulation von Anforderungen, die Unterscheidung von Erfolg und Scheitern sowie die Markierung von Risiken produziert und gerahmt“ werden (Walther et al. 2016: 4).

(2) Regulierungen von Übergängen lassen sich aus einer *Doing Transitions* Perspektive als *institutionelle Form der Herstellung und Gestaltung* von Übergängen fassen, offenbaren sich sowohl in Institutionen als auch in informellen kollektiven Zusammenhängen und bilden den Rahmen des praktischen Vollzugs individueller Übergänge (vgl. Walther/Stauber 2018). Normierungs-, Regulierungs- und Koordinierungsformen zeigen sich in vorgegebenen Ablaufmustern, in der „Vorbereitung von Individuen auf neue Anforderungen“ (Walther et al. 2016: 3) und konkret in

„der (rechtlichen, organisatorischen oder ritualisierten) Markierung der Voraussetzungen von Übergängen (nach Alter oder Fähigkeiten), in Ablaufprogrammen, in der Kontrolle und Sanktionierung von Übergangsverläufen sowie teilweise auch in kompensatorischen Akten ‚sekundärer Normalisierung‘ bei eingeschränkter Teilhabe“ (Walther/Stauber 2018: 914).

Eine besondere Rolle im Rahmen der institutionellen Regulierung von Übergängen nehmen – mit Blick auf Erwerbsarbeit und wohlfahrtsstaatliche Strukturen – Gatekeeper ein, indem sie an Übergängen *kontrollieren*, dass Menschen „in die Lebenslaufbahnen gelangen, in die sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und Normalitätsannahmen gehören“ (Walther/Stauber 2018: 914; vgl. auch Behrens/Rabe-Kleberg 2000). Diese Regulierung schlägt sich in „Prozesse[n] der Diagnostik, Förderung und Beratung“ nieder (Walther/Stauber 2018: 914). Diese wiederum sind oftmals von Cooling-out-Mechanismen durchwoben und gehen mit der „vermittelten Reduktion individueller Teilhabeansprüche“ einher, denn „Adressaten und Adressatinnen sollen wollen, was sie sollen“ (ebd.). Damit wird auf institutioneller Ebene betrachtet, wie Übergänge „prozessiert und reguliert“ werden und welche „pädagogischen Aspekte [...] in formellen und informellen Bearbeitungsformen enthalten [sind]“ (Walther et al. 2016: 4).

Die biografische Bedeutung, Aneignung und Modifikation von Übergängen sowie deren Integration in den individuellen Lebenslauf werden unter der Perspektive *Doing Transitions* als (3) *Individuelle Modi der Herstellung und Gestaltung* von Übergängen gefasst und erforscht (vgl. ebd.: 3). Subjektiv-biografische Bewältigungsprozesse von Übergängen sowie deren Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse werden hierbei ebenso thematisiert wie die Frage nach oder die Infragestellung von Handlungsfähigkeit (vgl. Walther/Stauber 2018: 915). Bewältigung wird von der „Handlungsmotivation“ bzw. vom „Handlungsprozess des Bewältigens“ aus gedacht und bezieht sich auf das Erlangen, Aufrechterhalten oder Erweitern biografischer Handlungsfähigkeit. Damit umschreibt Bewältigung biografische Arbeit im Übergang, die aufgrund eines sich ändernden und zu Diskrepanzen führenden „Selbst-Welt-Verhältnis[ses]“ (ebd.) im Übergang notwendig wird. Dabei sei davon auszugehen, dass die Bewältigung von Übergängen zu Lernprozessen führe, was sich sowohl in der „Aneignung von als notwendig erachteten Kompetenzen“ zeige, wie im „Prozess der Integration von Rollenanforderungen bzw. -zumutungen ins subjektive Selbstkonzept“ (ebd.). Zentral ist hierbei die Frage, wie sich individuelle Lern-, Bildungs- und Lebensbewältigungsprozesse gestalten und darüber hinaus, wie sich diese in biografischen Entwicklungen und Lebensverläufen manifestieren (vgl. Walther et al. 2016: 4). Dabei bilden – aus einer biografischen Perspektive – die bisherigen biografischen Erlebnisse und Erfahrungen „die Grundlage für das Ausgestalten dieser Übergänge“ (Walther/Stauber 2018: 917). Diese zwei Ebenen lassen sich in Anlehnung an Walther und Stauber (ebd.) als „Verhältnis von Lebenslauf und Bio-

grafie“ lesen und damit „als doing transitions [...] konzipieren“, indem das „Wechselspiel von in der Vergangenheit strukturiertem und in die Zukunft entworfenem Handeln, das sich in der Bewältigung gegenwärtiger Handlungssituationen konstituiert“, in den Fokus gerückt wird.

Das mit dem Konzept *Doing Transitions* die Modi der Herstellung und Gestaltung von Übergängen, die im praktischen Vollzug immer in ihren relationalen Beziehungen wirken (vgl. Walther et al. 2016), untersucht werden, bedeutet für die Umsetzung des Forschungsvorhabens, dass es einer konsequenten und permanenten Reflexion dieser rein analytischen Unterscheidung bedarf, um nicht in einen Dualismus zwischen Struktur und Handeln zurückzuverfallen. Das heißt, sich der Komplexität von Übergängen und der eigenen Forschungsfrage im Sinne eines reflexiven Verständnisses von Übergängen zu nähern, Ergebnisse zu hinterfragen und aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten. Im Rahmen des Graduiertenkollegs *Doing Transitions* führte diese Bewusstwerdung auch dazu, dass ein reflexives Übergangsverständnis immer wieder diskutiert und angemahnt wurde. Dabei erzeugt ein

„übergangssensibler Blick [...] Reflexivität in Bezug darauf, dass Pädagogik, ob bewusst oder nicht, häufig an der gesellschaftlichen Gestaltung von Übergängen beteiligt ist. Geht man von einer pädagogischen Strukturierung des Lebenslaufes aus, so zeigt sich, dass pädagogisches Handeln und Interventionen als *Vorbereitung* auf anstehende Übergänge wirksam werden“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 228, Hervorh. i. Orig.).

Hiervon ausgehend kann es gelingen, die Bearbeitung von Unsicherheiten und Ungewissheiten mit der Frage nach der Herstellung und Gestaltung von Übergängen zu analysieren und dabei zu fragen, inwiefern hierdurch auch soziale Ungleichheiten reproduziert werden (vgl. Walther et al. 2016: 4).

Mit einem reflexiven Übergangsverständnis und einer auf Herstellungs- und Gestaltungsprozesse fokussierten Perspektive gehen weitere theoretische Annahmen einher, die hier kurz erläutert werden sollen. Obwohl im Rahmen der Dissertation nach der Bewältigung von Übergängen aus einer biografischen Perspektive gefragt wird, basiert die Betrachtung der individuellen Bewältigungs- und Gestaltungsprozesse nicht auf dem Verständnis eines starken ‚Subjekts‘, das zielgerichtet Handlungen entwirft (vgl. auch Walther et al. 2016: 10). Vielmehr liegt der Arbeit ein Subjektverständnis in Anlehnung an Rose (2012: 115) zugrunde, die mit Rückbezug auf Butler (2015, Erstauflage 2001) darauf verweist, dass „das Subjekt in Abhängigkeit von und in Unterwerfung unter normative Diskurse konstituiert wird, die regulieren, was das Subjekt überhaupt sein kann (und damit auch implizit, was es nicht sein kann und darf)“. Damit ist Subjektivierung im Kontext diskursiver Thematisierung zu denken, was auch bedeutet, dass die Frage danach, wie Subjekte Übergänge und Übergangssituationen bewältigen, sich auch in der Konstituierung des Subjekts niederschlägt. Folglich bringen Übergänge Subjekte hervor und vice versa. Demnach werden im Kontext von (sozial-)

pädagogischen Hilfen im Übergang nicht nur Jugendliche als potenzielle Teilnehmer*innen von Übergangshilfen anrufen, sondern teilnehmende Jugendliche adressieren (sozial-)pädagogische Akteur*innen auch als solche. Darüber hinaus lässt sich in Anlehnung an Walther, Hof, Meuth (2014: 220) feststellen, dass in pädagogischen Kontexten „Kinder, Jugendliche und Erwachsene [...] auch als Jungen oder Mädchen, als MigrantInnen oder Arbeitslose, als SchülerInnen oder Erwerbstätige oder als Benachteiligte und damit als auf besondere Weise lern- und hilfebedürftige Personen adressiert“ werden. Folglich müssen diese unterschiedlichen Adressierungen in den Blick genommen werden, wenngleich es wohl – insbesondere mit einer biografietheoretischen Methode – nicht gelingen wird, diese Adressierungen vollständig aufzuschlüsseln oder zu rekonstruieren. Allerdings kann die diskurskritische Sensibilisierung als Erweiterung der Biografieanalyse, die der Arbeit zugrunde liegt, zeigen, wie Adressierungen ihren Niederschlag in biografischen Erzählungen finden. Indem darauf eingegangen wird, womit sich Jugendliche im Kontext ihrer biografischen Übergänge auseinandersetzen, können Aussagen über Legitimierungen und Positionierungen getroffen werden, die einen Hinweis auf (institutionelle) Adressierungen liefern (vgl. Kap. 3). Sozialpädagogische Hilfe im Übergang ist dabei letztlich als soziales Konstrukt zu verstehen, dass auf Grundlage einer *Normallebenslauf*fiktion Jugendliche dazu bringen soll, sich in einer erwerbszentrierten Gesellschaft zu positionieren bzw. sich positionieren zu lassen. Darüber hinaus kann – in Anlehnung an Walther, Hof, Meuth (2014: 219) – (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang als Aufforderung an Individuen gedacht werden, sich mit „veränderten Anforderungen auseinanderzusetzen“, und Anlass sein, „Veränderungen des Selbstkonzeptes in erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu übersetzen“. Demnach können Lern- und Bildungsprozesse, die im Kontext pädagogischer Hilfeleistungen angestoßen, initiiert und forciert werden (vgl. Ahmed et al. 2013b), zur aktiven Aneignung von Selbst und Welt führen und damit als Subjektivierungsprozess gelesen werden.

2.5 Sozialpädagogische Hilfen und die relationalen Zusammenhänge diskursiver Bezüge, institutioneller Regulierung und individueller Bewältigung: Zwischenfazit

Zu Beginn des Kapitels wurde durch das Aufzeigen selektierender und benachteiligender Strukturen deutlich, dass eine Gruppe junger Menschen mit ihrer Zuweisung als *benachteiligt* vor der Herausforderung steht, den Übergang von der Schule in den Beruf zu bewältigen. Dabei sollen problematisier-

te Übergänge Jugendlicher durch (sozial-)pädagogische Hilfen bearbeitet und bestenfalls kompensiert werden. Die Ausführungen zeigen, dass nicht nur das Feld der Bearbeitung einen Ausbau erfährt, sondern sich auch deren Zeitspanne ausdehnt und vorverlagert wird. Aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive wurde dargelegt, dass der institutionalisierte Lebenslauf Leben und Lebensphasen durch institutionelle, (sozial-)politische und wohlfahrtsstaatliche Regulierungen entlang von Normalitätsannahmen strukturiert, steuert sowie reguliert und durch Biografizität (vgl. Alheit 1995) resp. biografische Arbeit (vgl. Dausien 2000) immer wieder aufgerufen und aktualisiert wird. Die möglichen Bewältigungsweisen damit einhergehender Herausforderungen wurden anhand des Forschungsstandes zu institutionell angeordneten und subjektiv-biografischen Bewältigungsstrategien aufgezeigt. Daran anschließend wurde theoretisch darauf eingegangen, dass Übergänge im Kontext sozialpädagogischer Hilfen durch Soziale Arbeit institutionell reguliert werden, was mit normativen Setzungen (sozial-)pädagogischer Handlungsfelder einhergeht (vgl. Walther/Hof/Meuth 2014: 229) und durch einen aktivierenden Wohlfahrtsstaat bedingt wird. Es wurde deutlich, dass erwerbszentrierte Gesellschaftsstrukturen, institutionelle Strukturierung bzw. Regulierungen sowie weiterhin geltende, wenn auch fragliche *Normallebenslauf*vorstellungen bzw. -fiktionen entscheidend auf Übergänge Jugendlicher von der Schule in Erwerbsarbeit wirken. Sie beeinflussen Teilhabechancen am Arbeitsleben maßgeblich und entscheiden über Partizipation am gesellschaftlichen Leben und folglich auch über Integration sowie die soziale Platzierung Jugendlicher und junger Erwachsener in gesellschaftlichen Strukturen. Zudem sollen mithilfe Sozialer Arbeit institutionell beobachtete oder *drohende* Abweichungen vom *Normallebenslauf* in pädagogischen Handlungsfeldern bearbeitet werden, indem sie diese Abweichungen in „besonderen Erziehungs-, Bildungs- oder Hilfebedarf übersetzen“ (ebd.). Folglich ist der

„Normallebenslauf [...] in pädagogischem Handeln und pädagogischen Institutionen nach wie vor wirksam, weil beide im wohlfahrtsstaatlichen Kontext auf ein Kriterium der Unterscheidung zwischen ungebildet/gebildet, erziehungsbedürftig/nicht erziehungsbedürftig bzw. hilfebedürftig/nicht hilfebedürftig angewiesen sind, um legitimerweise tätig zu werden, Unterscheidungen, die sich aus institutionalisierten Normen der Lebensführung bzw. Mechanismen primärer Integration bzw. Normalisierung ableiten“ (Walther 2014b: 30).

Damit ist Soziale Arbeit zwischen der Reproduktion und Vermeidung von Chancenungleichheit und Stigmatisierung zu verorten. Durch den Forschungsstand wurde deutlich, dass in (sozial-)pädagogische Hilfen eingelagerte Berufsorientierungsprozesse von der Vorstellung der Entwicklung *realistischer* Berufswünsche durchwoben ist. Dabei lassen sich Prozesse der beruflichen Beratung als diskursiv hergestellte und zugewiesene Entwicklungsaufgabe fassen, die als „notwendige und normierte Entwicklungs-, Bildungs- oder Reifeprozesse gedeutet“ (Walther 2014a: 121) werden können

und somit als diskursive Artikulation von Anforderungen im Übergang von der Schule in Erwerbstätigkeit zu lesen sind. Grundsätzlich sind Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse Jugendlicher – trotz der Entstandardisierung von Lebensläufen – von normativen *Normallebenslaufvorstellungen* geprägt (vgl. Reißig 2005) und damit ein Paradebeispiel für Subjektivierung, wenn hierunter nach Butler (vgl. Butler 2015, Erstauflage 2001; Rose 2012) die Subjektwerdung und gleichermaßen die Unterwerfung unter spezifische *Normalität*vorgaben verstanden werden soll. So bilden Arbeit und Erwerbstätigkeit für Jugendliche und junge Erwachsene zentrale Anknüpfungspunkte im Lebenslauf (vgl. Walther/Walter/Pohl 2007) und haben neben der materiellen Sicherungs- auch eine anerkennungs- und identitätsstiftende Funktion (vgl. Kreher/Lempp 2013: 691). Differenzen zeigen sich hinsichtlich der Integration von Arbeit in die eigene Identität und den eigenen Lebensentwurf, wodurch Erwerbsarbeit eine subjektiv unterschiedliche Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene erfährt (vgl. Walther/Walter/Pohl 2007).

Um den relationalen Zusammenhang auch theoretisch fassen zu können, wurde im vierten Unterkapitel auf das Konzept *Doing Transitions* eingegangen, das die grundlegende Perspektive der Arbeit darstellt. Dabei wurde erarbeitet, dass mit diesem theoretischen Ansatz sowohl subjektiv-biografische Bewältigungsprozesse betrachtet werden können als auch ihre relationalen Bezüge zu institutionellen Regulierungsweisen und diskursiven Artikulationen. Mit dieser Perspektive kann es gelingen, den Dualismus zwischen Struktur und Handeln aufzubrechen. Hierbei ist jedoch die Trennung zwischen institutionellen Regulierungsweisen und subjektiv-biografischer Bewältigung nur als analytische zu verstehen. Gleichzeitig lässt sich Hilfe mit dem Konzept *Doing Transitions* als institutioneller Modus der Gestaltung von Übergängen fassen. Wie aber auch Jugendlicher als Teilnehmer*innen von Übergangshilfen Übergänge (mit) herstellen und gestalten, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Welcher methodologischen Konsequenzen eine solche Perspektive bedarf und wie dies methodisch eingefangen wird, darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3 Methodologische Konsequenzen und methodischer Zugang

Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit steht die biografische Relevanz von Übergangshilfen für Jugendliche, die letztlich auch auf Grenzen und Möglichkeiten (sozial-)pädagogischer Hilfestellungen aus der Sicht jugendlicher Nutzer*innen verweist. Theoretisch gerahmt wird die Arbeit durch Aspekte wohlfahrtsstaatlicher Steuerung, sozialpädagogischer Professionalität sowie durch theoretische Überlegungen zu Hilfe und Bewältigung, wie sie im Kapitel 2 ausgeführt wurden. Ausgehend von der Forschungsperspektive *Doing Transitions* werden Übergänge als Herstellungs- und Gestaltungsprozesse gefasst sowie als Relation zwischen biografischer Bewältigung, institutionellen Regulierungsformen und diskursiven Formen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen thematisiert. Um dieses relationale Zusammenspiel diskursiver Artikulationen, institutioneller Regulierungsweisen von Übergängen durch (sozial-)pädagogische Hilfen und die subjektiv-biografische Bewältigung von Übergängen methodisch einzufangen und um abbilden zu können, wie sich Hilfe als Prozess vollzieht, ist die Arbeit als qualitative, rekonstruktive Längsschnittstudie angelegt, die im Verlauf des Forschungsprozesses um eine diskurstheoretisch sensibilisierte Perspektive erweitert wurde.

Als methodischer Zugang wurde ein biografischer Ansatz gewählt, da die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung der „Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen“ (Marotzki 1999: 327) gerecht wird. Um Übergänge aus einer *doing* Perspektive und mit Blick auf subjektiv-individuelle Bewältigungsprozesse zu erforschen, kann die biografische Fallrekonstruktion ertragreich sein. Sie ermöglicht, Übergänge in ihren Entstehungszusammenhängen und ihrer „Entwicklungsgeschichte vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu rekonstruieren“ (Köttig 2013: 1006). Dabei verweisen Biografien nicht nur auf das „Erleben biografischer Übergänge“, sondern auch auf deren „soziale/gesellschaftliche Einbettung über die gesamte Lebensspanne hinweg“ (ebd.: 994). Mit Blick auf die erstellten Fallrekonstruktionen (siehe Kap. 4.2, 4.3) muss berücksichtigt werden, dass Biografien keine hermeneutisch abgeschlossenen Systeme sind, sondern „auf ‚Autopoiese‘ einer zivilen Gesellschaft angewiesen [bleiben]“ (Alheit/Dausien 2000: 277). Zudem können durch die Rekonstruktion von Biografien, Aussagen über Handlungsmuster, die im Übergang entwickelt und transformiert wurden, getroffen und darüber hinaus thematisiert werden, wie diese aus der Gegenwartsperspektive gedeutet werden und gesellschaftlich

konstituiert sind (vgl. Köttig 2013: 994). Jedoch merken Alheit und Dausien (2000: 274) an, dass auf der Ebene der Präsentation der Lebensgeschichte berücksichtigt werden muss, dass die (Selbst-)Präsentationen immer nur als Ausschnitt zu begreifen sind, die nicht statisch, sondern fluide sind. Denn: „Man ist kein ‚So-jemand‘ ein für allemal, sondern man präsentiert sich als jemand, der sich ‚entwickelt hat‘ oder ‚verändert hat‘.“ (Fischer-Rosenthal 1995: 51) Im Rahmen des Auswertungsprozesses mittels biografischer Fallrekonstruktion sowie im Kontext der im Rahmen des Graduiertenkollegs *Doing Transitions* geführten Diskussionen wurde die dialektische Verschränkung von Biografien, Diskursen sowie institutionellen Settings besonders deutlich. Diese galt es abzubilden, ohne dabei die biografische Perspektive aus dem Blick zu verlieren.

Gerade hinsichtlich der Auswertung fiel auf, dass die Jugendlichen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragt wurden, primär in einem Umfeld aufwuchsen, dessen wohlfahrtsstaatlicher Kontext/Prägung relativ konstant war und ist. Dies zeigt sich u. a. in der Ausrichtung von (sozialpädagogischen) Förderinstrumenten, die grundsätzlich dem Prinzip ‚fordern und fördern‘ entsprechen (vgl. Kap. 2.3.1), aber auch vom Handeln der (sozial-)pädagogischen Akteur*innen und dem Streben der Jugendlichen nach anerkannten resp. hohen schulischen Abschlüssen geprägt sind. Lebensläufe in ausdifferenzierten und pluralen Gesellschaftsfigurationen scheinen einerseits *Normalitätserwartungen*, i. S. eines männlich geprägten *Normallebenslaufs* überwunden zu haben, andererseits werden sie, wie noch gezeigt wird (vgl. Kap. 4), im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf immer wieder aufgerufen und auch als Erwartung an weibliche Lebensläufe heran genommen und damit auf diese übertragen. Dies geht einher mit komplexen, durch unterschiedliche institutionelle und lebensweltliche Akteur*innen aufgerufene Adressierungspraktiken an Jugendliche, die wiederum biografisch zu bewältigen sind. Es scheint, dass diese verglichen mit historischen Kontexten des Aufwachsens vielschichtiger geworden sind. Dies zeigt sich sowohl in der Verlängerung der Lebensphase *Jugend*, was Stauber et al. (2007b: 995) deutlich nachzeichnen konnten und sich auch im Begriff ‚junge Erwachsene‘ ausdrückt, als auch darin, dass gesellschaftliche und soziale Benachteiligung plural (geworden) sind und als Übergänge thematisiert werden, wodurch Benachteiligungen letztlich immer wieder reproduziert werden. Dies lässt sich einerseits als diskursive Artikulation fassen, andererseits verweist es auf die Herstellungsleistung von Übergängen, die untrennbar mit individuellen Bewältigungspraktiken verwoben sind.

Wenngleich seit den 1980er-Jahren Biografie als theoretisches Konzept gefasst wird (vgl. Fischer/Kohli 1987), mit dem Prozesse zwischen „kollektiver Gesellschaftsgeschichte und individueller Lebensgeschichte“ (Köttig 2013: 995; vgl. Fischer-Rosenthal 1995; Rosenthal 1995) abbildbar werden, so muss dies dennoch i. S. einer Sensibilisierung für diskursive Artikulation

nen bzw. Bezüge erweitert werden, so dass es möglich wird, die Pluralität von Lebensentwürfen und damit einhergehenden sozialen Ungleichheiten, aber auch Diskriminierungserfahrungen (mit-)abzubilden und die Einbettung von Biografien in wohlfahrtsstaatliche Kontexte zu erfassen, institutionelle Regulierungsformen zu berücksichtigen sowie diskursive Artikulationen in biografischen Narrationen herauszuarbeiten. Oder konkreter: die Entstandardisierung von Lebensläufen und ein immer weniger linearer Lebenslauf müssen auch method(olog)isch berücksichtigt werden. Gelingen kann dies, indem diskursive Bezüge resp. Artikulationen im Rahmen von Biografienanalysen miteinbezogen werden, wie es auch innerhalb der Biografieforschung aktuell diskutiert und thematisiert wird (vgl. Lutz/Schiebel/Tuider 2018; Spies/Tuider 2017; Völter et al. 2009). Denn obwohl die Biografieanalyse nach Rosenthal in ihrem Auswertungsverfahren systematisch auf gesellschaftliche Diskurse rekurriert – Alber (2016) und Rosenthal (2002) verweisen darauf, dass Biografieanalyse immer auch eine Form der Diskursanalyse sei –, so bedarf es darüber hinaus doch einer expliziten Betrachtung, wie Jugendliche sich diskursive Artikulationen aneignen, ob und wie sie diese umwenden und sich diesen gegenüber positionieren.

Diskursive Artikulationen einzubeziehen ermöglicht, Benachteiligung nicht nur als Ausschluss aus der Gesellschaft, sondern als Ausschluss innerhalb einer Gesellschaft zu fassen; (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen als Versuch zu deuten, Jugendliche entsprechend des *Normallebenslaufes* in Erwerbsarbeit zu integrieren. Dabei werden berufliche Nicht-Integration sowie berufliche Orientierungsschwierigkeiten als *Verfehlungen* gedeutet, die Jugendlichen individuell als Misserfolg zugeschrieben und nur selten als strukturelle Einschränkung gewertet werden (vgl. Speck/Mansel 2012, siehe Kap. 2.1.2). Unterstützungen im Übergang sind als „Strategien oder Maßnahmen“ zur (Re)Integration in die Arbeitsgesellschaft zu deuten, die, angelehnt an Böhnisch und Schefold (1985: 40, vgl. Kap. 2.3.1), als „sekundäre[.] Normalisierung“ zu fassen sind und nicht zwingend zur Deklassierung von Menschen führen müssen. Mit Hilfe einer durch diskurstheoretische Ansätze erweiterten Biografieanalyse kann es gelingen, einerseits Faktoren, die sogenannte *benachteiligte* Jugendliche als in ihrer Lebenswelt bedeutsam benennen, abzubilden und andererseits auf diskursive Anrufungen, Adressierungen und Artikulationen einzugehen.

Die Verbindung zwischen biografie- und diskurstheoretischen Ansätzen ist dabei „nicht mehr als ein exotischer Eklektizismus zweier weit entfernter Theorietraditionen“ zu deuten, sondern vielmehr als „Bestandteil biographietheoretischer Weiterentwicklung“ (Truschkat 2018: 128). Auch für die in dieser Arbeit bearbeitete Fragestellung – insbesondere vor der theoretisch nachgezeichneten Relationalität diskursiver Artikulationen und subjektiv-biografischer Bewältigung – erscheint dieser erweiterte Biografieansatz tragfähig: Indem diskursive Artikulationen einbezogen werden, soll und kann

erarbeitet werden, inwieweit im Kontext (sozial-)pädagogischer Hilfeleistungen diskursive Bezüge wirksam werden. Dabei sei darauf verwiesen, dass hierbei keine eigenständige Diskursanalyse vorgenommen wurde, sondern vielmehr mit einem diskurskritisch sensibilisierten Blick die biografischen Fallrekonstruktionen verfasst wurden (vgl. Kap. 3.4.4).

Bevor das Forschungsfeld abgesteckt und auf Erhebungs- und Auswertungsmethoden eingegangen wird, werden zunächst biografiethoretische Grundannahmen beschrieben (3.1) sowie diskurstheoretische und biografieanalytische Verbindungsmöglichkeiten (3.2) dargestellt. Die methodischen Konsequenzen sowie die konkrete methodische Umsetzung dieser Verbindungen werden im Kapitel 3.4, nachdem Forschungsdesign und -feld (3.3) vorgestellt wurden, beschrieben.

3.1 ‚Biografie‘ als Zugang zur Relevanz (sozial-)pädagogischer Übergangshilfen

Biografien gelten im Rahmen biografiethoretischer Ansätze als konstruiert und der Herstellungsleistung der Subjekte unterliegend (vgl. Rosenthal 1995; Dausien 1999, 2000): Sie

„werden von konkreten Subjekten in konkreten Kontexten konstruiert und rekonstruiert, sie bedürfen bestimmter Anlässe, haben bestimmte individuelle und kollektive Funktionen und unterliegen vielfältigen Restriktionen. Sie orientieren sich [...] an interaktiven Regeln, normativen Vorgaben und symbolischen Rahmungen, ohne sich mechanistisch zu reproduzieren, und sie verwenden verschiedene Medien und Formate der Konstruktion.“ (Dausien 2000: 101)

Biografien sind demnach weder „etwas rein Individuelles oder bloß ‚Subjektives‘“, sondern müssen „als ein soziales Konstrukt verstanden“ werden, „das auf kollektive Diskurse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen verweist“ (Bogner/Rosenthal 2017b: 45). Biografie verstanden als „soziales Gebilde“ konstituiert „sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte“, steht im „dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen“ und „affirmiert und transformiert“ sich in „gesellschaftlich angebotenen Mustern [...] ständig neu“ (Rosenthal 1995: 12). Köttig (2013: 995) sieht aufgrund der Verwobenheit von Biografien und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Biografien als „Schnittstelle zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und lebensgeschichtlichen Prozessen“, weshalb sie „zwischen kollektiver Gesellschaftsgeschichte und individueller Lebensgeschichte“ zu verorten seien. Demnach sind „Individuum und Gesellschaft [...] in dem sozialen Konstrukt ‚Biographie‘ auf das engste

miteinander verwoben“ (Spies 2017: 69). Die Herstellung von Biografien erfolgt

„durch abstrakte und konkrete gesellschaftliche Vor-Bilder; durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich und institutionalisierte Erwartungsfahrpläne, die sozial und kulturell erheblich variieren; durch strukturelle „Weichenstellungen“, die sich als konkrete materielle, rechtliche und soziale Restriktionen des individuellen Handlungsspielraums rekonstruieren lassen“ (Dausien 1999: 238).

Jene Herstellungs- und Konstruktionsprozesse fasst Dausien in Anlehnung an Denzin (1989) als „*doing biography*“ (Dausien 2000: 105f., Hervorh. i. Orig.), wobei die „biografische[...] Konstruktion“ in doppelter Hinsicht erfolgt: als „Produkt gesellschaftlichen oder individuellen Handelns, das sich vom konkreten Handeln abgehoben und objektiviert hat“, und als „*Prozeß des Konstruierens selbst*“. Dieser Konstruktionsprozess kann auch als „*biografische Arbeit*“ (ebd.: 101f., Hervorh. i. Orig.) gefasst werden, die sich auf die „reflexive Leistung der Subjekte selbst“ (Dausien 1999: 238) bezieht. Alheit (1995: 300) fasst die Leistung der Subjekte als „Biografizität“ und bezieht sich darauf,

„daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und daß wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen.“

Demnach ist Biografizität (Alheit/Dausien 2000: 277) die „prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen“. Auch Rosenthal (1995) bezieht sich in ihrem Biografieverständnis auf die Konstruktionsleistung der Biograf*innen selbst und hebt hierbei den wechselseitigen Bezug von erlebter und erzählter Lebensgeschichte hervor. Dabei könne die

„erlebte Lebensgeschichte [...] weder als ein sich konstant anbietendes Objekt verstanden werden, das je nach Perspektive und Stimmung vom Autobiographen unterschiedlich erinnert und präsentiert wird, noch als ein durch die Zuwendung beliebig konstruierbares Objekt. [...] Die erzählte Lebensgeschichte konstituiert sich wechselseitig aus dem sich dem Bewußtsein in der Erlebenssituation anbietenden (Wahrnehmungsnoema) und dem Akt der Wahrnehmung (Noesis), aus den aus dem Gedächtnis vorstellig werdenden und gestalthaft sedimentierten Erlebnissen (Erinnerungsnoemata) und dem Akt der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählers.“ (Rosenthal 1995: 20)

Folglich werden Biografien erst durch ihre Narration hervorgebracht. Bezogen auf wissenschaftliche Forschungsprozesse bedeutet dies, dass Biografien in der Interaktion zwischen Erzählendem und Forschenden hervortreten, sodass diese von der „Gesprächssituation und den damit verbundenen aktuellen (Präsentations-)Interessen“ (Spies 2017: 69) gefärbt sind. Demnach sind Biografien als doppelte Konstruktion zu begreifen: als soziale und narrative

(vgl. Hanses 2003: 22). Wenngleich diese „wechselseitig miteinander verbunden[.]“ (ebd.) sind, so seien – das arbeitet Köttig (2013: 997) mit Verweis auf Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997) heraus – es dennoch „jeweils eigene Konstruktionsprozesse“, da sich die Darstellungsformen von den lebensgeschichtlichen Abläufen insofern unterscheiden, „als diese an die gegenwärtige Perspektive der Sprechenden auf ihr Leben – die Gegenwartsperspektive – gebunden ist“. Des Weiteren verweist Köttig (2013) in diesem Zusammenhang mit Rückbezug auf Rosenthal (1995) darauf, dass im Sprechen zwischen drei Ebenen zu differenzieren sei:

„die Ebene des einstigen Erlebens, der Erinnerungsprozess an dieses Erleben, der durch wiederkehrende Re-Interpretationen gekennzeichnet ist, sowie das Sprechen über das einstige Erleben, welches sowohl das Erleben, als auch die Erinnerung daran einbezieht“ (Köttig 2013: 997; vgl. auch Rosenthal 1995: 70ff.).

Mit einem biografietheoretischen Ansatz und folglich einer biografischen Methode lassen sich nicht nur subjektive bzw. individuelle Handlungsmuster in ihrer Verwobenheit mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abbilden, sondern auch das *Wie* dieser Prozesse (vgl. Dausien 2000). Gleichzeitig lässt sich mit einer biografischen Perspektive zeigen, „auf welche Weise diese Handlungsmuster wieder auf die Gesellschaft zurückwirken, indem sie gesellschaftliche Angebotsstrukturen hervorbringen [...] – vice versa“ (Köttig 2013: 995). Insbesondere „bei sozialwissenschaftlichen oder historischen Fragestellungen, die sich auf soziale Phänomene beziehen, die an die Erfahrungen von Menschen gebunden sind und für diese eine biographische Bedeutung haben“, sei es notwendig, dass „die Bedeutung dieser Phänomene im Gesamtzusammenhang ihrer Lebensgeschichte interpretiert“ (Rosenthal 2011: 177) werde. Die Frage nach der Relevanz (sozial-)pädagogischer Hilfe im Übergang von der Schule in den Beruf ist in diesem Kontext zu verorten: Die Zunahme an Unterstützungsleistungen für Jugendliche und junge Erwachsene, die sich an diesem Punkt in ihrem Leben befinden, aber auch die zunehmende Thematisierung von Übergängen (vgl. Kap. 2) allgemein ist als soziales Phänomen zu deuten. *Wie* Jugendliche diese Unterstützungsleistung wahrnehmen und werten, welchen Stellenwert sie ihnen in ihrer Biografie beimessen und welche Relevanz Übergangshilfen im biografischen Verlauf einnehmen, ist an ihre Erfahrungen mit der Unterstützungsleistung gebunden und muss entsprechend Rosenthals Ausführungen im Zusammenhang mit den Lebensgeschichten der Jugendlichen interpretiert werden. Deshalb ist es angemessen und notwendig, eine biografische Methode zu verwenden. Mit der Rekonstruktion von Biografien können „Aussagen über das spezifische Erleben eines Übergangs und die entwickelten Handlungsmuster“ ebenso getroffen werden wie „über gesellschaftliche und institutionelle Wandlungsprozesse“, sodass es möglich wird, „Wechselwirkungen zwischen biografische[m] und gesellschaftliche[m] Übergangsmanagement“ (Köttig 2013: 995) sichtbar zu machen. Folglich können mittels biografischer Methode die

Relation zwischen diskursiven Artikulationen und subjektiv-biografischer Bewältigung abgebildet, Handlungs- und Verlaufsmuster von Hilfe in der Biografie Jugendlicher nachgezeichnet und die biografische Relevanz (sozial-)pädagogischer Hilfe – sprich die biografische Verortung und Bedeutung von Übergangshilfen für Jugendliche – rekonstruiert werden. Dadurch wird es möglich, die Macht struktureller Rahmenbedingungen zu erfassen und Aussagen über die Herstellungsleistung der Subjekte hinsichtlich (sozial-)pädagogischer Hilfe sowie der Positionierung teilnehmender Jugendlicher gegenüber (sozial-)pädagogischer Hilfe zu treffen. Wenngleich bislang eine Vielzahl an Arbeiten zum Übergang Jugendlicher von der Schule in den Beruf existieren, so besteht dennoch wenig Wissen über die in den Übergangshilfen ablaufenden Prozesse, Interaktionen und Bezugnahmen sowie darüber, wie sich Jugendliche gesellschaftliche Wissensbestände biografisch aneignen.

3.2 Diskurstheoretische Sensibilisierung als Erweiterung eines biografischen Blicks auf (sozial-)pädagogische Übergangshilfen

Wird mit dem biografieanalytischen Fokus betrachtet, wie Jugendliche (sozial-)pädagogische Hilfen, pädagogische Beratungsangebote und unterschiedliche, teils von außen an sie herangetragene Berufsorientierungen in ihre Biografie integrieren resp. wie sie sich diesen gegenüber positionieren, so zielt die diskurstheoretische Sensibilisierung darauf, zu fragen, wie sich Diskurse, machtvolle Strukturen und Gegebenheiten in biografischen Erzählungen Jugendliche widerspiegeln, wie sie diese aber auch herstellen, rahmen und letztlich gestalten.

Das Erkenntnisinteresse einer theoretischen und methodischen Verbindung von biografischen und diskursiven Ansätzen in dieser Arbeit liegt demnach darin, nachzuzeichnen, *wie* und *inwiefern* sich die Erzählenden in biografischen Erzählungen bzw. in ihren biografischen Selbstpräsentationen auf Berufsorientierungs-Diskurse, Benachteiligung, Geschlechterrollen bzw. -erwartungen etc. beziehen. Damit werden institutionell begleitete Berufsorientierungsprozesse und (sozial-)pädagogische Hilfestellungen und deren Nutzung im Übergang von der Schule in den Beruf als diskursanalytischer Untersuchungsgegenstand konzeptualisiert. In diesem Sinne lässt sich argumentieren, dass für die Frage, *wie* im Kontext ungleicher Bildungschancen und des Übergangs von der Schule in den Beruf (sozial-)pädagogische Hilfe relevant (gemacht) wird, ein diskurstheoretisch-sensibilisierter Blick besonders aufschlussreich sein könnte, um damit auf gesellschaftliche Rahmungen

und die Eingebundenheit von Biograf*innen in diese zu verweisen. Darin, was Biograf*innen *wie* relevant machen (Themen, Anforderungen, Bedürfnisse, Interessen, Gründe), wirken Diskurse bzw. werden Diskurse angeeignet, resignifiziert, aktualisiert, aufgerufen und damit zugleich hergestellt.

Die Überlegungen, ‚Biografie‘ und ‚Diskurs‘ zusammenzudenken, sind inspiriert von aktuellen theoretischen, methodologischen und methodischen Debatten in der Biografieforschung (vgl. Lutz/Schiebel/Tuider 2018; Spies/Tuider 2017; Völter et al. 2009) sowie von Diskussionen, die im Rahmen des Graduiertenkollegs *Doing Transitions* geführt wurden. Um aufzuzeigen, inwiefern eine methodische und theoretische Verschränkung biografiethoretischer und diskursanalytischer Ansätze möglich ist, welche Herausforderungen damit einhergehen und wie im Rahmen der Auswertung hiermit umgegangen wurde, wird im folgenden Kapitel expliziert.

3.2.1 Diskursive Bezüge in der Biografieforschung

Wie bereits eingeführt, wird *Biografie* in der Biografieforschung als soziales Konstrukt verstanden, das auf „gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist“ (Dausien et al. 2009: 7f.) und damit sowohl „individuelles“ als „auch kollektives Produkt“ ist (Bogner/Rosenthal 2017b: 45). Infolgedessen bewegen sich Biografien immer in machtvollen Regimen, in gesellschaftlichen Gesamtkontexten und sind somit Ausdruck von Macht wie auch von Handlungsfähigkeit. Mithin werden Biografien generell im diskursiven Raum konstruiert, subjektiv angeeignet und können nicht jenseits diskursiver Rahmungen interpretiert werden, da sie „auf das Engste mit aktuellen und vergangenen Diskursen verknüpft“ (Spies 2017: 83f; vgl. Spies/Tuider 2017; Bogner/Rosenthal 2017b; Rosenthal 2011; Dausien et al. 2009) bzw. dialektisch verschränkt sind. Für institutionalisierte Hilfen gilt ähnliches: Sie sind in gesamtgesellschaftliche Kontexte eingebettet, folgen machtvollen Regimen und sind diskursiv gerahmt (vgl. Pohn-Weidinger 2014: 20). Dementsprechend ist die Rekonstruktion von Hilfeverläufen Jugendlicher auch immer ein Stück davon abhängig, wie *Hilfe* und *Hilfebedarf*, aber auch *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang gesellschaftlich sowie institutionell hergestellt, verhandelt und bewertet werden. Die Frage nach Chancen und Möglichkeiten, Gelingen und Scheitern von Übergangsberatung und -hilfe durch (sozial-)pädagogische Akteur*innen ist zudem untrennbar von wohlfahrtsstaatlichen Regelungen, Gesetzen und in diesem Fall auch vom Stellenwert der Erwerbsarbeit für Gesellschaften zu betrachten, der damit einhergeht, wie Erfolg und Misserfolg institutionell definiert werden (vgl. Kap. 2.3).

In biografischen Erzählungen spiegelt sich dieses Geflecht wider: Sie sind durchdrungen von und verweisen auf die Prägung Jugendlicher durch diskursive Muster, zeigen latent oder offensichtlich, welche Diskurse in ihren

Handlungen oder ihrer Sprache Ausdruck finden und lassen nicht nur Rückschlüsse auf die biografische Aneignung von Diskursen zu, sondern auch darauf, dass diese durch die Einnahme von Sprecher*innenpositionen bzw. Subjektpositionen entstehen. Die enge „Verwobenheit von Biographie, Diskurs und Subjektivität“ (Dausien et al. 2009: 12) oder auch von „Individuum und Gesellschaft“ drückt sich „also in dem sozialen Konstrukt ‚Biographie‘“ aus, was sich letztendlich in der erzählten und erlebten Lebensgeschichte niederschlägt (Spies 2017: 69) und durch die Rekonstruktion der Fallgeschichte nachgezeichnet und damit sichtbar gemacht werden kann. Damit prägen „[g]esellschaftliche, institutionelle und gruppenspezifische Regeln bzw. die Regeln unterschiedlicher Diskurse“ biografische Erzählungen und „geben vor, was, wie, wann und in welchen Kontexten thematisiert werden darf und was nicht“ (Rosenthal 2011: 184, Hervorh. i. Orig.).

Diese Ausführungen verweisen auf die dialektische Verschränkung von Biografien und Diskursen und sind folglich nicht bzw. nur auf einer analytischen Ebene zu trennen. Dennoch ist es nötig, die Verbindung von Biografie und Diskurs theoretisch zu explizieren, um Gemeinsamkeiten resp. Unterschiede der theoretischen Grundannahmen aufzuzeigen und letztlich auf theoretische und methodische Verbindungslinien eingehen zu können.

3.2.2 *Theoretische Verbindungslinien von Biografie und Diskurs*

Die aktuelle Debatte zu Möglichkeiten, biografietheoretische und diskursanalytische Ansätze zu verbinden, findet ihren Ausgangspunkt insbesondere im Subjekt- bzw. Diskursverständnis beider method(olog)ischer Ansätze (vgl. Spies/Tuider 2017; Truschkat 2018). Die theoretische Fundierung der Verbindung ist Fokus dieses Kapitels; Möglichkeiten der methodischen Umsetzung werden in Kap. 3.4.3 thematisiert, die konkrete Umsetzung in Kap. 3.4.4.

Spies (2017: 71) stellt heraus, dass sich die Verbindung von Biografie und Diskurs im Verständnis von Subjektivierung und Subjektwerdung entzündet und sich in der Frage offenbart, ob „das Subjekt dem Diskurs vorrangig“ ist oder eingenommene Subjektpositionen aus dem Diskurs hervorgehen. In diesem fundamentalen Diskurs- bzw. Subjektverständnis sieht Truschkat (2018: 128) den Grund für die zunächst verhaltende Debatte, biografische Ansätze mit diskurstheoretischen Bezügen zusammenzudenken, und verweist auf die „den diskurstheoretischen Positionen immanente Subjektkritik, die den Grundannahmen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung fundamental entgegen zu stehen schien“. Dabei werde, so Spies und Tuider (2017: 2f.), der Biografieforschung immer wieder unterstellt, dass sie von einem „mit sich selbst identischen, autonomen Subjekt“ ausgehe. Sie setze damit „als Methode ein Subjekt voraus bzw. produziere

ein Subjekt, das (diskurs-)theoretisch längst dekonstruiert ist“ (vgl. auch Thon 2016; Spies 2010; Schäfer/Völter 2009). Umgekehrt werde ausgehend von einer biografietheoretischen Perspektive an diskurstheoretischen Ansätzen das Fehlen eines Handlungs- und Akteursbegriffs bemängelt, was dazu führe, „dass zwar (zunehmend) über Subjektivierungsweisen gesprochen wird, aber so etwas wie biographischer Eigensinn, Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht oder auch Agency diskurstheoretisch und -analytisch nicht zu fassen sind“ (Spies/Tuider 2017: 2f.). Durch eine theoretische, methodologische und methodische Verbindung diskursiver und biografietheoretischer Ansätze könne auf die „unaufhebbaren Verflechtungen“ biografischer Verläufe mit „kollektivgeschichtlichen Verläufen“ (Bogner/Rosenthal 2017b: 45) eingegangen werden, wodurch der

„einzelne biographische Verlauf [...] immer in seinen Verflechtungen mit den Lebensverläufen und Selbstdeutungen anderer Individuen, mit organisierten Gruppen oder sozialen ‚Institutionen‘ sowie in seiner Wechselwirkung mit den in unterschiedlichen Lebensphasen wirksamen kollektiven Diskursen rekonstruiert“ (Bogner/Rosenthal 2017b: 46)

werden kann. Trotz dieser Hervorhebung betonen die Autor*innen, dass die sozialkonstruktivistische Biografieforschung ‚Biografien‘ generell in ihrer Verwobenheit mit anderen Biografien verstehe und dies durch die Erweiterung der Perspektive keinesfalls abgesprochen werden solle. Vielmehr liegt für Bogner und Rosenthal (2017b) der Mehrwert einer Verbindung von Biografie und Diskurs darin,

„die einzelnen Menschen noch konsequenter in ihren Verflechtungen mit anderen Menschen, Gruppierungen, Gruppen oder so genannten Institutionen und deren Bestimmtheit durch herrschende Diskurse zu sehen und andererseits in figurationssoziologischen Untersuchungen weiterhin (und vielleicht in mancher Hinsicht verstärkt) die einzelnen Individuen in ihren persönlich spezifischen Verhaltens- und Handlungszusammenhängen und mitsamt ihren ‚subjektiven‘ Perspektiven in den Blick zu nehmen“ (Bogner/Rosenthal 2017b: 43).

Damit sei die Verbindung durchaus tragfähig und gewinnbringend, was auch durch Arbeiten sichtbar wird, die eben solch eine theoretische und/oder methodische Verbindung anlegen und sich an Fragestellungen abarbeiten, die ihren method(olog)ischen Fokus auf die Verbindung beider Ansätze legen und damit sowohl machtvoll Diskurse berücksichtigen bzw. rekonstruieren und gleichzeitig die Handlungsfähigkeit von Subjekten mitdenken und biografisch nachzeichnen (z. B. Pohn-Weidinger 2014; Wundrak 2010). Truschkat (2018: 128, 135) verweist darauf, dass aus Sicht der Biografieforschung die Verknüpfung biografietheoretischer Grundannahmen mit diskurstheoretischen Ansätzen „Bestandteil biographietheoretischer Weiterentwicklungen“ sei, in der die Chance liege, „das Soziale im Biographischen neu denken zu können“. Spies (2017: 83) spitzt dies zu, indem sie die Einbeziehung einer diskurstheoretischen Perspektive als „notwendige Öffnung des biographieanalytischen Blicks“ postuliert. In diesen Ausführungen zeigt sich, dass die

aktuelle Debatte in der Biografieforschung für diskursive Bezüge sensibilisiert ist. Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass biografiethoretische Ansätze generell und auch bereits in ihrer Ausdifferenzierung seit den 1980er-Jahren biografische Analysen als Zugang zu Gesellschaft, zu strukturellen Aspekten (vgl. Schütze 1981) sowie zu dominanten Diskursen (z. B. Dausien 2000) betrachtet wurden und eben nicht zur Rekonstruktion einer einzelnen, losgelösten, individuellen Geschichte. Truschkat (2018: 128) hebt mit Bezug auf Fischer-Rosenthal (1995) und Hahn (1995) hervor, dass sich erste Positionierungen gegenüber einer expliziten Verbindung diskurs- und biografiethoretischer Ansätze seit Mitte der 1990er-Jahre finden ließen, wobei Fischer-Rosenthal einer solchen Verbindung ablehnend gegenüberstand, während Hahn an diese Verbindung anknüpfte. Insbesondere in den Beiträgen des Sammelbandes *Biographie und Diskurs* (Spies/Tuider 2017) wird auf die Notwendigkeit einer theoretischen und methodischen Legitimation der Verbindung von biografie- und diskurstheoretischen Ansätzen verwiesen, was letztlich mit der Klärung des Subjektverständnis einhergeht (vgl. Rose 2012).

In der Literatur zeigt sich, dass Autor*innen unterschiedliche theoretische Ansätze nutzen, von denen ausgehend sie die Verbindung von Biografie und Diskurs argumentieren. Dabei wird entweder auf Foucault zurückgegriffen, wobei, ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit seinen Werken, theoretische Anknüpfungspunkte für die Biografieforschung benannt werden (vgl. Bogner/Rosenthal 2017b; Schäfer/Völter 2009), oder insbesondere das Konzept der Anrufung als theoretische Fundierung genutzt (vgl. Spies 2017; Rose/Koller 2012; Rose 2012). Zudem fällt auf, dass jenen Arbeiten, in denen biografiethoretische und diskursanalytische Ansätze verbunden werden, oftmals ein wissenssoziologisches Diskursverständnis zu Grunde liegt (vgl. Bogner/Rosenthal 2017b; Pohn-Weidinger 2014; Wundrak 2010).

Truschkat (2018: 131) akzentuiert in ihrem Beitrag *Diskurstheoretische Ansätze der Biografieforschung* drei theoretische Perspektiven, mit denen die Verschränkung beider Ansätze argumentiert und auf deren Grundlage diese Verbindung auch method(olog)isch bzw. empirisch zusammengedacht werden kann. Ein erster Ansatz¹⁹ basiert auf dem Konzept des Wissens und hebt – mit Rückbezug auf eine sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie – die „duale Struktur von Wissen“ hervor. Demnach seien soziale Wirklichkeit sowie individuelle biografische Wirklichkeitskonstruktionen „Ergebnis einer Deutungsleistung von Subjekten einerseits und überformt durch ein verobjektiviertes soziales Wissen andererseits“ (ebd.; vgl. auch Pohn-Weidinger 2014). Truschkat (2018: 131) zeichnet nach, dass Pfahl et al. (2012) die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller (2011) nutzen und die „die biogra-

19 Die hier erfolgte Nummerierung weicht aufgrund der Argumentationsstruktur des Kapitels von Truschkats Nummerierung ab.

phischen Konstruktionen potentiell beeinflussenden, diskursiven Subjektpositionen als diskursive Sonderwissensbestände fassen“. Auch Hanses (2010) Arbeit ließe sich nach Truschkat (2018: 131f.) unter dem Konzept des Wissens fassen: Mit Rückgriff auf Foucault und Kögler „konzeptionalisiert Hanses Wissen [...] als verbindendes Element zwischen Diskurs und Biographie und führt gleichzeitig ein Konzept der Widerständigkeit, des Eigensinns biographischer Konstruktionen ein“. Als eine zweite Herangehensweise verhandelt Truschkat (ebd.) das Dispositiv-Konzept Foucaults, mit dem sich die Verwobenheit von ‚Diskurs‘ und ‚Biografie‘ auch begründen ließe. Als dritten Zugang fasst Truschkat (ebd.: 132) das Konzept der Anrufung nach Butler (2001) mit Rückbezug auf Althusser (1977). Truschkat (2018: 131) zeigt auf, dass Rose und Koller (2012) diesen Ansatz nutzen und „die Bedeutung der Performativität heraus[stellen], durch die sich durch ständige Wiederholung verdichteter performativer Äußerungen diskursive Normen und damit auch Normen der Subjektivierung etablieren“. In der Nicht-Übereinstimmung von Wiederholungen sehen Rose und Koller (ebd.: 93) den Spielraum für „Bedingungen, die Individuen zu Subjekten machen“. Rose (2012: 112) plädiert dafür, Butlers Subjekttheorie mit einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung zu verbinden. Als Ausgangspunkt hierfür sieht sie, dass die „Praxis des ‚Über-Sich-Sprechens‘ im biografischen Format [...] als eine erkennbar [wird], die notwendig an dominanten Diskursen partizipiert, diese weiterleitet und dazu neigt, diese zu bestätigen“. Demnach ließe „das Erzählen dieser Geschichten [...] das Subjekt erst *werden*, was es bereits meint zu sein“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Rose schlussfolgert, dass „die in diesem Sprechen eingelagerten Normen mit in die biographische Analyse einbezogen werden müssten“. Dafür sei es notwendig, das der Biografieanalyse zu Grunde liegende Subjektverständnis zu definieren, wobei sie die Subjektkonzeption Butlers als tragfähig bezeichnet, da Butler „Subjekte als in existenzieller Weise *abhängig von anderen sowie den Normen der sozialen Welt* entwirft“ (ebd.: 113, Hervorh. i. Orig.). Subjekte werden demnach im Diskurs hervorgebracht, wengleich Rose (ebd.: 114ff.) hervorhebt, dass Butler Subjekte auch als handlungsfähig entwerfe, wobei sich Handlungsfähigkeit nach Roses Lesart bei Butler darauf beziehe, dass „Handlungsmacht in Macht verstrickt“ (Butler 2006: 221) sei, Handlungsfähigkeit liege in der Fehlneigung von Normen und Begriffen (Rose 2012: 117).

Spies (2017) greift ähnlich wie Rose und Koller (2012) das Konzept der Anrufung auf und arbeitet mit Rückbezug auf Laclau und Mouffe (2006) und in Erweiterung durch Hall (2000) heraus, dass

„Biograph*innen zwar von Diskursen angerufen oder adressiert werden, aber dass das, was sie mit den ihnen zur Verfügung gestellten Subjektposition ‚machen‘, – d.h. wie sie sie füllen, gestalten, verwehren – wesentlich ‚eigensinniger‘, ‚selbstbestimmter‘ oder auch einfach komplexer und chaotischer ist als die Anrufung bzw. die Adressierung es vorsieht“ (Spies 2017: 71).

Damit beziehe sich auch Spies (2010) auf „die Verwobenheit von diskursiver Subjektkonstitution einerseits und biografischer Eigensinnigkeit andererseits“ (Truschkat 2018: 132). Folglich erfolgen Anrufungen „vielfältig und vielschichtig“ und rufen unterschiedliche Subjektpositionen hervor (ebd.), sodass in der Konsequenz „niemand [...] auf nur eine Subjektposition [...] reduziert werden“ (Spies 2017: 76) kann. Die machtvolle Verknüpfung zwischen Individuum und Diskurs, die durch Anrufung entstehe, unterliege dabei einer zeitlichen Dimension, kann verändert und auch wieder verlassen werden, wenngleich Individuen erst zu Subjekten werden, indem eine Subjektposition eingenommen wird (ebd.: 73f.). Diese Subjektpositionen gehen dabei – im Verständnis von Hall – „aus diskursiven Praktiken hervor und müssen vom Individuum eingenommen werden, um sprechen zu können“ (ebd.: 71). Dabei ist im rezipierten Verständnis von Spies – und damit Hall und Butler folgend – das Subjekt nicht dem Diskurs vorgängig, sondern werde durch diesen hervorgebracht (vgl. ebd.: 74). Spies (ebd.: 82f.) hebt mit Blick auf die Biografieforschung hervor, dass in narrativ-biografischen Interviews oder Erzählungen narrative Identität hergestellt werde, indem „Subjektpositionen innerhalb unterschiedlicher Diskurse eingenommen werden“. Dabei verweist Spies (ebd.) mit Rückbezug auf Hall darauf, dass Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs unterschieden werden müssen. Subjektpositionen seien dabei Plätze/Orte innerhalb eines Diskurses, in der*die Einzelne hineingerufen wird und die er*sie annehmen muss, um sprechen zu können. Positionierungen hingegen beziehen sich auf die konkrete Praxis der Einnahme bzw. der Identifikation mit einer bestimmten Position. Positionierung und Position seien folglich nicht identisch, „da Hall die Verbindung zwischen Individuum und Diskurs als Artikulation denkt und somit auch die Möglichkeit von Agency in seine theoretischen Überlegungen einbezieht“ (ebd.: 82). Dementsprechend verweisen Positionierungen „in biographischen Erzählungen [...] auf Subjektpositionen im Diskurs“, wenngleich sie „(selten) mit diesen identisch“ seien, „da jede*r Einzelne daran scheitert, eine Position vollständig zu verkörpern und jede*r Einzelne mehr ist als nur eine Position“ (ebd.: 83). Spies (ebd.) hält fest, dass sich Positionierungen rekonstruieren lassen, da sie auf Diskurse verweisen und sich somit „die Eingebundenheit der*des Einzelnen in gesellschaftliche Machtbeziehungen dokumentieren“ ließen. Folglich können Positionierungen nicht nur auf Diskurse zum Zeitpunkt des Interviews verweisen, sondern auch auf Subjektpositionen, die zum Zeitpunkt des Erlebens eingenommen wurden. Damit können Interviews frühere Diskurse sichtbar werden lassen oder auch solche, die zu einem anderen, späteren Zeitpunkt eingenommen wurden, als das Erzählte verarbeitet oder auch neu erzählt wird/wurde (vgl. ebd.). Dabei werden frühere Positionierungen in der Erzählung auch von aktuellen dominanten Diskursen beeinflusst.

Den vorangegangenen Ausführungen folgend, bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass mit dem grundlegenden biografischen Ansatz der vorliegenden Arbeit Subjekte sowohl als „Produzent/innen wie auch Rezipient/innen von Diskursen“ (Pohn-Weidinger 2014: 31) verstanden werden. Mit der Verbindung biografischer und diskursiver Ansätze kann dem „Anliegen“ beider Ansätze entsprochen werden, „der Wirkmächtigkeit des diskursiven Wissens vor allem empirisch nachzugehen“. Dabei wird „[d]er Eigensinn des Biografischen [...] im Kontext der Macht diskursiver Subjektpositionen hervorgehoben und dessen komplexes Zusammenspiel als zentrale Analyseperspektive herausgestellt“ (Truschkat 2018: 135).

3.3 Forschungsdesign und -feld

Die Fragestellung der Dissertation wurde – entsprechend des Prinzips der Offenheit – erst im Verlauf ihrer Bearbeitung konkretisiert. Bezog sich die Frage zunächst vage darauf, was Hilfe in sozialpädagogischen Kontexten aus Sicht von Jugendlichen bedeutet und wie sie von ihnen definiert wird, so zeigte sich im Verlauf der Auswertung und der Evaluation, dass (1) Übergangshilfen in ihrem zeitlichen Verlauf, (2) deren subjektiv zugeschriebene Bedeutung bzw. Sinngehalt sowie (3) das relationale Verhältnis diskursiver Artikulationen, institutioneller Regulierungsweisen und subjektiv-biografischer Bewältigung besonders aufschlussreich sind. Zudem zielte die Wahl einer rekonstruktiven, biografischen Methode darauf, der stark wirkungsbasierten Ausrichtung der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung – in deren Rahmen die Daten erhoben wurden (vgl. Kap. 3.3.1) – eine andere Perspektive entgegenzusetzen und die biografische Bedeutung von Übergangshilfen zu hervorzuheben.

Die Arbeit als qualitative Längsschnittanalyse zu konzipieren, fußte auf der Überlegung, dass sich die Erzählungen Jugendlicher im Verlauf ihrer Teilnahme an einer Übergangshilfe verändern (können) und je nach Zeitpunkt unterschiedliche Aspekte thematisiert werden. Als sich im Rahmen der Evaluation – die ebenfalls als Längsschnittstudie konzipiert war – zeigte, dass die Berufseinstiegsbegleitung starken Entwicklungen, bspw. hinsichtlich des Personals, aber auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, unterworfen ist, bestätigte diese Erkenntnis die Entscheidung für eine qualitative Längsschnittuntersuchung.

Zudem soll darauf hingewiesen werden, dass der Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit als dynamischer zu verstehen ist: Datenerhebung und -auswertung sowie Theoriebildung sind als stetig miteinander verschränkt zu lesen. Auch die Entwicklung von Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten der Längsschnittstudie erfolgte ineinandergreifend und zyklisch aufeinander

abgestimmt. Die im Prozess der Datenauswertung entstandenen Zwischenergebnisse wurden in die sich anschließende Erhebungsphase eingebunden und bei der Entwicklung der Auswertungsinstrumente berücksichtigt.

Im folgenden Kapitel werden der Kontext der empirischen Daten beschrieben und daran anknüpfend die Sampling Strategien vorgestellt.

3.3.1 *Kontext der empirischen Daten: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung*

Da die Interviews der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Evaluation²⁰ des Modellvorhabens ‚Berufseinstiegsbegleitung‘ erhoben (vgl. IAW et al. 2010, 2011, 2012, 2013, 2015) wurden, sind an dieser Stelle kurz der Hintergrund des Datenmaterials sowie die damit einhergehenden Herausforderungen, die sich für die Auswertung der Daten stellten, skizziert. Die Berufseinstiegsbegleitung wurde von der Bundesagentur für Arbeit als institutionenübergreifendes, kontinuierliches Begleitinstrument für sogenannte leistungsschwächere Jugendliche der Haupt- und Förderschule konzipiert und 2009 als Modellprojekt deutschlandweit an 1000 Schulen implementiert. Das Projekt zielte auf die Begleitung von ausgewählten Jugendlichen im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung, setzte in der Vorabgangsklasse ein und endete frühestens ein halbes Jahr nach Beginn der Ausbildung, aber spätestens zwei Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule. Die Begleitung erfolgte durch von (lokalen) Trägern in den Schulen eingesetzte ‚Berufseinstiegsbegleiter*innen‘, die den teilnehmenden Schüler*innen unterschiedliche berufsbezogene, schulische und lebensweltliche Angebote offerierten. Damit sollten die Übergangschancen der Zielgruppe nachhaltig *positiv* beeinflusst werden (vgl. IAW et al. 2010; § 421s SGB III a.F.).

Die Evaluation des Modellvorhabens war als Längsschnittstudie angelegt und kombinierte qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Im Rahmen der standardisierten Befragung wurden Jugendliche, Eltern, Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Berufseinstiegsbegleiter*innen und Trägervertreter*innen der Berufseinstiegsbegleitung befragt. Für die qualitative Erhebung wurden 12 Fallstudien, darunter acht Haupt- und vier Förderschulen, in fünf Bundesländern erstellt. Die Auswahl der Schulstandorte der Fallstudien erfolgte kontrastierend, wobei in erster Linie Arbeitsmarktdaten und Schul-

20 Die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wurde von einem Forschungskonsortium, bestehend aus dem Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. Tübingen (IAW), dem Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH (SÖSTRA), dem SOKO Institut GmbH und als Unterauftragnehmer dem Institut für Erziehungswissenschaft (IfE) der Universität Tübingen, Abt. Sozialpädagogik sowie dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt am Main, durchgeführt (vgl. IAW et al. 2010, 2011, 2012, 2013, 2015).

strukturen herangezogen wurden. Darüber hinaus wurden groß-, mittel- und kleinstädtische Kontexte ebenso berücksichtigt wie klassische Träger der Jugendsozialarbeit sowie private Bildungsträger. Im Rahmen der qualitativen Fallstudien wurden zu drei Erhebungszeitpunkten Interviews mit unterschiedlichen Akteur*innen geführt: Expert*inneninterviews mit Berufseinstiegsbegleiter*innen (drei Erhebungszeitpunkte), Schulleiter*innen (zwei Erhebungszeitpunkte), Berufsberater*innen (zwei Erhebungszeitpunkte), Lehrer*innen sowie anderen lokalen Akteur*innen (ein Erhebungszeitpunkt); problemzentrierte Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen (drei Erhebungszeitpunkte) sowie deren Eltern (ein Erhebungszeitpunkt). Die Interviews wurden thematisch kodiert und entsprechend des Erkenntnisinteresses der Evaluation ausgewertet. Darüber hinaus wurden Förderpläne bzw. -dokumentationen der Berufseinstiegsbegleitung analysiert (vgl. IAW et al. 2010, 2011, 2012, 2013, 2015).

3.3.2 Erhebung und Auswahl der Fälle

Im Rahmen der qualitativen Fallstudien der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wurden an dem Modellprogramm teilnehmende Jugendliche über drei Jahre und zu drei Erhebungszeitpunkten (in der Schule sowie je 1½ Jahre darauffolgend) befragt (vgl. Abb. 1). Dieser Erhebungsturnus ist auch grundlegend für die vorliegende Langzeitstudie, wemgleich die Fragestellung der Dissertation eigene Anpassungsschritte, vor allem hinsichtlich der Interviewerhebung zum dritten Befragungszeitpunkt sowie im Rahmen der Auswertung, erforderte.

Abb. 1: Längsschnitt der Interviewerhebung



Quelle: eigene Darstellung

Erster und zweiter Erhebungszeitpunkt: Die ersten beiden Befragungen der Jugendlichen erfolgten mittels leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews. Hierbei wurden zentrale Themen und Fragestellungen vorgegeben, jedoch mit narrativen Erzählimpulsen Raum für eigene Schwerpunktsetzungen und Themen geschaffen (vgl. Witzel 2000; Helfferich 2005). Die Themenblöcke des Leitfadens wurden mit offenen Erzählaufforderungen eingeführt und auch entsprechende Nachfragen offen formuliert, um Jugendliche

zu selbststrukturierten Erzählungen zu ermutigen. Im Nachgang zu den Interviews der ersten Erhebung wurden die Jugendlichen gebeten, Angaben zu soziodemografischen Fragen zu machen. Gefragt wurde nach ihrem Alter, dem Geschlecht, den erlernten und ausgeübten Berufen der Eltern sowie nach Klassenwiederholungen und Migrationshintergrund.

Dritter Erhebungszeitpunkt: Im Rahmen der dritten Erhebung wurden einige Jugendliche mittels problemzentrierter Interviews befragt, andere (für die vorliegende Arbeit ausgewählte) mittels biografisch-narrativer Interviews. Die Entscheidung für diese Erhebungsmethode ergab sich aus dem Ziel der Arbeit, anhand individueller Hilfe- und Übergangsverläufe jugendlicher Nutzer*innen die biografische Relevanz der Übergangshilfe zu rekonstruieren. Das biografisch-narrative Interview lässt den Befragten „größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema bzw. auf ihre Biographie“ (Rosenthal 2011: 151). Dabei geht das biografisch-narrative Interview auf Schütze (1976) zurück und wurde insbesondere im Hinblick des Nachfrageteils weiterentwickelt (vgl. Rosenthal 2011: 151f., 2002: 142f.). Entsprechend der methodischen Hinweise zur Technik biografisch-narrativer Interviews wurden die Jugendlichen „zur ausführlichen Erzählung ihrer Lebensgeschichte aufgefordert“ (Rosenthal 2002: 142). Die vorformulierte Einstiegsfrage lautete:

Ich möchte dich bitten, auf deine Kindheit zurückzuschauen und mir von dieser Zeit bis heute zu erzählen. Erzähl mir also mal deine Lebensgeschichte von Beginn an mit allem, was dir einfällt und wichtig ist. Ich möchte, dass du erzählst, und daher werde ich dich auch nicht unterbrechen, sondern mir nur ab und an ein paar Notizen machen, um vielleicht später noch einmal darauf zurückzukommen.

Die darauffolgenden Stegreiferzählungen wurde, entsprechend der methodischen Empfehlungen, lediglich „durch parasprachliche Äußerungen“, „motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen“ oder durch „Blickkontakt“ (Rosenthal 2002: 142) unterstützt. Im Nachfrageteil wurden erzählgenerierende Fragen zu Themen gestellt, die bereits im Interview auftauchten. Im dritten Teil des Interviews wurden dann exmanente Nachfragen gestellt, um weitere Erzählungen über bisher ausgegliederte, aber bezogen auf die Fragestellung der Arbeit relevante Themen zu erhalten. Das Ziel, möglichst viele Erzählungen zu generieren, entspricht den methodischen Anforderungen, da davon ausgegangen wird, dass Erzählungen über eigene Erfahrungen im Gegensatz zu Argumentationen und Beschreibungen dem „konkreten Handeln und Erleben in der Vergangenheit der erzählten Situation näher stehen“ (ebd.: 143). Argumentationen hingegen werden eher aus der Gegenwartsperspektive heraus und oftmals aufgrund sozialer Erwünschtheit formuliert (ebd.).

Auswahl der Jugendlichen: Die Auswahl der Jugendlichen, die im Rahmen der ersten beiden Erhebungen befragt wurden, war unmittelbar an die

Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung und damit an die Auswahl der Schulen gebunden. Neben der Bedingung, dass die befragten Jugendlichen Teilnehmer*innen der Berufseinstiegsbegleitung sein mussten, unterlag die Auswahl keinem weiteren Kriterium. Nach Erstkontakten zu den Schulleiter*innen und Berufseinstiegsbegleiter*innen wurden an den Schulen Informationsveranstaltungen durchgeführt mit dem Ziel, Jugendliche für die Erhebung zu gewinnen, ihnen aber die Teilnahme an den Interviews freizustellen. Nach der Vorstellung des Forschungsprojekts sowie der geplanten Interviews mit Jugendlichen, erhielten die Schüler*innen einen Informationsbrief sowie eine Einverständniserklärung für die Eltern²¹ mit der Bitte, diese auszufüllen, dem Interview zuzustimmen oder es abzulehnen und die Dokumente von den Eltern gegenzeichnen zu lassen. Interviews wurden nur geführt, wenn Eltern diesen zustimmten und die Schüler*innen die Einverständniserklärung unterschrieben. Nach Abschluss der ersten beiden Erhebungswellen wurden für die vorliegende Studie fünf Jugendliche aus dem Sample ausgewählt, mit denen im Rahmen der dritten Erhebungswelle ein biografisch-narratives Interview geführt werden sollte. Dabei wurden nur Jugendliche berücksichtigt, die an den ersten beiden Erhebungen teilnahmen, sodass aus einem Sample von 43 Jugendlichen ausgewählt werden konnte. Dabei wurden jene Jugendliche ausgewählt, die in den ersten beiden Erhebungen ausführlich über deren Hilfeerfahrungen und die Berufseinstiegsbegleitung erzählten. Zudem wurden sowohl junge Frauen und Männer als auch lokale Kontextfaktoren berücksichtigt. In einigen Fällen wollten die ausgewählten Jugendlichen nicht am biografisch-narrativen Interview teilnehmen, in anderen verhinderten veraltete Kontaktdaten eine Kontaktaufnahme, sodass letztlich nur mit zwei der ursprünglich fünf ausgewählten Jugendlichen ein biografisch-narratives Interview geführt werden konnte. In beiden Fällen handelte es sich um junge Frauen. Um dennoch weitere Fälle in die Auswertung einbeziehen zu können, wurde auf Interviewmaterial von Jugendlichen zurückgegriffen, mit denen im Rahmen der dritten Erhebungswelle der Evaluation ein problemzentriertes Interview geführt wurde. So konnten von 16 Jugendlichen drei weitere für die vorliegende Arbeit ausgewählt werden. Eine Orientierung hierfür lieferten die in der Evaluation erstellten Nutzungstypen der Berufseinstiegsbegleitung sowie die Ergebnisse der Wirkungsanalyse der Evaluation. Tabelle 1 gibt einen Einblick in die Verteilung der Jugendlichen hinsichtlich der Übergangsverläufe sowie deren Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2015) und veranschaulicht die Verschränkung der Verlaufs- und Nutzungstypen. Bei der Auswahl der weiteren Jugendlichen diente sie dazu, andere Verläufe und Nutzungstypen abzubilden als jene, die bereits durch die biografisch-narrativen Interviews mit Vanessa und Medine abgedeckt wurden.

21 Der Begriff der Eltern wird hier synonym für Erziehungsberechtigte bzw. rechtliche Vertreter*innen der Jugendlichen verwendet.

Tab. 1: Kreuztabelle zu Übergangsverlauf²² und Nutzungstypen²³

Übergangsverlauf	Nutzungstyp		
	Pragmatisch	Ambivalent	Variabel
Eher direkt	Hanna Thomas* Sascha Miriam	Kadir* Kim* Buschido	Vanessa Ashley
Korrigiert oder verzögert	Kuzey Leyla Prija	Taifun	-
Stagnierend/absteigend	LilRamo	Alina	Medine
*Für diese Jugendlichen lag kein drittes Interview vor			

Quelle: eigene Darstellung

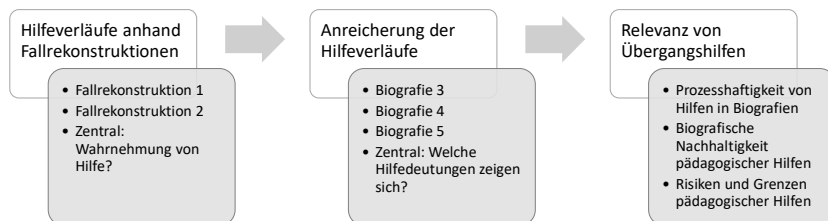
- 22 Die Übergangsverläufe wurden im Rahmen der Fallstudienauswertung der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung erstellt (vgl. IAW et al. 2015). Grundlage hierfür bildete eine Typologie von Übergangsverläufen, die im Rahmen eines europäischen Forschungsprojektes (vgl. Walther et al. 2007) entwickelt wurde. In der Evaluation wurde zwischen folgenden Übergangsverläufen unterschieden: Eher direkten Übergängen in Ausbildung (Übergänge in Ausbildung im Wunschberuf oder um „unterzukommen“ in einen anderen Ausbildungsberuf), Übergänge in eine schulische (Höher-)Qualifizierung („Bewusste Entscheidung, [die] Schule fortzuführen, um leichter an die Ausbildung im Wunschberuf zu kommen oder um sich (noch) nicht entscheiden zu müssen“), Verzögerte Übergänge in Ausbildung (Übergänge in Ausbildung die auf „relativ direktem Weg“ erfolgen, bei denen es allerdings besondere Herausforderungen zu bewältigen galt, wie Klassenwiederholungen oder Zeiten der Arbeitslosigkeit), Übergänge mit zusätzlichen „Reparaturschleifen“ (Übergänge in Maßnahmen, die mangels Alternativen erfolgten oder um die eigenen „Chancen für bestimmte Ausbildung zu verbessern“), stagnierende Übergänge (Übergängen, bei denen im Anschluss an einen ersten Maßnahmebesuch ein weiterer folgt, aber auch Übergänge, die mit Arbeitslosigkeit sowie prekären Erwerbssituationen einhergehen) und absteigende Verläufe (Übergänge, bei denen nach dem Besuch einer Maßnahme oder dem Abbruch einer Ausbildung eine weitere Maßnahme folgte, prekäre Erwerbssituationen vorlagen und zudem „durch belastende Lebensumstände“ begleitet werden) (ebd.: 188ff).
- 23 Die Nutzungstypen wurden im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung herausgearbeitet (vgl. IAW et al. 2015). Grundlage hierfür war das Konzept der Nutzung, das sich „auf ein theoretisches Verständnis (sozial-) pädagogischer Praxis als soziale Dienstleistung, die sich durch das uno-actu-Prinzip auszeichnet“ bezieht. Demnach kommt die „Dienstleistung [...] nur in der Interaktion zwischen Anbieter und Nutzer zustande“ (ebd.: 134). Im Rahmen der Auswertung der Fallstudieninterviews wurde für die Analyse der Nutzungsweisen herausgearbeitet, „wie Jugendliche die Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung mit ihren Übergangsbioographien verknüpfen“. Bestimmend für die Herausarbeitung der Nutzungsweisen waren dabei Aspekte, die auf „die Erfahrung des Zugangs zur Förderung, d.h. der Grad der erlebten Freiwilligkeit und/oder Stigmatisierung, die Beziehung zu den Fachkräften in Bezug auf die Erfahrung von Vertrauensvorschluss und Anerkennung (vgl. Hirschfeld/Walter 2013) und die Gestaltungsmöglichkeiten der Unterstützung entsprechend eigener Bedürfnisse und Interessen“ verwiesen (IAW et al.: 135). Unterschieden wurde letztlich zwischen pragmatischen, ambivalenten, distanzierten und variablen Nutzungsweisen (vgl. ebd.: 134).

Letztlich fiel die Auswahl auf Bushido (ambivalente Nutzung und eher direkter Übergangsverlauf), Taifun (ambivalente Nutzung und korrigierter bzw. verzögerter Übergangsverlauf) und LilRamo (pragmatische Nutzung und stagnierender bzw. absteigender Übergangsverlauf). Das hierbei nur junge Männer ausgewählt wurden, war nicht intendiert und ist der Verteilung der Nutzungstypen und Übergangsverläufe geschuldet. Gleichzeitig muss dies jedoch im Rahmen der Auswertung berücksichtigt werden, auch wenn die Differenzkategorie Geschlecht nicht in erster Linie die Auswahl beeinflusste.

3.4 Auswertungsmethoden und -schritte

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die Datenaufbereitung der qualitativen Längsschnittstudie (Kap. 3.4.1) eingegangen, bevor die Auswertungsmethoden der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (vgl. 1995; 2011, vgl. Ka. 3.4.2) in ihrer Erweiterung um eine diskursanalytische Perspektive (Kap. 3.4.4), sowie das thematische Kodieren in Anlehnung an Flick (2007) thematisiert werden (Kap. 3.4.5). Die unterschiedlichen Auswertungsverfahren, die eingesetzt wurden, um den unterschiedlichen Erhebungsmethoden gerecht zu werden, stehen nicht unverbunden und additiv hintereinander, sondern sind als Verschränkung zu lesen: In einem ersten Schritt wurden die beiden ersten Fälle (Vanessa und Medine) mittels biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995, 2011) analysiert. Die entstandenen Fallrekonstruktionen und herausgearbeiteten Hilfeverläufe lieferten erste Ergebnisse zur Hilfewahrnehmung, die durch die Auswertung der drei weiteren Fälle (Bushido, LilRamo, Taifun) ergänzt und verdichtet wurden (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Verbindung der Auswertungsverfahren



Quelle: eigene Darstellung

Durch diese aufeinander bezogenen Auswertungsschritte konnte die biografische Relevanz von Übergangshilfen, deren Prozesshaftigkeit und Deutungen

für die eigene Biografie sowie die biografische Nachhaltigkeit pädagogischer Hilfen herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Quer dazu liegt die Herausarbeitung diskursiver Bezüge im biografischen Sprechen. Dieser Schritt wurde nur für die narrativ-biografischen Interviews vorgenommen; auf die konkrete Vorgehensweise hierbei wird im Kapitel 3.4.4 eingegangen.

3.4.1 Datenaufbereitung

Die Interviews aller Erhebungsphasen wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Transkription erfolgte in literarischer Umschrift; sprachliche Besonderheiten, Auslassungen und Dialekt wurden entsprechend weitestgehend berücksichtigt (vgl. Langer 2010: 519). Die Transkriptionsregeln wurden an Bohnsack (2010: 236) angelehnt erstellt (siehe Anhang). Im Rahmen der Transkription wurden die Interviews bis auf Bundeslandebene anonymisiert. Diese Entscheidung erfolgte, da sich Bildungs- und Unterstützungsangebote zwischen den Ländern unterscheiden und dies bei der Auswertung der Interviews berücksichtigt werden sollte. Hingegen wurden Städte, Schulen, (Ausbildungs-)Betriebe etc. sowie alle verwendeten Namen bei der Anonymisierung berücksichtigt. Die Aliasnamen der Jugendlichen wurden von diesen selbst am Ende des ersten Interviews gewählt und nur in einem Fall verändert, da der ursprünglich gewählte Name im Rahmen einer Kleingruppeninterpretation mit anderen personenbezogenen Daten zusammenlief und demnach aus Datenschutzgründen einer zweiten Anonymisierung bedurfte.

3.4.2 Biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal

Die Methode der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995: 12) folgt dem Verständnis, dass Biografie ein „soziales Gebilde“ bzw. „soziales Konstrukt“ ist, „das auf kollektive Diskurse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen verweist und sowohl in seiner Einwicklung als auch im deutenden Rückblick immer beides zugleich ist: ein individuelles und ein kollektives Produkt“ (Bogner/Rosenthal 2017b: 45). Biografie wird folglich als „Konstruktionsleistung des Subjekts“ verstanden, die auf die „stetige Verflechtung von Lebensläufen und biographischen Deutungen“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) verweist. Davon ausgehend zielt die Methode der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2002: 136) darauf, „Erleben, Erinnern und Erzählen“ zu rekonstruieren, wodurch sowohl „Individuelle Entwicklungsgeschichten“ nachgezeichnet, „gesellschaftliche Fakten oder Muster“ (Köttig 2013: 955) sichtbar gemacht sowie Einsichten in die „Perspektive der Handelnden“ (Rosenthal 1995: 11) rekonstruiert werden können. Dafür verbindet die von Rosenthal (ebd.; Rosenthal 2011) im Kontext der soziologischen Biografie-

forschung entwickelte Methode der biografischen Fallrekonstruktion Elemente der strukturalen Hermeneutik (Oevermann et al. 1979) mit textanalytischen Verfahren (Schütze 1983) sowie der thematischen Feldanalyse (Fischer 1982; angeregt durch Gurwitsch 1974).

Der Methode der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal liegt ein dialektisches Verständnis von Erleben, Erinnern und Erzählen zu Grunde: biografische Erzählungen der Gegenwart sind an Erlebnisse des Subjektes, die in der Vergangenheit liegen, gebunden, wobei die gegenwärtige Lebenssituation der Biograf*innen den Rückblick auf sowie Erzählungen über die Vergangenheit färben. Demnach können sich die

„in der Vergangenheit liegenden Erlebnisse [...] dem Biographen in der Gegenwart des Erinnerns und Erzählens nicht darbieten, wie sie erlebt wurden, sondern nur im Wie ihrer Darbietung, d.h. nur im Wechselverhältnis zwischen dem sich in der Gegenwart der Erzählung Darbietenden und dem Gemeinten“ (Rosenthal 2002: 137).

Die Differenz zwischen Lebenserzählung und Lebensgeschichte zeige sich auch darin, dass sich Handlungen von der Präsentation bzw. der Deutung der Biograf*innen in der Gegenwart bzw. Vergangenheit unterscheiden, sie jedoch wechselseitig aufeinander bezogen sind (vgl. Rosenthal 1995, 2011). Rosenthal (2002: 136f.) beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Die Gegenwartsperspektive bedingt also die Auswahl der Erinnerungen, die temporalen und thematischen Verknüpfungen von Erinnerungen und die Art der Darbietung der erinnerten Erlebnisse. Das beruht darauf, dass die Bedeutung des Erlebten wie jede Bedeutung von einem Kontext oder Kontexten abhängig ist, und es bedeutet, dass im Verlauf des Lebens mit seinen Interpretationspunkten jeweils neue erinnerte Vergangenheiten entstehen. Die Konstruktion der Vergangenheit aus der Gegenwart ist jedoch nicht als eine jeweils von der erlebten Vergangenheit losgelöste Konstruktion zu verstehen. Vielmehr sind die auf Erinnerungen beruhenden Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen durch das Erleben in der Vergangenheit mit konstruiert.“

Mit der Einbettung einzelner Themen in den Gesamtzusammenhang einer Biografie können „daraus resultierende Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven“ nachvollzogen werden (Rosenthal 2011: 178). „[S]oziale oder psychische Phänomene“ ließen sich nur im Zusammenhang mit deren Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderungen „verstehen und erklären“ (ebd.). Um Aussagen über die biografische Relevanz einzelner Lebensereignisse treffen zu können, ist es notwendig, dass sie in das *konkrete* Leben der Interviewten und damit in Vorangegangenes und Darauffolgendes eingebettet werden (vgl. Rosenthal 1995: 209). Die gestalttheoretische Betrachtung von Lebensgeschichten, deren rekonstruktive (sprich, die Einbettung einzelner Passagen in den Gesamtzusammenhang) und sequenzielle Analyse (sprich, die Analyse in der Abfolge des Entstehens des Textes) (vgl. ebd.: 22; Rosenthal 2011: 186), erfordert die „Zurückstellung von Hypothesen zu Beginn der Untersuchung“ sowie eine offene Haltung bei allen Auswertungsschritten, die es ermöglicht, Neues zu entdecken (Rosenthal 2011: 13). Ziel der biografischen Fallrekon-

struktion ist sowohl „die biographische Bedeutung des in der Vergangenheit Erlebten als auch die Bedeutung der Selbstpräsentation in der Gegenwart zu entschlüsseln“ (ebd.: 187).

Die von Rosenthal entwickelten methodischen Schritte der biografischen Fallrekonstruktion sowie die durch die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der Arbeit bedingte Erweiterung um einen diskurskritisch sensibilisierten Blick sind Inhalt des folgenden Kapitels.

3.4.3 *Methodische Verbindungslinien von Biografie und Diskurs*

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass mit einer biografieanalytischen Vorgehensweise „Individuelles und Gesellschaftliches [...] gleichermaßen in den Blick genommen“ (Dausien et al. 2009: 8) wird. Dies geschieht mit dem Ziel, der Verwobenheit von individuellen und kollektiven Strukturen methodisch gerecht zu werden, wenngleich ein diskurstheoretischer Ansatz methodisch nicht explizit vorhanden ist, sondern vielmehr implizit mitgedacht wird, wie beispielsweise in der fallrekonstruktiven Biografieanalyse nach Rosenthal (vgl. Rosenthal 1995, 2011; Bogner/Rosenthal 2017b): In ihrer methodischen Ausgestaltung werden Diskurse bereits mitgedacht bzw. in die Analyse einbezogen. Konkret geschieht dies im Rahmen der sequenziellen Analyse der biografischen Daten. Hier werden Kontextwissen, historische bzw. gesellschaftspolitische Daten, gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie mediale Färbungen/Trends recherchiert und mit Blick auf den möglichen Fortgang der jeweiligen Biografie gedankenexperimentell gedeutet (vgl. Rosenthal 2011: 188ff, vgl. Kap. 3.4.4).

Für die explizite methodische Verbindung biografischer und diskursiver Ansätze verweist Truschkat (2018) auf unterschiedliche methodische Vorgehensweisen, wenngleich sie einräumt, dass es derzeit kein einheitliches methodisches Vorgehen gibt, sondern vielmehr verschiedene Versuche der methodischen Verknüpfung. Truschkat (ebd.: 13ff.) systematisiert Arbeiten, in denen eine Verbindung von Biografieforschung und Diskursanalyse erfolgte, nach „triangulativen“ und „integrativen“ Ansätzen. Solche triangulative Vorgehensweisen kennzeichneten sich dadurch, dass in der Auswertung auf zwei getrennte Datensätze²⁴ zurückgegriffen werde und zudem *klassische*²⁵ methodische Vorgehensweisen Anwendung finden. Sprich, das Datenmaterial

24 Zur Veranschaulichung: Truschkat (2018: 133) benennt Arbeiten, in denen zunächst auf Basis von Textdokumenten eine Diskursanalyse erfolgte und im zweiten Schritt eine Biografieanalyse angelegt wurde. Erst in der Auswertung fließen die Ergebnisse der Analysen zusammen, oder es werden ausgehend von der einen oder anderen Analyse Fragen für den anderen Auswertungsteil gestellt.

25 Truschkat (ebd.) verweist in ihren Ausführungen darauf, dass bei triangulativen Ansätzen der Rückgriff auf „klassische[s] methodische[s] Repertoire“ erfolge, wobei sie offen lässt, was genau sie unter dem Begriff versteht.

wird getrennt voneinander bzw. nacheinander ausgewertet, und erst nach der Analyse der Daten wird eine Verbindung zwischen biografischen und diskurstheoretischen Auswertungsteilen hergestellt. Diese Arbeiten folgen einem wissenssoziologischen Diskursverständnis, während für die Biografieanalyse fallhermeneutisch-rekonstruktive Verfahren genutzt werden. Inwiefern eine empirische bzw. method(olog)ische Verbindung auch mit einem anderen Diskursverständnis erfolgen kann, bleibt hier offen.

Arbeiten, die nach Truschkat (2018: 133f.) unter „integrative Zugänge“ zu fassen sind, sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie mit einem Datenkorpus arbeiten. Diese integrativen Zugänge lassen sich nach Truschkat weiter binnendifferenzieren nach Ansätzen, die ein klassisches diskursanalytisches Vorgehen wählen, und „solche[n], die ausgehend von biografischen Analysen diskursive Muster rekonstruieren“ und aus den biografischen Erzählungen „Rückschlüsse auf diskursive Wissensstrukturen“ ziehen wollen. Ein integrativer Analyse-Zugang, der ausgehend von der biografischen Erzählung diskursive Muster rekonstruiert, ist mit Blick auf die Forschungsfrage und den biografischen Ansatz der vorliegenden Arbeit besonders anschlussfähig und wird in Kapitel 3.4.4 ausführlich dargestellt.

Bezüglich einer methodischen Auseinandersetzung heben Bogner/Rosenthal (2017a), aber auch Spies (2017) hervor, dass die Analyse der lebensgeschichtlichen Selbstpräsentationen Einblicke „in die Wirkmächtigkeit von Diskursen“ (Bogner/Rosenthal 2017a: 213; vgl. auch Spies 2017: 84) liefert. Deshalb sollte in der Auswertung u. a. der Frage nachgegangen werden, welche Diskurse lebensgeschichtliche Erzählungen bestimmen, ob und wie sich Subjekte den Diskursen entziehen oder widersetzen (vgl. Bogner/Rosenthal 2017a; Spies 2017; Pohn-Weidinger 2014), aber auch, welche Diskurse eher abgehängt oder etabliert sind (Bogner/Rosenthal 2017a: 214). Spies (2017: 84) ergänzt diese möglichen Analyseperspektiven und verweist darauf, dass die Analyse auch Aufschluss geben könne, welche Subjektpositionen unhinterfragt eingenommen werden, aber auch darauf, dass sichtbar werden könne, welchen Einfluss andere Diskurse nehmen.

Somit ließen sich sowohl aktuelle als auch frühere Diskurse und Machtbalancen aufzeigen (vgl. Bogner/Rosenthal 2017a: 214). Insgesamt bestünde jedoch die Gefahr, dass Diskurse nicht sichtbar sein könnten, wenn Interviewer*innen in denselben oder ähnlichen Diskursen sozialisiert wurden. Daher plädieren sie dafür, in der Analyse u. a. danach zu fragen, welche Wir- und Selbstpräsentation hegemonialen Diskursen von Gruppierung(en) geschuldet sind, inwiefern Biograf*innen in ihren Selbstpräsentationen davon abweichen und zu fragen, ob kollektive/zugeschriebene Zugehörigkeiten der Interviewer*innen die Rahmung der Interviews beeinflussen. Für die forschungspraktische Umsetzung erfordert dies m. E. eine intensive Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial, die vor allem dann gewinnbringend erscheint, wenn sie in Auswertungsgruppen erfolgt. Dadurch kann jenseits eines Fall-

vergleichs, wie ihn unterschiedliche komparative Analyseansätze andenken (bspw. die Dokumentarische Methode), vermieden werden, sich nur auf einige wenige Diskurse zu beziehen und andere aus dem Blick zu verlieren, in denen man als Forscher*in selbst sozialisiert wurde.

Spies (2017: 84) hebt hervor, dass zwar mit einem biografischen Ansatz „sehr genau auch Ambivalenzen und feine Nuancen aus den Biografien herausgearbeitet werden können“ und es gelingen könne, auch unterschiedliche Subjektpositionen, die eingenommen werden, sichtbar zu machen, konkrete Diskurse, auf die Bezug genommen wird, aber nur diskursanalytisch sichtbar werden könnten. Selbst bliebe dann das Problem bestehen, dass in der Biografieforschung immer nur Hypothesen darüber aufgestellt werden können, auf welche Diskurse sich die Biograf*innen zum Zeitpunkt des Sprechens beziehen. Spies (2017: 84f; vgl. auch Keller/Bosančić 2017) plädiert daher dafür, „den Diskursbegriff nicht inflationär zu verwenden, sondern eher vom Commonsense (Brah 1999/2012) oder von Deutungsmustern [...] zu sprechen, die in biographischen Erzählungen aufgegriffen werden“. Zugleich hebt sie hervor, dass Biografieforschung durchaus

„mithilfe der Analyse von Biographien als Artikulationen – einen entscheidenden Beitrag zur Frage nach der Wirkmächtigkeit von Diskursen und den Aneignungsweisen von Subjektpositionen leisten und damit einen blinden Fleck der Diskursforschung in Bezug auf den Zusammenhang von Subjekt, Macht und Agency empirisch füllen“ (Spies 2017: 85)

kann.

Eine weitere Möglichkeit, die anrufungstheoretische Reflexion, wird von Rose (2012) ausgeführt. Grundvoraussetzung hierfür sei, „lebensgeschichtliche Texte“ als Inszenierungen zu begreifen, denn nur so könne es gelingen, deren „doppelte[r] Performativität“ gerecht zu werden. Biografieforschung ließe sich aus Roses (ebd.: 119f.) Perspektive „dafür nutzen, *diskursive Machtwirkungen auf die im Text inszenierten Subjekte zu dekonstruieren*, indem am Text Prozessen der Subjektconstitution bzw. der Subjektivierung nachgegangen wird“. Methodisch möglich werde dies, indem „mit Hilfe von anrufungstheoretischen Reflexionen“ das „Inszenierte“ betrachtet wird. Methodisch umsetzbar sei dies, indem als letzter Analyseschritt „die Inszenierung der Lebensgeschichte gewissermaßen durch die Brille der Subjekttheorie Butlers betrachtet“ werde. Dadurch könnten die „erzählten Erfahrungen der Selbst- und Fremdpositionierungen explizit im Hinblick auf ihr subjektivierendes Potential [...] (re-)konstruier[t] und ausgedeutet[t]“ werden (ebd.: 120).

3.4.4 *Diskurskritisch sensibilisierte Biografieanalyse: methodisches Vorgehen*

Die im folgenden Abschnitt als diskurskritisch sensibilisierte Biografieanalyse bezeichnete Auswertungsmethode ist als methodische Verbindung biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal mit diskursanalytischen Aspekten zu lesen. Dem liegt, wie bereits ausgeführt, die Überlegung zu Grunde, dass die biografische Fallrekonstruktion auf methodischer Ebene diskurstheoretisch erweitert werden muss, um dem Erkenntnisinteresse der Dissertation gerecht zu werden. Um die Vorgehensweise zu beschreiben, wird in einem ersten Schritt auf das methodische Vorgehen der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal eingegangen sowie notwendige Anpassungen der Auswertungsschritte für das erhobene Datenmaterial dargestellt. In einem zweiten Schritt wird auf die Herausarbeitung diskursiver Aspekte im Rahmen biografischen Sprechens eingegangen. Die Ergebnisse, die durch die diskurskritisch sensibilisierte Biografieanalyse sowie durch das thematische Kodieren erarbeitet wurden, werden im Kapitel 4 dargestellt.

Entsprechend des eingeführten Grundverständnisses von Biografie (vgl. Kap. 3.1) sowie der Verwobenheit von Erleben, Erinnern und Erzählen folgt das von Rosenthal (vgl. 1995: 208, 2011) entworfene, mehrstufige Auswertungsverfahren grundsätzlich dem „Prinzip der Offenheit“, was sich auch in den Auswertungsschritten spiegelt. Dabei gilt es, im Rahmen der Analyse den Interviewtext in seinem Entstehungszusammenhang zu analysieren, seine Textstruktur zu berücksichtigen, vorschnelle Rückschlüsse und Interpretationen zu vermeiden und sowohl die erzählte als auch die erlebte Lebensgeschichte sequenziell zu rekonstruieren (Rosenthal 1995: 208, 215). Methodisch eingelöst wird dies durch getrennt voneinander laufende Auswertungsschritte, womit auch dem dialektischen Verhältnis von Erleben, Erinnern und Erzählen Rechnung getragen werden soll (Rosenthal 1995: 208ff, 2002: 145).

Die Auswertung mittels biografischer Fallrekonstruktion nach Rosenthal (vgl. 1995, 2011) erfolgt in fünf bis sechs Analyseschritten, wobei im Rahmen der vorliegenden Arbeit einige Schritte parallel ausgeführt wurden. Demnach erfolgte zunächst die 1) Analyse der biografischen Daten, dann die 2) Text- und thematische Feldanalyse, die 3) Rekonstruktion der Fallgeschichte sowie die Feinanalyse einzelner Textstellen und letztlich die 4) Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte. Im Anschluss daran kann nach Rosenthal eine Typenbildung erfolgen, die jedoch aufgrund der geringen Fallzahl nicht erarbeitet wurde.

Die Analyse der biografischen Daten sowie die Text- und thematischen Feldanalysen wurde teilweise im Rahmen von Interpretationsgruppen vorgenommen, um ergänzende und alternative Lesarten erarbeiten zu können und um das Prinzip der Offenheit auch im Auswertungsprozess zu verfolgen. Insbesondere für die ersten beiden Auswertungsschritte erwies sich dieses

Vorgehen als fruchtbar. So konnten in einer kleinen Interpretationsgruppe gemeinsam Hypothesen zu den biografischen Daten formuliert sowie gemeinsame Überlegungen zur Bedeutung einzelner Sequenzen angestellt werden.

1) Die *sequenzielle Analyse der biografischen oder objektiven Daten* erfolgt bei Rosenthal in Anlehnung an Oevermann et al. (1979). Durch eine chronologische Auflistung der (Lebens-)Daten der Interviewten, die sowohl aus dem Interviewmaterial als auch aus anderen zur Verfügung stehenden Quellen gewonnen werden können, und unter Einbezug von Kontextdaten lassen sich, unabhängig von den Selbstdeutungen der Biograf*innen und des weiteren biografischen Verlaufs, gedankenexperimentell Hypothesen zu möglichen Handlungsproblemen und -alternativen der Autobiograf*innen in jener Situation entwerfen (vgl. Rosenthal 1995: 216, 2011: 188). Neben den biografischen werden auch historische und gesellschaftspolitische Daten aufgenommen sowie die Ereignisdaten in ihren historischen Kontext eingebettet. Ebenso erfolgt die Betrachtung der Erlebnisse bzw. der „jeweilige[n] Lebensphase im sozialisationstheoretischen bzw. entwicklungspsychologischen Kontext“, wofür „gegenstandbezogenes theoretisches und empirisch fundiertes Wissen über die Auswirkungen bestimmter Lebensereignisse während eines bestimmten Lebensalters“ mit einbezogen werden (Rosenthal 2011: 188f.). Diese Vorgehensweise zielt darauf ab, unabhängig von den Selbstdeutungen der Biograf*innen mögliche Bedeutungen von Ereignissen herauszuarbeiten und darüber hinaus erste Hypothesen zur Erschließung des Falls zu entwerfen. Die Hypothesenbildung erfolgt für jedes einzelne vorab herausgearbeitete Datum entlang folgender Fragen (Rosenthal 1995: 216ff, 2011: 188ff):

- Was könnte das Ereignis für den*die Biograf*in bedeuten?
- In welchem Kontext steht das Ereignis?
- Welche Handlungsprobleme ergeben sich hieraus?
- Welche Handlungsmöglichkeiten hatte der*die Biograf*in?
- Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten gibt es?

Die Überlegungen zum weiteren Fortgang der Biografie beziehen sich auch auf die Frage, „was im Leben des Biographen oder der Biographin geschehen könnte, damit Veränderungen für diese möglich werden“ (Rosenthal 2011: 189). Erst nachdem für ein Datum umfassende Hypothesen gebildet wurden, wird das nächste Datum herangezogen. Hierdurch wird es möglich, einige Hypothesen zu verwerfen, andere zu falsifizieren und weitere zu entwickeln. Letztlich bleiben nach Abschluss des Analyseschritts „nur noch einige Hypothesen zur Verlaufsstruktur der jeweiligen Biographie als wahrscheinliche übrig [...], die dann für die weitere Interpretation als fallspezifische Fragen dienen“ (ebd.). Damit ist der Analyseschritt ein vorbereitender für die Rekonstruktion der Fallgeschichte (vgl. Schritt 3). Er zielt darauf, „Prognosen über

mögliche, anschlussfähige Verläufe“ zu entwerfen, ohne dabei einer „vorzeitigen Determination des Subjekts“ zu entsprechen (Rosenthal 1995: 216). Die in diesem Schritt entworfenen Hypothesen werden im Rahmen der Rekonstruktion der Fallgeschichte (Schritt 3) aufgegriffen und in Beziehung zu den Ergebnissen der Text- und thematischen Feldanalyse (Schritt 2) gesetzt. Damit bilden sie eine „Kontrastfolie für die Text- und thematische Feldanalyse“ (ebd.: 217).

Eigene Anpassungsschritte: Für die Analyse der biografischen Daten wurden die Interviews mit den ausgewählten Jugendlichen aller drei Erhebungswellen genutzt sowie – soweit vorliegend – Interviews mit Familienangehörigen und der soziodemografische Fragebogen herangezogen, um möglichst viele biografische Daten in die Analyse einbeziehen zu können. Im Fall von Vanessa konnte für die Analyse der biografischen Daten auf das Interview mit ihrem Großvater²⁶ zurückgreifen, während für Medine kein weiteres Interviewmaterial, bspw. von Familienangehörigen, vorlag, sodass sich die Analyse der biografischen Daten letztlich auf die Interviews aus den drei Erhebungswellen bezog. Die Hypothesenbildung folgte grundsätzlich Rosenthals methodischer Anleitung und umfasste demnach auch die Recherche historischer und entwicklungsbedingter Aspekte.

2) Die *Text- und thematische Feldanalyse* der biografischen Fallrekonstruktion basiert grundlegend auf der Erzähl- und Textanalyse von Schütze (1983) sowie Fischers (1982) Anregungen zur thematischen Feldanalyse. Mit diesem Schritt soll „die sich im Akt der Zuwendung darbietende Gesamtgestalt der Biographie, die interaktiv konstituierte Bedeutung der Erfahrungen und Handlungen der Subjekte, die sich zum Teil ihren Intentionen entzieht“ (Rosenthal 1995: 218), rekonstruiert werden. Es geht also darum, „nicht nur [zu] analysieren, wie die Biographen die soziale Welt erleben, sondern ebenso, wie die soziale Welt ihr Erleben konstituiert“ (ebd.). Ziel ist, die bestimmenden Mechanismen für die Auswahl der Erzählungen sowie deren zeitliche und thematische Verbindung herauszuarbeiten (ebd.) und darüber die „Regeln für die Genese der in der Gegenwart des Interviews präsentierten biographischen Erzählungen bzw. allgemeiner der Selbstpräsentation herauszufinden“ (Rosenthal 2011: 196). Der Fokus des Analyseschrittes liegt demnach darauf, zu hinterfragen, wie und warum sich ein*e Biograf*in so und nicht anders darstellt (ebd.). Durch diesen Analyseschritt ist es möglich, Aussagen über die Funktion des Präsentierten für die Gegenwart zu generieren und „bei der Betrachtung einzelner Sequenzen deren funktionale Bedeut-

26 Im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wurden 2011 und 2012 leitfadengestützte Interviews mit Eltern und anderen Familienangehörigen geführt, um deren Perspektive hinsichtlich des schulischen Unterstützungsmodells zu analysieren. In diesem Kontext wurde auch Vanessas Großvater befragt. Die Ergebnisse der Auswertung können im Zwischenbericht der Berufseinstiegsbegleitung 2012 (vgl. IAW et al. (2013) nachgelesen werden.

samkeit für den Gesamtzusammenhang der biographischen Selbstpräsentation“ (Rosenthal 1995: 220) zu analysieren. Um dies herauszuarbeiten, wird in diesem Analyseschritt zunächst der Interviewtext entsprechend seiner Entstehung in Analyseeinheiten in Form eines stichwortartigen Überblicks untergliedert. Anhand dieser Sequenzierung wird eine Textsortentrennung vorgenommen, wobei zwischen Argumentation, Beschreibungen und Erzählungen sowie deren Unterkategorien unterschieden wird (vgl. ebd.: 240f., 2011: 198). Erst dann erfolgt die thematische Feldanalyse, bei der jede einzelne Sequenz ohne Wissen über den folgenden Text auf seine mögliche Bedeutung hin analysiert und in Form von Hypothesen festgehalten wird. Hierbei ist nicht die „biographische Erfahrung an sich“ interpretationsbedürftig, sondern vielmehr die „Art und Funktion der Darstellung im Interview“ (Rosenthal 1995: 219). Als Orientierung für die Analyse der Textstellen dienen folgende Fragen (vgl. Rosenthal 2011: 200):

- Weshalb wird der Inhalt an dieser Stelle eingeführt?
- Warum diese Textsorte?
- Was könnte Thema des Inhaltes sein? Was thematische Felder?
- Welche Lebensphase wird angesprochen? Welche nicht?
- Worüber erfahren wir erst im Nachfrageteil und nicht bereits in der Haupterzählung?

Letztlich geht es bei der Analyse der Textstellen bzw. Sequenzen „um das Auffinden der inhärenten Verweisungen auf mögliche thematische Felder“, was durch den „hypothetischen Entwurf der jeweils anschlussfähigen weiteren Sequenzen“ (Rosenthal 1995: 219) gelingen kann. Im weiteren Verlauf der Analyse zeigt sich dadurch, welche Themen und thematischen Felder ausgestaltet, welche vermieden oder nur bedingt thematisiert werden. Dadurch, dass die dialektische Beziehung zwischen Thema und thematischem Feld herausgearbeitet wird, zeigt sich, wie die aufgerufenen Themen in die thematischen Felder eingebettet sind. So können Aussagen darüber getroffen werden, wie das Feld das Thema bestimmt und vice versa (ebd.; Rosenthal 2011: 197).

Eigene Anpassungsschritte: Für die im Längsschnitt und mit unterschiedlichen Methoden erhobenen Daten war im Vorfeld der text- und thematischen Feldanalyse zu klären, wie mit den unterschiedlichen Interviewmaterialien umgegangen werden kann. Es zeichnete sich zu Beginn der Auswertung ab, dass die leitfadengestützten Interviews sich nur bedingt für die Auswertung mittels Biografieanalyse nach Rosenthal eignen. Letztlich wurde entschieden, die beiden leitfadengestützten Interviews ähnlich wie den Nachfrageteil des biografisch-narrativen Interviews zu behandeln und das biografische Interview als ‚Ausgangsmaterial‘ zu nutzen, auch wenn es zeitlich den leitfadengestützten Interviews nachgelagert war. Die Textanalyse und damit die Sequenzierung wurde für das gesamte Interviewmaterial der jeweiligen Biogra-

fin vorgenommen und ein thematischer Überblick über das gesamte Interviewmaterial erstellt. Die thematische Feldanalyse hingegen wurde zunächst nur für die Einstiegsnarration des biografisch-narrativen Interviews vorgenommen, in einem zweiten Schritt jedoch auch für lange und durch die Biografin selbst gesteuerte Narrationen aller Interviews angefertigt. Grund hierfür ist, dass mit der thematischen Feldanalyse die Frage verfolgt wird, weshalb die*der Biograf*in an entsprechender Stelle einen Aspekt thematisiert und die entsprechende Textsorte wählt, was jedoch für Passagen obsolet erscheint, die stark durch die Interviewerin gesteuert werden.

3) *Rekonstruktion der Fallgeschichte und die sequenzielle Feinanalyse einzelner Textstellen.* Mit der Rekonstruktion der Fallgeschichte laufen die vorherigen Auswertungsschritte zusammen. Dadurch soll „die Perspektive in der Vergangenheit, die biographische Bedeutung, die die Erlebnisse damals für die BiographInnen hatten“, rekonstruiert und die „Gestalt der erlebten Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995: 220) entschlüsselt werden. Dabei ist die Frage nach der Bedeutung eines Erlebnisses für die Gesamtgestalt der erlebten Lebensgeschichte zentral, eine „Atomisierung einzelner biographischer Erlebnisse“ (ebd.) muss vermieden werden. Letztlich wird mit diesem Analyseschritt versucht, „den Gestaltungsprozeß sowohl der erzählten als auch der erlebten Lebensgeschichte nachzuzeichnen, ohne dabei deren wechselseitige Durchdringung aus den Augen zu verlieren“ (ebd.: 220f.). Um dies zu erreichen, wird bei der Rekonstruktion der Fallgeschichte auf die sequenzielle Analyse der biografischen Daten (Schritt 1 des Analyseverfahrens) zurückgegriffen und mit den Selbstaussagen der Biograf*innen kontrastiert. Durch die Analyse des Interviewtextes können die im Rahmen der sequenziellen Analyse der biografischen Daten aufgestellten Hypothesen falsifiziert, belegt oder zusätzliche neue Lesarten gewonnen werden. Durch die chronologische Vorgehensweise wird jedes einzelne Datum entschlüsselt, indem auf die erstellten Hypothesen zur Bedeutung des Datums eingegangen und mit den Selbstaussagen der Biograf*innen in Bezug gesetzt werden (ebd.: 220; Rosenthal 2011: 202).

Die *sequenzielle Feinanalyse einzelner Textstellen* gilt im Rahmen der biografischen Fallrekonstruktion als vierter Auswertungsschritt, kann aber grundlegend in jedem Analyseschritt erfolgen (vgl. Rosenthal 1995: 221). Die Feinanalyse einzelner Textstellen ist angelehnt an die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 1983) und zielt auf die Entschlüsselung der „latenten Sinnstrukturen des Textes“ (Rosenthal 2011: 206). Ausgewählt werden Textstellen, die aufgrund langer Pausen, Versprecher und Abbrüche auffällig erscheinen, sowie solche, bei denen sich der Eindruck aufdrängt, dass ihr Sinngehalt tiefgreifender ist als zunächst ersichtlich. Diese Textstellen werden detailliert und sequenziell analysiert (ebd.), wodurch bisher gewonnene „Hypothesen sowohl zur biographischen Bedeutung von Erlebnissen innerhalb der erlebten Lebensgeschichte als auch zur biographischen Gesamtsicht

und Gesamtevaluation des Biographen überprüft“ (Rosenthal 1995: 221) werden können.

Eigene Anpassungsschritte: Die sequenzielle Feinanalyse wurde im Rahmen der Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte vorgenommen. Dies erschien besonders sinnvoll, da in diesem Schritt die Selbstaussagen der Biograf*innen mit den erstellten Hypothesen zu den einzelnen Lebensereignissen in Bezug gesetzt werden.

4) Die *Konstatierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte* zielt darauf, „Regeln der Differenz von Erzähltem und Erlebtem aufzufinden“ (Rosenthal 2011: 207) „sowie den lebensgeschichtlichen Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung sozialer oder psychischer Phänomene zu rekonstruieren“ (Rosenthal 2002: 145). Folglich können Lesarten bzw. Erklärungsansätze für die Differenz der Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive entworfen sowie der „damit verbundene[.] Unterschied in der Temporalität und den thematischen Relevanzen von erzählter und erlebter Lebensgeschichte“ (Rosenthal 1995: 207) aufgezeigt werden. Zentral ist dabei die Frage, welche biografischen Ereignisse und Erfahrungen das Bedürfnis der Selbstpräsentation so bestimmend werden ließen (Rosenthal 2011: 202).

Erst nach Abschluss der Fallrekonstruktion kommt die eigene Forschungsfrage in den Blick, indem sie an die Fallrekonstruktion herangetragen wird. Somit kann auf Grundlage einer Fallanalyse bereits ein Typus formuliert werden, der „nicht nur die Oberflächenphänomene [...] beschreibt, sondern auch den biographischen Verlauf erklärt, der zu dieser Präsentation führt, bzw. die Regeln angibt, die diese Darstellung hervorbringen“ (ebd.: 207f.). Folglich können mittels biografischer Fallrekonstruktionen Verlaufstypen, „die die Regeln des genetischen Prozesses angeben und auch erklären können“ (ebd.: 208), rekonstruiert werden.

Eigene Anpassungsschritte: Bei der Kontrastierung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte lag der Fokus auch auf der Frage, wie sich bestimmte Erzählungen bzw. die Darstellung der Biograf*innen im Rahmen der Längsschnittuntersuchung verschoben bzw. verändert haben. Besonders im Hinblick auf die Frage, wie Hilfe aus Sicht von Jugendlichen wahrgenommen wird, ist es sehr aufschlussreich, den zeitlichen Verlauf der jeweiligen Hilfeleistung durch (sozial-)pädagogische Akteur*innen zu berücksichtigen und zu überlegen, welche Ereignisse oder auch Erfahrungen dazu beigetragen haben, dass sich die beschriebene Wahrnehmung der Jugendlichen veränderte. Auf eine Typenbildung wurde im Rahmen der Auswertung verzichtet.

Mit der *Diskurskritischen Sensibilisierung* wurde der Anspruch verbunden, eine diskursive Sensibilisierung vorzunehmen, ohne hierfür eine eigenständige Diskursanalyse anzufertigen. Ziel dieser Sensibilisierung war es, im Rahmen der Biografieanalyse, konkret in der Fallrekonstruktion, Aspekte herauszuarbeiten, die darauf deuten, wie Jugendliche im biografischen Spre-

chen auf diskursive Artikulationen institutioneller Akteur*innen Bezug nehmen. Konkret wurde dabei anhand der rechtlichen Verankerung, der Beschreibung der Zielgruppe, der Zielsetzung und der Förderdauer sowie anhand der Interviews mit Expert*innen nachgezeichnet, welche diskursiv geprägten (*Normalitäts-*)Annahmen über den Übergang von der Schule in den Beruf formuliert werden. Diese Aspekte wurden als (institutionelle) Adressierungen gefasst, die letztlich – so die Annahme – ihren Niederschlag in den biografischen Interviews finden und zu denen sich Jugendliche positionieren (müssen). Dieses Vorgehen greift auf die von Spies (2017) herausgearbeiteten anrufungstheoretischen Überlegungen in Anlehnung an Laclau/Mouffe (2006) und Hall (2000) sowie auf Roses anrufungstheoretische Reflexion zurück. Dabei wird einerseits davon ausgegangen, dass nur gesprochen werden kann, indem Subjektpositionen eingenommen werden. Darüber ließen sich Deutungsmuster hinsichtlich der „Wirkmächtigkeit von Diskursen und den Aneignungsweisen von Subjektpositionen“ erarbeiten sowie Erkenntnisse über den „Zusammenhang von Subjekt, Macht und Agency“ (Spies 2017: 85) gewinnen. Andererseits folgt die methodische Vorgehensweise Roses (2012) anrufungstheoretischen Ausführungen, indem erst im Nachgang der Biografieanalyse diskursive Adressierungen herausgearbeitet und dann in den Kontext der Fallrekonstruktionen gestellt wurden. Für die Darstellung der Fallrekonstruktionen (vgl. Kap 4) wurden die Deutungsmuster hinsichtlich diskursiver Artikulationen in die Fallrekonstruktionen eingewoben.

3.4.5 *Thematisches Kodieren der Interviews*

Die problemzentrierten Interviews mit den Jugendlichen wurden in Anlehnung an Flick (2007) und mittels Analysesoftware (MaxQDA) thematisch kodiert. Grundlegend verfolgte das Kodieren das Ziel, einen analytischen Zugang zu Aspekten der Relevanz (sozial-)pädagogischer Hilfe aus dem Material zu erarbeiten. Das Verfahren des thematischen Kodierens schien hierbei gegenstandsangemessen, da es eine Verbindung von bereits erarbeiteten und sich aus dem Material ergebenden Auswertungskategorien/Themen ermöglichte und letztlich darauf zielt, den „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“ zu erhalten. Dabei werden „Fallanalysen für alle einbezogen[en] Fälle durchgeführt“ (ebd.: 403), sprich die ausgewählten Fälle in ihrer Gesamtstruktur berücksichtigt. Die Entwicklung des Categoriesystems erfolgt beim thematischen Kodieren nach Flick in Anlehnung an Strauss (1991) und wird zunächst offen, dann selektiv vorgenommen. In der vorliegenden Arbeit bedurfte es diesbezüglich einer Modifikation, um einerseits der Fragestellung und der methodischen Kombination aus kodierendem Vorgehen und Biografie-

analyse gerecht zu werden. Andererseits sollten die im Rahmen der biographische Fallrekonstruktion erarbeiteten Erkenntnisse bei der Analyse der problemzentrierten Interviews berücksichtigt werden.

Im konkreten Vorgehen wurden zunächst ausgehend von der biographischen Analyse bzw. der Fallrekonstruktionen Kategorien entwickelt, entsprechend derer die problemzentrierten Interviews kodiert wurden. Danach wurde das Material einer zweiten Analyse unterzogen, mit der beabsichtigt wurde, neben den bereits entwickelten Kategorien neue zu entdecken und dabei die Themen und thematischen Schwerpunkte der Jugendlichen zu berücksichtigen. Hierfür wurden alle Interviews der drei ausgewählten Jugendlichen entsprechend ihrer zeitlichen Entstehung – also zunächst die Interviews der ersten Erhebung, gefolgt von der zweiten und dritten – kodiert. Dabei wurde zirkulär vorgegangen: Kodes, die erst beim Kodieren der Interviews der zweiten oder dritten Erhebung auffielen, wurden notiert und wieder an die anderen Interviews zurückgetragen. In einem letzten Schritt wurden die Kodes thematisch gebündelt und unter zentralen Dimensionen zusammengefasst. Das Verfahren des thematischen Kodierens ermöglicht, ausgehend vom Einzelfall, die Fälle miteinander zu vergleichen und aufeinander zu beziehen. Gleichzeitig „bleibt das Verfahren jedoch sensibel und offen für die spezifischen Inhalte in Fall und sozialer Gruppe im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand“ (Flick 2007: 408), was sich für eine grundsätzlich am Einzelfall orientierte Arbeit als tragfähig erwies. Um den biographischen Aspekt auch im Rahmen des kodierenden Vorgehens im Blick zu behalten, wurden zudem für die drei ausgewählten Jugendlichen Fallportraits angefertigt, die chronologisch in Kurzversionen den biographischen Verlauf der Jugendlichen widerspiegeln und es ermöglichen, den Beginn der (sozial-)pädagogischen Hilfe zu verorten.

4 Biografische Bedeutung (sozial-)pädagogischer Hilfe im Lebenslauf: empirische Ergebnisse

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung (sozial-)pädagogischer (Übergangs-)Hilfen aus Sicht der an diesen teilnehmenden Jugendlichen fokussiert. Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, wurde die Biografieanalyse im Sinne einer diskurskritischen Sensibilisierung erweitert. Um Hinweise auf diskursive Artikulierungen, aber auch Adressierungen durch die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung im Kontext von Berufsorientierung, Übergangshilfen und Hilfeverläufen herausarbeiten bzw. sichtbar machen zu können, wird zunächst auf die rechtliche Rahmung der Berufseinstiegsbegleitung sowie auf einige Ergebnisse der Expert*innengespräche, die im Rahmen der Evaluation erstellt wurden, eingegangen (4.1). Dabei wird, wie in der method(olog)ischen Rahmung der Arbeit beschrieben (vgl. Kap. 3.2), davon ausgegangen, dass Praktiken der Adressierung ihren Niederschlag auch in den biografischen Erzählungen der Jugendlichen haben und darauf hindeuten, mit welchen Anrufungen und Adressierungen sich Biograf*innen auseinandersetzen müssen. Erzählungen, die auf Legitimierungen und Positionierungen der Handlungsweisen der Biograf*innen verweisen, sind als Hinweis auf Adressierungen zu lesen. Die Darstellung folgt der Überlegung, dass u. a. die rechtlichen Rahmenbedingungen, aber auch die Expert*innengespräche auf diskursive Artikulationen verweisen, die sich letztlich auch in der Haltung, den Handlungen und den Adressierungen sowie Anrufungen der pädagogischen Akteur*innen²⁷ gegenüber den Jugendlichen während der Zusammenarbeit mit ihnen spiegeln.

Anschließend werden die Fallrekonstruktionen von Vanessa und Medine dargestellt. In diesem Rahmen werden die Biograf*innen zunächst durch ein kurzes Fallporträt vorgestellt (4.2.1 und 4.3.1), die Erzähl- und Interviewsituation analysiert (4.2.2 und 4.3.2) und darauf eingegangen, wie die Biograf*innen ihre Lebensgeschichten präsentieren (4.2.3 und 4.3.3). Danach erfolgt der kontrastive Vergleich der erzählten und erlebten Lebensgeschichte (4.2.4 und 4.3.4). Hierfür werden die biografischen Daten mit den Selbstaussagen der Biograf*innen sowie der erarbeiteten Selbstpräsentation kontrastiert. Hierfür werden Passagen aus Interviews aller Erhebungszeitpunkte herangezogen. Eine Unterscheidung, zu welchem Erhebungszeitpunkt die Aussage

27 Die Wortwahl *pädagogische Akteur*innen* bezieht sich im Folgenden auf die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung. Die Entscheidung für diese Begrifflichkeit erfolgt, um zu verdeutlichen, dass die eingesetzten Fachkräfte *pädagogisch* arbeiten, auch wenn sie mit Blick auf ihre beruflichen Backgrounds nicht immer ausgebildete Sozialpädagog*innen sind.

getroffen wurde, wird nur vorgenommen, wenn es inhaltlich relevant ist oder je nach Erhebungszeitpunkt unterschiedliche Positionierungen erfolgen. Am Ende der Fallrekonstruktionen stehen jeweils die Übergangs- und Hilfeverläufe der Biograf*innen (4.2.5 und 4.3.5). Daran anschließend werden die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen zusammengefasst, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Biografien ausgearbeitet (4.4). Dies ist als Zwischenfazit zu verstehen, das den Fokus auf die Wahrnehmung von Hilfe aus biografischer Sicht legt. Darauf aufbauend werden drei weitere sozialpädagogisch unterstützte Biografien Jugendlicher im Übergang analysiert (4.5). Auch hier werden die Biograf*innen durch ein kurzes Fallporträt vorgestellt (4.5.1). Anschließend wird darauf eingegangen, inwiefern und welche Herausforderungen des Übergangs von der Schule in die anschließende Lebensphase zu Anknüpfungspunkten sozialpädagogischer Hilfe werden (4.5.2), um dann darzustellen, welchen Einfluss die (Be-)Deutung, Zuschreibung und Inanspruchnahme (sozial-)pädagogischer Hilfe hat (4.5.3). Am Ende des Kapitels werden zentrale Ergebnisse der Interviewauswertung zusammengefasst (4.6).

4.1 Berufseinstiegsbegleitung als institutionelle Regulierungsform von Übergängen

4.1.1 Rechtliche Verankerung, Zielgruppe, Zielsetzung und Förderdauer

Die rechtliche Verankerung der Berufseinstiegsbegleitung erfolgte 2008 mit dem Fünften Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) – Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen (vgl. Bundesregierung 2008) – und ist im §421s SGB III a. F. festgeschrieben.²⁸ Die Initiierung der Maßnahme erfolgte als Reaktion auf „die problematische Übergangssituation der Jugendlichen, die einen Hauptschulabschluss anstreben“ (IAW et al. 2015: 1). Wenngleich es bis dato eine Vielzahl an Unterstützungsmöglichkeiten für sogenannte *benachteiligte* Jugendliche gab (ebd.: 55ff.), so zielte das Modellvorhaben insbesondere auf eine individuelle Unterstützung „über die institutionellen Grenzen zwischen

28 Während das Modellvorhaben auf Grundlage des §421s SGB III a.F. durchgeführt und initiiert wurde, wurde noch während der Dauer der Evaluation das Gesetz zur Verbesserung der Eingliederungschancen am Arbeitsmarkt erlassen, sodass ab dem Schuljahr 2012/2013 die Berufseinstiegsbegleitung unter den geänderten Bedingungen des § 49 SGB III fortgeführt wurde. Die hier hervorgehobenen Aspekte beziehen sich auf das Modellvorhaben und dessen rechtlicher Legitimation laut §421s SGB III a.F.

Schulsystem, beruflicher Ausbildung und weiterer unterstützender Maßnahmen hinweg“ (ebd.: 1).

Die Berufseinstiegsbegleitung, die letztlich 2009 an 1000 ausgewählten Schulen als Modellvorhaben implementiert wurde, ist als institutionelle Regulierungsform von Übergängen zu werten. Sie wurde sowohl hinsichtlich der Ziel- als auch der konzeptionellen Vorgaben sowie der Träger-, Schul- und Personalauswahl stark von den Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit geprägt²⁹ (vgl. IAW et al. 2015: 82): Die Auswahl der durchführenden Träger erfolgte mittels bundesweiter Ausschreibungsverfahren durch die regionalen Einkaufszentren (REZ) der BA, die Modellschulen waren nicht an der Trägerauswahl beteiligt. Die durchführenden Träger bestimmten entlang der Vorgaben (pädagogische Mitarbeiter*innen, die letztendlich an den ausgewählten Schulen die Maßnahme mit ausgewählten Jugendlichen durchführten (vgl. IAW et al. 2015: 84f., 2010: 5ff., 55ff.).

In der rechtlichen Verankerung wird die Zielgruppe des Begleitinstrumentes beschrieben:

„Förderungsbedürftig sind Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben, den Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu erreichen und den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu bewältigen.“ (§ 421s SGB III a.F.)

Im Abschlussbericht der Evaluation (vgl. IAW et al. 2015: 3) wird darauf eingegangen, dass diese Präzisierung der Zielgruppe eine weitere Ausdifferenzierung durch das Fachkonzept der BA (2011) erfuhr, wonach „explizit nur Schüler einzubeziehen“ sind, „die einen Förder-, Haupt- oder gleichwertigen Schulabschluss anstreben“. Begründet wird dies in der Geschäftsanweisung der BA damit, dass bei „diesem Personenkreis [...] davon ausgegangen werden [kann], dass auch die Integration in Ausbildung nach Beendigung der Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein wird“ (Bundesagentur für Arbeit 2008: 4; IAW et al. 2010). Zudem seien nur Jugendliche einzubeziehen, bei denen „grundsätzlich zu erwarten sei [...], dass die individuellen Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung durch die Berufseinstiegsbegleitung geschaffen werden können“ (IAW et al. 2015: 3). Somit kann geschlossen werden, dass aus einer institutionellen Perspektive im Projekt auch darum ging, die Funktionalität der Hilfe unter Beweis zu stellen, und Jugendliche entsprechend auszusuchen.

Die Vorgaben der Auswahl verweisen auf den defizitären Blick auf die Zielgruppe des Modellvorhabens ebenso wie auf die Vorstellung über deren berufliche Perspektiven. Wenngleich es eine institutionell gerahmte Vorstellung darüber gibt, dass ein bestimmter Kreis an Jugendlichen ‚förderungsbedürftig‘ ist, so bleibt eine konkrete Benennung der Faktoren, die hierfür ausschlaggebend sind, aus. Damit obliegt deren Bestimmung den Personen, die Jugendliche als Teilnehmer*innen der Maßnahme auswählen. Diese Auswahl

29 Weitere Informationen zur Auswahl der Schulen siehe IAW et al. 2015: 82.

erfolgte durch die (Klassen-)Lehrer*innen der Schulen in Zusammenarbeit mit den Berufsberater*innen (vgl. IAW et al. 2010: 65, 2015: 89). In der Evaluation konnte nachgezeichnet werden, dass das maßgebliche Kriterium der Schüler*innenauswahl deren „individuelle[r] Förderbedarf“ gewesen ist, der anhand der „schulischen Leistungen, dem persönlichen Umfeld und einer mangelnden Unterstützung seitens der Elternhäuser“ (IAW et al. 2015: 89; vgl. IAW et al. 2010) bestimmt wurde (siehe Tab. 2). Zudem war für 60 % der Befragten „auffälliges Verhalten der Jugendlichen“ auswahlrelevant (IAW et al. 2010: 65). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die von den Berufseinstiegsbegleiter*innen benannten Auswahlkriterien der Teilnehmer*innen.

Tab. 2: Überblick über die Auswahlkriterien für die Teilnahme an der Maßnahme

Kriterien für die Schülerauswahl	in hohem/ sehr hohem Maße	in durch- schnittlichem Maße	in geringem/ sehr gering- em Maße	überhaupt nicht
Mangelnde elterliche Unterstützung	66,1 %	17,2 %	7,4 %	4,9 %
Besonders schlechte Noten	65,5 %	18,3 %	7,8 %	5,8 %
Schwieriger familiärer Hintergrund	65,3 %	18,4 %	8,8 %	4,0 %
Auffälliges Verhalten	60,4 %	21,1 %	10,2 %	5,0 %
Sprachprobleme	42,7 %	22,7 %	17,0 %	14,1 %
Erkennbares Interesse an der Berufseinstiegsbegleitung	38,4 %	27,0 %	25,0 %	6,6 %
Migrationshintergrund	37,6 %	21,4 %	15,1 %	21,9 %
Teilnahme an vergleichbaren Angeboten	26,7 %	19,2 %	16,6 %	28,7 %
Gute Noten	6,5 %	11,8 %	27,7 %	47,8 %
Zentrale Rolle im Klassenverband	5,9 %	19,0 %	35,8 %	34,7 %

Quelle: Die Tabelle wurde im Rahmen der Evaluation erstellt und von dort übernommen, vgl. IAW et al. 2015: 89.

Anmerkungen zu Tab. 2: Angaben summieren sich zeilenweise, Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehlern möglich. Quelle: Befragung der Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter 2010. Hochgerechnete Werte

Die qualitativen Ergebnisse der Evaluation zeigten zudem, dass ein regelmäßiger Schulbesuch sowie eine mitzubringende „Grundmotivation“ der Schüler*innen auswahlrelevant gewesen sind (vgl. IAW et al. 2015: 89, 2010: 67). Jugendliche, die aus Sicht der befragten Berufseinstiegsbegleiter*innen eigentlich „den größten Bedarf an der Teilnahme im Projekt hatten“, wurden bei der Auswahl nicht berücksichtigt mit der Begründung, „aufgrund man-

gelder Kooperation [sei, H.H.] eine erfolgreiche Teilnahme im Projekt nicht möglich“ (IAW et al. 2010: 67). In der Evaluation erfolgte der Rückschluss, dass „[d]ies und die Selektivität eines vorzeitigen Abgehens aus der Berufseinstiegsbegleitung [...] unter Umständen zu einem partiellen Abweichen von der Zielgruppenorientierung auf die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler führen“ (IAW et al. 2015: 89) könnte.

Insgesamt verweisen die Ausführungen darauf, dass die Auswahl der Teilnehmer*innen letztlich der subjektiven Bewertung und Wahrnehmung der auswählenden (Klassen-)Lehrer*innen und Berufseinstiegsbegleiter*innen unterliegt. Wann es beispielsweise an elterlicher Unterstützung mangelt, ein familiärer Hintergrund als schwierig eingeschätzt wird, Schulnoten besonders *schlecht* sind oder auch wer den größten Bedarf an Förderung hat, obliegt der Interpretation und subjektiven Einschätzung der institutionellen Akteur*innen.

Die zentrale Zielsetzung der Maßnahme lässt sich aus dem § 421s SGB III Satz 2 a.F. ableiten. Dort heißt es:

„Förderungsfähig sind Maßnahmen zur individuellen Begleitung und Unterstützung förderungsbedürftiger Jugendlicher durch Berufseinstiegsbegleiter, um die Eingliederung des Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung zu erreichen (Berufseinstiegsbegleitung). Unterstützt werden sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einem Ausbildungsplatz und die Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses.“ (§ 421s SGB III Satz 2 a.F.)

Hierin zeigt sich, dass die erfolgreiche und dauerhafte Eingliederung Jugendlicher in eine berufliche Ausbildung oberstes Ziel der Berufseinstiegsbegleitung sein soll, wobei anscheinend davon ausgegangen wird, dass dies durch Erreichen des Schulabschlusses, eine umfassend angelegte Berufsorientierung und die Unterstützung bei der Ausbildungsplatzsuche unmittelbar erfolgen kann. Strukturelle Aspekte, die den Übergang für Jugendliche in eine Ausbildung jedoch ebenso erschweren (können) wie bspw. die Situation des Ausbildungsmarktes oder auch Einstellungsformalitäten und -praktiken der Betriebe, werden hierbei ausgeblendet. Darüber hinaus zielt die Ausrichtung der Maßnahme alleinig auf die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung ab. Das verweist darauf, dass mit der Maßnahme konkrete Vorstellungen über die beruflichen Anschlussperspektiven der Jugendlichen nach erfolgreichem Schulabschluss verbunden sind; individuelle berufliche Vorstellungen, Bedürfnisse, Wünsche oder auch Lebensvorstellungen der Jugendlichen selbst scheinen dabei unberücksichtigt zu bleiben. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Vorstellungen über eine berufliche Eingliederung einhergehen mit der normativ geprägten und diskursiv hergestellten Repräsentation eines *Normallebenslaufes*, der weder berufliche Neu- oder Umorientierungen, das Streben nach schulischer Höherqualifizierung oder gar eine schulische Ausbildung umfasst, sondern einen direkten und unmittelbaren Übergang in berufliche Ausbildung vorsieht. Zudem wird im Abschlussbericht der Evaluation der

Berufseinstiegsbegleitung darauf verwiesen, dass der „Maßnahmeerfolg am Erreichen von Etappenzielen“ (IAW et al. 2015: 2) gemessen werde. Dabei seien die

„Aufnahme und die Fortsetzung einer Ausbildung [...] die zentralen Indikatoren für den langfristigen Fördererfolg. Auf dem Weg dorthin ist der Abschluss der allgemeinbildenden Schule ein erster wichtiger Erfolgsindikator. Darüber hinaus sollte der Erfolg der Berufseinstiegsbegleitung auch an einer besseren Berufsorientierung und Berufswahl gemessen werden, die wiederum eine Voraussetzung für die Stabilität der beruflichen Ausbildung ist.“ (IAW et al. 2015: 2)

Auch die ‚Förderdauer‘ ist in den Verdingungsunterlagen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2008: 15) und in der gesetzlichen Rahmung festgeschrieben:

„Die Begleitung beginnt in der Regel mit dem Besuch der Vorabgangsklasse der allgemein bildenden Schule und endet ein halbes Jahr nach Beginn einer beruflichen Ausbildung. Sie endet spätestens 24 Monate nach Beendigung der allgemein bildenden Schule.“ (§ 421s Abs. 2 SGB III a.F.)

Allein die Verwendung des Begriffs ‚Förderdauer‘ impliziert die scheinbare Notwendigkeit einer aktiven Förderung von Haupt- und Förderschüler*innen. Dies verweist ein weiteres Mal auf den Defizitblick auf Jugendliche sowie auf die extern vorgenommene Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit. In der rechtlich verankerten Förderdauer zeigt sich auch, dass der Übergang durch die Berufseinstiegsbegleitung in die Sekundarstufe 1, in der die Betreuung von Jugendlichen durch die pädagogisch handelnden Akteur*innen beginnt, vorverlagert wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Betreuung ein halbes Jahr nach dem Beginn einer Ausbildung endet. Das Konzept geht also offenbar davon aus, dass ab diesem Zeitpunkt keine Betreuung mehr nötig ist oder auch, dass eine längere Betreuung konträr zur normativen Vorstellung darüber, wann ein Übergang in Ausbildung zu erfolgen habe, laufen würde. Eine längere Betreuung bis maximal zwei Jahre nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ist nur in „Einzelfällen“ (Bundesagentur für Arbeit 2008: 15) möglich. Wenngleich diese Erweiterung dahingehend gedeutet werden kann, dass somit „jene Lebensphasen umschlossen werden, in denen die jungen Menschen nach ihrer Schulzeit andere Fördermaßnahmen mit dem Ziel durchlaufen, anschließend doch noch eine berufliche Erstausbildung aufzunehmen“ (IAW et al. 2015: 4), so kann es jedoch auch als Druck gedeutet werden, dass eine Ausbildungsaufnahme bis dahin erfolgen *mus*s, wodurch sich individuelle Spielräume zur Gestaltung des Übergangs verringern.

Wie die Ausführungen zeigen, wird mit der Berufseinstiegsbegleitung letztlich versucht, bereits in den Haupt- und Förderschulen positiv auf den *erfolgreichen* Übergang in Ausbildung und Beruf hinzuwirken. Das kann letztlich als Vorverlagerung und auch als Versuch eines *optimierten* Übergangs interpretiert werden. Zudem deutet sich hier das Präventionsverständnis bzw. die -ideologie des aktivierenden Wohlfahrtsstaats an (vgl. Kap.

2.3.1). Darüber hinaus zeigt sich in den Auswahlkriterien, dass diese zu „Creaming-Effekt[en]“ (Bolay/Walther 2014: 379) führen können, dass also insbesondere Jugendliche mit hoher Motivations- und Kooperationsbereitschaft in die Auswahl einbezogen wurden.

4.1.2 *Expert*innengespräche zur Einführung der Berufseinstiegsbegleitung*

Im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wurden Interviews mit Berufseinstiegsbegleiter*innen, Schulleiter*innen und Trägervertreter*innen hinsichtlich der Implementation der Berufseinstiegsbegleitung geführt (vgl. IAW et al. 2010, siehe Kap. 3.3.3). Im folgenden Abschnitt soll anhand der Gespräche mit den Berufseinstiegsbegleiter*innen nachgezeichnet werden, welche Zielsetzungen und Erwartungen aus ihrer Sicht die pädagogischen Interaktionen prägen. Hieraus lässt sich ableiten, mit welchen Themen, Zuschreibungen oder auch Erwartungen (sozial-)pädagogisch handelnde Akteur*innen Jugendliche konfrontieren, was Hinweise auf die Adressierungen der Jugendlichen durch diese liefert.

In der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung wird darauf verwiesen, dass deren Zielsetzung für die Arbeit der Berufseinstiegsbegleiter*innen handlungsleitend ist (vgl. IAW et al. 2010: 63). Die befragten Berufseinstiegsbegleiter*innen, Schulleiter*innen und Berufsberater*innen erachten „eine primäre Orientierung an einer Erhöhung der Vermittlung in Ausbildung als nicht angemessen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Haupt- oder Förderschulen handelt“ (ebd.). Aus Perspektive der befragten Berufseinstiegsbegleiter*innen sei der Übergang in Ausbildung langfristiges Ziel, der jedoch eine Vielzahl von Zwischenschritten benötige. Hierzu zähle die *aktive* Inanspruchnahme von Hilfe, was in der Evaluation mit dem Zitat

„Ich habe Erfolg, wenn sie ein bisschen Interesse zeigen, [...] dass sie sagen, [...] die ist da, [...] leistet uns bisschen was, dann nehme ich das Angebot auch wahr.“ (BerEb2, 50–51)³⁰

belegt wird (IAW et al. 2010: 63). Hieraus lässt sich ableiten, dass Hilfebedarf nicht nur zugeschrieben wird, sondern die pädagogischen Akteur*innen von den Teilnehmenden eine Bereitschaft, die offerierten Hilfeangebote anzunehmen, erwarten bzw. als grundlegenden *Gelingfaktor* aufrufen. Woran diese aktive Teilnahme festgemacht wird, bleibt jedoch offen. Obwohl es als

30 Die hier verwendete Anonymisierung der Berufseinstiegsbegleiter*innen erfolgt entsprechend der in der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung verwendeten. Die Abkürzung „BerEb“ steht für Berufseinstiegsbegleiter*in, „BB“ für Berufsberater*in. Die folgende Zahl entspricht der in der Evaluation verwendeten Nummerierung der Fallstudienstandorte. Die folgende(n) Zahl(en) stehen für die Zeilennummer der zitierten Interviewpassage im Transkript.

„kontraproduktiv“ bezeichnet wird, „einen in Ausbildung [zu] prügeln, wenn er noch gar nicht reif dazu ist und in 'nem halben Jahr wieder auf der Straße steht“ (Bereb1, 130–132), so zeigt dieses Zitat doch auch, dass davon ausgegangen wird, dass das Erreichen von *Ausbildungsreife* ein grundlegender Aspekt sei, der den Übergang in Ausbildung überhaupt erst ermögliche. Der Verweis auf das Konzept der *Ausbildungsreife* (vgl. Kap. 2.3) kann als diskursive Artikulation gedeutet werden. Dabei sehen befragte Berufsberater*innen der BA einen Zusammenhang zwischen „mangelnde[r] Ausbildungsreife der Schülerinnen und Schüler“, die sich in ihrer Perspektive durch die „schlechten schulischen Leistungen“ und „fehlende Sozialkompetenz und Eigenverantwortung“ (IAW et al. 2010: 89) erkläre sowie den „Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt“:

„Also ich halte für das größte Problem die fehlende Ausbildungsreife, die viele Hauptschüler haben, [...] die einfach mit Abschluss der, der Schule noch nicht soweit sind, von ihren sozialen Fähigkeiten her, von ihren Plänen, vom Hinterfragen ihrer Berufswünsche, dass der Übergang nahtlos passieren kann.“ (BB4, 3)

Hierin zeichnet sich die Wirkmächtigkeit der Berufsberatung als institutionellem Akteur ab, die sich auch in der Arbeitshaltung und Handlungsorientierung der Berufseinstiegsbegleiter*innen niederschlägt. Immerhin ist *Ausbildungsreife* ein Konzept, das stark von der Arbeitsagentur geprägt, definiert und aufgerufen wird (vgl. Kap. 2.3), wenn es um Fragen des Übergangs Jugendlicher und junger Erwachsener in den Beruf geht. Wann oder inwiefern sie als *ausbildungsreif* angesehen werden, hängt unmittelbar mit der Einschätzung seitens institutioneller Akteure zusammen und unterliegt demnach einer individuellen normativen Bewertung.

Wenngleich Freiwilligkeit als Gelingensfaktor postuliert wird, so zeigen die Ergebnisse der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung, dass Jugendliche „mit mehr oder weniger Druck“ (IAW et al. 2010: 67) zur Teilnahme überredet wurden. Andere, die sich freiwillig meldeten, wurden nicht (immer) bei der Auswahl berücksichtigt oder rückten erst später nach:

„In der ersten Gruppe war es so, dass sie hier, also es wurde Werbung gemacht für diese Berufseinstiegsbegleitung bei der Schulleitung, die hat es abgenickt. Dann hat man gesagt, ‚okay, gucken wir mal, was da kommt. Du und du und du und du, Schüler ... ab ins Programm, fertig. Die Schüler waren nicht wirklich überzeugt davon.“ (Bereb7, 171; vgl. IAW et al. 2010: 67)

In den Interviews mit den Berufseinstiegsbegleiter*innen wurde auch deutlich, dass diese für die Schüler*innen der Haupt- und Förderschulen nur begrenzte Möglichkeiten und Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sehen, was seinen Ursprung in der Stigmatisierung der besuchten Schulform hat. Jugendliche selbst schätzen ihre Chancen als gering ein, reagierten darauf nach Angabe der Berufseinstiegsbegleiter*innen mit „Resignation und

Demotivierung, woraus ein Absacken schulischer Leistungen resultiert“ (IAW et al. 2010: 89):

„Erst mal Erstaunen. Und dann kommt als nächster Schritt so die Überlegung, da kann ich ja eh machen, was ich will. Also Chance hab' ich sowieso keine, Job krieg ich sowieso nicht, muss ich im Unterricht auch nicht aufpassen. Ob ich einen Hauptschulabschluss mit 1,0 mach oder keinen hab, wo ist der Unterschied?“ (Bereb7, 45)

Konträr dazu gebe es eine hohe Anzahl an Schüler*innen, die sich aufgrund stigmatisierender Erfahrungen durch die besuchte Schulform das Ziel setzten, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen (bspw. durch den Besuch einer weiterführenden Schule), um ihre Chancen auf eine berufliche Ausbildung zu erhöhen. Jedoch werden diese Zukunftsperspektiven der jungen Erwachsenen seitens der Schule oder der Berufseinstiegsbegleitung selten bestärkt (vgl. IAW et al. 2010: 89). Dieser Befund ist besonders interessant, verweisen die Daten zu Schulabgänger*innen doch auf einen Trend zur schulischen Höherqualifizierung, der mit dem „Bedeutungsverlust des Hauptschulabschlusses gegenüber den mittleren Bildungsabschlüssen und der Hochschulreife“ (IAW et al. 2015: 45) einhergeht. Im Zwischenbericht der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung 2012 wird auf den Trend der schulischen Höherqualifizierung verwiesen, der aus Sicht der interviewten Berufseinstiegsbegleiter*innen „nicht eine Perspektive zweiter Wahl“, sondern ein „Mittel zur Chancenerhöhung“ (IAW et al. 2012: 129) darstelle:

„Ich hatte einen Schüler in der einen Schule, der wollte, oder will immer noch, Fahrzeuglackierer werden. Der hätte sich nach der zehnten Klasse mit einem sehr ordentlichen erweiterten Hauptschulabschluss bewerben können. Haben auch alles vorbereitet. Mehrere Firmen, alles vorbereitet. Er hat die aber nie abgeschickt, weil er der Meinung war, er hat mit 'nem mittleren Schulabschluss größere Chancen.“ (BerEb*, 172)³¹

Ein weiteres Thema, das von den befragten Berufseinstiegsbegleiter*innen hervorgehoben wird, ist die Berufsorientierung der Schüler*innen. Hierbei wird auf Orientierungslosigkeit ebenso verwiesen wie auf „ständiges Wechseln der Berufswünsche“ und eine primäre berufliche Orientierung an *traditionellen* Berufen für Frauen und Männer (vgl. IAW et al. 2010: 89). Dies wird den Jugendlichen individuell als Defizit zugeschrieben. Als möglicher Grund für die Schwierigkeit einer beruflichen Verortung wird einzig das Alter der Jugendlichen benannt:

„Gerade hier in der achten ist es so, dass einige Schüler sich noch nicht 100-prozentig festgelegt haben, was sie wollen; ist verständlich, einige sind 13, ne? Wer von uns hat das mit 13 schon gewusst ((lacht)).“ (Bereb4, 7)

Als Zwischenfazit soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Auswahl der Teilnehmer*innen für das Unterstützungsinstrument mit der Adressierung als hilfebedürftig einhergeht. Diese defizitäre Etikettierung drückt sich so-

31 Aus Datenschutzgründen wird an dieser Stelle der Fallstudienstandort nicht erwähnt.

wohl in der gesetzlichen Zielgruppencharakterisierung aus als auch in den Artikulationen der institutionellen Akteur*innen. Wenngleich Berufseinstiegsbegleiter*innen in den Expert*inneninterviews auf mögliche Verschiebungen der Teilnehmer*innenauswahl verweisen und deutlich machen, dass die Auswahl der Jugendlichen nach unterschiedlichen Kriterien erfolgte, so unterliegen diese Kriterien dennoch der individuellen und normativen Beurteilung durch institutionelle Akteur*innen. Als Resultat führt der Wunsch der Jugendlichen nach Unterstützung nicht immer auch zur Aufnahme in die Übergangsunterstützung.

Weiterhin verweisen die Ergebnisse der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung darauf, dass „die wichtigste Tätigkeit für die Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter der Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den Jugendlichen ist“ (IAW et al. 2015: 93; vgl. IAW et al. 2010: XIV). Mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung der Übergangshilfe wird deutlich, dass Aufgabenbereiche, die einen Bezug zur beruflichen Ausbildung aufweisen (Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, bei Praktika und der Berufsorientierung), als besonders wichtig erachtet werden, gefolgt von der Unterstützung bei schulischen Problemen (vgl. IAW et al. 2015: 94). In Tabelle 3 ist die in der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung erhobene Bedeutung verschiedener Aufgaben aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiter*innen abgebildet (vgl. IAW et al. 2010: 97).

Die Übersicht zur Bedeutungszuschreibung (Tab. 3) zeigt, dass die Berufseinstiegsbegleiter*innen hohen Wert auf die Unterstützung bei der Berufsorientierung und der Erstellung von Bewerbungsunterlagen, bei der Suche nach Praktikumsstellen und Ausbildungsplätzen sowie auf die Betreuung von Praktika legen. Diese inhaltliche Ausrichtung scheint darauf abzielen, dass Jugendliche in Ausbildung übergehen, auch wenn der Übergang in den ersten Arbeitsmarkt als zu optimistisches Programmziel gewertet wird (vgl. IAW et al. 2010: 142). Dennoch sind, wie die Ergebnisse der qualitativen Befragung der Evaluation zeigen, „Praktikumsakquisition und Bewerbungsschreiben“ die „konkreten Kulminationspunkte[...] ihrer Arbeit“ (ebd.: 99). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die institutionellen und arbeitsmarktlichen Anforderungen an Jugendliche, sich über Bewerbungen bzw. Lebensläufe darzustellen, im Rahmen der Übergangsbegleitung – zugespitzt formuliert – minutiös geübt werden. Darüber hinaus formulierten befragte Berufseinstiegsbegleiter*innen, dass die Übergangsbegleitung für sie auch beinhaltet, „Rückschläge und frustrierende Erfahrungen“ aufzufangen und Jugendliche dabei zu unterstützen, „diese zu kontextualisieren und zu verarbeiten“ (ebd. 2010: 128). Im Zwischenbericht der Evaluation (ebd.) wurde dieses Ergebnis mit dem Zitat

„Da ist BerEb da, um das wieder aufzufangen ... das wieder zu reflektieren und zu sagen: ‚Jetzt schauen wir mal, ob du was anderes findest.‘ Jeder Misserfolg zeigt ja auch: Das ist nicht dein Bereich.“ (Bereb9, 147)

belegt. Gleichzeitig deutet sich in diesem Zitat an, dass Berufsorientierungsprozesse sowie die Suche nach Praktikums- und Ausbildungsstellen durchaus von beruflichen Umorientierungsprozessen begleitet werden. Inwiefern dies von Seiten der befragten Jugendlichen wahrgenommen wird, wird im Rahmen der Auswertung der Interviews thematisiert (vgl. Kap. 4.4, 4.5, 4.6).

*Tab. 3: Bedeutung der Aufgaben im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung aus Sicht der Berufseinstiegsbegleiter*innen*

Aufgabenspektrum	sehr hoch	hoch	durchschnittlich	gering	sehr gering	gar nicht
Gespräche zur Herstellung persönlicher Schülerbeziehungen	75,8%	21,6%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Unterstützung bei der Berufsorientierung	68,2%	25,5%	3,5%	0,7%	0,0%	0,0%
Unterstützung bei Bewerbungsunterlagen	65,7%	20,4%	4,7%	3,8%	0,7%	2,7%
Hilfe bei Suche nach Praktikumsstellen	58,8%	26,2%	9,6%	1,7%	0,2%	1,8%
Hilfe bei der Suche von Ausbildungsplätzen	53,3%	21,4%	8,4%	3,8%	2,1%	6,4%
Praktikumsbegleitung und -betreuung	52,5%	33,1%	7,0%	1,4%	1,6%	2,2%
(Berufliche) Kompetenzanalyse	44,7%	39,3%	10,4%	2,8%	0,4%	1,1%
Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen	41,9%	27,1%	17,6%	2,7%	1,7%	6,1%
Kontaktpflege zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben	31,7%	38,5%	20,1%	2,8%	1,5%	3,1%
Training sozialer Kompetenzen	29,3%	43,6%	17,7%	6,9%	0,5%	0,5%
Ursachenbestimmung schulischer Schwierigkeiten	27,6%	49,7%	16,7%	2,2%	2,1%	0,4%
Hilfestellung bei besonderen Problemlagen	27,1%	37,2%	23,6%	6,3%	2,2%	1,2%
Vermittlung von Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfeunterricht	24,2%	29,0%	21,6%	11,1%	7,9%	4,3%
Aufarbeitung familiärer Konflikte	15,5%	32,1%	29,7%	11,6%	8,8%	0,7%
Konfliktbearbeitung bezüglich Lehrer oder Schüler	14,9%	33,6%	32,5%	10,4%	5,0%	0,9%
Lotsefunktion	13,2%	34,1%	37,1%	9,1%	2,6%	2,0%

Quelle: Die Tabelle wurde im Rahmen der Evaluation erstellt und von dort übernommen, vgl. IAW et al. 2010: 97.

Anmerkung zu Tab. 3: Die Werte sind auf die Grundgesamtheit der Berufseinstiegsbegleiter*innen hochgerechnet. Abweichungen von 100 % sind wegen Antwortverweigerungen und Rundungsfehler möglich.

4.2 Fallrekonstruktion von Vanessa: „Ich hab’ zuerst dagegen getan, weil ich gedacht hab’ »Das ist doch irgendwas für dumme Leute.«“

4.2.1 Fallporträt

Vanessa wird im Winter 1996 als ältestes Kind eines unverheirateten Paares in einer schwäbischen Kleinstadt geboren. Die ländlich gelegene Kleinstadt entwickelte sich seit den 1980er-Jahren von einem landwirtschaftlich geprägten Dorf zur Kultur- und Freizeitgemeinde. Die Gemeinde verfügt über Einrichtungen zur Kinderbetreuung, schulische Qualifikationsmöglichkeiten und über (teils hoch qualifizierte) Arbeits- und Ausbildungsplätze im Dienstleistungssektor, Handwerk sowie in mittelständischen und industriellen Unternehmen. Vanessa hat drei Geschwister: eine zwei Jahre jüngere Schwester sowie einen circa sechs und einen circa sieben Jahre jüngeren Halbbruder. Vanessas Vater stirbt, als sie circa vier Jahre alt ist. In der darauffolgenden Zeit wohnt Vanessa zeitweise bei ihren Paten, bis die Mutter mit ihrem neuen Partner und späteren Ehemann zusammenzieht. Nachdem diese Ehe geschieden wird, folgt eine Zeit geprägt von Umzügen und wechselnden Partnerschaften der Mutter, was für Vanessa mit Kindergarten- und Schulwechsellern einhergeht. Mit circa 15 Jahren zieht Vanessa zu ihrem Großvater mütterlicherseits, der bis dato immer wieder die Betreuung und Fürsorge der Enkelin übernahm.

Vanessa wird mit sechs Jahren eingeschult und besucht nach der Grundschule die örtliche Hauptschule. Aufgrund von Konflikten mit Mitschüler*innen wechselt sie in der sechsten Klasse auf eine Hauptschule im Nachbarort. Dort nimmt sie mit Beginn der achten Klasse am Modellvorhaben Berufseinstiegsbegleitung teil, beendet ihre Teilnahme aber vorzeitig nach einem Jahr. Nach erfolgreichem Hauptschulabschluss besucht sie eine zweijährige Berufsfachschule, mit dem Ziel den Realschulabschluss zu erreichen, was ihr 2013 gelingt. Somit verfolgt Vanessa einen Weg, der im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung eher nicht vorgesehen ist.

4.2.2 Analyse der Erzähl- und Interviewsituation

Die Kontaktaufnahme zu Vanessa erfolgt im Frühjahr 2010 im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung: Nach der schulischen Informationsveranstaltung willigt sie in das angedachte Interview ein, und ihre Mutter stimmt der Teilnahme zu. Ich treffe Vanessa für das problemzentrierte Interview einige Wochen später in der Schule: Vanessa ist zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt und besucht die achte Klasse einer Hauptschule. Vor dem Interview

unterhalten wir uns ungezwungen, Vanessa scheint nicht aufgeregt und lässt sich auf den Small Talk ein.

Im ersten Interview thematisiert sie ihre anfängliche Zurückweisung der Berufseinstiegsbegleiterin und des Modellvorhabens, was sie mit ihren *guten* Noten und einem bestehenden Unterstützungsnetzwerk begründet. Diese Zurückweisung löst sich im Verlauf ihrer Teilnahme auf, u. a. da sie selbst entscheiden kann, welche Angebote sie nutzen möchte und welche sie ablehnt. Die Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung beschreibt sie zunächst als fremd, später dann als vertraut. Im gesamten Interview gibt sie sich reif und erwachsen, ist eloquent und scheint äußerst reflektiert. Sie antwortet bereitwillig auf meine Fragen – auch hinsichtlich des Tods des Vaters. Ihr Auftreten vor und im Interview lässt mutmaßen, dass sie es gewohnt ist, mit (ihr unbekanntem) Erwachsenen zu sprechen. Zudem scheint sie gewohnt, bestimmte Lebensereignisse wiederholt zu erzählen sowie mit ihren Erfahrungen und Geschichten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Da sie dem Folgeinterview zustimmt, versuche ich sie im November 2011 telefonisch zu kontaktieren. Nach vergeblichen Versuchen wende ich mich an den nun zuständigen Berufseinstiegsbegleiter, der mir mit Verweis auf Vanessas Ausscheiden aus der Maßnahme nicht weiterhelfen kann. Die Gründe hierfür bleiben zunächst offen. Letztendlich gelingt es mir, Vanessa über soziale Netzwerke zu kontaktieren und mich mit ihr zu verabreden. Ihre Einwilligung zum Folgeinterview verweist auf ihre positive Erinnerung an das erste Interview. Vanessa ist zu jenem Zeitpunkt 15 Jahre alt, hat den Hauptschulabschluss absolviert, besucht seit einigen Wochen eine Berufsfachschule und ist zu Beginn des Schuljahres zu ihrem Großvater mütterlicherseits gezogen. Dieses zweite Interview findet in der Wohnung des Großvaters statt. Diese bildet für sie anscheinend einen geschützten Rahmen, in dem sie sich wohl fühlt und in dem ich ihr Gast bin. Damit gibt sie Regeln und Rahmung des Interviews vor und gewährt mir gleichzeitig einen Einblick in ihr Zuhause bzw. ihre Privatsphäre. Der Großvater ist während des Interviews zu Hause, versorgt uns mit Getränken und verweilt im Wintergarten, aber auch im Wohnzimmer, wo ich mit Vanessa spreche. Wenngleich ich mir eine ungestörtere Interviewsituation wünschte, so thematisiere ich seine Anwesenheit nicht – erstens aus Angst, das Interview damit zu beenden, und zweitens als Ausdruck meiner Akzeptanz gegenüber Vanessas gewählter Rahmung. Zwischenzeitlich stattet Vanessas Mutter einen Kurzbesuch ab und leistet dem Großvater im Wintergarten Gesellschaft. Vanessa wird kurz begrüßt, sonst ist die Mutter wenig an der Situation interessiert. Während der Anwesenheit der Mutter spricht Vanessa etwas leiser, doch ansonsten sehe ich keine Auswirkungen auf das Interview.

Im Anschluss daran äußert Vanessa ihre Bereitschaft, am dritten Interview teilzunehmen. Im Frühjahr 2013 signalisiert sie mir ihre Teilnahmebereitschaft, was eine positive Erinnerung der ersten Interviews nahelegt. Wir

treffen uns erneut in der Wohnung des Großvaters, der sich in der Küche, im Wintergarten und zeitweise im Wohnzimmer aufhält. Die Anwesenheit des Großvaters könnte Vanessa einerseits Sicherheit in ihrer Erzählung bieten, andererseits könnten ihre Erzählungen hiervon gefärbt sein. Zwischenzeitlich nutzt sie seine Anwesenheit, um Jahreszahlen nachzufragen, die sie nicht mehr erinnert. Zu Beginn des Gesprächs thematisiere ich die Unterscheidung dieses Interviews von den vorausgegangen und bitte sie, mir ihre Lebensgeschichte von Beginn an zu erzählen. Nach circa zwei Stunden wird Vanessa unruhig, schaut mehrfach auf ihr Smartphone und erklärt auf Nachfrage, dass sie mit ihrem Freund verabredet ist, der vor der Tür wartet. Sie bittet ihn in die Wohnung, und wir beenden unser Gespräch. Die zeitliche Überlappung der Verabredung und unseres Gespräches könnte bedeuten, dass Vanessa von einer kürzeren Interviewdauer ausging oder sie selbst die Rahmung des Interviews vorgeben wollte.

Am Ende interessiert sich Vanessa für die Verwertung des Interviews, wodurch sich abermals unsere Rollen wenden: Ich werde zur Befragten, sie zur Fragenden und zur Gestalterin der Interviewsituation.

4.2.3 *Vanessas Präsentation ihrer Lebensgeschichte*

Vanessa reagiert auf die erzählgenerierende Erzählaufforderung mit „Okay, also. Woran ich mich noch erinnern kann“ (Vanessa 2013, 11)³² und verdeutlicht, dass sie im Rahmen ihrer Lebensgeschichte nur auf Erlebnisse eingehen wird, an die sie sich erinnern kann bzw. *will*. Mit dieser Reaktion auf die Erzählaufforderung setzt sie die eigenen Erinnerungen und den Moment ihrer Bewusstwerdung, ihrer Erinnerungsfähigkeit, an den Beginn ihrer Lebensgeschichte, getreu dem Motto: Da konnte ich denken, da fing alles an. Gleichzeitig relativiert sie meinen Erwartungsdruck. Sie setzt fort mit „also ganz am Anfang, ich bin auf die Welt gekommen“ (Vanessa 2013, 11–12) und manifestiert damit den Beginn ihrer Lebensgeschichte – sie ist gewillt, ihr Leben von Beginn an zu präsentieren und entspricht damit meiner Erzählaufforderung. Dieser anfangs gesetzten Chronologie bleibt sie im weiteren Verlauf ihrer selbststrukturierten Einstiegsnarration treu und präsentiert der Chronologie folgend ihre Lebensgeschichte im Rahmen familialer Beziehungen und institutioneller Erfahrungen. Sie thematisiert zunächst den familialen Kontext ihrer Geburt sowie den frühen Tod des Vaters, womit sie ihr zeitweises Aufwachsen bei ihren Paten und die emotionale Nähe zu ihrem Großvater be-

32 Für die Zitation der Interviewpassagen wird im Folgenden immer zunächst der Name der*des Befragten angegeben, gefolgt von dem Jahr, in dem das Interview erhoben wurde und der Zeilennummer der zitierten Stelle(n), wie sie im Transkript angegeben ist. Auch die verwendeten Transkriptionszeichen sind ggf. aufgeführt und können im Anhang unter *Transkriptionsregeln* nachgelesen werden.

gründet. Ihre Paten rahmt Vanessa als Ersatzfamilie, zu der sie eine innige Beziehung aufbaut. Vanessa verweist damit auf ihre exklusiven Beziehungen und die Möglichkeit, in diesem erweiterten familialen Kontext Erfahrungen einer ‚normalen‘ Kindheit zu machen, was für sie mit *funktionierender* Partnerschaft, Fürsorge, Nähe und Zuwendung sowie der Vorstellung von Familie i. S. v. Vater – Mutter – Kind einherzugehen scheint. Ihre Mutter hingegen schildert sie als unfähig, Vanessa in einer für sie belastenden Zeit emotional aufzufangen. Es folgen Beschreibungen von Umzügen zur und mit der Mutter, deren wechselnden Partnerschaften und den daraus resultierenden Belastungen für Vanessa, die sie nicht nur auf einer emotionalen Ebene verortet, sondern auch als Ursache für außerfamiliale Schwierigkeiten benennt. Damit präsentiert Vanessa einen Zusammenhang zwischen dem Tod des Vaters und den ins Wanken geratenen familialen Beziehungen als Kontext ihres weiteren Aufwachsens. Am Ende der Einstiegsnarration hebt sie den Umzug zu ihrem Großvater hervor und präsentiert diesen als beginnende positive Veränderung, die jedoch durch den Tod eines Freundes getrübt werden. Gleichzeitig ist sie bemüht zu betonen, dass sie diesen Verlust verarbeitet hat und nun positiv in die Zukunft blickt. Sie schließt ihre Einstiegsnarration mit den Worten: „So ist mein Lebensstil bis heut‘. @“ (Vanessa 2013, 69–70).

Vanessa bleibt im Rahmen ihrer Selbstpräsentation meist auf einer beschreibenden oder argumentativen Ebene und kommt schnell zu Evaluationen hinsichtlich der Beziehungsverluste; Erzählungen setzt sie sparsam ein, auch diese bleiben meist Berichte. Ihre Ausführungen kreisen immer wieder um Beziehungsabbrüche und -aufnahmen. In diesem Kontext präsentiert sich Vanessa als starke, handelnde Akteurin, der es gelingt, Verluste zu verarbeiten und positiv in die Zukunft zu blicken. Dabei ringt sie um Zugehörigkeit und versucht zu verdeutlichen, dass sie auch auf verlässliche und exklusive Beziehungen in ihrer erweiterten Kernfamilie blicken kann, was sich auch durch die häufige Verwendung von Evaluationen und Argumentationen zeigt. Ihre Sprache ist gerade mit Blick auf den Tod des Vaters beinahe verharmlosend – damit relativiert sie den Verlust, wenngleich sich die Belastung, die sie diesbezüglich spürt, zeigt. Damit präsentiert sie sich einerseits als mit dem Verlust versöhnt, andererseits wird die Enttäuschung darüber deutlich.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Vanessa im Rahmen ihrer Lebensgeschichte ihre Zugehörigkeit zu einem erweiterten familialen Kontext fokussiert und ihre Lebensgeschichte im Zuge von Beziehungen bzw. Beziehungsabbrüchen verhandelt, wobei sie konsequent die Verarbeitung der Verluste wichtiger Bezugspersonen und Beziehungen thematisiert und implizit auf leibliche Elternschaft verweist. Sie ringt in ihrer Lebensgeschichte mit Zuneigung und Ablehnung, mit Kontinuität und Diskontinuität von Beziehungen und präsentiert sich als junge Frau, die in der Lage ist, diese Verluste zu bewältigen und selbst beständige Beziehungen zu etablieren. In der erzähl-

ten Lebensgeschichte liegt ihr Fokus auf Erwachsenen, die ihren Bezugsrahmen bilden und an denen sie sich orientiert, während Geschwister und Gleichaltrige wenig Raum einnehmen.

4.2.4 *Kontrastiver Vergleich Vanessas erlebter und erzählter Lebensgeschichte*

Im folgenden Abschnitt wird Vanessas erlebte Lebensgeschichte rekonstruiert und herausgearbeitet, welche biografischen Erfahrungen dazu beigetragen haben, Vanessas Präsentationsinteresse so bestimmend werden zu lassen (vgl. Rosenthal 2011: 202). Offenbar ist der Tod des Vaters und die Frage nach Zugehörigkeit und leiblicher Elternschaft Ausgangspunkt für Vanessas Bedürfnis, im Rahmen ihrer Lebensgeschichte nicht nur die Fragilität von Beziehungen hervorzuheben, sondern sich als gestärkte und aktiv handelnde Akteurin zu präsentieren.

Vanessas Geburt und die ersten Lebensjahre (0–4 Jahre)

Vanessa wird im Winter 1996 als ältestes Kind eines unverheirateten Paares in einer süddeutschen Kleinstadt geboren. Über ihre Familie ist wenig bekannt: Weder die beruflichen Tätigkeiten der Eltern und deren Alter noch die Familiengeschichte bis zu Vanessas Geburt werden im Interview thematisiert. Zentraler sind Wohnsituation sowie der Beziehungsstatus der Eltern zu diesem Zeitpunkt, auf den Vanessa immer wieder verweist und damit ihre Geburt sowie ihre ersten Lebensjahre rahmt: Die Eltern führen eine uneheliche Partnerschaft, leben in getrennten Wohnungen und halten dies auch nach der Geburt der gemeinsamen Tochter aufrecht. Damit deutet sich an, dass der familiäre Rahmen eher untypisch zu den in den 1990er-Jahren in der Region vorherrschenden, traditionellen Rollen- und Familienbildern ist, was durchaus Stigmatisierungs- und Ausgrenzungspotenzial für Vanessas Aufwachsen birgt. Nach Vanessas Geburt verloben sich die Eltern, was vermuten lässt, dass sie sich auf diesen neuen Lebensabschnitt einlassen, eindeutige Familienverhältnisse schaffen wollen und versuchen, die Beziehung nach innen und außen zu stabilisieren sowie ein gemeinsames Familienleben zu etablieren, um den Erwartungen der schwäbischen Kleinstadt zu entsprechen. Gleichzeitig könnten die familialen Rahmenbedingungen um Vanessas Geburt bedeuten, dass sie in ihren ersten Lebensjahren wenig exklusive Zeit mit beiden Elternteilen verbringt. Anscheinend investieren die Eltern in die eigene Partnerschaft, die Neu-Verhandlung der Familienstrukturen sowie deren elterlichen Aufgaben. Dies lässt zum einen die Hypothese zu, dass Vanessa frühzeitig lernt, um familiäre Aufmerksamkeit ringen zu müssen, zum anderen könnte dies auf eine bleibende Sehnsucht nach der elterlichen Aufmerksam-

keit verweisen. Vanessa äußert sich in den Interviews nur knapp zu ihren ersten vier Lebensjahren. Sie betont, keine eigenen Erinnerungen an die ersten Lebensjahre zu haben, vielmehr speise sich ihre Vorstellung der familiären Verhältnisse zum Zeitpunkt ihrer Geburt „nur aus Erzählungen“ (Vanessa 2013, 229) Anderer. Dies drückt sich auch in den dominanten Textsorten der Passage aus: In Form von Argumentationen und Beschreibungen geht Vanessa auf Informationen zu ihrer Geburt, ihren Geburtsort, zur Geburt der zwei Jahre jüngeren Schwester und der Beziehung der Eltern ein. Dabei versucht sie, die Rolle des Vaters zu fassen und die familialen Beziehungen für sich zu klären. Ihre Taufe sowie der Kindergartenbesuch (circa ab ihrem dritten Geburtstag) werden nicht als eigenständige Erlebnisse, sondern im Rahmen anderer Themen eingeführt. Die Nichtthematisierung des Kindergartenbesuchs lässt den Rückschluss zu, dass innerfamiliäre Erfahrungen und Erinnerungen die außerfamilialen nicht nur überlagern, sondern auch aus der Retrospektive für Vanessa bedeutsamer sind. Vanessa arbeitet sich regelrecht an der Beziehungskonstellation der Eltern ab, betont mehrfach die Verlobung der Eltern. Einerseits legt dies die Vermutung nahe, dass für sie keinerlei Zweifel daran besteht, dass sich ihre Eltern am Ablauf des *Normallebenslaufs* orientierten. Andererseits kann ihre Betonung dessen auch darauf hindeuten, dass sie zum Zeitpunkt des Interviews versucht, sich selbst zu vergewissern, dass sich die Beziehung der Eltern entlang normativer Lebenslaufvorstellungen bzw. traditioneller Familienbilder vollzog. Es sind insbesondere familiäre Beziehungen, die Vanessa im Interview zu fassen versucht und die auch in der Retrospektive eine tiefbleibende Verunsicherung über die familialen Rahmenbedingungen spürbar machen: Die familialen Verhältnisse, die Rolle des Mannes, den sie später im Interview als „leiblichen“ Vater (Vanessa 2013, 223) identifiziert, und die Wohnsituation sind für sie – auch aus der Retrospektive – weiterhin ungeklärt und stehen im unmittelbaren Zusammenhang mit der Frage nach Leiblichkeit und Zugehörigkeit. Die Frage nach leiblicher Elternschaft bleibt auch im weiteren Fortgang der biografischen Erzählung Thema, indem Vanessa im Zuge der Krebsdiagnose des Vaters, zu deren Zeitpunkt sie circa vier Jahre alt ist, dazu übergeht, nicht die Zeit des Familienlebens nach der Krebsdiagnose zu thematisieren, sondern den etwa zeitgleich veranlassten Vaterschaftstest hervorzuheben. Aus der Retrospektive sieht sie den Vaterschaftstest in der Krebserkrankung des Vaters und dem Misstrauen der Großeltern (väterlicherseits) bezüglich seiner Vaterschaft begründet und hebt den Wunsch der Mutter hervor, durch diesen Test Zweifel an der Vaterschaft auszuräumen. Obwohl über den Anlass des Vaterschaftstests nur spekuliert werden kann – bspw. Fragen zur Waisenrente, finanzielle Absicherung im Todesfall des Vaters –, so ist dieser doch auch Ausdruck innerfamiliärer Konflikte, ungeklärter Vaterschafts- und Familienverhältnisse sowie geringen Vertrauens. Beide biografischen Ereignisse, die Krebsdiagnose und der Vaterschaftstest, zeigen, dass das familiäre Zusam-

menwachsen, das die Eltern anscheinend zu etablieren versuchten, einer starken Fragilität unterlegen ist. Es lässt sich vermuten, dass die Krebsdiagnose geschaffene familiäre Strukturen ins Wanken brachte und sich Zuständigkeiten sowie die gelebte Beziehung zum Vater veränderten. Dass Vanessa in diesem Kontext nur über den Vaterschaftstest, nicht aber über die Krebsdiagnose und die Zeit danach spricht, könnte Ausdruck ihrer Sprachlosigkeit diesbezüglich sein. Letztlich lässt sich annehmen, dass beide Ereignisse zeitlich verschwimmen, sodass für Vanessa aus der Retrospektive nur das Gefühl ungeklärter familialer Verhältnisse zum Zeitpunkt ihrer Geburt zu bleiben scheint, wodurch sich für sie die Frage nach Zugehörigkeit und leiblicher Elternschaft speist.

Suizid des Vaters (4 Jahre)

Vanessas Vater nimmt sich das Leben, als Vanessa vier Jahre alt ist. Gemeinsam mit ihrer Mutter und jüngeren Schwester findet Vanessa den Vater nach dessen Suizid. Während Vanessas Ausführungen über ihre ersten vier Lebensjahre vor allem von der Frage nach Leiblichkeit, Zugehörigkeit zum familialen Kontext und den familialen Verhältnissen gekennzeichnet sind – anhand derer sie versucht, die Rolle des Vaters und die Beziehung der Eltern für sich greifbar zu machen, auf fehlende eigene Erinnerungen verweist und die Erzählungen anderer als wichtigen Aspekt einführt –, markiert sie den Fund des toten Vaters als eine ihrer ersten Erinnerungen und rahmt ihre weitere Lebensgeschichte als Folge dieses Verlustes. Der Tod des Vaters ist damit nicht nur eines der prägendsten Ereignisse in Vanessas Kindheit, sondern zentrales Erlebensmoment, das ihr in ihrer biografischen Erzählung als Ausgangspunkt für die Präsentation ihrer Lebensgeschichte dient. Dies drückt sich bereits im ersten Interview mit 14 Jahren aus, indem sie die Erzählung über den Tod des Vaters mit „Ok, also, (2) um alles zu verstehen, erzähl ich jetzt von Anfang an“ (Vanessa 2010, 735) einleitet. Damit markiert sie, dass der Tod des Vaters ihr weiteres Leben beeinflusst und dieses nur in Verbindung mit dessen Tod verstanden werden kann. Auch im biografischen Interview führt Vanessa – jetzt ist sie 17 Jahre alt – den Tod des Vaters zu Beginn ihrer selbststrukturierten biografischen Erzählung ein. Sie resümiert, dass dieser „dann leider 2000 verstorben“ ist (Vanessa 2013, 14), thematisiert dessen Tod jedoch nicht als Suizid. Warum sie in diesem Interview nicht auf den Suizid des Vaters eingeht, bleibt offen. Der Tod des Vaters ist damit für Vanessa retrospektiv kein abgeschlossenes Lebensereignis, sondern bildet den Rahmen ihres Aufwachsens, die Grundlage der folgenden biografischen Entwicklungen und bedingt ihr weiteres bzw. aktuelles Leben. Um sie und ihr Leben, ihre Beziehungsgefüge und ihr Verhalten gegenüber anderen zu verstehen, muss aus ihrer Perspektive der Tod des Vaters mitgedacht werden. Zudem zeigt Vanessas Selbstpräsentation, dass der Tod des Vaters ihr als

Erinnerungsstrategie für ihre weitere Lebensgeschichte dient: Sie verdeutlicht, dass mit dem Tod des Vaters ihre eigenen Erinnerungen einsetzen. Diese Verbindung zwischen dem Tod des Vaters und ihrer einsetzenden Erinnerung kann als Hinweis auf ihre eigene Erfahrung gelesen werden, wobei sie betont, dass sie nicht mehr dezidiert unterscheiden kann, ob sie beim Fund des toten Vaters dabei gewesen ist, oder ihre Vorstellungen (gänzlich) von Erzählungen Anderer geprägt wurden:

„Ähm, also ich kann mich daran erinnern, dass (2) wie wir meinen Vater gefunden haben. Also meine Mum, meine Schwester und ich wir waren zusammen unterwegs nach [BS], zu meinem Vater in die Wohnung. Wir kommen rein, gucken, schreien nach meinem, klar wir schreien »Papa«, weil wir wissen ja, wo Papa wohnt und alles. (3) Dann mussten meine Sis und ich dringend aufs Klo. Na ja, was heißt meine Sis, meine Sis hat dann in Windeln reingemacht. Aber ich, (1) ich musste aufs Klo. (1) Bin ich ins Bad gerannt und bin gegen irgendwas gelaufen. (3) Und bin dann gegen meinem Vater seine Füße hängend gelaufen, gerannt und hab dann voll anfangen los zu schreien. Und dann kam meine Mum und (1) sie hat's gewusst, dass er sich erhängen würde oder dass er sich das Leben nehmen würde. Aber nicht in der Wohnung. (1) Und ich weiß nicht, ich hatt' dann irgendwie, ich hab nur geguckt und ich so »Papa?«. Das hat mir meine Mum halt erzählt. Ich kann eigentlich (1) kann ich das schon noch eigentlich wirklich nachvollziehen, also ich kann's eigentlich schon denken. Weil, ich weiß nicht, eigentlich fängt man mit 5 an eigentlich eher mehr oder weniger zu denken und so. Aber ich kann's an dem Augenblick, seit dem Augenblick wo ich gegen die Füße gerannt bin, konnt' ich das alles nachvollziehen. (2)“ (Vanessa 2010, 813–827)

Die Feinanalyse dieser Textstelle zeigt, dass hier die Erinnerungen an Selbsterlebtes mit den Erzählungen Anderer verschwimmen. Während sie sich zunächst zu erinnern meint, spricht sie später davon, dass sie es aufgrund der Erzählung der Mutter nachvollziehen bzw. denken kann. Neben der Betonung ihrer einsetzenden Erinnerungen thematisiert Vanessa insbesondere die Verwobenheit zwischen dem Tod des Vaters und sich ändernden familialen Beziehungen. Die Fallrekonstruktion zeigt, dass es besonders die völlige Haltlosigkeit, der Verlust der Kindheit, des Umsorgtseins und der elterlichen Fürsorge ist, die sie spürt:

„Er hat sich zwar noch von uns verabschiedet, ok, alles picobello und eben dann ist eigentlich so bei meiner Mum Absturz gewesen.“ (Vanessa 2010, 741–742)

Dass sie in dieser Textstelle den Abschied vom Vater mit den Worten „picobello“ verbindet und unmittelbar anschließt, dass daraufhin bei der „Mutter Absturz gewesen“ (Vanessa 2010, 742) sei, irritiert zunächst. Die Feinanalyse der Textstelle offenbart, dass diese Beschreibung darauf zielt zu verdeutlichen, dass sich Vanessa vor dem Tod des Vaters (wie sonst auch) von diesem verabschiedete und damit der Abschied einer bekannten *Normalität* entsprach und für sie nichts auf die Suizidgedanken hindeutete. Es sind die darauffolgenden Veränderungen, die Vanessa mit den Worten „Absturz“ (Vanessa 2010, 742) der Mutter kennzeichnet und an die sich Vanessa zurückerinnert. Aus der Retrospektive sind es jene einsetzenden familialen Veränderungen,

die sie nachzeichnet und in der Folge im Rahmen der biografischen Erzählung ausführt. Dabei beziehen sich die erlebten Veränderungen sowohl auf den gewohnten Alltag, die ihr bekannten Strukturen und Gegebenheiten des Familienlebens sowie innerfamiliäre Beziehungen und Orte des Aufwachsens als auch auf die Beziehung zur Mutter, deren Verhalten und anscheinend auch auf ihre Fürsorglichkeit gegenüber Vanessa. Offenbar gab es zunächst eine Verbundenheit zwischen Mutter, Schwester und Vanessa, die sich auch in der Erfahrung ausdrückt, dass sie den Vater nach dessen Suizid gefunden haben. Ferner artikuliert Vanessa gegenüber der Mutter den Vorwurf, die Kinder nicht vor dem Fund des Vaters beschützt zu haben:

„Und dann kam meine Mum und (1) sie hat's gewusst, dass er sich erhängen würde oder dass er sich das Leben nehmen würde. Aber nicht in der Wohnung.“ (Vanessa 2010, 820–822)

Immerhin – so Vanessa – *wusste* die Mutter von den Suizidgedanken des Vaters. Ebenso wird hier auch der Vorwurf gegenüber dem Vater fassbar, dass dieser sich durch den Freitod der Verantwortung entzieht und dabei fahrlässig in Kauf nimmt, von den Töchtern gefunden zu werden. Damit thematisiert Vanessa in diesem Zusammenhang auch die Frage von *Schuld* und *Verantwortung*: Wem oblag die Verantwortung, die Kinder im Rahmen des Suizids zu beschützen? Wer trägt die Verantwortung für den Fund des Vaters durch die Kinder? Vanessa gibt sich mit Blick auf den Vater ambivalent und thematisiert vorrangig ihre Enttäuschung über den Verlust des Vaters generell. Ihr Vorwurf gegenüber dem Vater bleibt dabei implizit, wenngleich in ihren Aussagen eine gewisse Sehnsucht mitschwingt, die sie beständig versucht einzufangen, indem sie auf die Unumgänglichkeit des Todes des Vaters verweist:

„Und dann hatte er sich selbst das Leben genommen, weil er einfach die Schmerzen, er hätte noch ein halbes Jahr leben können, vielleicht hätte er länger leben können, ja, aber er hat immer Schmerzen gehabt. Und der Tumor war schon so groß, dass man nichts mehr hat machen können.“ (Vanessa 2010, 737–741)

Des Weiteren ist Vanessa bemüht, darauf zu verweisen, dass sie den väterlichen Verlust verarbeitet habe, indem sie dies zum einen mehrfach wiederholt und ihn zum anderen im Rahmen der biografischen Erzählungen – zumindest sprachlich – auf Distanz hält; es scheint, als erzähle sie die Geschichte einer anderen. Dabei bewegt sich Vanessa zwischen Verstehen und Versöhnung, zwischen Verarbeitung und Belastung. Inwiefern dieses Pendeln diskursiv geprägt ist, kann hier nur vermutet werden. Dennoch bleibt es Ausdruck der familialen Trauer- und Bewältigungsarbeit, die auch Vanessas weiteres Aufwachsen prägen.

Verändertes Wohnen und familiäre Entwicklungen (4–5 Jahre)

Die Zeit nach dem Tod des Vaters nimmt in den biografischen Erzählungen viel Raum ein und kann letztendlich als Ausdruck der familialen Entwicklungen und Beziehungskonstellationen gelesen werden, die für Vanessa im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Tod des Vaters stehen. Themen der Erzählungen, Berichte und Argumentationen sind die Beisetzung des Vaters, Kontaktabbrüche zu Familienangehörigen, Umzüge und neue Paarbeziehungen der Mutter. Letztlich verweisen diese Themen auf das thematische Feld *Vanessas Zugehörigkeit zum familialen Kontext*, das sich zwischen leiblicher Elternschaft und dem Bedürfnis tragfähige, aber selbstbestimmte Beziehungen zu etablieren, entzündet. Gespeist werden die thematischen Felder von unterschiedlichen Themen: Verarbeitung von Verlust, ihr weiterer Lebensverlauf und Beziehungsgefüge, aber auch Schuld und Verantwortung.

Vanessa darf an der Beerdigung des Vaters nicht teilnehmen, wodurch ihr die Möglichkeit genommen wird, im familialen Rahmen Abschied von ihrem Vater zu nehmen. Dies ist auch ein Verweis darauf, dass von außen und von der Familie bestimmt wird, wer in welchem Umfeld trauern darf. Trauern scheint den Erwachsenen vorbehalten. Allerdings existiere ein Video von der Beerdigung des Vaters. Dieses sowie die Erzählungen Dritter dienen Vanessa als Ausgangspunkt, um nachzuzeichnen, dass die Beerdigung von innerfamilialen Konflikten zwischen den Großeltern väterlicherseits und der Mutter überlagert wird. Die Schuldzuweisungen der Großeltern gegenüber der Mutter, die für den Tod des Vaters verantwortlich gemacht wird, führen letztlich zum Kontaktabbruch. In der biografischen Erzählung geht sie nicht auf die Bedeutung des Kontaktabbruches für sich ein, sondern hebt die Herausforderung für die Mutter, mit den Vorwürfen der Großeltern umzugehen, hervor. In der Retrospektive verteidigt sie ihre Mutter gegenüber den Großeltern, was als Verbundenheit zwischen Vanessa und ihrer Mutter gelesen werden kann, und auf die Verantwortungsübernahme Vanessas gegenüber ihrer Mutter verweist. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass es in Vanessas früher Kindheit, während der Krebserkrankung und dem Tod des Vaters eine enge Bindung zwischen Mutter und Tochter gab.

Vanessas weitere Ausführungen zu ihrem Leben nach dem Tod des Vaters beziehen sich auf die grundsätzlichen Veränderungen im Familienleben und den familialen Alltag. Während ihre jüngere Schwester weiterhin bei der Mutter lebt, verbringt Vanessa von nun an viel Zeit bei ihren kinderlosen Paten³³. Sie wird von ihnen in den Kindergarten gebracht, übernachtet bei ihnen und pendelt wahlweise zwischen deren Wohnung und der Wohnung der Mutter. Damit treten die Paten nach dem Tod des Vaters an Stelle der Eltern bzw. der Mutter und übernehmen sowohl die Betreuung und Fürsorge

33 Paten sind ihre Tante, die Schwester der Mutter, sowie deren Ehemann.

Vanessas als auch die (Aus-)Gestaltung des Alltags. Anscheinend ist die Mutter nach dem Tod des Vaters mit zwei Töchtern überfordert und auf familiäre Unterstützung angewiesen. Vanessas biografische Erzählungen zur Ausgestaltung der Besuche und des Wohnens bei den Paten sind geprägt von Regelmäßigkeiten, Routinen und wiederkehrenden Abläufen, was retrospektiv für Vanessa bis dato nicht stattfand und auf die sich neu einstellende *Normalität* verweisen. Diese normalitätsstiftenden Momente etablieren sich durch das Wohnen bei den Paten und beziehen sich sowohl auf den Kindergartenbesuch und gemeinsame Ausflüge als auch auf die Gestaltung christlicher Feste und Rituale:

„Ich war wie ihr eigenes Kind, wir haben alles zusammen gemacht, wirklich alles. Oder wenn’s dann mal an Ostern um Eierfärben ging. »[Patentante] machst du mit mir Eierfärben? Tust du mit mir Eierfärben?« Also hat die Tante eben mit mir Eier gefärbt. Oder an Weihnachten Bredle³⁴ backen oder Plätzchen backen. »[Patentante] tun wir Bredle backen?« Also backt die Tante mit dem Patenkind Bredle. @ War total witzig immer ja. Meine Tante und mein Onkel hatten, hatten äh Wellensittiche zwei Stück, und ich weiß nicht, wie das zustande gekommen ist, aber ich wollte unbedingt mal, dass die zwei Vögel fliegen. Dass die eben in der Küche rumfliegen, und mein Onkel war dann so toll und hat dann Fenster zugemacht, Türe zugemacht und hat die Vögel fliegen lassen. @ Und wir haben es immer lustig gehabt und immer wieder gesagt »Lassen wir Vögel fliegen?« Also lassen wir die Vögel fliegen. Hatte dann eigentlich wie ein eigenes Zimmer bei meinem Onkel und bei der Tante, hab aber dann hauptsächlich noch im Schlafzimmer geschlafen, bei denen im Ehebett @ ja. Das war (2) ja wir haben alles, Vieles gemeinsam gemacht, die sind mit mir dort hin zum Spielen, die haben mit mir den Ausflug gemacht oder sind mit mir in den Tierpark gegangen, die haben echt alles mit mir gemacht.“ (Vanessa 2013, 281–295)

Damit präsentiert Vanessa diese Zeit ihrer Kindheit als sicher, beständig und von vertrauten Personen umgeben. Aus Vanessas Erzählungen und Beschreibungen kann geschlossen werden, dass die Paten Vanessa in einer schwierigen Lebenslage auffangen, sie in dem Moment, in dem die Mutter vermeintlich überfordert ist und Vanessa ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Vertrauen benötigt, eine mütterliche oder elterliche Fürsorge übernehmen. Auffällig ist, dass sich Vanessa regelrecht am Status der Paten abarbeitet und wiederholt betont, dass es sich nicht *nur* um Tante und Onkel handelt, sondern um *ihre* Paten. Mit dieser Hervorhebung bezieht sie sich darauf, dass Patenschaft grundsätzlich eine Nähe beschreibt, die einer elterlichen Beziehung ähneln kann oder diese ergänzt. Mit Nachdruck verdeutlicht Vanessa, dass sie zu ihrer Patentante und ihrem Patenonkel eine besondere Beziehung pflegt(e), eine Beziehung, die in ihrer Wahrnehmung über die gewöhnliche Beziehung zu Tante und Onkel hinausgeht. Die eindringliche, beharrliche Betonung der besonderen und exklusiven Beziehung zu den Paten knüpft an die Frage nach Leiblichkeit und Zugehörigkeit an und lässt vermuten, dass

34 Im Dialekt gesprochen, Hochdeutsch: Plätzchen backen.

sie hiermit nicht nur die Exklusivität der Beziehung hervorheben will, sondern ihre Zugehörigkeit zur Familie ihrer Paten unterstreicht.

Vanessa verweist in ihrer Beschreibung zum Wohnen bei ihren Paten auf ihre selbstbestimmte Haltung: Sie beschreibt sich selbst als aktiv und räumt sich retrospektiv eine Mitverantwortung für das Wohnen bzw. die Dauer des Aufenthalts bei den Paten ein. Auch wenn Vanessa es als eigene Entscheidung proklamiert, darüber (mit) zu entscheiden, wie lange sie sich bei Tante und Onkel aufhalten möchte, so scheint es doch eher fraglich, inwiefern sie dies mit vier/fünf Jahren kann. Vielmehr ist es die Entscheidung und Anforderung der Mutter, der Vanessa entspricht, um ein Mindestmaß an mütterlicher Aufmerksamkeit und Zuwendung zu erhalten. Aus der Retrospektive begründet Vanessa, dass sie bei den Paten gewohnt habe, mit der Überforderung der Mutter nach dem Tod des Vaters, wenngleich sie bemüht ist, dies immer wieder als *normal* zu rahmen:

„wobei ich eigentlich hauptsächlich bei denen gewohnt hab und meine Schwester dann eben bei meiner Mutter war, weil klar 2 Kinder, der Freund ist oder der Verlobte ist verstorben war nicht grad einfach“ (Vanessa 2013, 19–21).

Hier wird Vanessas argumentative Haltung deutlich: Zum Zeitpunkt des Interviews ist ihr durchaus bewusst, dass ihre Kindheit mit dem Tod des Vaters von Vorstellungen einer *normalen* Kindheit abweicht und sie sich somit deutlich von anderen Kindern mit *normalen* Kindheitserfahrungen unterscheidet. Vanessa geht nicht darauf ein, weshalb die Schwester weiter bei der Mutter lebt(e) und sie nicht. Wahrscheinlich stellt(e) sie sich diese Frage nicht oder erlebt es als schmerzlich, sich daran zu erinnern. Hier kann die Hypothese einer massiven Missachtungserfahrung entworfen werden, verweist dies auf Vanessas Zurücksetzung durch die Mutter. Ohne jedoch darauf einzugehen, hebt Vanessa die positiven Aspekte des teilweisen Aufwachsens bei den Paten hervor und betont letztlich die erlebte hohe familiäre Verbindlichkeit und Verantwortung ihrer Paten, durch die sie familiäre Nähe und damit auch ein Stück weit eine normale Kindheit erleben kann. Vielleicht auch deshalb fügt Vanessa schon fast versöhnend hinzu, dass die Mutter zu jener Zeit keine Kraft hatte, sich um beide Kinder zu kümmern. Diese Relationierung kann als Verweis auf die Bewältigung dieser Lebensphase gelesen werden, was Vanessas Selbstpräsentation einer starken aktiv handelnden Akteurin, die kritische Lebensereignisse bewältigt hat, entspricht. Gleichzeitig lässt es die Lesart zu, dass sich Vanessa von der Mutter distanziert, da sie im Rahmen lebensweltrelevanter Themen keine Ansprechpartnerin für Vanessa darstellt.

Die Zeit nach dem Tod des Vaters ist für Vanessa retrospektiv auch jene, in der der enge Kontakt zum Großvater mütterlicherseits seinen Ursprung hat. Dieser lebt zum damaligen Zeitpunkt 120 km entfernt, ist beruflich stark eingebunden und besucht Vanessa an den Wochenenden. Der Großvater ergänzt damit die Unterstützung der Paten und fühlt sich scheinbar (mit-)

verantwortlich für die Enkeltochter an einem Punkt, an dem die eigene Tochter diese nicht leisten kann. Es bildet sich hier ein unterstützendes familiäres Netzwerk, das Vanessa nach dem Tod des Vaters auffängt, als die Mutter es, entsprechend Vanessas Präsentation im Interview, nicht kann.

Neuanfang der Mutter, gemeinsame Zeit mit dem Stiefvater, Umzüge und familiäre Veränderungen (5–7 Jahre)

Als die Mutter eine neue Partnerschaft eingeht, zieht Vanessa zu ihr, deren neuem Partner und der Schwester. Die Mutter heiratet ihren neuen Partner im darauffolgenden Jahr (ca. 2001), als Vanessa circa fünf Jahre alt ist; kurz darauf wird Vanessas Halbbruder geboren. Vanessa erlebt damit innerhalb von zwei Jahren eine Vielzahl von Veränderungen, die es zu bewältigen galt: Die Erkrankung des Vaters, dessen Tod, der Kontaktabbruch zu den Großeltern, der vermehrte Aufenthalt und das teilweise Wohnen bei den Paten, die neue Partnerschaft der Mutter, der Umzug zum neuen Partner, die Heirat der Mutter sowie die Geburt eines Halbbruders. Es bleibt offen, inwiefern ein Austausch mit Vanessa über die familialen Entwicklungen erfolgt, inwiefern sie bspw. in den Umzug eingebunden ist. Die familialen Veränderungen bieten einerseits das Potenzial, dass sich die Familie zu einer weitestgehend dem Modell der Kernfamilie entsprechenden entwickelt und den Rahmen für Zusammenhalt und Vertrauen bieten kann. Andererseits liegt hier auch das Potenzial innerfamiliärer Konflikte und Spannungen, die sich negativ auf die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern auswirken könnten.

Vanessa zeichnet in diesem Rahmen das Bild einer Mutter, die damit beschäftigt ist, die bereits bestehenden Lebensvorstellungen aufrechtzuerhalten. In Vanessas biografischer Erzählung wird deutlich, dass dies dazu beiträgt, dass Vanessa die bis dato als fürsorglich empfundene Mutter als verändert erlebt:

„Davor hat sie immer gesagt »Meine Kinder kommen vor irgendjemand anderem«. Jetzt ist sie das krasse Gegenteil.“ (Vanessa 2010, 754)

Diese Erfahrung, gepaart mit dem Verlust des Vaters, dem Umzug zu den Paten und der Überforderung der Mutter, den Verlust mit beiden Kindern zu bearbeiten und zu bewältigen, bildet den Ausgangspunkt der ambivalenten Mutter-Tochter-Beziehung.

In der biografischen Erzählung hebt Vanessa hervor, dass die Mutter überraschend schnell die neue Partnerschaft einging und dass dies einen reduzierten Kontakt zu ihren Paten bedeutete:

„Der Kontakt zu meiner Tante und zu meinem Onkel, [...] war ziemlich abgebrochen, wo ich noch zuhause gewohnt hab' bei Mama, weil meine Mum und meine Tante, die verstehen sich nicht so **wirklich**. Also wenn meine Tante meine Mum nicht unbedingt sehen muss, dann ist sie gottfroh @. Aber ja, der Kontakt zu meiner Gotti, also Taufpatin, war total abgekapselt“ (Vanessa 2011, 1136–1141).

Hier zeigt sich der Loyalitätskonflikt, in dem sich Vanessa befindet: Einerseits fühlt sie sich der Mutter zugehörig, andererseits den Paten. Die von Vanessa als angespannt beschriebene Beziehung zwischen Mutter und Tante ist damit maßgeblich bestimmend für Vanessas Kontaktmöglichkeiten zu ihren Paten, nachdem sie wieder bei der Mutter wohnt. Anscheinend entscheidet die Mutter über Vanessas Kontakte nach außen zur erweiterten Kernfamilie. Diese Lesart legt nahe, dass Vanessa entsprechend den Erwartungen der Mutter handelt oder auch handeln muss, um die Beziehung zu ihr aufrecht zu erhalten.

Vanessa erlebt diese Zeit als einsam, wenig freudvoll und durchwoben von einer Vielzahl von Umzügen, gepaart mit einer hohen emotionalen Belastung. Nur in der Zuwendung des Großvaters, der sie weiterhin wöchentlich besucht, erfährt sie die Aufmerksamkeit, die sie sich anscheinend von der Mutter wünscht, die diese ihr jedoch nicht entgegenbringen kann. Retrospektiv bleibt für Vanessa die Sehnsucht nach der Aufmerksamkeit der Mutter, der sie begegnet, indem sie Nähe zu anderen Familienmitgliedern sucht:

„Ich war dann viel zu Hause, viel für mich allein gelebt und total mich zurückgezogen, und Opa war dann immer Wochenende da, also hab’ ich mich da wieder festgeklammert. Konnt’ mich immer auf Wochenende freuen, Opa ist da, mit dem mach ich das, mit dem mach ich das, mit dem geh ich da hin, und Opa hat sich ja auch immer auf mich eingestellt, also meine Schwester hatte eher den Bezug zu meiner Mutter, hat viel Aufmerksamkeit von meiner Mutter gekriegt, wo ich dann sag »ja und ich? Bin ich dann auch noch da oder bin ich überhaupt noch anwesend für sie?« und dann hat sich eben, klar mein Opa total auf mich konzentriert und ja.“ (Vanessa 2013, 317–324)

Retrospektiv endet mit der neuen Partnerschaft der Mutter, deren Heirat und der Geburt des Halbbruders für Vanessa das Gefühl von Beständigkeit und Routinen, von vermehrter Aufmerksamkeit und Fürsorge, die sie noch bei ihren Paten erlebt. Verstärkt wird das Gefühl der Unbeständigkeit durch zwei weitere Umzüge und Kindergartenwechsel. Obwohl Vanessa einräumt, dass zwischen den verschiedenen Wohnungen meist nur wenige Kilometer lagen, gehen die Umzüge und Kindergartenwechsel dennoch mit erhöhten Anpassungsanforderungen einher, verändern bisherige Freundschaften und verstärken die Fragilität ihrer Beziehungen weiter. Dabei fallen diese Entwicklungen letztlich in eine emotional stark belastete Zeit, sodass davon auszugehen ist, dass die Vielzahl an familialen Veränderungen, Wohnort- und Kindergartenwechseln Vanessa nicht zur Ruhe kommen lassen, sie aufgewühlt ist und nicht den geeigneten Rahmen findet, um die erlebten Veränderungen zu verarbeiten. Ihre biografischen Erzählungen über diese Zeitspanne sind von den familialen Veränderungen und Beziehungen bestimmt, außerfamiliale Themen wie Freundschaften oder der Kindergartenbesuch werden nicht benannt, da sie in jener Zeit den familialen Entwicklungen nachgelagert sind. Gleichzeitig unterstützt die Fokussierung auf innerfamiliale Beziehungen die Lesart,

dass Vanessas biografische Selbstpräsentation stark mit der Frage nach leiblicher Elternschaft verweben ist.

Weil die Mutter eine neue Beziehung eingeht, verstetigt sich anscheinend die distanzierte Beziehung zwischen Mutter und Tochter, ist die neue Partnerschaft der Mutter für Vanessa doch vor allem mit einer Vielzahl von Umzügen und letztlich einer ins Wanken geratenden Welt verbunden. Vanessa beschreibt die Jahre nach dem Tod des Vaters im Sinne eines Pendels, verweist auf Hin- und Her- Bewegungen und damit auf die eigene Unsicherheit über ihre Familie, den eigenen Platz in dieser und ihre Zugehörigkeit:

„Und ähm, (1) mit dem hat sie dann geheiratet und alles und wir sind dann immer wieder hin und her gezogen. Ähm wir waren aber immer nur hier im Umfeld, und ähm, dann Einschulung, Kindergarten, also ich war in drei verschiedenen Kindergärten.“ (Vanessa 2010, 745–748)

Diese beschriebene Pendelbewegung ist letztlich Ausdruck der starken Veränderungen, die Vanessa in dieser Zeit erlebt. Aus der Retrospektive sind dies insbesondere Kontaktabbrüche und eine sich verändernde Nähe/Distanz zu anderen Familienmitgliedern: Der Kontakt zu ihren Großeltern väterlicherseits bricht ab, die Beziehung zu ihren Paten intensiviert sich, ebenso wie die Beziehung zu ihrem anderen Großvater und ihrer Urgroßmutter (mütterlicherseits), während die Beziehung zur Mutter ambivalent ist. Vanessa erlebt, dass zwischen ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester scheinbar eine Nähe entsteht, von der Vanessa ausgeschlossen bleibt. Deshalb beginnt sie außerhalb der Kernfamilie Beziehungen zu verlässlichen Ansprechpartner*innen zu knüpfen, die die fehlende Unterstützung und Anerkennung der Mutter ersetzen und als Unterstützer*innen fungieren.

Die familialen Veränderungen gehen in kurzen Zeitintervallen weiter: 2001 wird ihr Cousin als erstes und einziges Kind ihrer Paten geboren, 2002 ein weiterer Halbbruder. Die Geburt der Kinder geht einher mit der erneuten Verhandlung von Zugehörigkeit und der Frage nach leiblicher Elternschaft. Vanessa spricht nicht weiter über die Geburt des Bruders, was darauf hinweisen könnte, dass dieses Ereignis ihr mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zur Kernfamilie unangetastet lässt. Im Gegensatz dazu nimmt die Geburt des Cousins im Rahmen der biografischen Erzählung einen zentralen Stellenwert ein, da sich anscheinend hier die Frage nach Zugehörigkeit zur Familie ihrer Paten neu entfacht. Vanessa wird bewusst, dass sie nicht das Kind ihrer Paten ist, auch wenn sie dies oftmals so fühlte:

„Weil die hatten bis 2001 noch kein Kind, und ich war ganz oft bei denen und ich wollte auch ganz oft bei denen sein ähm und hab, sagt heute noch zu mir, ob ich denn nicht denen ihr Kind wär, wo ich dann überleg, ähm ne bin ich nicht, bin nur Patenkind @ ähm ja.“ (Vanessa 2013, 30–32)

Wahrscheinlich ist, dass sich mit der Geburt des Cousins ihre eigene enge Bindung zu den Paten verändert und sie die exklusive Beziehung zu den

Paten nun verliert. Vanessas Evaluation unterstreicht diese Lesart, indem sie auf die sich verändernde Beziehung zu den Paten verweist und erzählt, dass sie sich „im Abseits“ fühlte und es eine erneute Verunsicherung über die eigene Zugehörigkeit gab:

„und wusste dann selber nicht mehr, gehöre ich jetzt zu meiner Mum? Aber die hat meine Schwester. Gehöre ich zu meiner Tante und zu meinem Onkel? Aber die haben meinen Cousin.“ (Vanessa 2013, 255–257)

Im Rahmen der biografischen Erzählungen präsentiert sie es als ihre eigene Entscheidung, nicht in Konkurrenz mit der Schwester, den Brüdern und dem Cousin zu treten, sondern sich fortan aktiv an andere Bezugspersonen wie die Urgroßmutter und den Großvater zu wenden und bei diesen die gewünschte Aufmerksamkeit einzufordern:

„Also hab’ ich mich eher auf meine Uroma und auf meinen Opa bezogen, ja was dann eben blöd war, dass meine Uroma verstorben ist, und dann hab’ ich mich hauptsächlich nur noch an Opa geklammert.“ (Vanessa 2013, 257–259)

Die Urgroßmutter, die in den vorausgegangenen Erzählungen und Berichten keinen Raum einnahm, wird mit der Geburt des Cousins als Vertrauensperson eingeführt. Damit verweist Vanessa auf ein Netzwerk an familialen Bezugspersonen, die die Zuwendung der Mutter ergänzen, wenn nicht ersetzen und die letztlich als signifikante Andere in Vanessas Unterstützungsnetzwerk zu sehen sind. Deutlich wird auch, dass in ihrer biografischen Darstellung tragfähige Beziehungen durch Verwandtschaft hergestellt werden, wodurch die These gestützt wird, dass Vanessa familiäre Zugehörigkeit als zentrales Moment ihrer biografischen Präsentation nutzt, die immer wieder auch mit Fragen nach Leiblichkeit verbunden ist.

Um den Cousin dennoch als wichtiges Familienmitglied wahrnehmen zu können und um den Kontakt zu ihren Paten aufrecht zu erhalten, bindet sie den Cousin und dessen Geburt in ihre Biografie ein und blendet die eigene Zurückweisung aus, indem sie die Schwangerschaft der Tante und die Geburt des Cousins als ihren eigenen Wunsch rahmt:

„und ich wusste, weiß noch, meine Tante und mein Onkel hatten noch kein Kind. Und ich wünschte mir so sehr einen Cousin oder eine Cousine und bin dann an einem Geburtstag, ich weiß nicht mehr, ich muss lügen, ich glaub, ich war drei Jahre alt, bin dann eben zu meiner, ne ich war doch ich war 3 Jahre und hab dann eben zu meiner Tante gesagt »Gott³⁵ ich möchte einen Cousin oder eine Cousine« und sie guckt mich an »das klärt du mal mit deinem [Patenonkel]«, dann bin ich zu meinem [Patenonkel] hingelaufen » [Patenonkel] ich will einen Cousin oder eine Cousine« und der guckt mich an mit riesengroßen Augen so »Was hast du gesagt?« ja und circa anderthalb Jahre später hab ich dann einen Cousin gehabt. Ja.“ (Vanessa 2013, 244–251)

Damit gelingt es ihr, die ihr wichtige Beziehung zu den Paten trotz der geringeren Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten. Hier wird deutlich, dass sich Vanessa selbst als aktiv handelnde Biografin wahrnimmt und die Paten aus Vanessas Retrospektive auf ihre Wünsche eingehen, was für sie eine deutliche Abgrenzung zur Mutter darstellt.

Einschulung und Grundschulzeit (6–10 Jahre)

Vanessa wird regulär eingeschult und besucht vier Jahre lang die örtliche Grundschule. Die Grundschulzeit ist neben dem Besuch des Kindergartens das erste biografische Ereignis, das über den Familienverbund hinaus geht. Entgegen der Erwartung, dass Vanessa außerfamiliäre Beziehungen thematisiert, bezieht sie sich in ihren biografischen Erzählungen weiterhin lediglich auf familiäre Beziehungen und Erinnerungen. So führt Vanessa ihre Überraschung über die unmittelbare Zusage ihrer Paten aus, am Einschulungsfest teilzunehmen und damit diesen Übergang zu begleiten. Die schnelle Zusage empfindet Vanessa als „ganz, ganz krass“ (Vanessa 2013, 296), was die Lesart nahelegt, dass sie dies keineswegs als selbstverständlich begreift. Es signalisiert ihr aber gleichzeitig, dass ihre Paten verlässliche Ansprechpartner*innen sind, die bedingungslos den Übergang in eine biografisch bedeutungsvolle Phase begleiten. Auch die anderen Familienmitglieder erlebt sie in dieser ungewissen Phase des Übergangs als verlässliche Ansprechpartner*innen, allerdings ohne diese konkret zu benennen:

„Hier hatte ich Einschulung. Da hatte ich schon ein bisschen Panik davor, wie wirts und hab mich aber auch gefreut. [...] Meine Familie war für mich da, indem sie mich unterstützt haben.“ (Vanessa 2013, 1120–1121)

„In der Einschulung haben sie mir die Angst genommen. Ähm sie haben mir die Angst in der Hinsicht genommen, dass ich das schon schaffen werd'. Die werden mir helfen in Mathe, im Rechnen, im Schreiben, die sind einfach für mich da.“ (Vanessa 2013, 1287–1289)

Weitere Erinnerungen an die Vorschul- und Grundschulzeit, Freundschaften, Erfahrungen mit Lehrer*innen, besondere Anforderungen oder auch Neigungen sind nicht Teil der biografischen Erzählungen. Anscheinend gibt es keine Verbindungen nach außen über die Familie hinaus. Damit bleibt die Familie ein geschlossener Verbund, deren Verbindung und Nähe über das Wissen der *Besonderheit* der Familie besteht.

Umzug zur Urgroßmutter, Erstkommunion und Übergang auf die Hauptschule (9–10 Jahre)

Als Vanessa neun oder zehn Jahre alt ist, zieht ihre circa 90-jährige Urgroßmutter (mütterlicherseits), die zuvor circa 150 km entfernt lebte, in die Nähe der Familie. Über den Grund für diesen Umzug kann nur spekuliert werden.

Vanessa lebt für circa ein Jahr bei der Urgroßmutter, der konkrete Zeitpunkt des Zusammenlebens kann jedoch nicht rekonstruiert werden.

Vanessa thematisiert im Interview den Umzug der Urgroßmutter sowie deren 90. Geburtstag und beschreibt in diesem Kontext eine generell vertraute und fürsorgliche Beziehung, die jedoch auch von konflikthaftern Momenten durchwoben war, deren Ursache Vanessa in der Altersdifferenz sieht. Darüber hinaus beschreibt Vanessa, dass die Urgroßmutter ihr Vorbild sei, da sie bis ins hohe Alter ein selbstständiges Leben führte, was Vanessa sehr imponiert.

In diese Zeit fällt auch Vanessas Erstkommunion. Diese zählt zu den Einführungssakramenten (Initiationssakramenten) der katholischen Kirche, ist ein wichtiger Akt im Rahmen des katholischen Glaubens³⁶ und gilt letztlich auch als weiblicher Initiationsritus. Meist wird die Erstkommunion im Rahmen eines christlichen Familienfestes gefeiert, bei dem die Kinder ihren ersten ‚öffentlichen‘ Auftritt haben, sich vor der Familie, den Paten und der Glaubensgemeinde zu Gott und dem christlichen Glauben bekennen. Die Vorbereitungen der Festlichkeit laufen über mehrere Wochen und beziehen auch Überlegungen zu Kleidung und Frisur der Kommunikanten ein. Mit der Erstkommunion bekennt Vanessa ihre Zugehörigkeit zur katholischen Kirche. Vor diesem Hintergrund wird die uneheliche Geburt der beiden Mädchen anscheinend in, aber auch außerhalb der Familie noch bedeutsamer und erklärungsbedürftiger. Es liegt nahe, dass die Familie aufgrund dessen mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen konfrontiert wurde.

Vanessa selbst bringt ihre Erstkommunion vor allem damit in Verbindung, dass die Mutter ihr zwei Tage vor der Erstkommunion die Haare rasierete. Vanessa begründet dies mit wiederholtem Läusebefall und verdeutlicht, dass sie diese Entscheidung und Handlung der Mutter weder zum Zeitpunkt des Erlebens noch aus der Retrospektive nachvollziehen kann. Für Vanessa stellt dies ein prägendes negatives Ereignis dar, das nicht nur bei ihr, sondern auch bei ihrer Tante Unverständnis hervorruft. Entgegen Vanessas bisheriger Haltung, Entscheidungen der Mutter zu rechtfertigen, beginnt sie nun, deren Handlungen auch retrospektiv in Frage zu stellen, und drückt ihr Unverständnis und ihre Verletzung darüber aus. Mit Blick auf die enorme Bedeutungszuschreibung der Erstkommunion in der katholischen Glaubensgemeinschaft wird deutlich, dass der neue *Haarschnitt* im Kontext des öffentlichen Auftritts vor der christlichen Gemeinde einen massiven Übergriff darstellt. Im Interview zeigt sich einerseits Vanessas Entrüstung über den mütterlichen Übergriff, andererseits aber auch, dass ihre Fassungslosigkeit und Traurigkeit von ihrer Patentante aufgefangen wird. Hier verdichtet sich die Hypothese einer ambivalenten und konfliktreichen Beziehung zur Mutter, der Vanessa immer wieder ausgesetzt ist.

36 Vgl. unter: <http://cms.vivat.de/themenwelten/lebenskreis/erstkommunion/> (letzter Zugriff: 15.05.2017, 08.32 Uhr).

Vanessa besucht im Anschluss an die Grundschule die örtliche Hauptschule. In diesem Kontext thematisiert sie erstmals außerfamiliale Beziehungen und Freundschaften, indem sie hervorhebt, dass ihre beste Freundin nach der Grundschule auf die Realschule wechselte. Entgegen der erwarteten Traurigkeit über die nun getrennten Schulbesuche verweist Vanessa darauf, dass ihr dies „eigentlich relativ egal“ (Vanessa 2010, 50) gewesen sei. Ihre Haltung gegenüber der Freundin könnte ein Verweis auf ihre Ambivalenz im Hinblick auf Beziehungen sein: Ihre familialen Erfahrungen könnten dazu beigetragen haben, dass sie um die Brüchigkeit von Beziehungen weiß und folglich auch in freundschaftlichen Kontexten zwischen Nähe und Distanz, zwischen Verlust und dem Wunsch nachhaltiger und dauerhafter Beziehungen pendelt. Letztlich sind es Mobbing Erfahrungen und die erlebte soziale Ungleichheit in der Hauptschule, die für Vanessa im Zusammenhang mit dem schulischen Übergang stehen. In der biografischen Erzählung thematisiert sie jene Erfahrungen sowie ihre Schwierigkeiten, damit umzugehen. Wiederholt drehen sich ihre Argumentationen um mögliche Gründe des Mobbing; letztlich kommt sie zu dem Schluss, dass ihre familiale Situation, konkret der Tod des Vaters und die Rolle des Stiefvaters, ausschlaggebend hierfür gewesen sein müssen. Retrospektiv beeinflussen damit der Tod des Vaters und die neue Partnerschaft der Mutter nicht nur die innerfamilialen Entwicklungen, sondern auch Vanessas Rolle in der Schule. Welche Rolle die Lehrer*innen im Rahmen dieses Konfliktes einnehmen, bleibt offen. Jedoch werden sie von Vanessa als streng, autoritär und wenig unterstützend beschrieben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie nicht das nötige Vertrauensverhältnis zu ihnen aufbaut, um die Konflikte zu thematisieren.

Trennung bzw. Scheidung der Mutter, Tod der Urgroßmutter, Umzug des Großvaters, wechselnde Partnerschaften der Mutter (10–11 Jahre)

Die Ehe zwischen Vanessas Mutter und ihrem Stiefvater wird geschieden, als Vanessa zehn oder elf Jahre alt ist. Vanessa erlebt dies als verletzend und belastend, wenngleich sie einräumt, dass der erhöhte Alkoholkonsum des Stiefvaters Grund für die Trennung gewesen sei. Damit weist sie nicht nur der Mutter den Trennungswunsch zu, sondern legitimiert ihn retrospektiv. Nach der Trennung leben die jüngeren Halbbrüder bei dem Vater, Vanessa und ihre Schwester bei ihrer Mutter. Der Kontakt zwischen Vanessa und dem Stiefvater wird (unregelmäßig) aufrechterhalten, wodurch dieser (vorerst) eine konstante Bezugsperson in ihrem Leben bleibt.

In diesem Zeitraum stirbt Vanessas Urgroßmutter im Alter von 92 Jahren, Vanessa wird erneut mit dem Thema Sterben konfrontiert. In den biografischen Erzählungen geht sie auf die Herausforderung ein, den Verlust zu bewältigen, wobei offenbleibt, welche Rolle hierbei die anderen Familienmitglieder einnehmen.

Die Scheidung der Mutter sowie der Tod der Urgroßmutter reihen sich in eine Folge unterschiedlicher Beziehungsabbrüche, was die Lesart nahelegt, dass (Um-)Brüche zur zentralen Bewältigungsanforderung in Vanessas (später) Kindheit und Jugend werden. ‚Familie‘ droht folglich zu einem instabilen, unsicheren Ort zu werden, der stets die Gefahr von (Beziehungs-)Verlusten birgt.

Nach dem Tod der Urgroßmutter zieht Vanessas Großvater mütterlicherseits in den Nachbarort. In der biografischen Erzählung zeichnet Vanessa, ausgehend von der räumlichen Nähe, eine sich intensivierende Beziehung zum Großvater nach, wobei sie sich selbst eine aktive Rolle hinsichtlich des Beziehungsaufbaus bzw. der -pflege zuweist. Sie beschreibt in diesen Kontext ihre Hoffnung, fortan von ihrem Großvater unterstützt zu werden:

„und mein Opa war immer Allergrößter für mich. Immer mein Opa. Nie ohne ihn. Und da [...] dann hier nach [Wohnort] gezogen ist, war das ziemlich gut, weil mit meiner Mum hatte ich nie so ein Bezug eben, weil total viel vorgefallen ist, und deswegen war ich so froh, dass mein Opa dann da war.“ (Vanessa 2011, 1039–1043).

Die Zeit nach der Scheidung ist vor allem von unterschiedlichen kurzen Paarbeziehungen der Mutter sowie einer Vielzahl an Umzügen geprägt, die Reihenfolge der Männerbeziehungen sowie die zeitliche Abfolge der Umzüge kann Vanessa nicht rekonstruieren. Sie beschreibt die Paarbeziehungen der Mutter meist als fragil, mit Ausnahme eines Mannes, dem Vanessa eine Vaterrolle attestiert und zu dem sie nach Ende der Beziehung zur Mutter und gegen deren Wunsch den Kontakt aufrechterhält. In diesem Kontext hebt Vanessa die Wohnform der Patchworkfamilie als positiv hervor:

„Ähm ich kannte das eigentlich so nicht, mit meiner Mum mal alleine was zu machen oder wie eine Familie auszusehen. Und mit ihm war das eben so, und wir haben viele Aktionen gemacht“ (Vanessa 2013, 207–209).

Die Wortwahl „oder wie eine Familie auszusehen“ verweist zum einen auf Vanessas Vorstellungen von Familie und zum anderen auf ihre Sehnsucht nach Zugehörigkeit zu einem Familienverbund. Darüber hinaus beschreibt es ihren Wunsch, nach außen Normalität zu zeigen.

Im weiteren Interviewverlauf erzählt Vanessa von einer handgreiflichen Auseinandersetzung mit der Mutter aufgrund des fortbestehenden Kontaktes zu deren Ex-Partner, trotz Verbot durch die Mutter. Sowohl die handgreifliche Auseinandersetzung als auch, dass Vanessas sich über die ausgesprochene Kontaktsperre der Mutter hinwegsetzt, könnten Ausdruck dafür sein, dass Vanessa das Gefühl von Zugehörigkeit aufrechterhalten will und dabei in Kauf nimmt, dass es zum Bruch mit der Mutter kommt. Dies lässt vermuten, dass Vanessa sich zu diesem Zeitpunkt ihrer Mutter weniger zugehörig fühlt als zu deren Ex-Freund, ein weiterer Hinweis auf die schwieriger werdende Mutter-Tochter-Beziehung.

Eine andere Beziehung, die die Mutter nach der Scheidung vom Stiefvater eingeht, ist hingegen von gewalttätigen Übergriffen des Mannes geprägt; die Zeit für Vanessa traumatisch:

„ähm war das ganz ganz schlimm und vor allem wenn, wenn er dann immer aggressiv geworden ist, meiner Mutter ihr Freund, das war ganz schlimm, und ich und meine Schwester waren immer die Dummen in Anführungsstrichen jetzt mal. (2) Das, das war ganz hart, und da bin ich einmal abgehauen, weil ich kaputt war, ich konnt' nicht mehr, ich wollt' nicht mehr und bin dann zu meinem Opi, und meine Mum hat mich dann einen ganzen Tag lang gesucht und hat, sie wusste eigentlich, dass mein Opa mein Ein und Alles ist, aber hat mich da eben den ganzen Tag nicht gesucht bis eben mit dem Ex-Freund, mit dem ich mich bis heute noch verstehe, bis der dann mal auf die Idee gekommen ist »wir könnten ja mal beim Opa gucken« ähm ja. Und dann hat sich eben meine Mum richtig was anhören dürfen eben von meinem Opa, von (2) dem Freund, mit dem ich mich heut noch versteh ja. Aber das war, das war das Schlimmste für mich, eben zu wissen, mit dem Mann zusammen zu ziehen wo ich schon weiß, dass es nicht funktioniert und dass er auch handgreiflich wird.“ (Vanessa 2013, 116–127)

Im Zitat zeigt sich, dass der Großvater, im Gegensatz zur Mutter, Vanessa im Rahmen der Gewalterfahrung Halt und Schutz bietet sowie zum Sprachrohr gegenüber der Mutter wird. Mit der Flucht von zu Hause, von der Mutter und dem gewalttätigen Freund entflieht sie auch der eigenen Hilflosigkeit. Die Erzählung setzt Vanessa zudem in Bezug zum anderen Ex-Partner der Mutter und legt dessen Fürsorge dar. Diese Fürsorge des Ex-Partners und des Großvaters können als elementarer Bestandteil der Beziehungen gelesen werden, die diametral zur Beziehung zur Mutter stehen.

In einer Situation, in der Vanessa bei ihrer Mutter nur bedingt Halt findet, die Beziehung der beiden einer starken Ambivalenz unterworfen ist, es vermehrt zu unbeständigen Wohnsituationen kommt und sich letztlich die familialen Rahmenbedingen auch nicht durch schulische Beziehungen ausgleichen lassen, beginnt Vanessa im Alter von circa zehn oder elf Jahren zu rauchen. Dies kann als Rebellion gelesen werden, da sie sich nirgends zugehörig fühlt, sie nirgends passt – weder bei der Mutter noch bei den Paten, bedingt und nur zeitweise bei der Urgroßmutter bzw. dem Großvater und eben auch nicht im schulischen Kontext. Die Fallrekonstruktion zeigt, dass der Beginn des Rauchens mit Vanessas beginnendem Kontakt zu einer außerschulischen Jugendgruppe einhergeht. Anscheinend erlebt sie dort eine Zugehörigkeit, die ihr sonst fehlt.

Schulwechsel (11 Jahre)

Die zuvor beschriebenen Mobbingverfahren münden nach der 5. Klasse in einem Schulwechsel, sodass Vanessa ab Klasse 6 eine Hauptschulklasse in

[Ortsname]³⁷ besucht. Der Schulwechsel wird von einem weiteren Umzug begleitet und fällt in eine biografisch schwierige Zeit: Die Gewalterfahrung mit dem Partner der Mutter, die Mobbing Erfahrungen und die zuvor erlebten Beziehungsverluste verweisen auf die belastete Lebenslage, in der sich Vanessa befindet. Aus der Retrospektive begegnet sie diesen Erfahrungen, indem sie sich als daran gewachsen präsentiert. Dabei schreibt sie sich eine aktive Rolle bei deren Bewältigung zu, indem sie den Schulwechsel als eigenen Wunsch bzw. als eigene Entscheidung proklamiert, während sie an anderer Stelle den Umzug zum neuen Partner der Mutter sowie den Druck der Mutter als Grund für den Schulwechsel einführt:

„Und (1) ähm (1) dann hat meine Mum jemanden kennen gelernt. Dann sind wir mit ihm nach [Teilort], also Teil von HT gezogen. Und zuerst wollte ich die Schule nicht wechseln, aber mit der Zeit hab' ich mich dann damit abgefunden.“ (Vanessa 2010, 8–10)

„Und dann sind wir hier in die Nähe gezogen, und dann (2) hab' ich mich in den Sommerferien dann schon dazu entschieden, hierher zu kommen. Und dass vielleicht die Mobbeieren aufhören und dass ich wieder mich einfach nur auf Schule konzentrieren kann. (2)“ (Vanessa 2010, 25–28)

Letztlich sind die aus dem Schulwechsel resultierenden Beziehungsabbrüche für Vanessa retrospektiv weniger bedeutsam als die Möglichkeit, dem erfahrenen Mobbing zu entfliehen und ein möglichst stabiles schulisches Umfeld zu schaffen. Ihr gelingt es, in der neuen Schule bzw. Klasse Anschluss zu finden. Sie beschreibt die Beziehung zu den Klassenkameraden mit den Worten:

„und ich fand des relativ nett von denen, dass die mich so akzeptiert haben, wie ich eigentlich überhaupt bin und was ich bin, ja. (1) Und wir haben auch Respekt gegeneinander. (4)“ (Vanessa, 70–72)

Interessant ist, dass sie es von den anderen „nett“ findet, akzeptiert zu werden, woraus geschlossen werden kann, dass sie dies nicht als selbstverständ-

37 Die Hauptschule liegt in einem Ortsteil der Gemeinde, in der insgesamt knapp 5000 Einwohner leben. Der Ortsteil, in dem die Schule gelegen ist, ist der größte der insgesamt vier Ortsteile und hat über 3000 Einwohner*innen. Die Bevölkerungszahlen sind zwischen 1999 und 2009 gering rückläufig. Die Grund- und Hauptschule, die Vanessa fortan besucht, wurde im Schuljahr 2010/2011 zur Außenstelle einer Werkrealschule im Schulamtsbezirk. Der Standort der Grundschule blieb erhalten. Die Schule bietet für Schüler*innen der Klassen 1 bis 6 eine Hausaufgabenbetreuung und in Zusammenarbeit mit einem Träger eine eigenständige und präventive Form der Jugendhilfe an – die Schulsozialarbeit. Diese Zusammenarbeit bietet Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, sich bei Fragen und Problemen in allen Lebens- und Erziehungsfragen, bei Schul-schwierigkeiten und Konflikten an die pädagogischen Mitarbeiter*innen zu wenden. Neben der Förderung schwächerer und stärkerer Schuler*innen durch unterschiedliche Projektangebote sind das soziale Lernen, die Integration der Schule in die Gemeinde und eine intensive Elternarbeit Leitbilder der Schule. Zudem stehen die Berufswegeplanung und das Bewerbungstraining im Mittelpunkt der schulischen Ausrichtung.

lich erachtet. Auch den Lehrenden bescheinigt Vanessa einen zugewandten Umgang mit den Schüler*innen.

Der Schulwechsel steht für Vanessa gleichsam in Verbindung mit positiven freundschaftlichen Erfahrungen, die sie erstmals im gesamten Interview thematisiert, sowie mit ihrer eigenen positiven Entwicklung hin zu einem offenen, fröhlichen Menschen. Die Beziehung zur Mutter nach dem Schulwechsel beschreibt sie wechselhaft: Während sie im Interview 2010 hervorhebt, dass sich in der Folge des Umzuges die Beziehung zur Mutter verbesserte, erwähnt sie im biografischen Interview 2013: „meine Mutter war gegen mich“. Jedoch scheint sich diese Evaluation der Beziehung zur Mutter nicht nur auf eine bestimmte Zeitspanne zu beziehen, sondern ein Resümee für die Beziehung zur Mutter insgesamt zu bilden.

Beginn der Unterstützung von außen – die Berufseinstiegsbegleitung (14 Jahre)

Im Herbst 2009, als Vanessa für die Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung ausgewählt wird, besucht sie seit circa zwei Jahren die Hauptschule, hat eine Vielzahl (familiärer) Beziehungsabbrüche erlebt, wohnte in unterschiedlichen Kontexten und pflegt eine ambivalente Beziehung zur Mutter. Die wahrgenommene familiäre Fragilität könnte ausschlaggebend dafür sein, dass ihr seitens der Lehrer*innen *Hilfebedürftigkeit* attestiert wird, sie von ihrem Klassenlehrer als potenzielle Teilnehmerin adressiert wird. In Vanessas biografischen Erzählungen zeigt sich, dass der Auswahlprozess ohne ihre Beteiligung erfolgt. Allerdings stehen ihr Großvater und der Ex-Freund der Mutter der Auswahl positiv gegenüber und die Mutter erteilt die formale Zustimmung zur Teilnahme. Es kann vermutet werden, dass auch diese Bezugspersonen Vanessa einen Hilfebedarf attestieren oder den anstehenden Übergang als Herausforderung für Vanessa wahrnehmen, der durch eine Begleitung *erfolgreicher* verlaufen könnte, und daher die Teilnahme Vanessas befürworten. Vanessas Enttäuschung über die Auswahl sowie der empfundene Vertrauensverlust gegenüber ihr nahe stehenden Personen bleibt auch retrospektiv greifbar:

„@Was mich sehr deprimiert hat, wie mein Klassenlehrer zu mir hält@.“ (Vanessa 2010, 480–481)

Zum Zeitpunkt des Erlebens reagiert Vanessa mit Ablehnung auf die Maßnahme und die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung als Person. Ihre Handlungsmöglichkeiten, sich aktiv gegen die Entscheidung der Familie zu wehren, sind jedoch begrenzt, da ihr – wie die bisherige Fallrekonstruktion sowie Vanessas Präsentationsinteresse zeigen – die Zugehörigkeit zum Familienverbund wichtig ist und sie durch eine Teilnahmeverweigerung diese Zugehörigkeit gefährden könnte. Vanessa versucht, ihre Mutter von einer

Anmeldung bei der Berufseinstiegsbegleitung abzubringen. Vanessa argumentiert zum Zeitpunkt des Erlebens, dass die Unterstützung nicht zu ihr passe, sie die Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung als Person ablehne und sie sich vom zugeschriebenen Hilfebedarf nicht angesprochen fühle:

„Meine Mum hat mir das erklärt und alles. Und dann hab’ ich gesagt »Wie ich soll zu ner Frau, die mich, die mich behandelt wie wenn ich ein kleines doofes Kind wär, wo man alles genauer erklären muss? Das ist doch ’ne Nachhilfe, wozu brauch ich ’ne Nachhilfe? ich hab’ doch gute Noten, ich bin doch nicht irgendwie ’nen Schüler, oder ’ne Schülerin, die irgendwie auf schlechten Noten steht oder so«. Dann hat mir meine Mum das erklärt, »Ja, nee, das geht eigentlich eher um den Beruf. Die kriegst alles nochmal erklärt«. Hab mir des Gelaber halt von meiner Mum angehört, @, dann hat meine Mum mich halt angemeldet. Ich »Ja, ok, wenn’s unbedingt sein muss.«“ (Vanessa 2010, 495–502)

Es zeigt sich in allen drei Interviews, dass die Auswahl und die Adressierung als Teilnehmerin Vanessa auch nachhaltig beschäftigen. Im ersten Interview ist ihre Beschreibung der Ablehnung vor allem von ihrer Wahrnehmung geprägt, dass „dumme Leute“ Unterstützung benötigen, eine Zuschreibung, die sie selbst mit Hilfebedarf assoziiert, von der sie sich jedoch abgrenzt und woraus sich ihr Widerstand gegen eine Teilnahme speist:

„Ich hab’ zuerst dagegen getan, weil ich gedacht hab’ »Das ist doch irgendwas für dumme Leute.«“ (Vanessa 2010, 465–466)

Sie ist sichtlich bemüht, nachzuzeichnen, dass sie sich deutlich von den anderen Teilnehmer*innen unterscheidet, indem sie sich darauf beruft, dass die normative Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit in ihrem Fall einen anderen Hintergrund gehabt haben muss als ihre schulischen Leistungen oder ihr Verhalten. Um sich gegenüber anderen Teilnehmer*innen abzugrenzen und die Differenz zwischen sich und *den anderen* darzulegen, bezieht sie sich auf schulische Leistungen, Verhaltensweisen und mögliche Gründe für die Zuschreibung des Hilfebedarfs. Sie geht davon aus, dass ihre vielzähligen und wechselnden Ideen beruflicher Anschlussperspektiven, die ihr in ihrer Wahrnehmung als Unentschlossenheit ausgelegt werden, letztlich zur Zuweisung zur Berufseinstiegsbegleitung führen:

„Ähm, ganz ehrlich, also es gibt ein paar Dumme aus unserer Klasse, die eigentlich wirklich überhaupt nicht lernen, die wirklich ihre Vierer, Fünfer, Sechser aufschreiben. Ähm, ich denk eher, dass er bei ein paar einfach nach dem Beruf, dass, weil ich hab früher immer gesagt »Ja, nee, Floristin«, dann hab ich fünf Minuten wieder gewechselt, dann wieder, und ich glaub deswegen hat der mich zur Frau [Bereb] geschickt, weil ich mich nicht entscheiden konnte, was genau und wie genau. Weil mir eigentlich eher Freunde immer im Kopf rumgegangen sind und Kumpel und äh ich mein, ich glaub, deswegen hat der mich zur Frau [Bereb] geschickt. Und weil die meisten anderen, die sind eigentlich wirklich, die hätten was im Kopf, wenn sie dafür aber lernen würden und wenn sie nicht so Machogetue hätten [...] Und deswegen glaub ich, dass er mich zur Frau [Bereb] geschickt hat“ (Vanessa 2010, 511–524).

Ihre Ablehnung des Unterstützungsangebots schlägt sich auch in ihren Beschreibungen der pädagogischen Akteurin nieder. Äußerlichkeiten, Verhaltensweisen der Berufseinstiegsbegleiterin sowie ihre Art zu kommunizieren nutzt Vanessa, um ihre Ablehnung zu verbalisieren:

„@Also zuerst, ganz ehrlich, dachte ich »Was ist das für 'ne Schulle?«(@, @, [...] Und ähm keine Ahnung, sie hat halt immer alles genau erklärt, und ich find das @echt witzig eigentlich, dass sie alles immer ganz genau erklärt@. Manchmal kommen wir uns vor, wie wenn wir kleine, doofe Kinder wären. @Wenn sie alles so ganz genau erklären muss@, (1) oder tut.“ (Vanessa 2010, 475–478)

Im letzten Zitat zeigt sich Vanessas Interesse, sich als aktiv handelnde Akteurin zu präsentieren – anscheinend begründet durch ihre bisherigen familialen Erfahrungen – und ihre Erwartung, als erwachsene Person adressiert und angesprochen zu werden. Dem entspricht die pädagogische Akteurin aus Vanessas Sicht nicht, doch ihre Abwehrhaltung speist sich auch aus dem Gefühl, dass die Teilnahme ihre Handlungsfähigkeit einschränken würde. Dem will sie sich vehement zur Wehr setzen:

„Ich wollte einfach nur mein Ding durchziehen, so wie ich es haben will und nicht, wie es andere mir vorschreiben.“ (Vanessa 2011, 675–677)

Letztlich kann sich Vanessa der Teilnahme aufgrund des familialen Drucks und ihres Bedürfnisses, die Zugehörigkeit zum Familienverbund aufrecht zu erhalten, nicht entziehen und nimmt, wenn auch widerwillig, an der Berufseinstiegsbegleitung teil. In der biografischen Erzählung zeigt sich, dass sie beginnt, sich die Unterstützung und die Zuschreibung als hilfebedürftig anzueignen. Dadurch kann sie die familiale Zugehörigkeit aufrecht erhalten und bleibt gleichzeitig handlungsfähig. Ihre schulischen Leistungen bezeichnet sie im letzten Interview als schlecht, während sie diese im ersten Interview mit Verweis auf denselben Zeitraum als gut beschreibt. Hier bietet sich die Lesart an, dass sie von außen bzw. von Dritten mit der normativen Zuschreibung dessen konfrontiert wird, was als *gut* und *schlecht* gilt. Demnach scheinen normative Zuschreibungen ihre Wahrnehmung zu prägen, was auf die biografische Aneignung des zugeschriebenen Hilfebedarfs bzw. der Adressierung hindeutet. Dies gilt ebenso für die Evaluation, die Vanessa letztlich bezüglich ihrer Teilnahme trifft: Aus der Retrospektive und damit um die weitere Zusammenarbeit und den Kontakt zur pädagogischen Akteurin wissend schreibt Vanessa der pädagogischen Akteurin eine hilfreiche Unterstützung zu, ohne auszuführen, was sie genau als hilfreich erlebt(e):

„Dann hab' ich die Anmeldung abgegeben, hab' zur Frau [Bereb] gesagt, dass ich komm'. Haben wir einen Termin ausgemacht. Und eigentlich fand' ich's dann gar nicht so schlimm, wie ich eigentlich erst gedacht hab', äh, weil es hilft mir einfach. Für später dann auch. (1)“ (Vanessa 2010, 502–505)

Die biografische Aneignung der Hilfe erfolgt des Weiteren darüber, dass Vanessa einen Wissensvorsprung herausstellt, den sie mit der Teilnahme an

der Maßnahme verbindet: Indem sie Lerntechniken und das Schreiben von Bewerbungen erlernt, kann sie sich von anderen Schüler*innen abgrenzen und ihre schulischen Leistungen steigern. Neben dieser formalen Unterstützung gelingt es insbesondere über Mitgestaltungsspielräume sowie durch Anerkennung und Partizipation, dass Vanessa nicht nur als Teilnehmerin adressiert, sondern auch zur Teilnehmerin wird:

„Dann ist 'ne Freundin von mir mal mitgegangen zur Frau [Bereb], und sie fand das richtig witzig und wollt sich auch gleich anmelden. [...] und jetzt ist sie auch bei der Frau [Bereb] und sie freut sich auch voll eigentlich.“ (Vanessa 2010, 481–483)

„Wenn wir sagen, »Frau [Bereb] wir haben heute **überhaupt** kein' Bock, wir möchten heut' lieber lesen«. Beispiel. Dann lesen wir. Sie geht immer auf unsere Vorschläge oder auf unsere Wünsche geht sie immer ein. Oder wenn wir mal sagen »Heut ist ein zu schönes Wetter, heut hab' ich überhaupt kein' Bock, noch irgendwie, heut will ich lieber in Ruhe irgendwo hin sitzen und vielleicht die Sonne genießen«. Sie versteht's, aber das wird dann halt eben **nachgeholt**.“ (Vanessa 2010, 571–576)

Damit könnte das Gefühl der Fremdbestimmung, das sie u. a. anfänglich so widerständig sein lässt, aufgebrochen worden sein. Die Berufseinstiegsbegleitung wird so zu einem Ort Selbstbestimmung, wodurch sie die Unterstützung zusätzlich als positiv erlebt. Sie fühlt sich nicht mehr ausgeliefert, kann mitbestimmen, erlebt sich selbst als handlungsfähig und lässt sich auf das „Spiel“ ein. In Vanessas Beschreibungen zur Ausgestaltung der Unterstützung wird deutlich, dass sie immer wieder Mitgestaltungsmöglichkeiten einfordert und nutzt, bspw. auch dadurch, dass sie einzelne Unterstützungsmodule zurückweist. Dies kann als Ausdruck des interaktiven Aushandelns zwischen Vanessa und der Berufseinstiegsbegleiterin gelesen werden. Letztlich wird es durch die Adaption vorgegebener Elemente des Hilfeinstrumentes erst möglich, dass Vanessa die Unterstützung annimmt, statt die Berufseinstiegsbegleitung in ihrer Gänze zurückzuweisen.

Als offerierte Unterstützungsleistung im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung hebt Vanessa die Begleitung und Unterstützung von schulischen (Pflicht-)Praktika, das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien sowie die Unterstützung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hervor. Die Praktika absolviert Vanessa als Floristin und Raumausstatterin. Letztere benennt Vanessa zu diesem Zeitpunkt als Wunschberuf, der sich einerseits aus den positiven Praktikumserfahrungen speist, andererseits ist ihre Patin – und damit ihre Vertraute – Vorbild für Vanessas berufliche Orientierung. Im Rahmen der Auseinandersetzungen mit beruflichen Anschlussperspektiven wird Vanessa bewusst (gemacht), dass diese zum einen an schulische Leistungen gekoppelt sind und zum anderen der Hauptschulabschluss nur eine begrenzte Anzahl an beruflichen Wahlmöglichkeiten eröffnet. Damit verweist Vanessa auch auf gesellschaftliche Stigmatisierungen durch einen Hauptschulabschluss, der nur eingeschränkte berufliche Wahlmöglichkeiten zulässt. In der biografischen Erzählung verdeutlicht sie diese Erkenntnis, die sie auch als

ursächlich für den Wunsch nach einer schulischen Höherqualifizierung kennzeichnet. Ihre Mutter steht zum Zeitpunkt des ersten Interviews dem weiteren Schulbesuch eher kritisch gegenüber und versucht, Vanessa vom direkten Übergang in Ausbildung zu überzeugen. Nach dem Praktikum hilft Vanessa ihrer Patentante gelegentlich in deren Laden aus, wodurch sie einerseits die Nähe zur Tante wiederherstellt und andererseits ihre Erfahrungen im Berufsfeld als Raumausstatterin zu vertiefen beginnt. Die Rolle der pädagogischen Akteurin beschreibt Vanessa in diesem Kontext als beratend und begleitend: Sie ‚übersetzt‘ die Voraussetzungen und Erwartungen der Schulen und des Arbeitsmarktes, verdeutlicht die Anforderungen unterschiedlicher Wege der schulischen Höherqualifizierung und verweist auf die Notwendigkeit guter schulischer Leistungen. Die pädagogische Akteurin ist damit Vermittlerin zwischen den Anforderungen des Arbeitsmarktes und Vanessa. Die Aneignung der pädagogischen Hilfe erfolgt in Vanessas Fall insbesondere über eine sich etablierende Beziehung zur Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung, die über die Dauer des Hilfeverlaufs immer vertrauter wird. Dies zeigt sich daran, dass Vanessa im Rahmen der Übergangshilfe zunächst nur formale Unterstützungsangebote nutzt, später jedoch auch familiäre Probleme, Gewalterfahrungen mit dem Partner der Mutter und ihren Alltag insgesamt thematisiert:

„Ganz am Anfang hatte ich ein komisches Gefühl, hab mich dann richtig, erst mal range-, angestuppt an sie oder erst mal beschnuppert, und im Nachhinein ist sie mir dann total eng, oder ich hatte wirklich einen engen Bezug mit ihr, total eng sogar. Richtig freundschaftlich kann man schon sagen. Und richtig vertraut.“ (Vanessa 2011, 832–836)

Die zugesicherte Verschwiegenheit der pädagogischen Akteurin gegenüber Dritten ist für Vanessa Grundlage der vertrauten Beziehung. Dass sie im Rahmen der konflikthaften Beziehung zur Mutter die pädagogische Akteurin als Ansprechpartnerin benennt, kann als beginnende Außenorientierung Vanessas gelesen werden, wodurch die starke Bezugnahme auf den familialen Rahmen zumindest etwas aufgelöst erscheint. Demnach wird die pädagogische Akteurin zur Vertrauten, wenngleich Vanessa immer wieder den Unterschied zwischen dieser pädagogischen Hilfe und der Unterstützung seitens der Familie verdeutlicht. Sie bezieht sich hierbei auf die Verfügbarkeit von Hilfe: Die Orte und Zeiten der pädagogischen Unterstützung unterscheiden sich in ihrer Wahrnehmung deutlich von der familialen. Immer wieder hebt Vanessa in diesem Kontext die Bedeutung ihrer Familie hervor. Damit wird Familie zu einem besonderen, einzigartigen Ort, indem sie über exklusive Beziehungen verfügt, die ihr dann helfen, wenn sie sie einfordert:

„@Da meine Familie mir priv-, also jeden Tag Unterstützung gibt, und bei der Frau [Bereb] bin ich nur mittwochs. Klar, ich kann auch unter der Woche zur Frau [Bereb], aber Wochenende, zum Beispiel, da kann ich nicht zur Frau [Bereb] rennen, »Ich brauch Hilfe«. Da, deswegen auf Platz vier, weil ähm, meine Familie dich doch jeden Tag unterstützen würde. Frau [Bereb] könnte es nicht. Weil sie hat ja auch andere Termine, dann ist sie

vielleicht mal nicht da, Wochenende geht nicht und deswegen ja.“ (Vanessa 2010, 721–726)

Die vertraute Beziehung zur pädagogischen Akteurin bildet für Vanessa die Grundlage, um berufliche Ratschläge annehmen zu können, während sonst bisher außerfamiliale Kontexte und damit auch Beratungen eine untergeordnete Rolle spielten. Vanessa verdeutlicht, dass sie den Beratungen der pädagogischen Akteurin einen hohen Stellenwert beimisst und diese auch retrospektiv weit über die Zusammenarbeit mit der pädagogischen Akteurin bedeutsam sind.

Die biografische Aneignung der zugewiesenen Hilfe zeigt sich in Vanessas retrospektiver Wertung über die offerierte Hilfe: Sie resümiert, dass die Art der Unterstützung wertvoll gewesen sei. Dabei nimmt sie eine Außenperspektive ein, entkoppelt ihre Einschätzung von den anfänglich emotionalen Reaktionen und versucht, reflektiert und rational einen Mehrwert der Unterstützung für den eigenen biografischen Verlauf herauszustellen:

„Also ich find's eigentlich eher 'ne gute Hilfe. Ich mein, die wollen uns nichts Böses. Ganz sicher nicht. Die wollen uns ja nur Gutes, dass wir bessere Noten haben, dass wir wissen, wie man 'ne Bewerbung schreibt. Die anderen aus meiner Klasse, die nicht bei der Frau [Bereb] sind, (1) die wissen gar nichts. Wir haben einmal eine Bewerbung geschrieben, im Computerraum oben. Aber mehr nicht. Und wir kriegen das halt immer, wenn wir nochmal Fragen haben »Wie geht des und des?«. Wir **können** nochmal zur Frau [Bereb], wir **können** uns das nochmal machen.“ (Vanessa 2010, 484–490)

Hier wird deutlich, dass der Diskurs der schulischen Höherqualifizierung und der beruflichen Anschlussperspektiven, die nur durch gute Schulleistungen erreichbar sind, auch über die Berufseinstiegsbegleitung an sie herangetragen wird. Ihr wird verdeutlicht, dass gute schulische Leistungen ein wichtiger Aspekt im Übergang in den Beruf sind, was ihr insbesondere durch die Arbeit mit der pädagogischen Akteurin bewusst wird. Die positive Wertung der Unterstützung ist letztlich auch als Aneignungsprozess zu lesen. Insbesondere im Zitat,

„Und das hilft. Hab' ich festgestellt.“ (Vanessa 2010, 452)

zeigt sich, dass sie von Dritten und durch die eigenen Aneignungsbestrebungen letztlich vom Mehrwert der Hilfe überzeugt wurde. Die positive Bilanz bleibt auch retrospektiv erhalten, wenngleich sie einräumt, dass ihre Teilnahme durchaus auch von Momenten durchzogen war, in denen die pädagogische Akteurin ihr keine Unterstützung bieten konnte, beispielsweise weil sie nur zu vorgegebenen Zeiten und an zuvor definierten Orten erfolgt und nicht wie die familiäre Unterstützung bedingungslos zur Verfügung steht. Inhaltlich bezieht sich Vanessa dabei auf Lernaspekte, wenngleich sie die Berufsorientierung, die Suche nach Praktika sowie das Schreiben von Bewerbungen als besonders relevante Unterstützungsmomente charakterisiert. Diese formalen Unterstützungsaspekte, die Vanessa nutzt, weil die Familie

ihr diese nicht (in diesem Umfang) bieten kann, können dabei wiederum als Wissensvorsprung gegenüber anderen gelesen werden. Dieser ermöglicht es Vanessa anscheinend, sich den Empfehlungen eine schulische Höherqualifizierung anzustreben, zu unterwerfen, womit sie auch den Anforderungen und Ratschlägen der Familie sowie des engen Freundeskreises entspricht. Diese wünschen sich – so zumindest Vanessas Beschreibungen im biografischen Interview –, dass Vanessa einen Realschulabschluss absolviert, was aufgrund der besuchten Schulart mit besonderen Übergangsanstrengungen verbunden ist. Ausgestattet mit dem durch die Berufseinstiegsbegleitung offerierten Wissen, scheint dies für Vanessa umsetzbar.

Familiale Entwicklungen (13–14 Jahre)

Während ihrer Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung konstruiert Vanessa in den biografischen Erzählungen ein stabiles schulisches Umfeld bei gleichbleibend fragilen familialen Rahmenbedingungen. So erleidet ihr Großvater einen Herzinfarkt, was Vanessa vermutlich sehr belastet, weil er zu diesem Zeitpunkt einer ihrer engsten Vertrauten ist. Zur gleichen Zeit beginnt Vanessa, sich von der Mutter zu emanzipieren und sich Unterstützung und Anerkennungen in unterschiedlichen, auch außerfamilialen Kontexten zu suchen. Zum anderen geht ihre Mutter eine neue Partnerschaft ein und plant, in eine 200 km entfernte Stadt zu ziehen und damit Vanessas Heimatregion zu verlassen. Vanessa ist zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt und thematisiert im Interview ihre Ängste vor weiteren Beziehungsverlusten, ihre Unsicherheiten aufgrund des bevorstehenden Umzuges sowie die dadurch entstehenden beruflichen Chancen für die Mutter. Die Umzugspläne der Mutter stehen für Vanessa auch in unmittelbarem Zusammenhang mit einer abnehmenden Kontaktdichte zum Großvater, seinem vermehrten Alkoholkonsum und der Frage, inwiefern sie und die Mutter hierfür (Mit-)Schuld sowie Verantwortung tragen:

„Mein Opa wird ein Absturz, also wirklich ein Absturz, der trinkt nur noch Alkohol, weil eben er das ohne seine Mutter nicht mehr aushält. (1) Und (1) ok, es könnte auch sein, dass ich dran schuld bin, weil ich nicht mehr so oft zu ihm komm’ und ich bin ihm wirklich total wichtig. Und er kann das einfach von meiner Mutter nicht einsehen, dass wir nach [BA] hochziehen wollen. Und das ist eben ein Grund, was ihm wirklich weh tut.“ (Vanessa 2010, 755–760)

Die erneute Thematisierung von Schuld, Fürsorge und Verantwortung schließt an ihre Ausführungen zum Tod des Vaters an: Bereits in diesem Rahmen bezog sie sich auf Aspekte von (Mit-)Schuld der Mutter und des Vaters sowie auf die Frage, wer für den Tod des Vaters Verantwortung trägt und wie sich die Frage nach Fürsorge gegenüber den Familienmitgliedern beantworten lässt. Vanessa fühlt sich dem Großvater gegenüber verantwortlich. Hier kann die Lesart gebildet werden, dass Vanessa über die selbst zu-

gewiesene Verantwortung eine besondere Nähe zum Großvater herstellt und sich gleichzeitig von der Mutter distanziert, die sich nach Vanessas biografischen Erzählungen, jeglicher Verantwortung gegenüber Dritten entzieht.

Letztendlich zieht die Familie nicht um, die familiäre Fragilität ist damit jedoch nicht behoben, sondern spitzt sich weiter zu und gipfelt im Rahmen der Erstkommunionsfeier des Cousins³⁸ in einem eskalierenden Streit zwischen Vanessa und ihrer Mutter. Vanessa zeichnet drastisch nach, wie die Mutter versucht, ihr die Teilnahme an der Kommunionsfeier zu untersagen, indem sie Vanessa in ihrem Zimmer einschließt. Retrospektiv ist dies für Vanessa der ausschlaggebende Moment einer bewussten Distanzierung von der Mutter. Dabei zeigt die Rekonstruktion, dass die Ambivalenz der Mutter-Tochter-Beziehung bereits nach dem Tod des Vaters einsetzte, wenngleich Vanessa immer wieder bemüht ist, den Erwartungen der Mutter gerecht zu werden, um die Nähe in der Beziehung wiederherzustellen. Auf Nachfrage beschreibt Vanessa im biografischen Interview ihre Enttäuschungen in der Beziehung mit der Mutter, verweist auf den Vertrauensverlust, fehlende Anerkennung sowie deren Zurückweisung:

„Also bei mir, wenn ich es auflisten müsste vom ersten, zweiten, dritten Platz, wäre die Aufteilung richtig böse, aber das liegt eben auch daran, dass meine Mutter mich viel ange-
logen hat, ähm sich eben hauptsächlich nur auf meine Schwester konzentriert hat, klar weil
meine Schwester ist Fußballerin, ähm da profi-, da denkt meine Mutter, sie könnte da
profitieren eben an Geld und dies und das und jenes, was sie eben bei mir nicht kann, ich
hab eben andere Fähigkeiten, ich hab wieder ganz andere Talente, wo sie nicht sieht. Weil
sie nicht sieht, was man damit Geld machen kann, sie guckt hauptsächlich immer nur aufs
Geld und ja, wenn ich es auflisten müsste, äh wäre auf dem ersten Platz mein Opa, zweiter
meine Tante und mein Onkel und auf dem dritten meine Mutter. So schlimm sich das auch
anhören mag, es hört sich wirklich krass an, aber das ist einfach bei mir so, weil eben Opa
immer für mich da ist.“ (Vanessa 2013, 334–344)

Das Ende der Berufseinstiegsbegleitung (14 Jahre)

Im Sommer 2010 beendet die Berufseinstiegsbegleiterin aus gesundheitlichen Gründen ihre Tätigkeit an der Schule und wird fortan von einem Kollegen desselben Trägers vertreten. Vanessa evaluiert im Interview, dass sie keinen „Bezug“ zum neuen Berufseinstiegsbegleiter finden konnte und in der Konsequenz ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beendete. Während in Vanessas Wahrnehmung der Personalwechsel das Ende der pädagogischen Begleitung markiert, endet ihre Teilnahme formal mit ihrem Übergang in die schulische Höherqualifizierung, da in diesem Fall seitens des Trägers keine weitere Begleitung vorgesehen ist. Hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem formalen Ende der Berufseinstiegsbegleitung und Vanessas Wahrnehmung. Inwiefern der neue Berufseinstiegsbegleiter versuchte, die Begleitung

38 Der Cousin ist der Sohn von Vanessas Paten.

am Ende der Schulzeit aufrecht zu erhalten, bleibt offen. Vanessas Argumentation bezüglich des Endes ihrer Teilnahme bezieht sich, ähnlich wie zu Beginn ihrer Zusammenarbeit mit der pädagogischen Akteurin, insbesondere auf die Äußerlichkeiten des neuen pädagogischen Akteurs:

„Ich habe die Vertretung gesehen, ich so »Nein, da gehe ich nicht mehr hin« @“ (Vanessa 2011, 669–670)

„Oh Gott, ich weiß gar nicht mehr. Das war ein älterer Herr, und der hatte wirklich ein Vollbart, ich weiß nicht. Ich konnte die Person auf jeden Fall nicht leiden, ich weiß schon gar nicht mehr, wie der hieß.“ (Vanessa 2011, 590–593)

Ferner zeichnet Vanessa nach, dass sie nicht erneut in den Aufbau einer tragfähigen und vertrauten Beziehung, die sie zuletzt zur pädagogischen Akteurin hatte, investieren wollte:

„An dem nicht. An der Person selber lag es. Ich mein, das alles, was ich [Bereb1] erzählt hab und was wir alles so zu tun hatten miteinander (3) plötzlich einem Wildfremden zu erzählen, da habe ich mich auch ein bisschen unwohl gefühlt. Ich mein, manche Sachen sind einfach, wo ich nur mit der [Bereb1] besprechen wollte und nicht noch mit irgendeiner anderen, fremden Person.“ (Vanessa 2011, 637–642)

Eine andere Lesart ist, dass es zum Zeitpunkt des Personalwechsels keinen familiären Druck gibt, der Vanessa dazu bringt, weiterhin an der Übergangshilfe teilzunehmen, sodass sie nicht gefordert ist, mit der neuen Fachkraft der Berufseinstiegsbegleitung in Beziehung zu treten.

Resümierend schreibt Vanessa der Berufseinstiegsbegleiterin eine hohe Bedeutung in ihrer Biografie zu und evaluiert, dass diese Form der Unterstützung ihren weiteren Lebensweg positiv prägte. Hier zeigt sich deutlich die biografische Aneignung der Hilfe, die spezifische Deutung der Adressierung, die eine Positionierung ermöglicht. Zentral in Vanessas Evaluation der zugewiesenen Hilfe sind Aspekte der Beziehungsgestaltung, der Art, wie ein pädagogischer Akteur in Kontakt mit Jugendlichen tritt, und Möglichkeiten der Mitgestaltung. So sollten beispielsweise Jugendliche geduzt werden, „weil dann findet man einen besseren Bezug“ (Vanessa 2011, 728). Dieser „Bezug“ kann als Beziehungskomponente gelesen werden, der demnach eine lebensweltbezogene Unterstützung ermöglicht und über eine formale Unterstützung hinaus geht. Zudem betont sie, dass das eigene Wollen wichtig sei:

„Und ähm man sollte von sich aus selber wollen. Man möchte lernen, man möchte mehr über Berufe erfahren. Was könnte ich machen? Man sollte immer auf dem neuesten Stand sein.“ (Vanessa 2011, 729–731)

Inwiefern das Wollen auch durch diskursive Artikulationen beeinflusst wird, kann nur erahnt werden. In Vanessas Hilfeverlauf zeigte sich der Einfluss diskursiver Artikulationen deutlich. Dieses Zitat kann auch als Ausdruck von gewünschten Handlungsspielräumen gelesen werden. Da Vanessa im Rahmen der Selbstpräsentation immer wieder die eigene Handlungsfähigkeit

betont, scheint dies ein Aspekt zu sein, der es ihr erleichtert, institutionell offerierte Hilfe anzunehmen und für sich selbst nutzbar zu machen.

Hauptschulabschluss, Übergang auf die Berufsschule, Umzug zum Großvater und weitere berufliche Erfahrungen (15–17 Jahre)

Im Sommer 2011 absolviert Vanessa den Hauptschulabschluss. In der ländlich geprägten Region gibt es zu diesem Zeitpunkt eine Vielzahl von Ausbildungsmöglichkeiten³⁹, wobei Betriebe von ihrer Bereitschaft berichten, schulisch erfolgreiche Hauptschulabsolvent*innen einzustellen und einen rückläufigen Trend zur Ausbildung von Abiturient*innen beschreiben⁴⁰. Vanessa hält sich zunächst unterschiedliche Optionen offen, setzt sich mit Inhalten von Ausbildungsberufen auseinander und informiert sich über Möglichkeiten der schulischen Höherqualifizierung. Die Fallrekonstruktion zeigt, dass Vanessas Auseinandersetzung mit unterschiedlichen beruflichen Anschlussperspektiven, die sie als eigenen Wunsch artikuliert, stark den Beratungen ihres sozialen Umfeldes unterliegen: Zum Zeitpunkt des ersten Interviews (2010) möchte sie eine schulische Weiterqualifizierung anschließen und dann eine Ausbildung zur Raumausstatterin beginnen. Ihre Mutter steht dieser Idee skeptisch gegenüber und rät Vanessa, direkt in Ausbildung überzugehen. Rückblickend erzählt Vanessa (2011) circa fünf Monate nach dem Hauptschulabschluss, dass sie im Anschluss gern direkt in Ausbildung übergehen wollte, ihr im familialen Kontext jedoch zur schulischen Höherqualifizierung geraten wurde:

„Das war total schwierig, weil zuerst wollte ich eigentlich eine Ausbildung machen, dann aber durch meine Familie, haben die dann gesagt »Ne, mach Realschule, mach Realschule.« (Vanessa 2011, 18–20)

Demnach argumentiert ihre Familie, dass ein Realschulabschluss *bessere* Anschlussperspektiven eröffne, was sich augenscheinlich auf eine Auswei-

39 Mit Blick auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zeigt sich, dass 2005 innerhalb der Gemeinde 31 Menschen je 1.000 Einwohner*innen ohne Arbeit waren. Dabei lag der Anteil der Arbeitslosen unter 25 Jahren bei 15 %, der Anteil der arbeitslosen Ausländer*innen bei 13 % und derer, die länger als 1 Jahr ohne Arbeit waren, bei 32 %. Mit Blick auf die Bildungslandschaft zeigt sich, dass im Ausbildungsjahr 2009 die Zahl der Ausbildungsstellen pro 100 Nachfragenden bei der zuständigen Arbeitsagentur bei 101,5 lag, woraus sich eine ungünstige Ausbildungsstellensituation für das Jahr 2009 ergibt. Bei der zuständigen Agentur für Arbeit meldeten sich im Berichtsjahr 2008/2009 fast 1.700 Bewerber*innen, was im Vergleich zum Vorjahr einem Rückgang von fast 4 % entspricht. Gleichzeitig wurden ca. 1.600 Ausbildungsstellen – darunter lediglich 4 % außerbetriebliche Stellen – gemeldet. Zwei Drittel der Bewerber*innen konnten versorgt werden, ein Drittel blieb unverversorgt. Gleichzeitig blieben fast 300 der 1.600 Ausbildungsstellen unbesetzt, was im Vergleich zum Vorjahr ein Anstieg von 86 % ist.

40 Die positive Entwicklung hinsichtlich der Übergangschancen für Hauptschüler*innen in der Region ist ein Ergebnis der Auswertung der Interviews mit den Betrieben im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung, vgl. IAW et al. (2013).

tung der beruflichen Wahlmöglichkeiten bezieht, wengleich offen bleibt, ob diese den beruflichen Wünschen Vanessas entsprechen. Vanessa bewirbt sich an einer Berufsfachschule und folgt damit den familialen Empfehlungen. Der Wunsch nach schulischer Höherqualifizierung kann auch als Möglichkeit gelesen werden, die Bindung zum Großvater zu verstärken: Dieser absolvierte selbst einen Realschulabschluss und hatte dann eine leitende Funktion in einem mittelständischen Unternehmen inne. Demnach könnte er Vanessa als Vorbild für ihre eigene berufliche Verortung dienen und ihre Entscheidung letztlich maßgeblich mit beeinflussen.

Vanessa erhält eine Zusage von der zweijährigen Berufsfachschule in [Nachbarort] und wählt als Schwerpunktfach den Bereich Pflege. Sie bilanziert mit Blick auf den Übergang ihre Unzufriedenheit mit den Prüfungsleistungen und bringt ihr „Versagen“ mit der ihrer Meinung nach geringen Unterstützung der Lehrer*innen in Verbindung, während sie sich selbst einen hohen Lernaufwand, der auch von einigen Familienmitgliedern erwartet und unterstützt wurde, bescheinigt. Hierbei werden Vanessas Wunsch nach Zugehörigkeit zum Familienverbund und zum Freundeskreis sowie ihre Angst, diesen Erwartungen nicht zu entsprechen, deutlich. Mit Blick auf professionelle bzw. institutionelle Unterstützung im Übergang evaluiert Vanessa, dass die Hilfe wichtig gewesen sei um grundlegendes Wissen für die einzelnen Schritte im Übergang und mögliche Anschlussperspektiven zu erhalten, wengleich eine Unterstützung im Übergang auf die Berufsfachschule wünschenswert gewesen sei:

„Jetzt im Nachhinein denke ich, das war wirklich super, dass ich bei der [Bereb, H.H.] war, weil sonst wäre mir einiges heute nicht bewusst oder nicht klar. [...] Da war ich ziemlich froh, dass es [Bereb1] gegeben hat. Und es fehlt mir auch jetzt auf der Berufsschule. [...] Sehr sogar. Weil wenn irgendein Problem war: »[Bereb1], [Bereb1]« und sie war immer da. Und sie hat immer jemanden unterstützt. Immer. Und das hat mir eben in der neunten Klasse total gefehlt, und es fehlt mir heut, wenn ich jetzt zurückdenke, so an [Bereb1]“ (Vanessa 2011, 599–609).

Die in der Berufsfachschule gestellten Anforderungen beschreibt Vanessa gerade zu Beginn des Schulbesuchs als hoch und kräftezehrend. Kurzzeitig überlegt sie, aufgrund des anhaltenden Leistungsdrucks den Schulbesuch abzubrechen. Ihren Großvater empfindet sie als emotionale Stütze, der sie motiviert, sich den neuen Herausforderungen zu stellen.

Der schulische Übergang wird von weiteren Herzinfarkten und Operationen des Großvaters begleitet, was anscheinend nicht nur Ängste hervorruft, sondern erneut die Frage nach Verantwortung und Fürsorge auftreten lässt. Die Beziehung zur Mutter bleibt auch in der Zeit des Übergangs konflikthaft und mündet in einer weiteren handgreiflichen Auseinandersetzung zwischen Mutter und Tochter. Vanessa argumentiert im Interview, dass die Herzinfarkte und Operationen des Großvaters, die angespannte Beziehung zur Mutter

sowie ihr Übergang in die Berufsfachschule letztendlich in ihrem Umzug zum Großvater münden:

„Es war eben grad der Punkt und wo ich vorher schon erzählt hab' eben, dass meine Mum und ich uns wirklich geprügelt haben, wo ich dann gesagt hab' okay, erstens meine Schule, meine Prüfungen sind vorbei, meine Schule, meine neue Schule, Berufsschule ist gleich neben meinem Opa, und ich brauch Abstand. I:ch wollt' einfach nicht mehr jeden Tag streiten, ich hab zu Hause alles machen müssen, ich hab putzen müssen, aufräumen, Wäsche waschen, ich musste alles machen. Musste mich auch währenddessen noch um meine Schwester kümmern. (2) Und ja, da hab' ich dann gesagt, okay, so leid es mir für meine Schwester tut, wenn ich nicht mehr da bin, aber ich geh und bin dann zum Opa. Vor allem weil Opa ja dann auch noch Herzinfarkte gehabt hat, wurde er operiert und das war eben auch ein Punkt, wo ich gedacht hab, so und jetzt gehst du zum Opa, weil falls irgendwas passiert, wäre dann niemand da. [...] Und das war eben auch ein Punkt, wo ich gesagt hab' okay, ich geh zum Opa.“ (Vanessa 2013, 408–423)

Der Großvater knüpft das gemeinsame Wohnen an die Bedingung, dass Vanessa sich in der Berufsschule engagiert und die von ihm auferlegten Regeln einhält, worauf sie sich einlässt. Vanessa zeichnet im Rahmen des gemeinsamen Wohnens ein Bild geprägt von Fürsorge und Anerkennung bei gleichzeitiger Grenzsetzung: Vanessa wird vom Großvater bekocht, er interessiert sich für ihre Freund*innen bzw. Lebenswelt und begrenzt (abendliche) Ausgehzeiten. Mit dem Umzug distanziert sie sich weiter von ihrer Mutter.

Gleichzeitig stabilisiert sich Vanessas familialer Rahmen. In ihren biographischen Erzählungen thematisiert sie vor allem ihren Berufswahlprozess und verweist in Folge dessen auf eigene berufliche Erfahrungen, die sie im Rahmen von Praktika zwischen November 2011 und April 2013 macht, die jedoch nur bedingt ihre berufliche Orientierung tangieren. Vielmehr werden diese durch berufliche Beratungen von Vanessas Familienmitgliedern und Freund*innen beeinflusst. Sie zeichnet nach, dass ihre berufliche Orientierung von den Einschätzungen von Familie und Freunden, inwiefern diese einen Beruf bzw. dessen Anforderungen als für sie passend empfinden, abhängt, auch wenn dies bedeutet, sich gegen eigene berufliche Vorstellungen zu stellen:

„Ich sei total sozial eingestellt, ich soll auf jeden Fall in den Sozialen Bereich. Ähm ich könnte es doch mit Menschen so, sei total offen, warum nicht Arzthelferin? Ähm (3) eine Arzthelferin als Freundin ist doch cool. Grad solche Sprüche durft' ich mir dann anhören, (2) ja was mich danach auch dazu gebracht hat, das zu tun.“ (Vanessa 2013, 915–918)

Hier zeigen sich deutlich Mechanismen von Cooling-out, die durch vertrauensvolle Beziehungen für Vanessa relevant werden und ihre Berufswahl beeinflussen.

*Tod ihres Jugendfreundes, Probearbeiten als Arzthelferin,
Realschulabschluss (16–17 Jahre)*

Vanessas Jugendfreund stirbt 2012 bei einem Autounfall aufgrund von Alkohol am Steuer. In einem ersten Erzählimpuls spricht Vanessa sehr verkürzt über dieses Erlebnis und ist bemüht hervorzuheben, dass sie diesen Verlust bewältigt habe. Erst auf Nachfrage beschreibt Vanessa eine vertraute Beziehung zu dem jungen Mann und führt ihn als ihren besten Freund ein.

Ein Jahr nach diesem Verlust steht Vanessa kurz vor den Prüfungen für den Realschulabschluss, setzt sich erneut mit ihrer Berufswahl auseinander und bewirbt sich um Ausbildungsstellen. In diesem Kontext verweist sie auch auf ihren verstorbenen Freund, indem sie betont, er habe einen wichtigen Beitrag zu ihrer beruflichen Orientierung geleistet. Anscheinend um ihm gerecht zu werden, hält sie an dessen beruflichen Ratschlägen fest; die Anderer deutet sie so um, dass sie zu seinen Empfehlungen passend werden. Vanessa erwägt eine Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Ideen (Erzieherin, Altenpflegerin, Krankenschwester) und beschließt nach einer kurzen Probearbeit als Arzthelferin, sich in diesem Berufsfeld um eine Ausbildungsstelle zu bewerben. Inwiefern es ihr eigener Wunsch ist oder eine sich eröffnende Möglichkeit, bleibt offen.

4.2.5 Vanessas Nutzungs- und Hilfeverlauf

Vanessa bezieht sich in den Interviews vorrangig auf familiäre Beziehungen, entlang derer sie ihre familiäre Zugehörigkeit markiert (Präsentationsinteresse). Dabei ist ihre Familie nicht als homogene Einheit zu verstehen: Der kontrastive Vergleich der erzählten und erlebten Lebensgeschichte zeigt, dass Teile der Familie gegen andere Teile der Familie (v. a. die Mutter) – und vor dem Hintergrund des Verlustes des Vaters – in Stellung gebracht werden. Dieser familiäre Bruch wird von Vanessa sowohl in ihrer Bildungs- als auch in der Übergangsbioografie ständig mitverarbeitet. Hinsichtlich Vanessas Verlauf der Nutzung der Berufseinstiegsbegleitung, zeigt sich, dass dieser unmittelbar mit ihrer Adressierung als Teilnehmerin zusammenhängt, ihren Zugang ebenso (mit-)prägt wie ihr Nutzungsverhalten. Vanessas Nutzungsweise wurde im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung als „variabel“ beschrieben, was als „Mischformen pragmatischer, ambivalenter, aber auch distanzierter Nutzungsweisen der Berufseinstiegsbegleitung zu verstehen“ (IAW et al. 2015: 41) ist. Dabei werde die Übergangshilfe „temporär pragmatisch, ambivalent oder auch distanziert genutzt“, ohne dass dies von „Erfolgen, Bedürfnissen und Motivationslagen geprägt“ sein müsse, sondern sich der zeitliche Rahmen durch äußere Aspekte oder auch die personelle Besetzung begründet (ebd.: 141; vgl. auch IAW et al. 2012: 139ff.). Vor dem Personalwechsel nutzt Vanessa die Übergangshilfe pragmatisch und

entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse, nach dem Personalwechsel zieht sie sich aus der Begleitung zurück. Der kontrastive Vergleich erzählter und erlebter Lebensgeschichte zeigt, dass Vanessas Nutzungsweise mit dem Aufbau einer vertrauensvollen, tragfähigen Beziehung zur pädagogischen Akteurin einhergeht.

Mit Blick auf Vanessas Hilfesgeschichte zeigt der kontrastive Vergleich der erzählten und erlebten Lebensgeschichte, dass Vanessas familiäre Erfahrungen einhergehen mit ihrer Wahrnehmung des institutionell offerierten Hilfeangebots. Ihre zunächst sehr deutliche und konsequente Zurückweisung des Unterstützungsangebots scheinen der Erfahrung geschuldet zu sein, dass subjektiv bedeutsame Beziehungen nur bedingt verfügbar und verlässlich sind. Sich auf neue Beziehungen einzulassen, geht für Vanessa mit dem Risiko eines weiteren Beziehungsverlustes einher und bedeutet für sie aktive Überwindungsarbeit. Gerade im institutionellen Kontext strebt Vanessa nach Autonomie, was konträr zu der von außen offerierten Unterstützung in Form der Berufseinstiegsbegleitung steht.

Die Adressierung als Teilnehmerin an der Berufseinstiegsbegleitung kann als von außen zugeschriebener Hilfebedarf gelesen werden. Vanessa lehnt eine Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung (zunächst) nicht nur ab, weil sie selbst keinen Hilfebedarf erkennen kann, sondern auch, weil sie der pädagogischen Akteurin eine starke Bevormundung und einen Defizitblick auf Jugendliche unterstellt. Zudem markiert sie eine deutliche Differenz zu ihren Mitschüler*innen, die ebenso wie sie als mögliche Teilnehmer*innen für die Berufseinstiegsbegleitung angesprochen werden. Von ihnen will sie sich abgrenzen, verdeutlicht, dass in ihrer Wahrnehmung die Berufseinstiegsbegleitung für „**dumme** Leute“ (Vanessa 2010, 466) ist – eine Zuschreibung, von der sie sich deutlich distanziert. Der Zugang zur sozialpädagogischen Hilfe wird letztlich durch die Adressierungen einzelner Familienmitglieder geebnet: Personen, zu denen Vanessa sich zugehörig fühlt und deren Zuneigung sie nicht riskieren will, fordern sie auf, an der Unterstützung teilzunehmen. Diese Adressierungen gehen einher mit diskursiven Artikulationen von schwierigen Übergängen junger Hauptschüler*innen. Den Adressierungen ihrer Familie kann sich Vanessa nicht entziehen, wenn sie weiterhin zum familialen Kontext gehören will, sodass sie nachgibt und Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung wird. Aus der Retrospektive setzt sich Vanessa erneut mit ihrem Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung auseinander und resümiert, dass der Grund für ihre Auswahl ihre unzureichende berufliche Orientierung gewesen sein kann. Später ergänzt sie diese Einschätzung mit Verweis auf ihre schulischen Leistungen in Klasse sieben und acht, die sie nach dem erfolgten Übergang auf die Berufsfachschule als schlecht labelt. Diese Umdeutung des Hilfebedarfs kann als biografische Aneignung von Hilfe gelesen werden. Dass Vanessa beginnt, eine tragfähige Beziehung zur pädagogischen Akteurin aufzubauen, liegt nicht zuletzt an eröffneten Mitge-

staltungsspielräumen und dem Einbezug lebensweltlicher Akteur*innen. So kann Vanessa in Begleitung einer Freundin vereinbarte Termine wahrnehmen und Themen der Unterstützung mitgestalten. Dadurch verliert die Teilnahme auch unter den Peers den stigmatisierenden Charakter. Des Weiteren werden die beruflichen Ratschläge von Familienmitgliedern wahrgenommen und in die pädagogische Unterstützung einbezogen, was für Vanessa bedeutet, sich nicht entscheiden zu müssen, ob sie den (beruflichen) Ratschlägen einzelner Familienmitglieder oder denen der pädagogischen Akteurin folgt. Letztlich sind es insbesondere formale Unterstützungsangebote der Berufseinstiegsbegleitung (Verfassen von Bewerbungen, Verbesserung schulischer Leistungen), die Vanessa pragmatisch nutzt. Angebote, denen sie keinen Mehrwert beimisst, weist sie zurück, ohne dass hiervon die Beziehung zur pädagogischen Akteurin irritiert wird. In der Retrospektive verweist Vanessa auf den Erfahrungsvorsprung, den sie durch die Begleitung erhält, und attestiert sich selbst mehr Handlungssicherheit und Wissen im Hinblick auf die Anforderungen des Übergangs. Gleichzeitig sind es auch lebensweltliche Probleme, für die Vanessa die Berufseinstiegsbegleiterin als Ansprechpartnerin nutzt und der sie diesbezüglich einen Mehrwert attestiert. Doch trotz aller Schwierigkeiten und Fragilität betont Vanessa immer wieder, dass der familiäre Rahmen, für sie die bedeutsamste Unterstützung im Übergang darstellt und begründet dies damit, dass dieser nicht auf eine bestimmte Struktur oder einen zeitlichen Rahmen begrenzt, sondern im Gegensatz zur Berufseinstiegsbegleitung bedingungslos, jederzeit und unbegrenzt verfügbar sei ist. Mit Blick auf die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigt sich, dass die familiäre Nähe durch ihre Erfahrungen des Aufwachsens geprägt ist: Insbesondere die Paten und der Großvater boten Vanessa Halt in biografisch belasteten Situationen. Wenngleich von außen vor allem die Fragilität der Beziehungen auffällig ist, so zeigt die erzählte Lebensgeschichte, dass der Familienverbund für Vanessa zentraler Akteur ist, um dessen Zugehörigkeit sie bemüht ist. Als die pädagogische Akteurin ihre Arbeit als Berufseinstiegsbegleiterin gesundheitsbedingt unterbricht und ein Kollege sie vertritt, verändert sich auch Vanessas Wahrnehmung, Haltung und Annahme der pädagogischen Unterstützung: Sie lehnt den neuen pädagogischen Akteur ab, begründet dies sowohl mit dessen Erscheinungsbild als auch mit der Forderung, eine neue Beziehung aufzubauen. Die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigt, dass die pädagogische Beziehung zur ersten Berufseinstiegsbegleiterin ohne Vorankündigung beendet wurde. Damit erfährt Vanessa einen weiteren Beziehungsabbruch, der sich in die bisherigen diskontinuierlichen Beziehungen reiht und entsprechend auch biografisch verarbeitet werden muss. Der Personalwechsel wird im Familienkontext nicht thematisiert, sodass kein familialer Druck entsteht, der Vanessa zu einem erneuten Einlassen auf die Berufseinstiegsbegleitung zwingen könnte. Damit kann Vanessa sich dem erneuten

Beziehungsaufbau entziehen, indem sie ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beendet.

Vanessas Evaluationen der Berufseinstiegsbegleitung zeigen, dass sie der pädagogischen Unterstützung im Übergang eine biografische Relevanz attestiert, die einhergeht mit der erfahrenen Beziehung zur pädagogischen Akteurin. Im Rahmen einer gewachsenen, vertrauensvollen Beziehung unterstützt die pädagogische Akteurin Vanessas Berufsorientierung, bietet Verständnis und einen Rahmen für lebensweltliche Themen, offeriert Unterstützung bei konkreten Anforderungen des Übergangs und bestärkt Vanessa in ihren Zukunftsplänen. In der Berufsfachschule fehlt ihr – auch mit Blick auf den anhaltenden Leistungsdruck und die unsicheren Zukunftsperspektiven – die außerfamiliale Unterstützung, wenngleich sie auch über das Ende der Berufseinstiegsbegleitung hinaus von deren Ratschlägen, Hinweisen und Materialien profitiert.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die pädagogische Akteurin für Vanessa eine biografisch bedeutsame Unterstützerin war, der es gelang, die anfängliche Zurückweisung dadurch aufzubrechen, dass sie lebensweltliche Themen einbezog, familiäre Beratungen wahrnahm und Mitgestaltungsmöglichkeiten offerierte. Die sich etablierende vertrauensvolle Beziehung bildet für Vanessa die Grundvoraussetzung für die Annahme außerfamilialer Unterstützung. Zudem sind es Aspekte des Kümmerns, Zeithabens und des bedingungslosen Zugangs, die dazu führen, dass Vanessa der pädagogischen Akteurin eine biografische Relevanz attestiert.

4.3 Fallrekonstruktion von Medine: „Ach, das ist wirklich, ich vertrau keinem mehr an dort.“

4.3.1 Fallporträt

Medine wird ca. 1995 als viertes von sechs Kindern in einer süddeutschen Großstadt geboren. Ihre Mutter hat keinen Bildungsabschluss, sie migrierte 1989 von Pakistan nach Deutschland, während Medines Großmutter in Pakistan zurückblieb. Medines Mutter ist Hausfrau. Ob sie vor der Geburt des ersten Kindes einer Erwerbstätigkeit nachging, bleibt offen. Neben der Versorgung der Kinder und der Erledigung häuslicher Tätigkeiten übernimmt Medines Mutter zeitweise die Unterstützung der in Pakistan lebenden Großmutter, als diese erkrankt, indem sie für einen längeren Aufenthalt zu ihr reist. Medines Vater ist Britisch-Pakistaner und migrierte einige Jahre vor der Mutter nach Deutschland, das genaue Jahr ist nicht bekannt. Der Vater verfügt ebenfalls über keinen Bildungsabschluss und arbeitete bei einem Fast-

Food-Unternehmen; war jedoch zum Zeitpunkt des zweiten Interviews (2011) aufgrund eines Arbeitsunfalls krank bzw. arbeitsunfähig.

Medine wächst mehrsprachig auf: Ihr Vater spricht Pakistanisch, Englisch und ein wenig Deutsch. Mit seinen Kindern unterhält er sich auf Pakistanisch oder Englisch. Mit der Mutter spricht Medine Deutsch oder Urdu; mit den Geschwistern Deutsch.

Medine hat drei ältere Brüder und zwei jüngere Schwestern. Der älteste Bruder wurde 1991 geboren, bewirtschaftet zum Zeitpunkt unseres dritten Interviews eine Pizzeria und ist verheiratet. Mit seiner britisch-pakistanischen Frau lebt er in einem eigenen Zimmer in der 4-Zimmer-Wohnung mit den Eltern, wie auch Medine und die anderen vier Geschwister. Ihr zweitältester Bruder wurde 1992 geboren und arbeitet zum Zeitpunkt des biografischen Interviews nach einer Zeit der Arbeitslosigkeit als Koch in der vom älteren Bruder bewirtschafteten Pizzeria. Der dritte Bruder wurde 1993 geboren, absolviert eine Ausbildung als Mechatroniker und hilft zudem im Familienunternehmen (Pizzeria) aus. Die beiden jüngeren Schwestern besuchen eine allgemeinbildende Schule.

Medine besucht nach der Grundschule eine Hauptschulklasse einer Werkrealschule. In der Vorabgangsklasse wird sie Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung. Nach dem Hauptschulabschluss beginnt sie unterschiedliche Maßnahmen, die teilweise im Übergangssystem zu verorten sind, aber auch im Rahmen schulischer Höherqualifizierung erfolgen. Nach einer anfänglich zugesagten Ausbildungsstelle kommt ein Ausbildungsvertrag nicht zustande, sodass Medine 2014, als wir uns ein drittes Mal zum Interview treffen, arbeitsuchend ist und in der Pizzeria des Bruders aushilft.

4.3.2 *Analyse der Erzähl- und Interviewsituation*

Ebenso wie bei Vanessa erfolgte die Kontaktaufnahme zu Medine im Frühjahr 2010 über den*die damals zuständige*n Berufseinstiegsbegleiter*in der Werkrealschule. Medine entschied sich am Interview teilzunehmen, ihre Eltern stimmten zu, und Medine brachte die für die Interviewdurchführung erforderlichen Unterlagen mit.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Frühjahr 2010 ist Medine 15 Jahre alt und besucht die 8. Klasse einer Werkrealschule⁴¹. Die Schule ist eine Grund-

41 Der Stadtbezirk, in dem die Schule liegt, zeichnet sich nicht nur durch seine Nähe zur Natur, sondern auch durch seine imposanten Industriegebäude aus. Mit Ausbau der Verkehrsinfrastruktur Anfang des 19. Jahrhunderts stieg die Einwohnerzahl des Ortes, und der Bezirk wurde zum Industrievorort der Stadt, in dem sich nun auch große Industriebetriebe ansiedelten. Die Zerstörung im und der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg führte zu einem veränderten Stadtbild sowie dem Ausbau von Handel und Gewerbe vor Ort. Heute ist der Bezirk, in dem die Schule gelegen ist, einer der kleinsten in der Stadt, der über ei-

und Hauptschule mit Werkrealschule in einem Stadtteil der Großstadt.⁴² Meine Kollegin trifft sich mit Medine in einem Aufenthaltsraum der Schule. Bevor Medine letztlich circa eineinhalb Stunden über ihren schulischen Werdegang, berufliche Vorstellungen, die Berufseinstiegsbegleitung und ihre Familie spricht, fragt sie nach dem Leitfaden für das Interview, den meine Kollegin jedoch nicht herausgibt. Im Anschluss thematisiert sie abermals ihre Vorstellung des Interviews und bezieht sich dabei sowohl auf die Dauer als auch auf die Art der Fragen. Demnach ist zu vermuten, dass Medine die Interviewanfrage mit einem Kurzfragebogen in Zusammenhang brachte, worauf auch die kurzen Antworten schließen lassen. Erst im Verlauf des Interviews wird Medine redseliger und beschreibt im Nachgespräch ihre eigene Überraschung über ihren hohen Redeanteil und die Länge des Interviews. Dennoch fallen ihre Antworten im Vergleich zu den folgenden Interviews eher kurz aus. Sie neigt dazu, Erlebnisse und Geschichten mehrfach zu wiederholen, und benennt wiederum andere Themen, die ihr anscheinend zu nahe gehen, nur oberflächlich und lässt dabei wenig Raum für weitere Nachfragen. Sie nutzt schließende Floskeln, um deutlich zu machen, dass sie nun am Ende ihrer Erzählung, ihres Berichts oder ihrer Antwort ist.

Für das zweite Interview treffe ich mich im Dezember 2011 mit Medine in ihrer ehemaligen Schule. Zum Rahmen und zur Interviewsituation kann nur noch wenig erinnert werden, da das Postskript des Interviews nicht mehr auffindbar ist. Insgesamt spricht Medine zu diesem Interviewtermin circa 1 Stunde und 10 min über ihren Weg nach ihrem erfolgreichen Hauptschulabschluss, thematisiert negative Erfahrungen im Bewerbungskontext ebenso wie ihre weiteren beruflichen Pläne. Zu diesem Zeitpunkt ist sie weiterhin Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung.

Das dritte Interview mit Medine, zu dem ich mich mit ihr per SMS verabrede, findet im Frühjahr 2014 statt. Auf ihren Vorschlag hin führen wir das Interview in der vom Bruder bewirtschafteten Pizzeria, die zu dieser Tageszeit noch geschlossen ist. Ihr Angebot, mich vom Bahnhof abzuholen und gemeinsam zur Pizzeria zu fahren, nehme ich an. Auf dem Weg dorthin hält sie auf halber Strecke an einem Supermarkt und kauft für uns zwei Coffee-to-go-Becher. Irritiert nehme ich die Becher entgegen. In der Pizzeria angekommen, bietet sie mir ihr selbstgemachtes Tiramisu an, was ich höflich entgegennehme. Sie selbst isst nichts. Ich beginne mit meiner Interviewerklärung, frage nach ob ich das Interview aufzeichnen darf und fordere sie auf, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Medine ist das gesamte Interview über sehr höflich, hilfsbereit und zuvorkommend. Ihre im Vorfeld des Inter-

ne vergleichsweise alte Durchschnittsbevölkerung verfügt. Näheres zu den Rahmendaten des Stadtteils, vgl. IAW et al. (2010).

42 Neben der Grund- und Hauptschule gibt es im Bezirk noch Berufskollegs und Fachschulen. In der Stadt gibt es seit mehreren Jahren einen Trend zur schulischen Höherqualifizierung, der sich auch an den Übergängen von Grundschüler*innen auf Gymnasien zeigt, vgl. ebd.

views fürsorgliche Art – mich abzuholen, Kaffee und Tiramisu bereitzustellen – verweisen darauf, dass sie gelernt hat, sich um ihre Gäste zu kümmern, eine gute Gastgeberin zu sein, andere zu umsorgen und dafür auch Umwege in Kauf zu nehmen. Gleichzeitig zeigt sich hier eine gewisse Vertrautheit, die wir über die sich folgenden Interviews aufgebaut haben. Die Wahl des Interviewortes lässt sich auf zwei Weisen einordnen: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die Pizzeria für sie ein vertrauter Ort ist, der es zulässt, mir ihre Lebensgeschichte zu präsentieren. Andererseits deutet ihre Wahl des Interviewortes auf ihr Pflichtbewusstsein gegenüber dem Bruder und ihrer Familie hin, da es ihr so möglich ist, trotz des Termins ihrer täglichen Aufgabe – dem Anheizen des Backofens – nachzukommen und damit die Brüder zu entlasten.

Nach dem Interview bringt sie mich zum Bahnhof zurück. Auf dem Weg legt sie einen kurzen Zwischenstopp bei ihrer Familie ein und bittet mich in die Wohnung. Ich bin erstaunt, wie in der 4-Zimmer-Wohnung seit Jahren eine Familie mit neun Personen ihren Alltag miteinander gestaltet. Ich werde den Eltern vorgestellt. Auf der Weiterfahrt zum Bahnhof erzählt mir Medine von ihrem Glauben und ihren Gründen, ein Kopftuch zu tragen. Hier wird deutlich, dass Religion und Glaube für Medine zentrale Themen sind und sie sich in ihrer Jugendzeit intensiv damit auseinandergesetzt hat. So beschreibt sie, dass sie zeitweise kein Kopftuch, sondern figurbetonte Kleidung trug, was aus heutiger Sicht für sie ein absolutes Tabu ist. Gleichzeitig distanzierte sie sich von Freundinnen, die ihre Kleidungswahl nicht nachvollziehen können und einen anderen Lebensstil verfolgen. Sie verdeutlicht, dass die Wahl ihrer Kleidung einhergeht mit ihrem Glauben, ihrer Sicht auf sich selbst als junge Frau und auch mit ihrer Vorstellung eines zukünftigen Ehemanns, für den sie nur attraktiv sein kann, wenn sie entsprechend gekleidet ist. Dies lässt den Rückschluss zu, dass ihr zukünftiger Ehemann Moslem sein sollte.

4.3.3 *Medines Präsentation ihrer Lebensgeschichte*

Medine reagiert mit einer Eingangsevaluation auf die erzählgenerierende Erzählaufforderung:

„Also, ich fang mal an, ich fang mal an. Also von meiner Kindheit (2) ja halt ähm, ich fang mal an mit der Schulzeit von der ersten bis vierten Klasse wie’s war oder von der Hauptschule.“ (Medine 2014, 9–11)

Die Wiederholung „*ich fang mal an*“ deutet darauf hin, dass sie zunächst ein wenig Zeit gewinnen möchte, bevor sie ihre Narration beginnt und damit auf meine Erzählaufforderung reagiert. Die folgenden Überlegungen, mit welcher Phase ihres Lebens oder mit welcher Erzählung sie die Narration beginnen wird, legen nahe, dass sie unsicher ist, wo für sie der Ausgangspunkt ihrer Erzählung liegt. Die Idee, mit der Kindheit zu beginnen, verwirft sie ebenso

wie die Idee, mit Erzählungen über ihre Grundschulzeit ihre Lebensgeschichte zu beginnen. Letztlich entscheidet sie sich für den Übergang auf die Hauptschule als Beginn ihrer Erzählung. Damit setzt sie für die Präsentation ihrer Lebensgeschichte selbst einen zeitlichen und thematischen Rahmen, über den sie sprechen möchte. Sie entkoppelt ihre Erinnerungen aus der Schulzeit regelrecht von ihren anderen kindlichen Erinnerungen: Über ihre Geburt und frühe Kindheit wird sie im gesamten Interviewverlauf nicht sprechen, Erinnerungen vor dem Übergang auf die Hauptschule nur andeuten. Der Fokus ihrer Selbstpräsentation liegt letztlich auf ihrer Bildungsgeschichte bzw. ihrem Bildungsverlauf, der stark mit ihren Lebensvorstellungen als junge Frau verwoben ist. Diese werden folglich mit dem Übergang in die Hauptschule relevant, da sie die Grundschulzeit nur benennt, jedoch in der Einstiegsnarration ausspart. In diesem Rahmen markiert sie ihren eigenen Wandlungsprozess und präsentiert sich als gereift in der Gegenwart – sowohl mit Blick auf eine berufliche Orientierung und Verortung als auch mit Blick auf ihr Rollenverständnis als junge Frau. Dabei thematisiert sie insbesondere ihre Reflexionsprozesse über die eigene schulische, berufliche und persönliche Entwicklung. Immer wieder kreist sie mittels Argumentationen, Evaluationen und Beschreibungen um Erklärungsversuche, weshalb eine berufliche Verortung oder auch Integration bislang ausblieb. Dabei arbeitet sie sich an einem vermeintlich traditionellen Bild der Geschlechterrollen ab und setzt dieses mit Verweis auf institutionalisierte Formen der Berufsberatung in Relation zu einem erwerbszentrierten Lebensmodell. Inwiefern diese Beratungsprozesse mit ihrem präsentierten und gewandelten Bild von sich als junge Frau verwoben sind, wird in der Fallrekonstruktion näher erörtert. Sie präsentiert und reflektiert ihren Bildungsweg, indem sie einerseits auf eigene Entscheidungen verweist und andererseits auf Ereignisse Bezug nimmt, auf die sie keinen Einfluss nehmen konnte und bei denen sie sich ausgeliefert und nicht handlungsfähig fühlte. Ein Vorstellungsgespräch sowie ein mitgehörtes Gespräch zwischen ihrem Vater und ihrer Schwester kennzeichnet sie als Ausgangspunkt ihres präsentierten Wandlungsprozesses.

Ihre Familie nimmt im Rahmen ihrer Selbstpräsentation, die sich als Wandlungsprozess deuten lässt, eine zentrale Rolle ein: Für Medine ist ihre Familie wegweisend für ihre Entscheidungen sowie für den Entwurf eigener Lebens- und Zukunftsvorstellungen. Medine verdeutlicht mehrfach, dass sie ihre Familie unterstützen will und muss, womit sie der Herkunftsfamilie eine wichtige Rolle attestiert. Gleichzeitig zeichnet sie Differenzen zu ihren jüngeren Schwestern und älteren Brüdern nach, die sie in deren Aufgaben und Rolle markiert, zu denen sie sich abgrenzt. Dabei präsentiert sie sich als Beraterin im Kontext der beruflichen Verortung und weiblichen Rollenerwartung für die jüngeren Schwestern.

Die gesamte Einstiegsnarration ist durchzogen von Ausführungen zu ihrer Bildungsaspiration, ihrer Familie und ihrer Rollenvorstellung als junge Frau.

In diesem Zusammenspiel wird es ihr möglich, auch andere Erinnerungen zu thematisieren. Am Ende der Einstiegsnarration evaluiert Medine, dass sie die Schulzeit vermisst, womit sie den Bogen zum Beginn ihrer Narration spannt. Mit der Abschlussevaluation „*Ja, des war's. Haben Sie noch Fragen? @/1/@*“ (2014, 321) schließt sie selbstbestimmt ihre Erzählung und präsentiert sich damit als aktiv Handelnde, die den Interviewrahmen vorgibt, in dem ich mich als Forscherin bewegen kann.

Insgesamt wird deutlich, dass sich Medine stark an ihrer eigenen Rolle und ihrem Wandlungsprozess abarbeitet. Immer wieder kreisen ihre Narrationen darum, dass sie Vergangenes für überwunden erklärt und damit impliziert, dass sich ihre Aufmerksamkeit fortan auf die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft richtet. Damit präsentiert sie sich im Rahmen von (bildungs-) biografischen Such- und Wandlungsprozessen, wobei sie bemüht ist herauszustellen, dass sie jetzt eine andere ist als zuvor und ihre eigene Weiterentwicklung betont nach dem Motto: *Jetzt bin ich eine andere, als ich vorher war, und ich grenze mich von anderen und deren Erwartungen ab*. Diese Präsentation lässt sich auch als Reflexionsprozess lesen: Sie nutzt das Interview, um in reflexive Distanz zu sich selbst zu treten. Gleichzeitig kann dies auf einen altersbedingten Reifungsprozess hinweisen.

4.3.4 Kontrastiver Vergleich Medines erlebter und erzählter Lebensgeschichte

Nachdem der Fokus auf der Selbstpräsentation Medines lag, wird im folgenden Abschnitt ihre erlebte Lebensgeschichte rekonstruiert und herausgearbeitet, welche biografischen Erfahrungen dazu beigetragen haben, dass sich Medines Präsentationsinteresse auf diese Weise entwickelt hat (vgl. Rosenthal 2011: 202).

Familiengeschichtlicher Kontext, Medines Geburt und frühe Kindheit bis zur Einschulung (0–6 Jahre)

Medine wird 1995 als viertes von sechs Kindern einer britisch-pakistanischen Familie in einer süddeutschen Großstadt geboren. Details des familiengeschichtlichen Kontextes sind weitestgehend unbekannt, lediglich einige Informationen zum Migrationshintergrund benennt Medine im Interview bzw. beim Ausfüllen des soziodemographischen Fragebogens. Mit Blick auf die Familienkonstellation sind die Geschwisterbeziehungen, deren Bildungswege sowie die Rollenbilder und -vorstellungen der Eltern raumgreifender als ihre eigene Geburt und Erlebnisse ihrer frühen Kindheit. Entsprechend ihres Präsentationsinteresses kann davon ausgegangen werden, dass diese Einführung in den Familienkontext Medine dazu dient, die Verwobenheit ihres Bil-

dungswegs und ihrer Rollenvorstellungen als junge (muslimische) Frau zu fokussieren, um sich letztlich mit Rückbezug auf diese Verwobenheit von diesen distanzieren und als gewandelt präsentieren zu können.

Medine wird in eine muslimisch geprägte Familie hineingeboren, die sich in einer westlich geprägten Gesellschaft bewegt. Medines Mutter wuchs in Pakistan auf, wo deren Eltern, Medines Großeltern, weiterhin leben, und migrierte ca. 1989 nach Deutschland. Ihr Alter bei und die Gründe der Migration bleiben ebenso offen wie der Ort, in dem sie nach ihrer Ankunft in Deutschland wohnt. Medines Vater wurde in Manchester als Kind einer pakistanischen Familie geboren. Ein Teil der Verwandtschaft väterlicherseits lebt weiterhin in England, während der Vater ein paar Jahre vor der Mutter nach Deutschland migriert. Nach ihrer Migration gründen Medines Eltern in Deutschland eine Familie: Es werden drei Brüder (ca. *1991, *1992, *1993) geboren. Medine kommt 1995 als erstes Mädchen der Familie in einer süddeutschen Großstadt zur Welt. Es kann davon ausgegangen werden, dass der muslimische Hintergrund der Familie Themen des Aufwachsens prägt: Entweder indem Rollenmuster entlang des Glaubenshintergrunds verhandelt, gelebt und weitergedacht werden, oder indem sich die Familie bzw. die Eltern mit traditionellen und muslimischen Rollenbildern und Erziehungsvorstellungen auseinandersetzen und bewusst ihre Kinder atheistisch und entlang westlicher Normalitätsvorstellungen erziehen. Medine ist zwei bzw. vier Jahre alt, als ihre jüngeren Schwestern (*1997, *1999) geboren werden. Medine thematisiert deren Geburt nicht im Kontext eines sich verändernden Familiengefüges, sondern führt die Geschwister über die gelebte Beziehung zu ihnen ein. Diese nutzt sie, um auf ihre eigene Rolle in der Familie zu verweisen. Dabei hebt Medine die enge Bindung zu ihren jüngeren Schwestern hervor, die sie fast schon als mütterlich beschreibt. Die Beziehung zu ihren Brüdern thematisiert Medine wenig und wenn, dann meist in Bezug auf ihre Unterstützung der Brüder. Im Kontext der Berichte und Erzählungen über die Geschwisterbeziehungen zeigen sich der zentrale Stellenwert der Bildungsbiografie der Geschwister sowie deren Rolle innerhalb der Familie, die Medine als Vergleichsfolie zur eigenen Bildungsbiografie und ihrer familialen Rolle dienen.

In Medines Darstellung haben ihre Eltern klare Rollen innerhalb der Familie, die auch die Beziehung zu Medine prägen. Ihren Vater beschreibt Medine als Ernährer der Familie, der zunächst durch seinen Job bei einer Fastfood-Kette die Familie finanziell absichert, nach einem Arbeitsunfall (ca. 2011) durch den Bezug von Kranken- bzw. Arbeitslosengeld. Im Rahmen der Kindererziehung übernimmt er keine Aufgaben. Medines Mutter hat keinen Bildungsabschluss, ist Hausfrau und für die Fürsorge und Erziehung der Kinder zuständig. In Medines Aussagen (auf die später noch genauer eingegangen wird) lassen sich Hinweise dafür identifizieren, dass sie sich stark mit

der als fürsorglich erlebten Mutter identifiziert und diese ihr als Vorbild für den Entwurf eigener Zukunfts- und Familienvorstellungen dient.

Medine wächst mehrsprachig auf: Mit ihrem Vater spricht sie pakistansisch, mit ihrer Mutter meist deutsch, aber auch Urdu, mit ihren Geschwistern deutsch. Die gesprochenen Sprachen in der Familie und Medines Hervorhebung der elterlichen Nationalität lassen Rückschlüsse auf ihre Wahrnehmung der elterlichen Identifikation und Integration zu, die gleichsam Aufschluss über Medines eigene Identifikation sowie die Nähe zu den Eltern teilen geben. Während ihr Vater einen britischen Pass hat, verfügt die Mutter über einen deutschen Pass. Den Vater, der wenig Deutsch spricht, dafür fließend Englisch und Pakistanisch, identifiziert Medine als rückständig und auf vermeintlich traditionelle Geschlechterrollen bedacht. Ihrer Mutter hingegen ist Medine viel näher, was sie über die Beschreibung der gesprochenen Sprache sowie über die deutsche Staatsbürgerschaft verdeutlicht. Die Beziehung zu ihr charakterisiert Medine als freundschaftlich. Ihr Verweis, dass sie ein wenig Urdu spricht, kann als weiteres Indiz für ihr Identifikationsbedürfnis mit der Mutter dienen, ist es doch die Sprache, die der Vater nicht beherrscht. Es ist eine Gemeinsamkeit, die sie wie den deutschen Pass mit der Mutter teilt.

Das Aufwachsen in der Großstadt ist für Medine mit dem Wohnen auf engem Raum verbunden: Die Eltern, die sechs Geschwister und später auch die Schwägerin leben in einer 4-Zimmer-Wohnung in einem Randbezirk der Großstadt. Die beengten Wohnverhältnisse verweisen auf die fehlende Privatsphäre der Familienmitglieder und lassen erahnen, dass nur bedingte Rückzugsmöglichkeiten für individuelle Bedürfnisse zur Verfügung stehen. Aufgrund des begrenzten Raums kann einerseits davon ausgegangen werden, dass die Familie auf eine hohe Verbindlichkeit und viel Zusammenhalt ausgerichtet ist. Andererseits bietet dies viel Potenzial für Konflikte. Welche Rolle der Raum außerhalb der Wohnung und der Familie im Aufwachsen der Kinder spielt, bleibt offen, auch wenn angenommen werden kann, dass ein Teil der Freizeitgestaltung im öffentlichen Raum stattfinden wird. Der großstädtische Kontext bietet unterschiedliche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Wahlmöglichkeiten zwischen Bildungseinrichtungen sowie eine Vielzahl beruflicher Anschlussperspektiven.

Medines erste institutionelle Erfahrungen beginnen, als sie circa ab ihrem dritten Geburtstag einen Kindergarten besucht. Diese ersten außerfamilialen Erfahrungen fallen in die Zeit der Geburt der Schwestern. Den Besuch des Kindergartens thematisiert Medine in den Interviews nicht, wodurch offen bleibt, welche Erfahrungen sie hiermit verbindet. Vielmehr sind es familiäre Bezüge, Geschwisterbeziehungen und innerfamiliäre Rollen, die Medine nutzt, um das Bild ihres Aufwachsens nachzuzeichnen. Ihre knappen Beschreibungen zu ihrer Kindheit vor ihrer Einschulung bzw. dem Übergang auf die weiterführende Schule thematisiert sie am Rande und eher im Kontext

ihrer Lebensvorstellungen sowie mit Blick auf Kindererziehung. Dabei macht sie deutlich, dass ihre (frühe) Kindheit von (Rollen-)Spielen mit Puppen und Freunden geprägt war und ihr die nahe Nachbarschaft als Spielraum diene. Diese Erzählungen sind fast schon romantisch und scheinen aus einer anderen Zeit zu stammen.

Grundschulzeit und Übergang auf die weiterführende Schule (6–12 Jahre)

Medine wird 2001 eingeschult. Entgegen der Annahme, dass sie die Einschulung, erste schulische Erfahrungen, Freundschaften und die Bewältigung gestellter Anforderungen thematisiert, berichtet Medine im Interview erst auf Nachfrage kurz von der Grundschulzeit. Sie thematisiert das Wiederholen der dritten Klasse, weist jedoch schlechte schulische Leistungen von sich und argumentiert, dass die Klassenwiederholung auf Wunsch der Mutter und mit dem Ziel, einer schulischen Leistungssteigerung erfolgte. Medine reflektiert, dass sich die Klassenwiederholung nicht positiv auf ihre Noten oder ihr schulisches Engagement auswirkte. Trotz der Klassenwiederholung evaluiert Medine:

„Also ja bis der vierten Klasse (1) war’s halt ganz normal.“ (Medine 2014, 11)

Die Hervorhebung der Normalität lässt vermuten, dass nun eine Erzählung folgt, inwiefern ihr Leben von dieser Normalität abwich. Gleichzeitig entspricht der Verweis auf eine erlebte Normalität ihrem Präsentationsinteresse. Um sich später als gewandelt und verändert präsentieren zu können, muss sie zunächst auf eine gewisse Normalität verweisen, die ihr dann als Bezugsrahmen für Abweichungen dient.

Am Ende der Grundschulzeit erhält Medine eine bindende Hauptschulempfehlung. Durch eine Zusatzprüfung versucht sie, auf eine Realschule zu wechseln, scheitert jedoch an der Prüfung. Folglich besucht sie ab der 5. Klasse den Hauptschulzweig einer Werkrealschule in Wohnortnähe. Das Scheitern an der Prüfung schreibt sie nicht sich und ihren Leistungen zu, sondern markiert dies als Schikane des Systems:

„Ich hab’ auch eine Realprüfung gemacht, (1) aber da besteht glaub’ ich kein Mensch, (1) keiner besteht des. Ja (1) und hab dann nicht bestanden“ (Medine 2010, 34–35)

Auch wenn ihr mit dem Besuch der Hauptschulklasse an der Werkrealschule grundsätzlich – gute schulische Leistungen vorausgesetzt – der Wechsel in den Realschulzug und die Möglichkeit eines Realschulabschlusses offensteht, so kann die misslungene Zusatzprüfung als mögliche Minderung der schulischen Motivation bzw. der eigenen Selbstwirksamkeit gelesen werden. Inwiefern diese Erfahrung ihre in der erzählten Lebensgeschichte herausgearbeiteten Such- und Wandlungsprozesse einläuten bzw. mitprägen, kann nur vermutet werden. Mit Blick auf den familialen Unterstützungsrahmen, der für

Medine in der erzählten Lebensgeschichte ein wichtiger ist, hebt sie im biografischen Interview im Kontext des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule hervor, dass ihre Eltern bis dato wenig Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem hatten. Ihnen wurde, so Medine, der Zusammenhang von Schulabschluss und beruflichen Anschlussperspektiven erst später und mit steigenden Deutschkenntnissen bewusst. Dass Medines Blick auf Schule und die Bedeutung guter schulischer Leistungen hiervon mitgeprägt wird, kann nur vermutet werden.

In der 7. Klasse wird Medine zur Klassensprecherin gewählt und engagiert sich in der Schüler*innenvertretung. Diese Erfahrungen bettet sie retrospektiv ein in eine Aufzählung von Zertifikaten und setzt sie mit dem Absolvieren von Praktika gleich, die sie als notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Übergang in die nachschulische Lebensphase bzw. Arbeitswelt interpretiert. Hier zeigt sich, dass Medine bewusst (gemacht worden) ist, dass der erfolgreiche Übergang in den Arbeitsmarkt durch Zertifikate bestimmt wird, die es frühzeitig zu erwerben gilt. Dies ist als Verweis auf den gängigen Berufsorientierungsdiskurs zu lesen, der, der Rekonstruktion folgend, Medine bereits frühzeitig bewusst (gemacht) wird. Es ist anzunehmen, dass Medine im Fortgang der biografischen Erzählung ihre guten schulischen Leistungen thematisiert, jedoch beschreibt sie die Ambivalenz zwischen schulischen Anforderungen und familialen Aufgaben. Ihre hohen Lernambitionen in Klasse 5 werden von sinkender schulischer Motivation abgelöst, was sie mit hinzukommenden familialen Aufgaben und Problemen erklärt:

„In der fünften Klasse hab’ ich mich richtig gut angestrengt, ja da hat man ja richtig ‚Ja okay jetzt geb’ ich mir Mühe‘ da hab’ ich mir Mühe gegeben. Und in der sechsten ging’s dann runter (1) mit meinen Noten. Und dann in der siebten war ich sehr schlecht, da ich halt persönliche Probleme hatte halt. Meine Mama war nicht zu Hause und das ganze Haushalt. Und deswegen konnt’ ich mich gar nicht konzentrieren (1) und meine Noten gingen schlechter.“ (Medine 2014, 13–17)

Damit schreibt sie ihr Scheitern an schulischen Anforderungen weniger sich selbst als den von ihr nicht bestimmaren Rahmenbedingungen zu. Sie verortet diese letztlich in der erwarteten familialen Rollenübernahme, sprich in der Erwartung der Familie, dass sie Aufgaben im Haushalt und die Betreuung der jüngeren Schwestern übernimmt. Medine kommt – sie ist circa elf Jahre und in der sechsten Klasse – der familialen Erwartung nach, was sie im biografischen Interview mit dem Wunsch begründet, die Mutter zu entlasten, sowie mit einer traditionellen Vorstellung familialer Arbeitsteilung, wonach sie als älteste Tochter der Familie und als Ausdruck des Respekts gegenüber der Elterngeneration für die Unterstützung der Mutter zuständig sei. Medine rahmt es als selbstverständlich für eine ältere Schwester, mit steigendem Alter häusliche Tätigkeiten zu übernehmen, wenngleich sie immer wieder beschreibt, dass sie aufgrund der familialen Aufgaben nur bedingt den schulischen Anforderungen gerecht werden konnte. Dabei vergleicht sie sich retro-

spektiv mit ihrer jüngeren Schwester, die keine häuslichen Aufgaben übernehmen muss und viel Zeit in schulische Anforderungen investieren kann und damit, Medines Argumentation zu Folge, schulischen Erfolg hat:

„Und jeder redet über meine Schwester, wie gut sie ist, also wirklich, die kriegt wirklich also (2) könnte man bloß die Zeit zurück@drehen würd' ich, wenn man die Zeit zurückdrehen könnte würde ich mich wirklich scheiß auf alles Haushalt würd' ich nur lernen und wissen Sie was auch das Problem ist? Ich bin zu Hause die Älteste von Mädchen. Würd' ich eine ältere Schwester haben, würde sie alles, zum Beispiel jetzt hab' ich ja 'ne Schwägerin, die älter als ich ist und die macht jetzt alles. Würd' ich eine ältere Schwester haben, die kochen könnte, Haushalt alles im Griff haben könnte, dann könnte sie das alles machen. Genau. Aber ich hab' keine ältere Schwester.“ (Medine 2013, 551–559)

Die Rekonstruktion zeigt, dass ein längerer Auslandsaufenthalt der Mutter, die in Pakistan die erkrankte Großmutter pflegt, ausschlaggebend für Medines steigendes häusliches und familiales Engagement ist. Als älteste Tochter übernimmt sie fast automatisch die häuslichen Zuständigkeiten, als die Mutter abwesend ist. Sie beginnt für die Geschwister und den Vater zu kochen, geht einkaufen, putzt und räumt die Wohnung auf. Ihre Beschreibungen diesbezüglich zeigen, dass die Übernahme der häuslichen Tätigkeiten das Ende einer bis dato unbeschwerten Kindheit einläutet, die vor allem durch Spielen im Freien und das Treffen von Freunden charakterisiert war. Dies zeigt sich auch in ihrer Sprache im Interview: Von der eher idyllischen Beschreibung der Freizeitgestaltung wechselt sie zu einer Beschreibung des Umsorgens der anderen Familienmitglieder. Hier wird deutlich, dass sie ihre eigene Rolle stark als mütterlich auch mit Blick auf die Schwestern wahrnimmt. Der Vater bietet zu jener Zeit, als die Mutter die kranke Großmutter in Pakistan pflegt, keine Unterstützung und, so zumindest Medines Beschreibungen, sieht es nicht als seine Aufgabe, sich um die schulischen Belange seiner Kinder oder die Haushaltsführung zu kümmern. Dies kann als Indiz für traditionelle Familienvorstellungen, die die Familie vorlebt und an denen Medine ihr Handeln ausrichtet, gelten. In Medines Evaluation dieser Zeit zeigt sich der Druck, den sie spürt. Einerseits möchte sie den familialen Anforderungen gerecht werden, andererseits bedeutet dies die Vernachlässigung der schulischen Aufgaben:

„Ja es war so ihre Mutter war krank und die lebt ja in [Land 1]. Meine Oma war krank und sie ist dann hingeflogen, weil sie sehr stark krank war und des war so ich war halt immer zu Hause beschäftigt, ich hab ich war nie für so ich war immer tätig zu Hause, immer geachtet okay ob alles sauber ist ob die alle (1) ernährt sind @(1)@. Ja so halt hab' ich nachgeschaut und deswegen hatt' ich- ich hatte da eine Prüfung ich weiß nicht mehr in der achten eine Englischprüfung, aber des war ein Probeprüfung oder irgendwie so und die hab' ich nicht gemacht und da hab' ich 'ne 6. Aber die wissen ja nicht, dass ich zu Hause irgendwie putze oder so. Ja so halt, weil meine Mama weg war, im Urlaub, also wegen meiner Oma und da mein Papa arbeiten war und meine Brüder halt auch arbeiten oder Schule waren und ich hab' halt zu Hause nachgeschaut und war einkaufen und alles und deswegen.“ (Medine 2014, 346–355)

Hier kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Medine hin- und hergerissen ist zwischen der auferlegten Rolle bzw. den Erwartungen oder den schulischen Anforderungen, die auch Ausdruck des Lebens in einer westlich geprägten Welt sind. Immer wieder bezieht sie sich im Rahmen der Interviews auf ihre Vorstellung, nachdem sie die Schule absolviert hat bzw. nach Ende der Schulpflicht zu heiraten. Durch diese erscheint es ihr fraglich, zuvor eine Ausbildung zu absolvieren, da sie davon ausgeht, dass ihr zukünftiger Ehemann sie finanziell absichern und sie nach ihrer Heirat Hausfrau und Mutter sein wird. Es kann vermutet werden, dass diese Vorstellung durch das Elternhaus (mit-)geprägt wurde. Medine argumentiert auf Nachfrage, dass sich ihre Eltern wünschen, dass sie eine Ausbildung absolviert und sich selbst finanzieren kann, gleichzeitig aber auch eine gewisse häusliche Verantwortung übernehme. Letztlich sind es Medines traditionelle Vorstellungen von Familie und Partnerschaft, die sie an der Notwendigkeit einer Ausbildung zweifeln lassen:

„Also bei mir ist nicht so, weil ich dachte, meine Mama zum Beispiel, ich äh ich kenn ja unsere Tradition alles, und bei uns ist es so, in [Land1] äh die Mädchen, die heiraten, die werden ja nur bis zur Schulpflicht, da gibts nicht mal eine Schulpflicht, wie es ehrlich ist, die gehen zur Schule, wenn die bisschen älter sind, die Eltern sehen ja, die wird älterwerden, die heiraten. Das gibts auch kein F-, man fragt immer »willst du heiraten« okay die kennen sich bisschen und dann heiraten die. Dann ist es so bei uns in [Land1], dass die Frau zu Hause bleibt, Haushalt kümmert und die Kinder halt äh aufpasst und dass der Mann dann arbeiten geht, und ich hab jetzt nie mit meiner Mama gesprochen »Mama ist es so oder so?« das kam mir immer in den Kopf, okay das ist so, dann werd' ich auch vielleicht, ich hab' noch nie gedacht, dass mein Mann hier sein wird und ich hier arbeiten muss, das war mir nie klar.“ (Medine 2014, 415–425)

Demnach kann angenommen werden, dass sich Medines Aufwachsen und ihre Vorstellungen von Arbeit, Familie und Partnerschaft aus unterschiedlichen Welten ergeben: Einerseits durch die Lebensweise, die sie selbst in ihrer Familie erlebt, andererseits durch die Beratungen, die sie in ihrer Familie erfährt und die im Rahmen des schulischen Alltags mitschwingen. Medine versucht, beiden Welten anzugehören und entsprechend gerecht zu werden, woran sie jedoch immer wieder scheitert, da ein konsequentes Einlassen auf eine der beiden Welten bedeuten könnte, nicht mehr Teil der anderen Welt zu sein.

Mit steigendem Alter nehmen nicht nur der Umfang der häuslichen Aufgaben zu, sondern auch die familialen Konflikte, was sich insgesamt negativ auf Medines Konzentration in der Schule und ihr Lernverhalten auswirkt. Auch wenn sie nicht genauer ausführt, welche konkreten Probleme es zu bewältigen gab, so verweist ihre Wortwahl auf die Dringlichkeit/Stärke ihrer Probleme. Gleichzeitig steigt der schulische Druck: Lehrer*innen fordern, dass Medine mehr lernt, ihren schulischen Aufgaben nachkommt und gute Ergebnisse erzielt. Sie beschreibt die psychische Belastung, die sie aufgrund

des schulischen Drucks und der familialen Anforderungen und Konflikte empfindet:

„Des war Scheiße halt, ich konnt' mich ja gar nicht konzentrieren, ich dachte, jetzt ist alles aus. Ich wollt einfach nicht mehr weiter, aber (3) mein Lehrer hat gesagt, ich muss jetzt @Gas geben@.“ (Medine 2010, 126–128)

Hierin offenbart sich, dass Medine die Konflikte auch retrospektiv nicht nur dringlich und grundlegend erlebt, sondern sich mit Blick auf deren Bewältigung hilflos fühlt. In Verbindung mit der Wahrnehmung des Lehrers, der Medine schulische Gleichgültigkeit unterstellt, steigen für Medine der Druck sowie ihre innere Zerrissenheit. Diese Zerrissenheit verweist auf Medines biografische Suchprozesse bezüglich ihrer Rollen- und Zukunftsvorstellungen, die sie im Interview immer wieder abrufte und vor deren Folie sie sich im Interview auch präsentiert. Medine beschreibt, dass ein Lehrer anbot, mit ihrer Mutter zu sprechen, was Medine ablehnte. Dies lässt erkennen, dass Medine einem Lehrer aus einer westlich geprägten Welt kaum das Verständnis dafür zutraut, wie zerrissen sie sich fühlt. Mit der Zurückweisung des Beratungsangebots versucht sie, die beiden Welten getrennt zu halten. Hier liegt die Lesart nahe, dass Medine sich durchaus der Normalitätsvorstellungen, die der Lehrer verkörpert, bewusst ist und gleichzeitig weiß, dass diese den familialen Normalitätsvorstellungen entgegen stehen. Medine beschreibt sich 2011 rückblickend als verzweifelt und nicht fähig, Unterstützung von außen anzunehmen. In ihrer gefühlten Ausweglosigkeit bleibt sie der Schule fern:

„Ich dacht', das ist zu Ende mit meinem Leben. Ich dacht' wirklich, das geht nicht mehr weiter. Weil für was mach' ich Schule? Das ist sowieso Ende, hab' ich gedacht. Deswegen hab' ich überhaupt nix getan dafür, weder gelernt, nix. Ich war auch nicht in der Schule. Ich weiß, wenn ich an die Zeit denke, ich denk echt, das war Katastrophe, weil ich war, ich bin gar nicht in die Schule gegangen, ich konnt' gar nicht mehr, dann ähm das schwer zu beschreiben, aber ich bin nicht in die Schule gegangen, und dann bin ich, ähm hab ich alles versaut, weil ich ähm, ich bin selber daran Schuld, weil ich hab, obwohl das Beratungshilfe gab, bin ich dahin nicht gegangen, weil ich dachte, es gibt, das gibt sowieso kein Lösungsweg mehr.“ (Medine 2011, 300–308)

Während Medine im Interview 2011 auf ihre eigene Schuld verweist, argumentiert sie im biografischen Interview, dass sie die Schule nie geschwänzt habe, sondern oftmals nicht zum Schulbeginn, sondern im Laufe des Vormittags zur Schule ging, wofür ihre Mutter sie entschuldigte. Diese Verspätungen sind für sie selbst kein „Schwänzen“, da die Mutter um ihre Verspätungen wusste, wenngleich ihr dieses Zuspätkommen seitens der Lehrer*innen als Fehlzeiten ausgelegt werden. Darin zeigt sich die Verschiedenheit beider Lebenswelten: Während für sie und die Eltern ein eigenmächtig beschlossener reduzierter Schulbesuch unproblematisch erscheint, so sind es die schulischen Akteur*innen, die hier auf den Regelverstoß und damit auf die geltenden Normalitätsvorstellungen verweisen. Obwohl sie ihren Eltern keine Feh-

ler zuweist, so zeigt sich an einer Stelle im biografischen Interview das Gegenteil: Dort reflektiert Medine, dass ihre Eltern, insbesondere die Mutter, sie vor zu hohem häuslichen Engagement schützen und darauf drängen müssen, dass sie regelmäßig und pünktlich zur Schule geht sowie für anstehende Leistungsabfragen lernt. Dass ihr hohes familiales Engagement letztlich ein Aspekt ihrer schlechten schulischen Leistungen ist, darüber wird sich Medine erst im Nachhinein bewusst und rahmt es im biografischen Interview als ursächlich für (bisher) nicht erreichte berufliche Ziele.

Beginn der Unterstützung von außen – die Berufseinstiegsbegleitung (ca. 14 Jahre)

In diese stark belastete Zeit fällt der Beginn der Berufseinstiegsbegleitung: Ende der 7. Klasse, als Medines familiale Probleme ihrer Beschreibung nach am drängendsten sind, sie sich retrospektiv in dieser Zeit als verzweifelt beschreibt, Beratungsangebote des Lehrers ablehnt und der Schule (zeitweise) fern bleibt, wird Medine von ihrem Lehrer als potenzielle Teilnehmerin der Berufseinstiegsbegleitung adressiert. Medine wird mit Beginn der achten Klasse Teilnehmerin des Unterstützungsinstruments. Sie rahmt ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung als eigene und freiwillig getroffene Entscheidung. Die Beschreibung des anscheinend direkten und problemlosen Zugangs zur Maßnahme bettet sie ein in die Darstellung der familialen und schulischen Schwierigkeiten. Die Schilderung ihres Zugangs zur Berufseinstiegsbegleitung verweist auf ihre Wahrnehmung der Maßnahme als schulisches Unterstützungsinstrument, das ebenso offeriert wird wie beispielsweise schulisch organisierte Nachhilfe und das es folglich nicht zu hinterfragen gilt. In ihrer Schule wird die Berufseinstiegsbegleitung vom selben Träger angeboten wie die Schulsozialarbeit. Der Schulsozialarbeiter übernimmt eine der beiden Stellen als Berufseinstiegsbegleiter und wird später von einer Kollegin unterstützt. Demnach scheinen hier die Rollen der pädagogischen Fachkraft zu verschwimmen. Schüler*innen können nicht mehr differenzieren, ob die Fachkraft in der Rolle des Berufseinstiegsbegleiters oder Schulsozialarbeiters agiert. In Medines Fall scheint dies positiv zu sein, da ihr unmittelbarer und barrierefreier Zugang durch diese Verwobenheit befördert wird. Hier wird die normative Zuschreibung von Hilfebedarf deutlich, die durch den bereits bestehenden Kontakt des pädagogischen Akteurs zur Schule, seine Informationen über die Schüler*innen und seine bisherige Arbeit mit den Schüler*innen gerahmt wird. Medines Bericht über die Auswahl der Teilnehmer*innen zeigt, dass für sie der Zugang verstrickt ist mit ihren privaten Problemen, die in ihrer Deutung zu den schlechten schulischen Leistungen führen und die sie allein nicht lösen kann. Inwiefern dies auch zum Zeitpunkt des Zugangs zur Berufseinstiegsbegleitung ihre eigene Wahrnehmung darstellt oder ob diese Evaluation letztlich als Ergebnis der Zusammenarbeit mit

der Berufseinstiegsbegleitung retrospektiv formuliert wird, kann nur vermutet werden. Medines Annahme der Berufseinstiegsbegleitung überrascht zunächst, lehnt sie doch zuvor die Unterstützung durch den Lehrer ab. Gleichzeitig ist es ein Indiz, dass sie aufgrund der Adressierung ihre vorherige Positionierung verlässt und nun bereit ist, Beratung(sangebote), zumal sie als Übergangsbezogen definiert sind, anzunehmen. Es ist davon auszugehen, dass die Berufseinstiegsbegleitung einen Kontrast zum familialen Rollenmodell bildet, indem Medine vermittelt bekommt, dass sich junge Frauen mit Berufswahl und beruflichen Anschlussperspektiven auseinandersetzen (müssen). Medines Schilderungen zu den Inhalten der Berufseinstiegsbegleitung unterstreichen diese Vermutung. Die Berufseinstiegsbegleiter*innen interpretieren Medines Überlegungen zum Gegenwurf einer erwerbszentrierten Biografie als berufliche Unsicherheiten. Folglich versuchen sie, Medine entsprechend dieser Verunsicherung zu beraten, und verweisen auf zusätzliche Praktika, um ihre Berufsorientierung zu fördern. Es findet sich keine Narration, ob und inwiefern im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung eine Auseinandersetzung mit Medines *alternativem* Lebensmodell stattfand bzw. inwiefern hier ihre Überlegungen thematisiert wurden. Allerdings folgt Medine der Erwartung, sich mit beruflichen Perspektiven auseinandersetzen zu müssen, und nutzt dabei die Berufseinstiegsbegleitung zunächst primär im Rahmen formaler Unterstützungsangebote. Retrospektiv hebt sie hervor, dass die Beratung der Berufseinstiegsbegleiter*innen im Berufsorientierungsprozess, ihre Unterstützung im Rahmen der Praktika und bei der Suche niedrigschwelliger Nachhilfeangebote zu einem Wissensvorsprung gegenüber ihren nichtteilnehmenden Mitschüler*innen führte, weshalb sie der Berufseinstiegsbegleitung einen Mehrwert attestiert.

Medine setzt sich im Zuge der zu absolvierenden schulischen Pflichtpraktika mit unterschiedlichen beruflichen Anschlussperspektiven auseinander. Sie macht erste berufliche Erfahrungen in einer Bäckerei, bei einem Orthopäden sowie als Erzieherin und medizinische Fachangestellte. Diese praktischen Erfahrungen rahmt sie als Möglichkeit, Klarheit über verschiedene Anschlussperspektiven zu erlangen, wenngleich diese Erfahrungen sie nicht (unmittelbar) dazu bringen, ihre Vorstellungen von einer nicht-erwerbszentrierten Biografie zu verwerfen. Immer wieder stellt sie die Bedeutung einer Ausbildung in Frage, hebt die Idee der finanziellen Absicherung durch ihren zukünftigen Ehemann hervor und beruft sich auf familiäre Rollenmuster, die ihr als Vorbild dienen. Retrospektiv verweist Medine darauf, dass ihr aufgrund der mahnenden Haltung und der Ratschläge der Eltern die Bedeutung einer Ausbildung bewusst wird und sie nun eine solche beginnen möchte. Medine beginnt, sich mit unterschiedlichen beruflichen Zukunftsvorstellungen auseinanderzusetzen, die sie teilweise selbst entwirft, teilweise von außen an sie herangetragen werden. Ihre berufliche Orientierung verläuft

nicht nur anhand von Ratschlägen anderer, sondern sie fordert konkrete Rückmeldungen zu in Frage kommenden Ausbildungsberufen ein:

„Eine Freundin von mir, die ist jetzt auch medizinische Fachangestellte (2) die hat ein Ausbildungsplatz dort. Ich hab auch gefragt »wie ist des dort?« hat sie gesagt »ja ja gut erste Jahrgangsstufe, gefällt mir« und so hab ich gesagt »ja dann dann mach ich« (Medine 2010, 424–427)

„Aber ich hab gesagt »medizinische Fachangestellte ist des gut?« Sagt er [der Berufseinstiegsbegleiter, H.H.] »ja des ist sehr gut, mach des« (Medine 2010, 1113–1114).

Indem sie von dem pädagogischen Akteur eine Bewertung der Ausbildungsberufe einfordert, adressiert sie ihn als Experten im Übergang. Außerdem geht sie offensichtlich davon aus, dass es *gute bzw. schlechte* Ausbildungsberufe gibt, und sie möchte vermeiden, einen schlechten Ausbildungsberuf anzustreben. Inwiefern für Medine dabei Erfolg und Scheitern im Übergang mit der Wahl des Ausbildungsberufes einhergehen, bleibt an dieser Stelle offen. Ihr Wunsch, eine Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten zu absolvieren, verfestigt sich, eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau benennt sie als mögliche Alternative. Im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven wird ihr bewusst (gemacht), dass der Hauptschulabschluss nur eingeschränkte berufliche Wahlmöglichkeiten bietet und die Ausbildungschancen im Wunschberuf durch gute schulische Leistungen steigen. Wenngleich sie dies auf der Ebene des Erzählten als wichtigen Aspekt markiert und sich gewillt präsentiert, dafür ihr schulisches Engagement zu steigern und einen Realschulabschluss anzustreben, um letztlich eine Ausbildung beginnen zu können, die gesellschaftlich angesehen ist, so zeigt die Rekonstruktion des erlebten Lebens, dass es ihr nicht gelingt, ihre schulischen Leistungen zu steigern. Die Fallrekonstruktion lässt den Rückschluss zu, dass ihre Narrationen über den Wunsch einer Ausbildung insbesondere erfolgen, um den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigt, dass sie weiterhin ihr häusliches Engagement steigert und dabei eine fast schon mütterliche Rolle innerhalb der Familie übernimmt. Dies verweist darauf, dass sie auch in Zukunft an dem erwerbszentrierten Lebensmodell diametral gegenüberstehenden Lebensentwurf festhält.

Medine entwickelt eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung zu den Berufseinstiegsbegleiter*innen. Sie nimmt sie als unterstützend für die Berufsorientierung und die Auseinandersetzung mit schulischen Anschlussperspektiven wahr und attestiert ihnen eine motivierende Rolle im Übergang von der Schule in die anschließende Lebensphase:

„Ich find' es gut, dass es sowas gibt's Bereb2 und Bereb1, beraten, sehr gut find ich des und ja (2) wenn wir die nicht hätten @ [...] Dann wären wir jetzt alle, weil ich ich hätte jetzt schon längst aufgegeben. Aber die haben mich dazu gebracht, dass ich jetzt ein Ausbildungsplatz finden soll und ja (2) sehr gut, dass die da sind. @ (1) Ja.“ (Medine 2010, 1546–1553)

Im Zuge der als anstrengend und belastend empfundenen Vorabgangsklasse, sind die Berufseinstiegsbegleiter*innen für sie wichtige Akteure*innen, die Anforderungen des Übergangs für sie übersetzen und bewältigbar machen. Durch den kontinuierlichen Kontakt und die Nachfragen der pädagogischen Akteur*innen werden sie schließlich auch Ansprechpartner*innen für private Schwierigkeiten und familiäre Konflikte. Dennoch scheint diese vertrauensvolle Beziehung Schwankungen unterworfen zu sein. In den ersten beiden Interviews betont Medine den Mehrwert der Berufseinstiegsbegleiter*innen und hebt die Vertrautheit der gelebten Beziehung hervor:

„Die sind voll nett. (1) Die unterstützen uns, wenn Probleme gibt, kann man mit denen reden. (1) Und die helfen weiter.“ (Medine 2010, 230–232)

„ich kann die doch vertrauen“ (Medine 2010, 831)

Diese Einschätzung relativiert sie im biografischen Interview in Bezug auf die Unterstützung privater und familialer, aber auch schulischer Themen mit den Worten:

„Ach, das ist wirklich, ich vertrau keinem mehr an dort.“ (Medine 2014: 1048)

Gleichzeitig enthält ihre Evaluation zur Bedeutung der Berufseinstiegsbegleitung Aspekte der Selbstkritik und -reflexion: Sie hebt hervor, dass die pädagogischen Akteur*innen nicht die alleinige Verantwortung für den ihrer Meinung nach geringen Mehrwert der Übergangshilfe tragen, sondern ihre Haltung gegenüber der Begleitung und bezüglich schulischer Anforderungen dies (mit-)beeinflusste. Gleichzeitig relativiert sie im biografischen Interview die in den ersten beiden Interviews hervorgehobene vertrauensvolle Beziehung:

„Also, wenn ich so überlege, erstens sie ist nicht schuld, das hat zwar nicht geholfen, aber sie ist nicht schuld, ich war selber schuld, weil ich nicht ernst war in dem Moment. Ich muss ehrlich sein, weil sonst hat es auch keinen Sinn, äh an dem Moment war ich nicht ernst mit den Bewerbungen, hab’ einfach geschrieben ja die [Bereb] soll schnell schreiben, dann dass ich es schnell hinter mir hab. Dann ausgedrückt auch wenn Fehler, sie hat ja immer geschrieben, ja hier Komma, hier hast du das groß geschrieben, das musst’ ich ja nachkorrigieren, aber das hab ich nie getan. Ich hab’ sie so mäßig ignoriert, das gar nicht ernst genommen. (...) Bei mir einmal Lebenslauf geschrieben, nächste Woche Anschreiben, übernächste Woche Deckblatt, dann so so so ging es. Dann ist schon ein Jahr vorbei@ und manchmal Probleme reden, wenn etwas ist. Dann so ja sie können alles sagen und so und so. Aber denen kann man nicht vertrauen.“ (Medine 2014, 977–989)

Doch welches Erlebnis, welche Erfahrung bringt Medine zu dieser differierenden Beschreibung? Zunächst benennt Medine im biografischen Interview knapp, dass es einen Vertrauensbruch gegeben habe, ohne dies konkret auszuführen. Auf mehrmaliges Nachfragen meinerseits und nach mehrmaliger Rückversicherung der Anonymität thematisiert Medine im biografischen Interview den erlebten Vertrauensbruch durch die Berufseinstiegsbegleiter*innen. Die lange Dethematisierung lässt darauf schließen, dass es Medine

unangenehm ist, über das konkrete Erlebnis zu sprechen, wenngleich ihr bewusst wird, dass sie das Erlebte erzählen muss, wenn sie möchte, dass ich den Vertrauensbruch nachvollziehen kann. Letztlich spricht Medine davon, dass sie sich in der (Vor-)Abgangsklasse an die Berufseinstiegsbegleiterin wandte und ihr von dem *Problem* erzählte, dass sie als maßgeblich für ihre schulischen und privaten Schwierigkeiten interpretiert und welches sie im biografischen Interview nutzt, um ihren schulischen und beruflichen Werdegang nachzuzeichnen. Der pädagogischen Akteurin erzählte sie davon, dass ein verheirateter Freund der Familie sie *anmachte*, sie belästigte und auch bedrohte. Sie beschreibt ihre Verzweiflung und das Gefühl, mit niemanden darüber sprechen zu können, auch die Berufseinstiegsbegleiter*innen sind zunächst keine Ansprechpartner*innen. Hier wird ihre stark moralisch aufgeladene Vorstellung von Partnerschaft, Ehe und Familie deutlich: Es ist für sie unvorstellbar, dass ein verheirateter Mann und dreifacher Vater an einer sexuellen resp. Liebesbeziehung mit ihr interessiert ist. Sie hat Schuldgefühle, macht sich selbst verantwortlich und ist gleichzeitig erschüttert in ihrer Welt- und Wertevorstellung. Dass sie sich zunächst nicht an die Berufseinstiegsbegleiter*innen wendet, deutet auf ihre Erfahrungen mit dem Beratungsangebot der Berufseinstiegsbegleiter*innen. Sie weiß um den sozialpädagogischen Fokus und Duktus der Beratungen, der einer starken Normalisierung unterworfen ist. Demnach scheint sie davon auszugehen, dass, wenn sie die Beratungen der pädagogischen Akteur*innen annehmen würde, diese stark in eine Richtung laufen würden und der Beratungsprozess von Normalitätsannahmen durchwoben sein könnte, die Medines familialen Kontext nicht berücksichtigen würden. Letztlich thematisiert sie die Belästigung durch den Mann bei den pädagogischen Akteur*innen und sucht bei ihnen Rat. Entschuldigend fügt sie im biografischen Interview hinzu, dass dies eigentlich unbeabsichtigt gewesen sei:

„Aber früher wars so, ich hatte immer Angst, mit jemanden zu reden, was wenn ich mit dieserjenige rede und die hat keine Lösung für mich? Das ist schon bissche' schämen, was ich da gemacht hab und was was ist und ich konnte mit keinem über das reden. Und da hab' ich mit [Bereb] gesprochen, weil sie an mich angesehen hat, dass ich Probleme habe, meine Augen. Konnte sie ja lesen@. °Die kotzt mich grad übel an“ (Medine 2014, 1113–1117)

„und ich hab's zwar erzählt, weil ich war, mein Herz war voll“ (Medine 2014, 1714–1715)

Entsprechend ihrer Erwartung wird ihr geraten, sich an eine Beratungsstelle zu wenden, was sie jedoch nicht umsetzt aus Angst, ihre Familie zu beschämen oder ihr Kummer zu bereiten. Zudem möchte sie dringend vermeiden, dass mehr Menschen als nötig von ihren Problemen wissen:

„Die hat gesagt »geh zu [Beratungsstelle]« diese Beratung, Beratung, Beratung. Also die sag-, die äh bei der ist so sorry, aber die denen geben mir solche Tipps, wo ich (1) wo ich nix anfangen kann. Die hat mir gesagt ja »geh da hin, geh da hin, geh da« aber da kann ich

nix anfangen. Das, ich hab' auch einen Kopf da zu überlegen, da könnt' ich auch erst hingehen, aber ich kann's nicht da hin gehen“ (Medine 2014, 1177–1181)

Im weiteren Interviewverlauf zeichnet Medine nach, dass sie die Verschwiegenheit der Berufseinstiegsbegleiterin hinsichtlich des ihr Anvertrauten anzweifelt. Dies schlussfolgert sie daraus, da ihr Bruder und ihre Eltern von ihrem *Problem* erfuhren. Für Medine steht dabei außer Frage, dass die pädagogische Fachkraft erst bei ihrem Kollegen, später dann auch in einer andere Einrichtung Medines Schwierigkeiten thematisiert haben muss. In der Folge sieht sich Medine gezwungen, sich mit ihren Sorgen an ihre Mutter und später auch an ihren Vater zu wenden. Sie beschreibt die Enttäuschung der Mutter und sieht den Grund hierfür in ihrer eigenen Verschwiegenheit. Statt Unterstützung für die Bewältigung der Probleme oder für den Umgang mit den pädagogischen Akteur*innen zu erhalten, wird Medine zunächst mit Vorwürfen konfrontiert und von ihrer Familie ignoriert. Für Medine sind diese Erlebnisse Anlass, sich von den Berufseinstiegsbegleiter*innen zu distanzieren, sodass letztlich jegliche Möglichkeit vereitelt bleibt, den gefühlten Vertrauensverlust sowie die familiäre Isolierung mit den Fachkräften pädagogisch zu bearbeiten:

„also das ist äh so, ich hab' ihr mal was erzählt gehabt, und dann hat sie es ihr Kollegen erzählt, also ich hab's irgendwie mitbekommen von meinem Klassenlehrer, das ist ihr ausgerutscht. Und dann hab ich mit ihr einen Monat lang nix, nicht geredet in meinen Problemzeiten, ich hab mit ihr einen Monat nicht geredet, dann, die hat mich angesprochen »hey [Medine] alles Gute zum Geburtstag« hab ich sie ignoriert, aber wissen Sie, das hat mich sehr verletzt, weil ich hab sie vertraut, und die hat es irgendwie weiter gesagt, ich hab ihr nicht mal zugehört, ich hab von meinem Klassenlehrer gehört, aha okay der weiß es jetzt auch, dann hab ich gedacht ne, das geht nicht mehr, ich hab die Person vertraut und die hat es weiter gesagt, und dann hab ich gedacht, ne jetzt nicht mehr und dann haben wir ges-, also zusammen saßen wir und dann hat sie mit mir gesprochen »da, das tut mir leid« hat sie gesagt »aber der muss es wissen« und da hab ich gedacht, aber des-, deswegen tu ich jetzt auch nichts erzählen, also jetzt ist bisschen Vertrauen zu wenig, deswegen, ich hab jetzt auch keine Probleme mehr, aber wenn ich hätte würde ich es jetzt nicht erzählen. Ich würde es jetzt eigentlich selber irgendwie versuchen zu lösen oder ich weiß das gibts jetzt Beratungen, aber dann würde ich es keinem Mensch erzählen.“ (Medine 2011, 956–972)

Hauptschulabschluss und Übergang ins Übergangssystem (ca. 16 Jahre)

Medine verfehlt ihr Ziel, in den Realschulzweig der Werkrealschule zu wechseln, und absolviert 2011 den Hauptschulabschluss. Sie begründet dies mit gleichbleibend schlechten schulischen Leistungen, deren Ursache sie in den familialen Problemen sieht. Dabei betont sie in allen drei Interviews, dass sie einen guten Schulabschluss, möglichst einen Realschulabschluss, anstrebt, um in der Folge eine Ausbildung im Wunschberuf beginnen zu können. Gleichzeitig zeigen ihre Evaluationen und Beschreibungen hinsichtlich ihrer Zukunftsvorstellungen, dass sie sich immer wieder mit ihrem Rollenbild als

junge Frau auseinandersetzt, worunter sie auch die Frage von Ehe und Familie verhandelt. Hier wird ihre Suchrichtung, aber auch ihre Ambivalenz zwischen ihren beiden Welten deutlich: Einerseits thematisiert sie den Wunsch eines guten Schulabschlusses, andererseits ist es ihr wichtig, frühzeitig zu heiraten und eine Familie zu gründen. Sie scheint hin- und hergerissen zwischen ihren Möglichkeiten, die ihr unvereinbar erscheinen. Diese Zerrissenheit wird durch diskursive Adressierungen, sprich der Erwartung, ihre Möglichkeit zu nutzen, verstärkt.

Trotzdem und anscheinend (mit-)geprägt durch den Druck von außen bewirbt sich Medine um eine Ausbildung als medizinische Fachangestellte, erhält jedoch auf ihre Bewerbungen keine Rückmeldung oder Absagen. Medine ist demotiviert und stellt die Ausbildungsplatzsuche zunächst ein. In der Retrospektive setzt sie sich mit der misslungenen Ausbildungsplatzsuche auseinander und benennt einerseits eigene Fehler (Unlust, geringe Motivation, Übernahme häuslicher Tätigkeiten) als Ursache, andererseits verweist sie auf Stigmatisierungserfahrungen und eingeschränkte berufliche Wahlmöglichkeiten:

„In der achten und neunten ähm hab’ ich mich gar nicht konzentriert (1) da ähm (1) ich dachte immer, dass ich jetzt zum Beispiel, ich bin ja Islam ich bin ja Muslimin, und ich dacht immer zum Beispiel, dass ich gehe sowieso nach- wenn ich verheiratet bin mit meinem Mann leben werde und da ich nicht arbeiten muss, da muss ich ehrlich sagen. Ich dachte ich brauch keinen richtigen Abschluss und ich bin verheiratet dann sorgt mich mein Mann schon“ (Medine 2014, 17–22)

Medine fühlt sich gezwungen, sich mit alternativen Anschlussperspektiven auseinanderzusetzen. Durch eine schulische Höherqualifizierung möchte sie ihre beruflichen Wahlmöglichkeiten ausweiten und ihre Chancen im Bewerbungsverfahren erhöhen. Ihre Freund*innen, ihr Bruder sowie ein*e Lehrer*in raten ihr von diesem Weg ab. Letztlich folgt sie den Ratschlägen und absolviert eine schulische Berufsvorbereitungsmaßnahme. Statt im von ihr gewünschten medizinischen Bereich tritt sie diese im Bereich Einzelhandel an. Bei unserem Interview im Dezember 2011 ist Medine um gute schulische Leistungen bemüht und gibt an, weiterhin eine schulische Höherqualifizierung anzustreben, um im Anschluss an die Berufsvorbereitungsmaßnahme eine zweijährige Berufsfachschule zu besuchen, um dann entweder ihr Abitur abzulegen oder doch bald zu heiraten. Immer wieder spielen das eigene Alter sowie ihre Vorstellungen von Ehe und Familie eine wichtige Rolle für die Entwicklung eigener beruflicher Vorstellung:

„Weil bei uns gehört das ja, die Frau soll nicht so alt sein, bevor sie heiratet, die soll schon so 22, 23 sein, weil wenn die bisschen älter sind, dann denken die Männer, okay, die hat irgendwas, keiner will sie oder so. So gehört es bei uns.“ (Medine 2011, 315–318)

„Von der Familie sollte ich eigentlich schon heiraten. Aber erstmal kennenlernen, wenn die, wenn es, wenn ich einverstanden bin, dann aber ich glaub, das ist besser dort, weil ich möcht schon gern dort leben in Manchester, und äh der Junge ist jetzt glaub ich jetzt 19

und ich bin 17, 2 Jahre und äh ja, wenn ich vielleicht 20, 22, 23 bin, dann zieh ich dort um. Oder der kommt hier her, ich weiß es nicht. Ja.“ (Medine 2011, 231–236)

Medines im Zitat deutlich werdender Rückbezug auf (familiäre) Normalitätsannahmen verweist dabei nicht nur auf ihr Rollenbild, sondern auch auf ihren Wunsch, vermeintlich traditionellen Rollenbildern entsprechen zu wollen. Zudem bezieht sie sich hier auf eine anscheinend bereits angedachte Hochzeit mit einem jungen Mann, den sie nicht kennt, der jedoch als Ehepartner in Frage kommt. Auch wenn Medine betont, dass es in ihrer Familie keine Zwangsheirat gibt, so kann dieses Zitat dennoch als Verweis auf eine arrangierte Ehe gelesen werden. Ihr Einlassen darauf kann als Beleg gelten, dass Medine ein Zukunftsbild entwirft, das vermeintlich traditionellen Geschlechterrollen entspricht, wobei für sie unklar ist, ob und wie sie diese Vorstellungen dem Diskurs erwerbszentrierter Biografien vereinbaren kann. Letztlich wird hier ihre Ambivalenz zwischen unterschiedlichen Lebens- und Zukunftsentwürfen deutlich: Einerseits ihre Vorstellung, frühzeitig zu heiraten und dafür bereits im Vorfeld Prinzipien einer *guten* Haushaltsführung und Kindererziehung erlernt zu haben, andererseits die Vorstellung, im Rahmen der beruflichen Verortung eigene Interessen auszuloten, einen guten Schulabschluss anzustreben und eine Ausbildung zu absolvieren.

Im biografischen Interview zeigt sich, dass Medine ihr Ziel, im Berufsvorbereitungsjahr *gute* schulische Leistungen zu erbringen, nicht erreicht. Sie selbst führt dies auf ihre zu geringen Anstrengungen zurück und gibt vor, dass ihr erst in der Zeit, in der das biografische Interview stattfindet, bewusst wurde, dass sie nur mit einem *guten* Schulabschluss eine Berufsausbildung im Wunschberuf beginnen kann. Diese Argumentation entspricht Medines Präsentationsinteresse, ihre berufsbiografische Weiterentwicklung nachzuzeichnen. Da sie jedoch bereits im ersten Interview den Zusammenhang von schulischen Leistungen und beruflicher Orientierung nachzeichnet, ist davon auszugehen, dass etwas anderes hinter den Erklärungsversuchen der anhaltenden geringen Motivation und ihren Schulleistungen steckt. Es könnten Medines Rollenvorstellungen von sich als junge Frau sein, die anscheinend jenseits eines erwerbsbiografischen Entwurfes liegen und diskursiv wirksam werden. Dass sie diese Rollenvorstellungen zwar immer wieder andeutet, aber gleichzeitig darauf verweist, dass sie sich von diesem Lebensmodell abgewendet habe und nun doch eine berufliche Verortung anstrebt, lässt den Rückschluss zu, dass Medine davon ausgeht, dass diese Lebensvorstellungen durch die Berufseinstiegsbegleitung keine Anerkennung und Unterstützung finden und mit *Scheitern* gleichgesetzt werden.

Medines Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitungsmaßnahme wird von der Berufseinstiegsbegleitung begleitet. Sie trifft sich – trotz des zuvor angedeuteten Vertrauensverlusts – in dieser Zeit zunächst regelmäßig mit der pädagogischen Akteurin, reduziert dann jedoch den Kontakt. Sie begründet im Interview 2011 ihren Wunsch nach weniger Begleitung mit

dem erhöhten Aufwand der Treffen, die nach Schulabschluss am Nachmittag stattfinden und sie in zeitliche Bedrängnis mit den Anforderungen des Berufsvorbereitungsjahres, ihren familialen Aufgaben und der Führerscheinprüfung bringen. Bereits zu jener Zeit überlegt Medine, ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung zu beenden, da ihr der zeitliche Aufwand zu hoch und der Mehrwert der Begleitung zu gering erscheint.

Das Ende der Berufseinstiegsbegleitung (17 Jahre)

Medine beendet circa 2012 ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung und zeichnet im biografischen Interview nach, dass dies auf ihren Wunsch hin erfolgte. Mit Blick auf die Maßnahmenausgestaltung bleibt offen, inwiefern eine Weiterbegleitung nach Ende der Berufsvorbereitungsmaßnahme und aufgrund des nicht erfolgten Übergangs in Ausbildung weiter möglich gewesen wäre. Medine begründet den Wunsch, ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung zu beenden, mit ihren familialen Aufgaben und kann an einer weiteren Begleitung keinen Mehrwert erkennen. In der Rekonstruktion der Fallgeschichte wird jedoch deutlich, dass neben den von ihr genannten Gründen auch der zuvor erlebte Vertrauensbruch durch den*die Berufseinstiegsbegleiter*in dabei eine Rolle spielte:

„Also das ist ja so, bei uns in der Schule gab’s ja [Bereb2] und die [Bereb]. Und ich habe den [Bereb2] nicht vertraut. Weil man hat dem etwas erzählt also eine Geschichte, da war bisschen Probleme, hab’ ich ihm erzählt (2) und ja. Der hat das dann halt weitererzählt (...) Und da hab’ ich wirklich Vertrauen verloren, da hatte ich mit dem auch Streit. Ich hab gesagt »wie bitte?« Ich konnte ihm gar nix anvertrauen, da hab ich mit der [Bereb], deswegen bin ich auch von der Gruppe ganz raus, und dann kann man wirklich die Leuten dort anvertrauen wirklich hey.“ (Medine 2014, 1003–1015)

Ihre mehrfache Wiederholung, dass es „einfach weitererzählt“ (Medine 2014, 1018) wurde, zeigt Medines Fassungslosigkeit und Enttäuschung, die im biografischen Interview wieder greifbar werden. Der erlebte Vertrauensverlust mit den Berufseinstiegsbegleiter*innen führt zu einer neuen Qualität in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter sowie zu einer Rückbesinnung auf traditionelle Werte. Konkret sieht sich Medine, nachdem sich die pädagogischen Akteur*innen über ihre Probleme austauschen, gezwungen, sich an ihre Mutter zu wenden. Im Zuge dessen erfährt Medine, dass ihre Mutter gern als Ansprechpartnerin zur Verfügung steht, wenngleich sie fordert, dass Medine ihre Teilnahme an der Berufseinstiegsbegleitung beendet. Sie kommt dieser Forderung nach, anscheinend um die familiäre Zugehörigkeit nicht zu verlieren. Die bewusste Rückbesinnung auf ihre Familie und auf traditionelle Lebensvorstellungen zeigt sich auch darin, dass sich Medine in diesem Kontext an ihrem Migrationshintergrund und damit einhergehenden Lebensvorstellungen abarbeitet. Hierfür steht beispielsweise eine Beschreibung über den möglichen Kontakt zu Freunden und Partnerschaften:

„Gegen meine äh traditionelle also Regeln werde ich jetzt nicht gehen zum Beispiel einfach Freund haben, obwohl man kann einen Freund, festen Freund haben aber ich bin nie, ich hatte schon Freund, Freunde aber jetzt nicht mehr also ich mein das ist lieber, lieber besser ohne. Ja. Das ist meine Meinung.“ (Medine 2011, 355–358)

Die hier benannte Einhaltung von „Regeln“ verdeutlicht ihre Identifikation mit ihrer Familie. Gleichzeitig ist der erlebte Vertrauensverlust gegenüber den pädagogischen Akteur*innen so drastisch, dass Medine weder eine weitere Unterstützung durch die Berufseinstiegsbegleitung noch von anderen (sozial-)pädagogischen Akteur*innen möchte:

„Ach, das ist wirklich, ich vertrau keinem mehr an dort.“ (Medine 2014, 1048)

„Ich brauch sowas nicht mehr. Ich hab’s nicht mehr nötig.“ (Medine 2014, 1075)

Das Ende der Berufseinstiegsbegleitung kann gleichzeitig als Ende institutionell vermittelter Diskurse und normativer beruflicher Vorstellungen i. S. einer Normalerwerbsbiografie gelesen werden. Damit endet anscheinend auch die von Medine als ambivalent empfundene und durch die pädagogischen Akteur*innen geforderte (berufs-)biografische Verortung. Hierfür spricht auch Medines Reflektion beruflicher Orientierungsprozesse, die wiederum ihre Zerrissenheit zwischen der pädagogischen, moralisch aufgeladenen Beratung durch die Berufseinstiegsbegleiter*innen, den Empfehlungen bzw. Beratungen der Familie und Medines eigenen Zukunftsvorstellungen, zeigt. In der abschließenden Bewertung der Berufseinstiegsbegleitung hebt Medine hervor, dass sie die Unterstützung als nicht zielführend empfand und diese zudem nur bedingt zu ihrer erwarteten Problemlösung führte, da die angesprochenen pädagogischen Akteur*innen sich oftmals nicht als *richtige* Ansprechpartner*innen fühlten und Medine an eine andere Beratungsstelle verwiesen, was sie als Zumutung empfindet:

„Ich dachte ja okay, wenn ich jetzt wieder zur Beratung gehe, weil es ist ja wieder die zweite Person. Ich, wenn ich mit eine Person über das rede, hab’ ich also erwart’ ich, dass sie mir etwas halt, ja genau eine Lösung sagt. Aber die hat mich weiter hingeschickt. Ich hatte Angst, wenn ich dort hingeh’, dass ich das erzählen muss, die schickt mich wieder irgendwo anders und dort deswegen hab’ ich gesagt, es hat keinen Sinn, sonst könnt’ ich erst dort hingehen“ (Medine 2014, 1197–1202)

Hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem Beratungsangebot und Medines Erwartungen: Die Ausgestaltung durch die Berufseinstiegsbegleitung passt nicht zu Medines lebensweltlichen Schwierigkeiten und einer erhofften lösungsorientierten Beratung. Inwiefern Medine im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung Mitgestaltungsmöglichkeiten offeriert werden, bleibt offen. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass die Fachkräfte der Berufseinstiegsbegleitung den Fokus der Beratung und Unterstützung auf den Übergang in den Beruf bzw. in die anschließende Lebensphase legen und sich nicht zuständig für die Bearbeitung Medines lebensweltlicher Schwierigkeiten sehen,

was zuletzt auch die Diskrepanz zwischen Beratungsangebot und Beratungswunsch hervorrufen könnte.

Prekäre berufliche Anschlussperspektiven und Neuorientierung (17–19 Jahre)

Nach Abschluss der Berufsvorbereitungsmaßnahme gelingt es Medine trotz ihrer Bewerbungsversuche nicht, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Sie ist gefordert, sich mit alternativen Anschlussperspektiven auseinanderzusetzen, begleitet von dem Gefühl, dass bisherige Bemühungen nicht ausreichen und letztlich nur ein *guter*, möglichst *hoher* Schulabschluss zum gewünschten Ausbildungsberuf führen. Diese Überlegungen sowie die Absagen auf Bewerbungen führen letztlich zur Anmeldung an einer zweijährigen Berufsfachschule. Rückblickend begründet sie diesen Schritt mit dem Wunsch, über diesen Weg einen guten Realschulabschluss zu absolvieren, der ihr dann den Übergang in eine Ausbildung ebnet. Parallel zum Schulbesuch bewirbt sie sich weiterhin um eine Ausbildungsstelle und erhält eine Einladung zum Vorstellungsgespräch bei einer Apotheke. Als sie die Zusage für ein einmonatiges Praktikum mit anschließender Ausbildung erhält, meldet sie sich von der zweijährigen Berufsfachschule wieder ab. Später verweigert man ihr jedoch einen Ausbildungsvertrag, da sie unzuverlässig sei. Medine kann diese Einschätzung nicht nachvollziehen und argumentiert im biografischen Interview, dass sie stets pünktlich und zuverlässig gewesen sei. Verzweifelt wendet sie sich an ihre Mutter, die nach dem Ende der Berufseinstiegsbegleitung zur Unterstützerin im Übergang wird, ihr jedoch nur die eigenen Fehler aufzeigt und keine Lösung bietet:

„Dann wusst’ ich gar nicht mehr, was ich tun soll, und hab geweint @ (2) @ ((lacht herzlich)) und meine Mama meinte »Ja das sein ein Fehler, dass du dich abgemeldet hast von der Schule, du solltest dort Bescheid sagen, ein Monat Praktikum oder irgendwie, Schulpraktikum irgendwie aber du solltest dich nicht gleich abmelden« Dann hab ich gesagt »Mama der Fehler ist passiert« (Medine 2014, 49–53).

Nach der Absage der Ausbildungsstelle versucht Medine, wieder zurück an die Berufsfachschule zu gehen, was jedoch misslingt. Die Zurückweisung kann sie nicht nachvollziehen und ringt im biografischen Interview um Gründe für die Ablehnung, kann aber keine eigenen Fehler finden und den Vorwurf der Lehrerin, sie sei unpünktlich und unmotiviert, nicht nachempfinden. Sie ist verzweifelt und weiß nicht, wie es weitergehen soll:

„Ich war kaputt. [...] Ich war so: mein Gott jetzt hab’ ich ja gar nix. Ich dacht schon: Oh Gott, mein Papa bringt mich um, weil der hat gesagt »du musst was machen« und ich hab gar nix.“ (Medine 2014, 811–815)

Dem im Zitat deutlich werdenden Druck seitens des Vaters begegnet sie, indem sie sich beim Jobcenter meldet und versucht, eine alternative berufli-

che Anschlussperspektive zu finden. Medine beginnt bei einem Träger ein Bildungsangebot, wobei aus ihren Erzählungen die konkrete Form nicht hervorgeht. Vielmehr verweisen ihre nicht stringenten Erzählungen mit Blick auf die beruflichen Anschlussperspektiven darauf, dass ihr die unterschiedlichen Angebotsformen des Übergangssystems unklar sind: Inwiefern beispielsweise die Bewerbung bei der Apotheke und das absolvierte Praktikum Teil der verpflichtenden Praktika im Rahmen des Besuchs der Berufsfachschule sind oder es sich tatsächlich um eine Ausbildungsplatzstelle handelte, bleibt offen. Es kann festgehalten werden, dass gerade ihre Erzählungen und Berichte über die beruflichen und schulischen Anschlussperspektiven auf Unsicherheiten zu jener Zeit verweisen. Demnach gibt es missverständliche und unterschiedliche Beratungen, Versprechungen, die letztlich nicht gehalten werden, und ein Übergangssystem, dessen Strukturen und Abläufe für Medine undurchschaubar bleiben. In der Zeit nach der Berufsvorbereitungsmaßnahme wird Medine vom Jobcenter der Agentur für Arbeit sowie von ihrer Familie hinsichtlich beruflicher Anschlussperspektiven beraten. Ihre Erzählungen zeigen, dass die jeweiligen Beratungsangebote in unterschiedliche Richtungen weisen, was ihre eigene Unsicherheit weiter erhöht. Letztlich zeigt die Rekonstruktion des erlebten Lebens, dass Medine zu diesem Zeitpunkt und ohne echte berufliche Perspektive beginnt, ihr häusliches Engagement zu steigern. Sie kümmert sich vermehrt um die Geschwister und hilft fortan regelmäßig in der vom Bruder bewirtschafteten Pizzeria aus. Parallel bewirbt sie sich, auch aufgrund des Drucks durch die Agentur für Arbeit, weiter um eine Ausbildung, wohl wissend, dass ihre beruflichen Wahlmöglichkeiten eingeschränkt sind. Ausgehend von der Zurückweisung durch viele Ausbildungsbetriebe zeichnet sie im biografischen Interview nach, dass sie nun bereit ist, sich und ihr Leben zu verändern. Entsprechend des Präsentationsinteresses verdeutlicht sie, dass die Zeit bis zum biografischen Interview als ein *davor* zu verstehen ist, während sie nun – zum Zeitpunkt des Interviews – ihr Leben grundlegend verändern will. Die angestrebten Veränderungen beziehen sich auf ihr Äußeres, den Umfang der Geschwisterbetreuung, ihr häusliches Engagement, aber vor allem auf ihren Schulabschluss. Sie argumentiert, dass sie gewillt ist, einen guten und vor allem höheren Schulabschluss zu absolvieren, der ihr eine Fülle an berufliche Anschlussperspektiven bietet. Hier kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Medines angedachte Veränderungsprozesse entlang gängiger gesellschaftlicher Diskurse vollziehen. Im biografischen Interview lassen sich für diesen Wandlungsprozess zwei Schlüsselereignisse identifizieren: Zum einen ein Vorstellungsgespräch, in dem ihr bewusst (gemacht) wurde, dass der Übergang in eine Ausbildung im gewünschten Berufsfeld mit ihrem Hauptschulzeugnis nahezu unmöglich sei. Zum anderen verweist sie auf eine mitgehörte Unterhaltung des Vaters über Medine:

„meine Schwester zeigt die Note meinem Papa. »Papa ich hab' 'ne 1«, dann komm ich gib denen Tee und dann meint er »ja die könnte sowieso nix im Leben machen« und das hat mich wirklich, also mein Herz hat da wirklich tausend Stücke@, da hab' ich gedacht, guck mal ich hab' bis jetzt für die Haushalt gemacht, gekocht und die sind nicht mal dankbar“ (Medine 2014, 466–470).

In diesem Zitat drückt sich Medines Verletzung über die artikulierte Zurückweisung ihres Vaters bei gleichzeitiger Wertschätzung der jüngeren, schulisch erfolgreichen Schwester aus. Sie fragt sich, „soll ich so weitermachen?“, und schlussfolgert:

„Wenn ich mich anstrengte, da kann ich sogar besser als meine Schwester sein. Aber ich hat' keine Zeit mich anzustrengen. Ich konnte weder meine beste Seite zeigen. Und dann hat, hat meine Freundinnen geredet ja »[Medine] sowieso nix ach rede nicht über ihr, die macht nix in ihr Leben«. Ich war immer so eine, die für die anderen gemacht hab' und selber, jetzt hab ich's gehört, dann hab' ich gedacht, okay, dann mach ich ja für mich selber was, warum soll ich jetzt äh nix machen?“ (Medine 2014, 470–475)

Getrieben vom Wunsch nach Anerkennung durch den Vater, beginnt Medine sich wieder mit beruflichen Alternativen auseinanderzusetzen, lässt sich von ihrer Schwester beraten, da sie diese nun als Vorbild für eine erfolgreiche und anerkannte Lebensweise sieht, und entwirft sich und ihre Zukunftsvorstellungen neu. Dafür eifert sie den beruflichen Wunschvorstellungen der Schwester nach, wobei ihr bewusst wird, dass für diese Pläne ein Realschulabschluss notwendig ist. So informiert sie sich gezielt über entsprechende Schulen und beginnt, sich für einen „Taxiunternehmensschein“⁴³ zu interessieren, eigentlich ein Vorhaben, das der Vater für den älteren Bruder vorsah, der daran jedoch scheiterte. Medine entscheidet sich, den Taxischein heimlich zu machen, um ihren Vater damit überraschen zu können und hofft, dadurch die Anerkennung des Vaters zu erhalten. Zugleich verändert sich auch ihr Verständnis von sich als junge Frau: Während in den ersten beiden Interviews immer wieder ihr Ringen zwischen Berufsausbildung und Hausfrau deutlich wird, entwirft sie im biografischen Interview ein Bild von sich und ihrer Zukunft, das ihre Vorstellung als Hausfrau und Mutter mit der einer Ausbildung (und eines Berufs) vereint. Zudem rahmt sie eine absolvierte Berufsausbildung als wichtige Voraussetzung für die Suche nach einem Ehemann:

„Ich dachte immer okay, ist klar, Islam, heiraten und des ist mir erst grad meine Augen offen, weil wenn ich verheiratet bin, muss ich trotzdem arbeiten, mein Papa hat's mir auch gesagt. Aber ich war immer hey mein Mann, mein Mann sorgt für mich, aber jetzt hat's mir Klick gemacht, und jetzt ist's zu spät. (1) Nicht zu spät, aber ich bin ja nicht aber (1) ich bin ja nicht so alt @oder@? @(1)@ Ich mein jetzt (1) wirklich meine Augen sind erst jetzt geöffnet. Ich mach immer solche Fehler und dann öffnen sich auf einmal meine Augen und dann will ich alles wieder gut machen. Ich hab' schon ein richtig großen Fehler gemacht, aber (1) jetzt ist meine Augen halt geöffnet. Und jetzt auch wissen Sie, was ich (1) vorhat-

43 Gemeint ist hier der Personenbeförderungsschein, den Medine im Interview als Taxiunternehmensschein bezeichnet.

te, ich hatte erst (1) vor, jetzt eine Ausbildung zu machen PKA und dann zum Beispiel heiraten und des war's (2) keine Arbeit.“ (Medine 2014, 198–207)

„und ich will das ändern, ich will jetzt wirklich Zeit mir geben, mir Zeit geben und jetzt für meine Zukunft gucken (1) weil dann muss ich ja auch heiraten und ich @komm jetzt immer mit heiraten@ aber ich muss dann heiraten und dann muss ich ja (1) auch arbeiten (1) und deswegen jetzt sind meine Augen geöffnet und jetzt muss ich ja des gut machen“ (Medine 2014, 282–286)

Dies kann als das Ende eines Suchprozesses gelesen werden und geht einher mit Medines Präsentationsinteresse (Darstellung des eigenen Wandlungsprozesses). Unterschiedliche Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und die Zurückweisung ihrer traditionellen Lebensvorstellungen durch Eltern, Freunde und die pädagogischen Akteur*innen münden damit letztlich in der Zusammenführung unterschiedlicher Erwartungen und Rollenvorstellungen. Somit kann sie in ihrer Wahrnehmung den Anforderungen der Familie sowie den beruflich gegebenen Möglichkeiten entsprechen und dennoch ihre Vorstellung von sich als junge muslimische Frau in einer westlich geprägten Gesellschaft verhandeln und leben.

4.3.5 *Medines Nutzungs- und Hilfeverlauf*

Medines Fallrekonstruktion verdeutlicht, dass die Nutzungsweise der Übergangshilfe im Zusammenspiel mit ihren biografischen Erfahrungen gedeutet werden muss. Die Herausarbeitung der Selbstpräsentation zeigte, dass sie die Erzählung ihrer Lebensgeschichte entlang ihres Suchprozesses nach einem eigenen Rollenmodell zwischen dem Entwurf eines Gegenmodells zum erwerbszentrierten Lebenslauf und der Erfüllung einer Normalerwerbsbiografie vollzieht. Ihre Selbstpräsentation ist als Zusammenspiel ihrer Bildungsaspiration, ihrer Familie und ihrer Rollenvorstellung als junge Frau zu lesen, anhand deren Entwicklungen sie ihren eigenen Wandlungsprozess nachzeichnet. Der kontrastive Vergleich ihrer erzählten und erlebten Lebensgeschichte verdeutlicht, dass sie ihrer Familie sowie den pädagogischen Akteur*innen einen zentralen Stellenwert im Rahmen ihres präsentierten Wandlungsprozesses zuweist. Medines Hilfesgeschichte, die sich im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung entzündet, ist eng verwoben mit ihren familialen Erfahrungen und eigenen Lebensvorstellungen. In diesem Kontext muss auch ihre Nutzungsweise der Übergangshilfe reflektiert werden.

Der Beginn der Berufseinstiegsbegleitung fällt in eine Zeit, die Medine aufgrund familialer Schwierigkeiten und persönlicher Probleme als belastend und ausweglos empfindet, was in ihrer Wahrnehmung schlechte schulische Leistungen hervorruft. Vorab gemachte Beratungsangebote seitens des Lehrers weist sie zurück, der Adressierung als Teilnehmerin der Übergangshilfe entspricht sie jedoch und nimmt die Unterstützung durch die Fachkräfte der

Berufseinstiegsbegleitung gerne an. Offen bleibt, inwiefern Medines direkter Zugang zur Berufseinstiegsbegleitung auch von der Doppelrolle des Berufseinstiegsbegleiter beeinflusst ist, der bereits vorab in der Schule als Schulsozialarbeiter tätig war. In der Folgezeit nutzt Medine die Hilfe pragmatisch und insbesondere im Rahmen formaler Unterstützungsangebote (Informationen zum Bewerbungsprozess, Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungen, Hilfe bei der Suche nach Praktika und Nachhilfe). Dies erlebt sie als hilfreich und beginnt, eine vertrauensvolle Beziehung zu den pädagogischen Akteur*innen aufzubauen. Medine gibt an, die berufliche Beratung zu einer Ausbildung als tragfähig und zielführend zu erleben, zielt diese doch in dieselbe Richtung wie die der Eltern. Der kontrastive Vergleich erzählter und erlebter Lebensgeschichte zeigt, dass sie jedoch konträr zu Medines eigentlichen Lebens- und Rollenvorstellungen stehen, die geprägt sind durch ihren familialen Kontext und ihre frühzeitige Rollenübernahme in der Familie. Dabei fungiert vor allem Medines Mutter als Vorbild und Übersetzerin familialer Vorstellungen und vermeintlich traditioneller Geschlechterrollen. Medine scheint hin und her gerissen zwischen der Übernahme eines erwerbszentrierten Lebensmodells, das nicht nur die pädagogischen Akteur*innen, sondern auch ihre Eltern als Zielvorstellung postulieren, und dem eigenen Lebensentwurf, der diametral zum erwerbszentrierten Lebensmodell steht. Medine versucht den Erwartungen zu entsprechen, ist bemüht um gute schulische Leistungen und setzt sich mit möglichen beruflichen Perspektiven auseinander. Die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigt, dass sie die anvisierten Ziele aufgrund der Übernahme familialer Aufgaben nicht erreichen kann. Auch wenn Medine hervorhebt, dass ihre Eltern die Aufgabenübernahme nicht zwingend abverlangen, so sind es dennoch Medines Vorstellungen von Familie, die sie zu ihrem hohen häuslichen Engagement bringen. Hinzu kommen lebensweltliche Probleme, die Medine als Ursache für schulische Schwierigkeiten und Fehlzeiten benennt. Die pädagogischen Akteur*innen werden in dieser Zeit Vertraute, an die sich Medine letztlich mit ihren persönlichen Problemen wendet. Die Beziehung erleidet jedoch einen Bruch. In der Folge zieht sich Medine aus der Beziehung zurück, bleibt allerdings zunächst Teilnehmerin der Übergangshilfe und nutzt formale Unterstützungsangebote. In der Retrospektive beschreibt Medine, dass die Ratschläge der pädagogischen Akteur*innen hinsichtlich ihrer persönlichen Schwierigkeiten nicht ihren Vorstellungen eines lösungsorientierten Umgangs entsprachen. Insbesondere den Verweis der Berufseinstiegsbegleiter*innen, sie solle sich an eine entsprechende Beratungsstelle wenden, benennt Medine als Grund für ihre emotionale Distanzierung. Ihre Teilnahme an der Übergangshilfe beendet sie, als sie eine Maßnahme des Übergangssystems besucht und den zeitlichen Aufwand für die Treffen mit den pädagogischen Akteur*innen in der nachschulischen Phase als zu hoch empfindet. Die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigt, dass auch ihre Mutter von Medine

einfordert, ihre Teilnahme zu beenden, als diese erfährt, dass Medine sich mit privaten Schwierigkeiten an die pädagogischen Akteur*innen wandte, diese jedoch nicht vertraulich damit umgingen. Anscheinend auch aus Angst, die Unterstützung seitens ihrer Familie zu verlieren, folgt Medine der Erwartung ihrer Mutter. Durch Medines Rückzug aus der Übergangshilfe entsteht eine neue Qualität in der Beziehung zur Mutter, die Medine fortan im Rahmen der beruflichen und lebensweltlichen Orientierung als unterstützend wahrnimmt. Etwa zeitgleich erlebt Medine, dass ihre Versuche, auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, nicht fruchten. Wie die Rekonstruktion des erlebten Lebens zeigte, bringt sie das dazu, sich vermehrt im Haushalt zu engagieren. Auch wenn Medine im Rahmen der Interviews ihre Versuche und Ideen einer beruflichen Verortung hervorhebt, so zeigt die Rekonstruktion des erlebten Lebens, dass es ihr nicht gelingt, diese Vorhaben auch umzusetzen. Erst als Medine ein Gespräch zwischen ihrem Vater und ihrer Schwester mithört, distanziert sie sich von ihren entlang traditioneller Geschlechterrollen entworfenen Lebensvorstellungen und setzt sich erneut mit einer möglichen beruflichen Verortung auseinander. Hierbei scheint sie sich insbesondere nach der Anerkennung des Vaters zu sehnen, die ihre jüngere und schulisch erfolgreiche Schwester erhält. Medine führt dies auf den Status als „@Lieblingstochter“ (2010, 1157) bzw. als „Liebling“ (2014, 179) der Familie zurück und beginnt ihre eigenen Handlungen dementsprechend auszurichten. Ein Vorstellungsgespräch, in dem ihr bewusst (gemacht) wird, dass ihr Hauptschulabschluss nicht den Zugang zu den erwünschten Berufen eröffnet, ist ein weiterer Moment, der sie dazu veranlasst, ihre Bestrebungen einer Höherqualifizierung erneut zu verstärken. Letztlich wird Medine durch familiäre und außerfamiliäre Erlebnisse bewusst (gemacht), dass *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang von einem guten schulischen Abschluss abhängig sind und letztlich nur eine berufliche Verortung, die durch den Übergang in eine Ausbildung gerahmt ist, sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch in ihrer Familie anerkannt wird.

Es zeigt sich, dass Medines Berufsorientierung nicht unabhängig von erlernten familialen Rollenmustern zu deuten ist. Dabei laufen ihre eigenen Zukunftsvorstellungen konträr zu den im Rahmen der Berufseinstiegsbegleitung postulierten Zukunftsentwürfen. Ihr Selbstentwurf jenseits eines erwerbszentrierten Lebensmodells ist erklärungsbedürftig und scheint in der offerierten Begleitung durch die pädagogischen Akteur*innen nicht vorgesehen zu sein, denn diese Unterstützungsleistungen sind letztlich Ausdruck normativer Lebenslaufvorstellungen und damit an die Erwartung gebunden, dass Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung übergehen. Ihre Familie erwartet einerseits die Erfüllung traditioneller Geschlechterrollen, wenngleich sie diese nicht als Lebensentwurf akzeptieren, andererseits eine berufliche Verortung in einem vom Vater anerkannten Beruf. Letztlich obliegt es Medine, sich mit diesen unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Er-

wartungen auseinanderzusetzen. Die pädagogischen Akteur*innen sind dabei nur bedingt unterstützend, da sie den kulturellen Hintergrund der Familie und Medines traditionelle Lebensvorstellungen in ihren Unterstützungsangeboten nicht berücksichtigen. Vielmehr orientiert sich das Unterstützungsangebot an einem erwerbszentrierten Lebensmodell. Auch die Ausrichtung der Beratung hinsichtlich lebensweltlicher Probleme entspricht nicht Medines Vorstellungen und Bedürfnis, was sich in ihrer fehlenden Bereitschaft, mit unterschiedlichen Akteur*innen ihre persönlichen Schwierigkeiten zu besprechen, zeigt. Diese Nicht-Passung sowie der Vertrauensbruch lassen Medine die Unterstützungsleistung aufgeben.

4.4 Wahrnehmung von Hilfe aus biografischer Sicht – erste Ergebnisse aus den Fallrekonstruktionen

In den beiden vorhergehenden Kapiteln wurden Vanessas und Medines Nutzungs- und Hilfeverlauf aus einer biografischen Perspektive rekonstruiert. Die herausgearbeiteten Hilfesgeschichten werden im folgenden Kapitel vergleichend aufeinander bezogen, um erste Dimensionen für die Wahrnehmung von Hilfe aus biografischer Sicht festhalten zu können. Letztlich dienen diese auch als Vorbereitung für die Auswertung weiterer Biografien, die mittels problemzentrierten Interviews erhoben wurden, und damit als erster Entwurf von Kategorien für die Herausarbeitung von Hilfedeutungen, die im darauffolgenden Kapitel dargelegt werden.

In den Übergangs- und Hilfeverläufen von Vanessa und Medine zeigte sich, dass den Biografinnen bereits frühzeitig bewusst (gemacht) wird, dass der Übergang von der Hauptschule in die anschließende Lebensphase aufgrund des schulischen Abschlusses mit begrenzten Wahlmöglichkeiten einhergeht. Hierbei sind es institutionelle Akteur*innen, die den Jugendlichen verdeutlichen, dass ein Hauptschulabschluss nur eine begrenzte Anzahl an beruflichen Optionen eröffnet. In dem Versuch, die eigene Handlungsfähigkeit hinsichtlich einer beruflichen Verortung zu erweitern, setzen sich sowohl Medine als auch Vanessa mit der Möglichkeit der schulischen Höherqualifizierung auseinander. Für Vanessa ist das Motiv für ihre Bestrebungen zunächst ihr Berufswunsch, der ihrem Wissen nach einen Realschulabschluss erfordert. Zudem begegnet sie den begrenzten Wahlmöglichkeiten, indem sie sich offen gegenüber alternativen beruflichen Anschlussperspektiven gibt. Dabei nehmen Familie und Freunde eine zentrale Rolle ein und werden zu wichtigen beratenden Akteur*innen im Übergang. Bei Medine ist es vor allem die Erfahrung, dass sich mit ihrem Hauptschulabschluss keine für sie gangbaren beruflichen Vorstellungen realisieren lassen. In ihrer Ambivalenz zwischen einem Lebensmodell jenseits der Erwerbsarbeit und beruflichen

Optionen scheint die Erfahrung begrenzter Wahlmöglichkeiten ein Aspekt, der sie immer wieder dazu bringt, sich auf traditionelle Geschlechterrollen zu besinnen. In dem Moment, in dem sie sich dann mit einer beruflichen Verortung auseinandersetzt, ist sie nicht gewillt, eine Ausbildung in einen Berufsfeld zu beginnen, die ihr zwar aufgrund ihres Schulabschlusses zugänglich ist, die ihr aber wegen des Aufgabenbereichs nicht zusagt. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die schulische Höherqualifizierung als Trend im gängigen Berufsorientierungsdiskurs gelesen werden kann. Die Positionierung der pädagogischen Akteure*innen hinsichtlich dieses Diskurses ist je nach Beratungsansatz und Definition in ihrem eigenen Rollenverständnis durchaus unterschiedlich: Während die Fallrekonstruktion von Vanessa zeigt, dass die pädagogische Akteurin die schulische Höherqualifizierung als gangbaren Weg anerkennt und über Möglichkeiten dieses Weges informiert, steht der pädagogische Akteur an Medines Schule einer schulischen Höherqualifizierung kritisch gegenüber⁴⁴.

Die Berufseinstiegsbegleitung als pädagogisches Unterstützungsinstrument im Übergang von der (Haupt-)Schule in die anschließende Lebensphase setzt im Rahmen der begrenzten Wahlmöglichkeiten an und wendet sich an Jugendliche, denen ein Hilfebedarf attestiert wird. Entsprechend ausgerichtet ist auch die Adressierung und Zuschreibung der Jugendlichen als *hilfebedürftig*. Hilfebedürftigkeit wird folglich normativ zugeschrieben: Vanessa, weil sie sich scheinbar nicht zwischen unterschiedlichen beruflichen Optionen entscheiden kann, und Medine, weil ihr Unterstützungsbedarf zur Erreichung des Schulabschlusses (aufgrund schulischer Fehlzeiten) sowie für die Bewältigung lebensweltlicher Probleme attestiert wird. Während Medine die Unterstützung gern und direkt annimmt, wird sie von Vanessa (zunächst) entschieden zurückgewiesen. Dass Vanessa die pädagogische Begleitung letztlich doch annimmt, ist Ergebnis familialen Drucks, ihres Bedürfnisses, die familiäre Zugehörigkeit aufrecht zu erhalten, sowie der Eröffnung von Mitgestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Übergangshilfe.

Der weitere Verlauf und die Gestaltung der pädagogischen Unterstützung gehen einher mit der Gestaltung des Unterstützungsinstruments. In diesem Kontext hebt Vanessa die Möglichkeiten der Mitgestaltung hervor, betont den flexiblen Umgang mit Terminen und den Einbezug ihrer Wünsche und Bedürfnisse. Durch Mitgestaltungsspielräume kann Vanessa die pädagogische Begleitung entsprechend ihrer eigenen Bedürfnisse nutzen, Angebote aber auch zurückweisen und andere einfordern. Demnach scheint die pädagogische Begleitung an ihren Bedürfnissen und Wünschen ausgerichtet zu sein. Medine nimmt zwar die grundlegende Ausgestaltung der Unterstützung positiv wahr, bezieht sich dabei aber vor allem auf formale Unterstützungs-

44 Hierbei wird Bezug auf das Interview mit dem Berufseinstiegsbegleiter des Fallstudienstandortes 8 genommen, das im Rahmen der Evaluation 2010 erhoben und ausgewertet wurde, vgl. ebd.

angebote. Beide Biografinnen deuten ihre Teilnahme an der Übergangshilfe als Wissensvorsprung gegenüber Mitschüler*innen; Vanessa sieht sich auch nach Ende der Begleitung mit wichtigen Informationen für weitere berufliche Übergänge ausgestattet. Damit kann die pädagogische Hilfe generell als Hilfe bezüglich der Bewältigung beruflicher Anforderungen gelesen werden, wenn dies auch nicht gleichzusetzen ist mit einem direkten Übergang in eine berufliche Ausbildung.

In beiden Fallrekonstruktionen zeigte sich, dass es generell möglich ist, in der Berufseinstiegsbegleitung Hilfe hinsichtlich lebensweltlicher Themen zu erhalten. Beide Biografinnen nutzen diese Möglichkeit, die auf einer vertraut erlebten pädagogischen Beziehung aufbaut. Für Vanessa wird die pädagogische Beziehung dadurch noch tragfähiger und die pädagogische Akteurin zu einer Unterstützerin in ihrer Lebensbewältigung. Medine hingegen macht in diesem Kontext ambivalente Erfahrungen. Einerseits indem ihr Beratungsgesuch nicht den gewünschten Lösungserfolg erfährt, da die gebotenen Lösungsansätze einhergehen mit einem westlichen Lebensverständnis, weshalb Medine sie als nicht-passend zur eigenen Lebenswelt erlebt, andererseits indem sie an andere, außerschulische Beratungsstellen verwiesen wird. Medine erlebt den Umgang der pädagogischen Akteurin mit ihren Problemen als Vertrauensmissbrauch. Dass sie daraufhin das gesamte Unterstützungsangebot zurückweist, verdeutlicht die Notwendigkeit einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehung im Kontext lebensweltlicher Beratungs- und Unterstützungsangebote. Zudem bedarf es einer möglichst hohen Passung zwischen erlebter und erhoffter Beratung sowie der Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen eigener Lebenswelt und offerierter pädagogischer Beratung, damit pädagogische Hilfe biografisch relevant wird.

Hiervon hängt letztlich auch die biografische Aneignung von Hilfe ab: Für Medine bedeutet diese Erfahrung eine offensive Zurückweisung der pädagogischen Hilfe, die nicht nur Teilaspekte des Angebotes umfasst, sondern sich sowohl auf formale wie auf lebensweltliche Aspekte bezieht. Während Medine zuvor insbesondere aufgrund der formalen Unterstützungsangebote beginnt, sich die beruflichen Beratungen biografisch anzueignen und sich folglich mit beruflichen Perspektiven auseinandersetzt, geht sie nach dem Vertrauensbruch dazu über, ihre Handlungen vermehrt an familialen Erwartungen auszurichten und zeitweise die berufliche Verortung einzustellen. Erst durch die Erfahrung, dass auch ihre Familie den Übergang in Ausbildung regelrecht einfordert und sie die Möglichkeit hat, darüber die elterliche Anerkennung zu erhalten, nimmt sie erneut die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Berufsorientierung auf. Vanessa hingegen eignet sich die Hilfe biografisch an, indem sie auch nach Ende der Berufseinstiegsbegleitung den dort offerierten Beratungen folgt und letztlich den Mehrwert der pädagogischen Hilfe im Übergang betont. Jedoch bleibt festzuhalten, dass die pädago-

gische Hilfe einhergeht mit ihren und den durch ihre Familie artikulierten Lebens- und Berufsvorstellungen.

In der Retrospektive nimmt Vanessa die pädagogische Hilfe als wertvoll und zielführend wahr, was sich etwas in ihrem Bedauern über das Ende der Berufseinstiegsbegleitung bedingt durch den Personalwechsel ausdrückt, aber auch durch ihre Hervorhebung, dass eine pädagogische Unterstützung ihr im Rahmen der schulischen Höherqualifizierung fehlte. Obwohl ihr Resümee der Berufseinstiegsbegleitung grundlegend positiv ausfällt, ist festzuhalten, dass diese Einschätzung Resultat einer Entwicklung darstellt; immerhin lehnte sie zu Beginn der pädagogischen Unterstützung diese mit dem Verweis, dass dies etwas für „dumme Leute“ (Vanessa 2010, 466) sei, vehement ab. Demnach ist ihre Wahrnehmung zu Beginn negativ gefärbt, was sich erst im zeitlichen Verlauf nach und nach verändert. Bei Medine ist es eher umgekehrt: Zu Beginn verspricht sie sich von der pädagogischen Begleitung einen Mehrwert für die berufliche Orientierung und den Übergang in Ausbildung. Da jedoch weder der Übergang in Ausbildung gelingt noch lebensweltliche Themen entsprechend ihrer Vorstellung und Erwartung bearbeitet werden, nimmt sie die Hilfe nur bedingt als hilfreich wahr.

Die Wahrnehmung der Hilfe verweist letzten Endes auch auf die Bedeutungszuschreibung als Hilfe im Übergang: Für Vanessa hatte die pädagogische Unterstützung eine hohe Bedeutung für den eigenen Übergangsverlauf, während Medine der pädagogischen Unterstützung solch hohe Bedeutung nicht attestiert. Hier zeigt sich wiederum, dass die Bedeutungszuschreibung einhergeht mit der Herstellung von Passungsverhältnissen zwischen eigenen Lebensvorstellungen und der Ausrichtung der offerierten Beratung im Übergang: Gehen die Zielrichtungen miteinander einher und gelingt zudem der Übergang in die erwünschte Anschlussperspektive, wird auch der pädagogischen Begleitung eine hohe Bedeutung zugewiesen, während fehlende Passungsverhältnisse eher negative Bedeutungszuschreibung nach sich ziehen.

Es zeigt sich auch, dass die berufliche Verortung Jugendlicher verbunden ist mit einem Berufsorientierungsdiskurs, der sich durch die Beratungshaltung der pädagogischen Akteur*innen, die Auswahl der Teilnehmer*innen für das institutionelle Unterstützungsangebot, die Adressierung der Teilnehmer*innen und das Verständnis von *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang ausdrückt. Letztlich beeinflusst dies auch die Unterstützungsangebote.

4.5 Hilfe(be)deutungen aus biografischer Sicht – ein Blick auf weitere (sozial-)pädagogisch unterstützte Biografien Jugendlicher im Übergang

Im folgenden Kapitel steht die Auswertung der leitfadengestützten problemzentrierten Interviews im Fokus. Dabei werden die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen ergänzt, relativiert oder in Bezug zu den Ergebnissen der kodierten Interviews gesetzt.

Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit narrativem Erzählimpuls zeigt ebenso wie die biografischen Fallrekonstruktionen, dass Hilfeverläufe mit den Übergangsverläufen Jugendlicher zusammengedacht werden müssen. Hilfedeutungen sowie die Inanspruchnahme von Hilfeangeboten sind dabei im Kontext lebensweltlicher Themen, familialer Beziehungen und bisheriger (institutioneller) Erfahrungen zu verstehen. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Biografen durch ein kurzes Fallportrait vorgestellt, wodurch auch ein Einblick in die Kontexte jugendlichen Aufwachsens und den Zugang zur (sozial-)pädagogischen Hilfe zu erfolgt. Anschließend werden die Herausforderungen, die die Jugendlichen im Übergang von der Schule in die anschließende Lebensphase erleben, thematisiert, um dann aus biografischer Perspektive die (Be-)Deutung, Zuschreibungen und Inanspruchnahme (sozial-)pädagogischer Hilfe im Übergang nachzeichnen zu können. Das Zusammendenken der Ergebnisse aus den Fallrekonstruktionen mit den kodierten Interviews erlaubt es, im Anschluss auf Chancen, Risiken und Möglichkeiten (sozial-)pädagogischer Hilfe im Übergang einzugehen und die Frage nach deren biografisch bedeutsamer Gestaltung zu fokussieren. In einem abschließenden Schritt wird auf die Frage eingegangen, inwiefern (sozial-)pädagogische Hilfe Übergänge (mit-)gestaltet. Die erarbeiteten Dimensionen sind als analytische Unterscheidungen zu verstehen, die letztlich zusammenwirken und miteinander in Bezug stehen.

4.5.1 Fallporträts

Bushido: „für mich war es nicht so hilfreich“

Bushido wird circa 1995 geboren und wächst bei seiner Mutter in einer Mittelstadt Baden-Württembergs auf. Seinen Vater kennt Bushido nicht, da die Eltern schon vor seiner Geburt getrennt voneinander lebten. Über seinen Vater weiß Bushido wenig: Er sei Algerier und kehrte bereits vor seiner Geburt ins Ausland zurück, da die Großeltern die Beziehung zwischen Bushidos Eltern missbilligten. Seine Mutter arbeitete bei einer KFZ-Zulassungsstelle, wurde dann schwer krank und absolviert zum Zeitpunkt des ersten Interviews

eine Maßnahme bei einem Bildungsträger. Bushido beschreibt im Interview familiäre Probleme, deren Ursache er in der physischen Erkrankung seiner Mutter sieht. Diese Erkrankung geht für ihn mit erhöhtem familialem Aufwand sowie hoher familialer Verantwortung einher. Kontinuierlich schwingt die Abwesenheit des Vaters mit: Zunächst möchte Bushido zum Islam konvertieren und versucht, seinen Vater ausfindig zu machen. Im zweiten Interview hat er seine Kontaktversuche eingestellt mit der Begründung, sein Vater werde von Interpol gesucht. Im dritten Interview begründet er seine Ambitionen, Französisch zu lernen, mit dem Wunsch, durch die Sprachkompetenz Nähe zum (unbekannten) Vater herzustellen. „Die Familie“ taucht in seinen Ausführungen meist als Gegenspieler auf, denn deren Ratschläge hinsichtlich seiner Schul- und Berufswahl erlebt er gegensätzlich zu denen der Mutter, was Bushido stetig in schwierige Entscheidungslagen bringt.

Bushido besucht eine Grundschule, bevor er in der dritten Klasse auf die Förderschule wechselt. Das begründet er mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie der Forderung der Mutter, für ihn mehr Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen zu erhalten. Während andere Familienmitglieder von einer Förderschulanmeldung abraten, entscheidet sich seine Mutter dennoch dafür. Diese Entscheidung und der Besuch der Förderschule bleiben dauerhafte Themen in allen drei Interviews: Bushido rahmt den Übergang auf die Förderschule als Fehler seiner Mutter, den er im weiteren Verlauf korrigieren möchte. Kritik übt er zudem an der Lernatmosphäre sowie den Lern- und Unterrichtsmethoden der Förderschule. Er hebt hervor, dass er „lieber was lernen, anstatt zu spielen“ (2010) möchte und beschreibt damit die als gering erlebte schulische Unterstützung. Der Förderschulbesuch geht für Bushido mit Stigmatisierungserfahrungen und der Befürchtung schwieriger Übergangschancen einher, zudem leidet er anscheinend dauerhaft darunter. In der Konsequenz setzt er sich mit Möglichkeiten eines Schulwechsels auseinander. Als er feststellt, dass es diese gibt, steigert er seine Lernambitionen, versucht sich den Erwartungen entsprechend anzupassen und kommuniziert in der Schule den Wunsch des Schulwechsels. Letztlich gelingt ihm Ende der achten Klasse der Übergang auf eine örtliche Hauptschule, wo er regulär nach Klasse neun den Hauptschulabschluss absolviert. Im Anschluss daran besucht er eine zweijährige Berufsfachschule mit dem Ziel, einen Realschulabschluss zu absolvieren und anschließend eine Ausbildung zu beginnen. Als Zukunftswunsch benennt er den Auszug von zu Hause sowie einen „festen Arbeitsplatz“ (Bushido 2012, 1451), aber auch die Vorstellung, „Irgendwo hin, wo es wärmer ist“ (Bushido 2012, 1438) auszuwandern.

Die Berufseinstiegsbegleitung beginnt für Bushido in Klasse acht. Hinsichtlich des Auswahlprozederes geht er davon aus, dass zunächst ein Teil, später ein anderer Teil der Schüler*innen als Teilnehmer*innen des Modellvorhabens ausgewählt werde. Obwohl er die Adressierung als Teilnehmer für

die Übergangshilfe nicht kritisch sieht, steht er der Unterstützung von Beginn an eher skeptisch gegenüber und kann auch über die Dauer der Begleitung kein Vertrauen zum pädagogischen Akteur aufbauen. Dennoch beschreibt er den pädagogischen Akteur als netten Menschen, der sich für ihn einsetzt und dem er zu Dank verpflichtet sei (Bushido 2010). Die Hilfestellung im Rahmen der Praktika-Akquise und -Begleitung benennt er als wichtig, andere Angebote sowie die Treffen wertet er nur bedingt als hilfreich. Wünschenswert fände er, dass Kontakte zu Betrieben hergestellt werden, bspw. durch Betriebsbesichtigungen. Auf seinen Schulwechsel hat der pädagogische Akteur aus Bushidos Sicht keinen Einfluss, obwohl er ihm zeitweise Englisch-Nachhilfe gibt. Bushidos Wunsch, nach der allgemeinbildenden Schule eine Modeschule zu besuchen, unterstützt der pädagogische Akteur nicht und rät ihm aufgrund schwieriger Anschlussperspektiven davon ab. Private oder persönliche Themen bespricht Bushido mit dem pädagogischen Akteur nicht. In allen drei Interviews bemängelt er strukturelle Aspekte der Begleitung: Einzeltreffen sowie Termine, die parallel zum Unterrichtsgeschehen stattfinden, empfindet er als negativ. In der nachschulischen Begleitung hebt er den zusätzlichen Zeitaufwand durch die Begleitung hervor und sieht in den gemeinsamen Terminen mit dem pädagogischen Akteur keinen inhaltlichen Mehrwert für seine eigenen beruflichen Pläne. So resümiert er, dass der pädagogische Akteur hilfreicher und unterstützender als die Lehrer*innen gewesen sei, aber die Begleitung ihm „nichts gebracht“ (Bushido 2013, 377) habe. Er entzieht sich in der nachschulischen Phase sukzessive der Begleitung, indem er nicht jeden angesetzten Termin wahrnimmt und später die Begleitung beendet. Inwiefern dies tatsächlich eine eigene Entscheidung gewesen ist oder den Rahmenbedingungen des Modellvorhabens entspricht, bleibt offen.

LilRamo: „der war halt schon behilflich, natürlich und ich seh' den nicht mehr als so Berater, sondern als Freund“

LilRamo wird circa 1995 in der Türkei geboren und lebt dort, bis er neun Jahre alt ist. Nach der Migration der Familie im Jahr 2004 lebt er gemeinsam mit seinen Eltern und drei Geschwistern in einer Mittelstadt in Baden-Württemberg, wobei die Familie innerhalb der Stadt mehrfach umzieht. Seinen sieben Jahre älteren Bruder bezeichnet er als „seelisch behindert“ (LilRamo 2010, 1334), sein fünf Jahre älterer Bruder arbeitet als Automechaniker, und sein zehn Jahre jüngerer Bruder besucht eine allgemeinbildende Schule. Im ersten Interview thematisiert LilRamo die Wohnsituation der Familie, die aufgrund der räumlichen Enge immer wieder zu Konflikten führt. Später heiratet der zweitälteste Bruder und zieht zu Hause aus, was zu einer Entspannung der Wohnverhältnisse führt. LilRamos Vater ist LKW-Fahrer, seine Mutter Hausfrau und besucht zum Zeitpunkt des ersten Inter-

views einen Deutschkurs. Mit seinen Geschwistern spricht LilRamo Deutsch, mit seinen Eltern Türkisch. LilRamo fühlt sich von seinen Eltern unter Druck gesetzt und wenig verstanden, auch da sie seine Freizeitaktivitäten und -gestaltung stark begrenzen. Hinzu kommen unterschiedliche Aufgaben im familialen Rahmen wie die Betreuung des jüngeren Bruders, die LilRamos Alltag ebenso prägen wie eine spät diagnostizierte Schilddrüsenfehlfunktion, ein Herzfehler und eine Laktoseintoleranz.

LilRamo besucht bis zur zweiten Klasse eine Grundschule in der Türkei. Nach der Migration nach Deutschland absolviert er zunächst einen Sprachkurs. Im Anschluss besucht er drei unterschiedliche Grundschulen, wird dabei mit Verweis auf seinen Migrationshintergrund in eine niedrigere Klasse eingestuft. Dadurch ist er älter als seine Mitschüler*innen, was er in den Interviews mehrfach thematisiert und problematisiert. Der Übergang in die Förderschule erfolgt in Klasse sechs, geht mit einer als gering empfundenen Unterstützung seitens der Lehrer*innen einher und wird nach seinen Angaben letztlich durch eine diskriminierende Lehrerin vorangetrieben. Seine Eltern erlebt er in dieser Zeit als wenig unterstützend und hebt hierbei hervor, dass sie das deutsche Schulsystem und die unterschiedlichen Schulabschlüsse zu jener Zeit nur bedingt kennen würden. LilRamo wechselt in der neunten Klasse auf eine Hauptschule und absolviert dort seinen Hauptschulabschluss. Im Anschluss besucht er eine Maßnahme des Übergangssystems in der Vorstellung, dadurch eine Ausbildung in einen kreativen Beruf (Modedesign, Theater oder Schauspiel) zu erhalten. Mehrfach thematisiert LilRamo seine Vorstellung eines glücklichen Lebens, die für ihn mit der Erfüllung eigener Träume und Selbstverwirklichung einhergeht, wenngleich diese von seinem Umfeld nicht unterstützt werden.

LilRamo wird, bedingt durch die Auswahl der Lehrer*innen, in Klasse acht Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung. Die angesetzten Einzeltreffen nimmt er unmittelbar und direkt wahr; die gemeinsamen Treffen finden parallel zum Unterricht statt. Selbst nach Übergang auf die Hauptschule und später in eine Maßnahme des Übergangssystems werden die gemeinsamen Treffen in regelmäßigen Abständen aufrechterhalten. Die Treffen sind insbesondere geprägt durch berufliche Themen, während er Privates nicht mit dem pädagogischen Akteur und generell mit niemanden bespricht. Dem pädagogischen Akteur schreibt LilRamo eine zentrale Rolle hinsichtlich übergangsrelevanter Themen zu, mit ihm thematisiert er berufliche Wünsche sowie Alternativen und nimmt den offerierten Nachhilfeunterricht gern an. Auch im Rahmen der Praktikumsakquise ist der pädagogische Akteur ein wichtiger Unterstützer für LilRamo und fungiert für ihn als Übersetzer für berufliche Anforderungen. Gleichzeitig weist LilRamo ihn die Rolle des Experten in übergangsbezogenen Fragen zu, was sich auch daran zeigt, dass er auf dessen Rat von seinem eigentlichen Wunsch, Modedesigner zu werden, abrückt, berufliche Alternativen in Betracht zieht und damit ihm entgegengebrachte

Normalitätserwartungen zu erfüllen versucht. Obwohl der Übergang in Ausbildung nicht gelingt, schreibt er dies nicht dem Berufseinstiegsbegleiter zu. LilRamo beschreibt die Unterstützung als dem eigenen Bedarf entsprechend und sieht die Begleitung als Wissensvorsprung gegenüber anderen Schüler*innen. Über den Verlauf der Begleitung zeichnet er eine tragfähige Beziehung nach, die ihren Ursprung in einem direkten und barrierefreien Zugang hat. Insbesondere im Vergleich zu den Lehrer*innen hebt LilRamo hervor, dass der pädagogische Akteur mit ihm einen anderen Umgang pflegt, was für ihn zur unmittelbaren Annahme des Angebotes führt:

„Ja, der war am Anfang schon gut, also (2) der Eindruck war da, und wir wussten mit ihm (2) also uns umgehen, und da mussten wir den nicht fertig machen oder so, wie die anderen, also der wird nicht fertig gemacht, aber zum Beispiel in der Schule die Lehrer werden ja fertig gemacht, der ist korrekter Typ und der versteht uns und ist auch selber jung, also gut so.“ (LilRamo 2011, 904–908)

„Ich will dem ein Dankeschön sagen, was soll ich sagen? Danke für alles. Weil (2) ah der war auch immer so cool“ (LilRamo 2013, 844)

Die Übergangshilfe endet für LilRamo nach Übergang in eine Maßnahme des Übergangssystems. Er selbst sagt, dass das Ende aufgrund von Missverständnissen mit der Berufsberatung bzw. der Agentur für Arbeit erfolgt. Inwiefern sich hier die zeitliche Rahmung des Modellvorhabens auswirkt, bleibt offen.

Taifun: „Also fremd auf jeden Fall nicht. Aber auch nicht vertraut. So im Mittelmaß.“

Taifun wird 1995 geboren und wächst mit seinen vier Geschwistern bei seinen Eltern in einer Großstadt in Sachsen auf. Sein zwei Jahre älterer Bruder ist Auszubildender in einer Bäckerei, sein zwei Jahre jüngerer Bruder besucht eine allgemeinbildende Schule, die sieben Jahre jüngere Schwester die Grundschule, und die 14 Jahre jüngere Schwester wird zum Zeitpunkt des ersten Interviews von der Mutter zu Hause betreut. Taifuns Vater ist Koch in einem kleinen Restaurant, seine Mutter gelernte Erzieherin, zum Zeitpunkt des ersten Interviews in Elternzeit. Mit Beginn seiner Ausbildung zieht Taifun bei seinen Eltern aus, besucht sie aber wöchentlich.

Der Tod seiner Großmutter im Jahr 2005 stellt für Taifun eine hohe emotionale Belastung dar, die für ihn weit über den Todeszeitpunkt hinaus bedeutsam ist und insbesondere im ersten Interview greifbar wird: Schulische Lustlosigkeit, Fehlverhalten und auch handgreifliche Auseinandersetzungen in der Schule führt er auf den Tod der Großmutter zurück. Einhergehend mit diesem Ereignis thematisiert Taifun zudem familiäre Konflikte, hebt jedoch immer wieder den Zusammenhalt seiner Kernfamilie hervor. Dabei spricht er in diesem Kontext immer von „wir“ und präsentiert sich damit als dem Familienverbund zugehörig.

Taifun besucht nach seiner Einschulung eine Sprachheilschule, bevor er in der dritten Klasse auf die Förderschule wechselt. Im ersten Interview thematisiert er mehrfach Verhaltensprobleme und Konflikte mit Lehrer*innen, betont jedoch in den folgenden Interviews seine Verhaltensänderung sowie die Abkehr von „falschen Freunden“ (Taifun 2013, 352). Nach Abschluss der Förderschule besucht Taifun eine Berufsschule und erreicht dort den Hauptschulabschluss. Den Übergang auf die Berufsschule schreibt er nicht nur sich, sondern auch den Lehrer*innen zu, die er hinsichtlich des Übergangs als mächtig charakterisiert:

„Und dann haben wir dort [in der Berufsschule, H.H.] schon, in Anführungsstrichen, mal einen Schnuppertag gemacht. Und dann haben die Lehrer entschieden, wer das (1) drauf hat, einen Hauptschulabschluss zu schaffen oder wer das nicht drauf hat. Ja und ich habe es drauf gehabt, ich habe es immer weiterhin drauf, und dann bin ich jetzt dort gelandet“ (Taifun 2011, 15–19).

Im Anschluss daran beginnt er eine Lehre als Fachlagerist; ein Beruf, den er im Interview als Traumberuf kennzeichnet. Für seine Zukunft wünscht er sich eine Festanstellung sowie Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs.

In Klasse acht wird Taifun Teilnehmer der Berufseinstiegsbegleitung. In der Förderschule, die Taifun besucht, läuft die Berufseinstiegsbegleitung im Klassenkontext als Art Unterrichtsfach und damit als wöchentliches Gruppenangebot. Im Anschluss an den Besuch der Förderschule finden weiterhin regelmäßige Treffen mit der Berufseinstiegsbegleiterin statt, die erst mit seinem Übergang in eine berufliche Ausbildung enden. Taifun nutzt die Berufseinstiegsbegleitung ambivalent: Angebote zur Berufsorientierung oder hinsichtlich der Praktika nimmt er an, während er insbesondere den Versuch der pädagogischen Akteurin, auch lebensweltliche Themen zu besprechen, entschieden zurückweist. Dabei hebt er hervor, dass es Möglichkeiten gibt, die Angebote mitzugestalten. Insbesondere über den Verlauf der Begleitung zeigt sich, dass Taifun die Übergangshilfe, die Beziehung zur pädagogischen Akteurin sowie sein Resümee über den Mehrwert der Hilfe unterschiedlich und im Vergleich zu anderen Beziehungen und Unterstützer*innen bewertet. Im ersten Interview bewertet er die Übergangshilfe grundsätzlich positiv und hebt den Mehrwert gegenüber anderen Beziehungen hervor, betont aber dennoch, dass er mit der pädagogischen Akteurin keine privaten Themen bespricht. Im zweiten Interview bewertet er die Hilfe als „sehr gut“ und verdeutlicht, dass die pädagogische Akteurin dabei geholfen habe, dass er auf die Berufsschule wechseln konnte, da sie über die zu besuchenden Maßnahmen mit entschied. Hier zeigt sich die Rollenzuweisung Taifuns gegenüber der Akteurin. Obwohl er betont, dass die Akteurin „nett“ sei, „auch ein offenes Ohr“ hat und sie „hilft [...]“, wenn man so unten ist“ (Taifun 2011, 579–581), so weist er auch in diesem Gespräch mit dem Verweis auf ein nicht tragfähiges Vertrauensverhältnis die Besprechung privater Themen im Rahmen der Begleitung zurück. Im dritten Interview, als die Begleitung bereits

aufgrund des gesetzlich geregelten Maßnahmenrahmens beendet ist, spielt die pädagogische Akteurin auch rückblickend nur noch bedingt eine Rolle für seinen Übergangsverlauf. Er thematisiert, dass der Sozialpädagoge der Berufsschule für ihn zum Vertrauten geworden sei, mit dem er auch lebensweltliche Themen besprechen kann, was im Rahmen der Begleitung durch die Übergangshilfe nicht erfolgte. Er resümiert:

„Die, die am Anfangzeit konnte die mir ein bissl helfen ja? Anfangszeit hab’ ich die auch ganz nett gefunden, ne? Aber dann nach und nach kam sie dann immer mit Privatfragen »was macht die Liebe« und hast du nicht gesehen. Und das hat mich dann persönlich immer genervt, weil es meine Angelegenheit war, was ich mit Frauen mache oder was ich nicht mit Frauen mache, ne? Also das hat mich dann ein bissl angekotzt auf Deutsch gesagt“ (Taifun 2013, 542–547).

Es ist anzunehmen, dass Taifun die Unterstützung durch den Sozialpädagogen der Berufsschule als passender zu den eigenen Bedürfnissen empfindet, wobei das entstandene Vertrauensverhältnis zu diesem Akteur anscheinend zur Herstellung von Passung beiträgt und damit die Übergangshilfe der Berufseinstiegsbegleiterin überlagert.

4.5.2 Herausforderungen des Übergangs als Anknüpfungspunkte (sozial-)pädagogischer Hilfe

Im folgenden Kapitel werden Herausforderungen, die die befragten Jugendliche im Übergang wahrnehmen, thematisiert. Anhand ihrer Ausführungen werden Dimensionen herausgearbeitet, die letztlich darauf verweisen, dass Herausforderungen des Übergangs einerseits zu Anknüpfungspunkten (sozial-)pädagogischer Hilfe werden, andererseits in spezifischer Weise problematisiert und so in besonderer Weise relevant gemacht. Damit werden die individuell empfundenen Herausforderungen der Jugendlichen durch (sozial-)pädagogische Hilfe als spezifische Herausforderungen des Übergangs formulierbar und darüber hinaus auch als solche hergestellt, gestaltet und bearbeitet.

Familie(nbeziehungen) und lebensweltliche Belastungen als Ausgangs- und Bezugspunkte (sozial-)pädagogischer Hilfe

Die Fallrekonstruktionen (vgl. Kap. 4.2, 4.3) zeigen, dass familiäre Beziehungen sowie die Lebenswelt Jugendlicher (mit-)prägen, wie diese (sozial-)pädagogische Hilfestellungen in Anspruch nehmen, erleben und ihnen (Be-)Deutung zuweisen. Deutlich wurde auch, dass Familie ein Ort ist, an dem gesellschaftliche Imperative wirksam werden, der jedoch gleichzeitig Verhandlungsspielräume eröffnet, die Jugendlichen ermöglichen, sich gegenüber diskursiven Normen und Normallebenslaufvorstellungen zu positionieren.

Die Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Jugendlichen unterstreicht diese Ergebnisse: Für die Befragten stellen ihre Familien oder einzelne Familienmitglieder, (gelebte) Familienbeziehungen sowie lebensweltliche Belastungen zentrale Rahmengrößen der eigenen Übergangsverläufe dar und bilden damit den Kontext der Hilfeverläufe. Eltern, Geschwister, Familienangehörige und Bekannte mit ihren beruflichen Vorstellungen und Ratschlägen bilden zentrale Aspekte eigener beruflicher Identitätsbildung und rahmen damit nicht nur die Annahme, sondern auch die Deutung der institutionellen Hilfeangebote im Übergang. Um (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen für sich fruchtbar und nutzbar zu machen, bedarf es eigener Umdeutungsleistungen der Jugendlichen, was darauf verweist, dass sie Passungsverhältnisse herstellen und die pädagogische Hilfe gestalten.

Taifun, Bushido und LilRamo thematisieren in den Interviews unterschiedliche (lebensweltliche) Belastungen und Voraussetzungen, die sich (in-)direkt auf deren eigene Schul- und Berufsbiografie auswirken: der Tod oder Erkrankungen von Familienmitgliedern, aber auch (familiäre) Konflikte und beengte Wohnverhältnisse wirken sich auf schulische Leistungen und damit auch auf berufliche Anschlussperspektiven aus. Insbesondere am Ende der Schulzeit und im Übergang in die anschließende Lebensphase thematisieren die befragten Jugendlichen diese Erfahrungen als Belastungen und zeichnen die Herausforderung im Übergang nach, diese Belastungen zu bearbeiten. Aussichten auf einen höheren Schulabschluss sowie eine berufliche oder schulische Anschlussperspektive wirken als Motivatoren, um eigene schulische Leistungen zu steigern oder eigenes Verhalten zu reflektieren.

Taifun evaluiert in diesem Zusammenhang Ablenkungen durch Mitschüler*innen, alkohol- und drogenkonsumbedingte Konflikte sowie negative Auswirkungen familialer Themen auf schulische Leistungen. LilRamo benennt die Erfüllung familialer Aufgaben, Verhaltensschwierigkeiten, die Bewältigung von Stigmatisierungen aufgrund des Förderschulbesuchs und spät diagnostizierte Erkrankungen, die er als ursächlich für Konzentrationschwierigkeiten charakterisiert, als herausfordernd. Er hebt institutionelle Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen und die daraus resultierenden Brüche hervor, die ihn im Übergang nachhaltig belasten:

„Wie gesagt, wenn ich einfach hier geboren wäre, würd' ich ganz andere Startpunkt haben, und ich würde jetzt ganz woanders stehen“ (LilRamo 2013, 377–379).

Indem LilRamo die Diskriminierungserfahrungen benennt, positioniert er sich ihnen gegenüber und nutzt sie, um seine erfahrenen Herausforderungen im Übergang zu legitimieren. Dabei verweist er auf Ungerechtigkeiten, die außerhalb seiner selbst liegen und institutioneller Natur sind. Erlebte und insbesondere institutionelle Diskriminierungserfahrungen wirken in die Annahme der pädagogischen Unterstützung hinein und müssen in diesem Rahmen thematisiert, wenn nicht aufgearbeitet werden.

Bushido benennt die Erkrankung der Mutter und die damit einhergehenden familialen Verpflichtungen als Belastung. Im schulischen Kontext sieht er weder den Rahmen noch vertrauensvolle Ansprechpersonen, die eine Aufarbeitung dieser Erfahrungen und damit einhergehender Anforderungen ermöglichen würden.

Der Zugang zu (sozial-)pädagogischen Hilfestellungen könnte demnach den Kontext zur Bearbeitung dieser Themenkomplexe bieten, wenngleich bisherige Erfahrungen die Deutung der zugewiesenen Hilfestellung mitprägen und sich darauf auswirken, ob und wie die Hilfestellung angenommen wird. Gleichermäßen fordern eigene Belastungen Jugendlichen und stellen im Übergang zusätzliche Aufgaben da.

Gatekeeper wirken in personalisierter und materialisierter Form auf die Eröffnung und Verschließung beruflicher Anschlussperspektiven

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass Jugendlichen in der Schule und im Kontakt mit Betrieben, aber auch in familialen und lebensweltlichen Kontexten bewusst (gemacht) wird, dass ‚Gatekeeper‘ in personalisierter und materialisierter Form Einfluss auf die Eröffnung und Verschließung beruflicher Anschlussperspektiven haben. Dies zeigt sich daran, dass sie schulischen Leistungen eine Schlüsselrolle für berufliche Anschlussperspektiven zuweisen. So verdeutlichen Taifun, Bushido und LilRamo, dass in ihrer Wahrnehmung gute schulische Leistungen sowie ein hoher schulischer Abschluss zentralen Einfluss auf *erfolgreiche* Übergangsbewältigung i. S. der Eröffnung von Anschlussperspektiven haben. Schulleistungen werden in Zertifikaten und Zeugnissen festgeschrieben und wirken damit in materialisierter Form als ‚Gatekeeper‘. Andererseits verdeutlichen die Befragten, dass in ihrer Wahrnehmung Förderschulabschlüsse nur zu begrenzten beruflichen Wahlmöglichkeiten führen: Im Rahmen der Bewerbungsprozesse erfahren und erleben sie, dass Übergangschancen mit dem jeweiligen Schulabschluss einhergehen, wobei aus ihrer Sicht die Chance auf einen Praktikums- und Ausbildungsplatz proportional zur schulischen Qualifizierung steigt. Demnach regulieren (potenzielle) Arbeitgeber die Zugänge zu Praktikums- und Ausbildungsplätzen ebenso wie schulische Leistungen und Abschlüsse und wirken in personalisierter Form auf die Eröffnung und Verschließung beruflicher Anschlussperspektiven. Auch Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, Tanten, Onkel etc.) nehmen die Funktion der ‚Gatekeeper‘ ein, indem sie sowohl die Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche Jugendlicher prägen, als auch durch vorhandene Kontakte zu Betrieben und Firmen Zugangswege zu diesen ebnen und darüber hinaus Praktika und/oder Vorstellungsgespräche initiieren. Das Gefühl geringer Wahlmöglichkeiten und der Wunsch nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz, lässt Jugendliche auf die Kontakte der Familienmitglieder zurückgreifen, wenngleich dies meist bedeutet, eigene berufli-

che Wünsche nicht umsetzen zu können. Hier zeigen sich die begrenzten Handlungsspielräume Jugendlicher ebenso wie Fremdbestimmung und institutionelle Ausgrenzungsmechanismen. Zudem begegnen Jugendliche den wahrgenommenen begrenzten Wahlmöglichkeiten mit dem Versuch, einen höheren Abschluss zu erreichen, bspw. indem sie anstreben, von der Förderschule auf eine Hauptschule zu wechseln, was jedoch als schwierig empfunden wird:

„Und ich wollte eigentlich auch nicht wirklich dort [auf der Förderschule, H.H.] bleiben, aber wenn man da einmal drauf ist, ist wirklich schwer, dort wieder weg zu kommen. [...] Weil die Lehrer auch kein Vertrauen wirklich in dir haben [...] Und da kannst du auch dein Potenzial nicht ausschöpfen wirklich, weil du da ja unterfordert wirst“ (Bushido 2013, 663–668).

Im Zitat kommt zum Ausdruck, dass die reine Motivation nicht für den tatsächlichen Übergang in eine schulische Höherqualifizierung ausreicht, sondern an Unterstützer*innen gebunden ist, die sich für Jugendliche einsetzen, einen Schulwechsel befürworten und gangbare Wege aufzeigen. Deutlich wird aber auch, dass in dem Wunsch eines Schulformwechsels ein Ausdruck der Anerkennung des meritokratischen Prinzips wirksam wird. Mit und in dieser Anerkennung verbinden sich Aspekte der Reproduktion der Stigmatisierung und Abwertung des Förderschulabschlusses. Darüber hinaus sind es zusätzliche, an den Schulen angegliederte Projekte, die es ermöglichen, bereits während des Schulbesuchs eine schulische Höherqualifizierung anzustreben und damit als Motivator guter schulischer Leistungen dienen. Durch die Anbindung der Projekte an Schulen entscheiden jedoch wieder Lehrer*innen über die Teilnehmer*innenauswahl und fungieren damit als ‚Gatekeeper‘ im Übergang. Ein vermeintlich *erfolgreicher* Übergang in eine schulische Höherqualifizierung wird demnach nicht nur den eigenen Leistungen zugeschrieben, sondern durch die Selektionspraktiken der Lehrer*innen (mit-)verhandelt und (mit-)gestaltet.

Begrenzte Wahlmöglichkeiten, Cooling-out und Stigmatisierungen

Jugendliche finden einen Umgang mit begrenzten Wahlmöglichkeiten, indem sie ihre eigene berufliche Verortung an diesen Begrenzungen ausrichten, selbst wenn das bedeutet, von eigenen beruflichen Wünschen abzuweichen. Hierin sind Cooling-out-Prozesse eingelagert i. S. der Anpassung eigener beruflicher Vorstellungen an real vorhandene Möglichkeiten (vgl. Goffman 1962; Walter/Walther 2007; Walther 2014a), die sich in allen drei Biografien zeigen. Während Taifun im ersten Interview verdeutlicht, dass er „nicht jeden Beruf“ (2010, 1020) erlernen würde und von einer *freien* Berufswahl ausgeht, so zeigen seine Narrationen in den folgenden Interviews, dass sich seine Berufswahl entlang des schulischen Abschlusses vollzieht. Nur in diesem Rahmen wählt er zwischen unterschiedlichen Anschlussperspektiven und

benennt letztlich den Wunsch, Lagerist zu werden, nachdem er Zugang zu einer Firma erhält, die ihre Ausbildungsbereitschaft signalisiert. Das berufliche Feld scheint (beinahe) zweitrangig, denn sein Ausbildungswunsch ließe sich ohne real vorhandene Möglichkeit eines Ausbildungsplatzes nicht realisieren. Bei Bushido und LilRamo zeigen sich noch deutlichere Cooling-out-Prozesse, die insbesondere durch Orientierungsprozesse anderer Akteur*innen vorangetrieben wurden. Beide beschreiben den Wunsch, einen kreativen Beruf auszuüben, was im privaten Umfeld ebenso wie von Seiten des pädagogischen Akteurs kritisch gesehen wird. Bushidos Traumberuf ist Modedesigner. Auf seine Bewerbung bei einer privaten Modeschule erhält er eine Zusage. Diese lehnt er jedoch mit der Begründung ab, der pädagogische Akteur habe ihm aufgrund der damit einhergehenden hohen finanziellen Belastung und unsicherer Anschlussperspektiven vom Besuch der Modeschule abgeraten. Wengleich Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung im Rahmen der pädagogischen Begleitung besprochen wurden, so bleiben für Bushido sowohl Dauer als auch die Rückzahlungsbedingungen der Ausbildungsbeihilfe unklar. Letztlich habe er sich „eigentlich jetzt damit abgefunden“ (Bushido 2012, 552) und präsentiert die folgende berufliche Umorientierung als Konsequenz seiner *eigenen* Entscheidung. Die Betonung, stets eigene Entscheidungen getroffen zu haben und eigene Wünsche realisieren zu wollen, scheinen dabei als Legitimationsfolie seiner beruflichen Neuorientierung zu dienen, womit er das Gefühl von Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten kann. Er dethematisiert dabei, wie stark diese Entscheidung durch die Interaktionen mit dem pädagogischen Akteur sowie Stigmatisierungserfahrungen (mit-)geprägt wurde. Die Betonung der eigenen Entscheidung zeigt, dass der Cooling-out-Prozess vollständig vollzogen wurde, indem sich Bushido die berufliche Option als Wunschberuf aneignet. Parallelen dazu weisen LilRamos Narrationen auf: Im Rahmen der pädagogischen Hilfestellung wird ihm von seiner Idee, einen kreativen Beruf zu ergreifen (Theater, Design, Mode, Gesang), abgeraten und nahegelegt, zunächst eine *richtige* Ausbildung zu absolvieren. Der Verweis auf eine *richtige* Ausbildung ist als normalisierende, Ungleichheit reproduzierende diskursive Artikulation zu deuten. LilRamo folgt den Ratschlägen – man könnte auch sagen, den institutionellen Erwartungen – und entspricht damit der diskursiv artikulierten Anforderung, ‚etwas Richtiges zu lernen‘. Gleichzeitig schreibt LilRamo dem pädagogischen Akteur die Rolle des Experten und Wegbereiters im Übergang zu. Darin drückt sich auch das Verständnis Jugendlicher hinsichtlich der Rolle pädagogischer Akteur*innen aus: Sie werden als Übersetzer*innen von Anforderungen im Übergang, Wegebener und Expert*innen adressiert. Dabei scheinen Vorstellungen eines *Normallebenslaufs* pädagogische Beratungsprozesse zu rahmen, was anscheinend auch die Empfehlung bedingt, erst eine Ausbildung zu absolvieren und dann die eigenen Interessen in eine berufliche Option zu verwandeln. Dies lässt darauf schließen, dass

künstlerische Ambitionen, selbst wenn sie sich im Wunsch, einen entsprechenden Ausbildungsberuf zu erlernen, äußern, nicht den durch die pädagogische Fachkraft transportierten Erwartungen eines *Normallebenslaufs* entsprechen. Darüber hinaus werden auch Lehrer*innen als wichtige Akteur*innen im Übergang benannt, wobei sich in den Ausführungen der Jugendlichen zeigt, dass deren Ratschläge ebenso Cooling-out-Mechanismen in Gang setzen. Deren berufliche Beratungsprozesse lassen sich als Vermittlung gesellschaftlich anerkannter beruflicher Möglichkeiten deuten.

Auch durch die Schulform bedingte und erlebte Stigmatisierungen führen dazu, dass Jugendliche von begrenzten beruflichen Wahlmöglichkeiten im Übergang ausgehen. Alle drei Jugendliche benennen Situationen, in denen sie mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen konfrontiert wurden – während der Schulzeit in Form von „Idiotentest[s]“ (Taifun 2013, 309), bei der Berufsberatung oder im familialen Rahmen, indem Jugendliche damit konfrontiert werden, dass nur „Dumme“ (Bushido 2010, 69) eine Förderschule besuchen. Weitere Zuschreibungen und Stigmatisierungen werden im Rahmen von Vorstellungsgesprächen, bei der Suche nach Praktika sowie in Beratungsgesprächen mit den Berufsberater*innen der Agentur für Arbeit erfahren, in denen ausschließlich theoriereduzierte Ausbildungen oder Maßnahmen des Übergangssystems als berufliche Perspektive fokussiert wurden. Taifun schlussfolgert aus diesen Erfahrungen, dass berufliche Zugänge aufgrund der besuchten Schulform verschlossen blieben, diese jedoch gleichzeitig als grundlegende Voraussetzung für den Übergang in eine Ausbildung verstanden werden:

„Ich sage mal so, mit einem guten Abschluss ist es leicht. Ohne Scheiß, ohne Flax. Aber wenn man jetzt tief unten ist, Förderschüler und willst hocharbeiten, das ist schwer. Da musst du fast alle Wege einschlagen, um dort einen vernünftigen Abschluss irgendwie hinzukriegen [...]. Die Chefs denken auch anders. Ich merke es auch, wenn wir Praktika haben, wird das auch anders eingestuft. Hat man viele Absagen, »Nee, lieber nicht und so blablabla«. Ich glaube das liegt auch an den, einfach an den Chefs, die trauen uns einfach nicht so viel zu. Das ist so. Wenn man einmal dort unten gelandet ist, kommt man schwer wieder raus.“ (Taifun 2011, 99–111)

Taifuns Ausführungen zeigen zudem, dass Förderschüler*innen mit defizitären Zuschreibungen konfrontiert werden, die sich auf dem Arbeitsmarkt festschreiben und damit Ungleichheit reproduzieren. In der Wahrnehmung der befragten Jugendlichen reduzieren Förderschulbesuch und -abschluss die Chancen im Übergang, wohingegen höhere schulische Abschlüsse diese erleichtern, was auch im Rahmen der Suche nach Praktikumsmöglichkeiten erlebt wird:

„Ich suche seit drei Monaten nach einem Praktikumsplatz. (1) Immer Absagen, Absagen, Absagen, Absagen. [...] Und das ist wirklich schwer, und die gucken dann auch genau auf dem Zeugnis. Und sagen wir mal so, drüber steht Förderschüler und blablabla, etc. Da gehen bei manchen Chefs die Klappen runter und sagen einfach »Nee«. Und die haben uns

aber noch nie richtig kennen gelernt. Also es war einmal so, ich stehe so im Betrieb da, habe meine Unterlagen abgegeben, der hat die Unterlagen aber noch nicht angeguckt, »Ja was wollen Sie jetzt?«. Ich dann so »Ja, ich wollte einen Praktikumsplatz«. Und dann der dann so »Ok, setzen Sie sich mal hin, ich gucke mir die Unterlagen an«. Guckt dann so, (3) »Nee, das geht zurzeit nicht, wir haben für Sie nichts zu tun«. [...] Und ich glaube, das kann nur auf dem Abschluss liegen, was sonst. Aber ich suche jetzt einfach mal weiter, weiter, weiter.« (Taifun 2011, 171–187)

„Und das mache ich zurzeit, ich baue mich wirklich hoch. Und die Chefs sollen es einfach mal ein bisschen lockerer sehen. Egal, welcher Typ, Förderschüler, Gymnasium, Real, Haupt, egal. Jeder Mensch hat eine Chance verdient, wirklich eine Arbeitsstelle zu finden.“ (Taifun 2011, 243–247)

In den Zitaten zeigt sich einerseits, dass Taifun es als ungerecht empfindet, keine Chance zugestanden zu bekommen. Zudem verweist es darauf, dass Förderschüler*innen erhöhte Anstrengungen erbringen müssen, um trotz der Stigmatisierung den Übergang in eine berufliche Anschlussperspektive zu bewältigen, denn der Übergang auf den Arbeitsmarkt wird als *Grundbedingung* eines guten Lebens verstanden. Die erlebten Stigmatisierungen führen bei LilRamo letztlich zu einem Motivationsschub und dem Gefühl, erhöhte Anstrengungen erbringen zu müssen. Die Stigmatisierungen führen also offenbar dazu, dass sich Jugendliche den Anforderungen und institutionalisierten Bewältigungsstrategien unterwerfen und versuchen, ihr Verhalten entsprechend dieser anzupassen. Darüber hinaus wird ihnen betreffend der Anschlussperspektiven bewusst (gemacht), dass mindestens ein Hauptschulabschluss absolviert werden *muss*, damit sich berufliche Perspektiven eröffnen resp. erweitern lassen.

Des Weiteren beschreiben die befragten Jugendlichen entstandene Belastungen, deren Ursprung sie in der besuchten Schulform sehen. Dabei werden zunächst erhöhte Anforderungen und Umwege geschuldet, um eine Ausbildung im Wunschberuf zu erhalten. Eine entsprechende Förderung der Förderschule bliebe jedoch aus:

„Also täte ich sagen, dass man bei der Förderschule nicht gefördert wird, sondern unterfordert. [...] Und deswegen halte ich eigentlich nix von der Schule.“ (Bushido 2012, 268–271)

Bushido sieht die Ursache geringer Chancen im Förderschulbesuch und schreibt ihr geringe Förderung zu. Dadurch erkennt er den gängigen Förderdiskurs an und reproduziert diesen sowie Aspekte der Stigmatisierung von Förderschüler*innen. Um den beschriebenen erhöhten Anforderungen entgegenzutreten zu können und trotz der zugeschriebenen und erlebten reduzierten Chancen den Übergang in eine berufliche Anschlussperspektive bewältigen zu können, bedarf es nach Aussage der befragten Jugendlichen Menschen, die sie unterstützen, an sie glauben, sie motivieren und auch kleine Erfolge anerkennen. Lehrer*innen werden in diesem Zusammenhang als wenig unterstützend, vielmehr als ausgrenzend beschrieben:

„ich will auch nicht nur den Lehrern die Schuld geben, Lehrer hat mich voll erpresst, anstatt mir, die zu mir helfen, die war auch neu in der Schule, ja, es hat auch von mir abgehungen, weil, ich war halt faul, ich war halt auch bisschen jung.“ (LilRamo 2011, 241–243)

Ein absolvierter Förderschulabschluss sowie der Übergang auf die Hauptschule führen zu neuen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, bei gleichzeitiger Reduktion institutioneller Unterstützung. Bushido und Lil-Ramo verweisen in diesem Rahmen auf die Notwendigkeit, fehlende Englischkenntnisse aufzuarbeiten, und heben hervor, dass hierfür Unterstützung in Form von Nachhilfeangeboten notwendig sei.

*„Unterstützer*innen‘ im Umfeld der Jugendlichen*

Die befragten Jugendlichen nehmen Personen aus ihrem privaten Umfeld als zentrale Unterstützer*innen im Übergang wahr und wenden sich bewusst mit bestimmten Themen an bestimmte Menschen. Familie und Freunde sind oftmals Ansprechpartner*innen für private, lebensweltliche Themen, da deren Thematisierung auf grundlegendem Vertrauen basiert. Mit ihnen werden mögliche berufliche Anschlussperspektiven thematisiert, und sie unterstützen die Suche nach Praktika- und Ausbildungsstellen. Damit übersetzen sie in diesem Kontext berufliche Anforderungen, übernehmen Telefonate und ebnen Zugänge zu Praktika- und Ausbildungsplätzen. In den Interviews wird sichtbar, dass die Ratschläge und Handlungsempfehlungen der Unterstützer*innen vermehrt an Vorstellungen des *Normallebenslaufs* ausgerichtet sind:

„Was haben die gemacht? Die haben mich dann so in Anführungsstrichen belehrt, auch ein bisschen beschult und haben gesagt, »Nee, das ist keine Kinderfaxe, das ist richtig Arbeit, da musst du richtig ranklotzen, blablabla.«“ (Taifun 2011, 393–395)

Institutionelle Akteur*innen, wie Lehrer*innen oder Berufsberater*innen werden selten als hilfreich wahrgenommen, wenngleich ihnen im Übergangsverlauf ein zentraler Stellenwert zugewiesen wird, da sie über Zugänge zu pädagogischen Unterstützungsangeboten (mit-)entscheiden sowie berufliche Beratungen initiieren oder übernehmen. LilRamo beschreibt die an der Förderschule tätigen Lehrer*innen als wegweisend und hilfreich für seinen Hauptschulwechsel, den er als zentralen Moment eines erfolgreichen Übergangs beschreibt. Den Berufsberater*innen der Agentur für Arbeit hingegen attestieren die Jugendlichen keine unterstützende Rolle im Übergang, die offerierte Beratung wird als wenig hilfreich, ausschließlich defizitorientiert und nicht entlang der beruflichen Wünsche der Jugendlichen erlebt:

„Der Typ da, der für mich zuständig ist im Arbeitsamt, der sieht das alles sowieso negativ, den juckt das nicht. Der Hauptsache der kann, der kriegt die Leute in Ausbildung, egal welche Ausbildung das ist, Hauptsache die sind weg und damit kann er sein Geld verdienen. Ja das juckt den doch überhaupt gar nicht [...] Einfach von seinem [Name BB] blöden Gelaber, dass er mich irgendwie nur in Behindertending stecken will, obwohl du noch

gesund bist, ich find's richtig frech[...] Schauen Sie mal, sie meinen ja sie helfen uns dabei, wenn sie diesen Test machen [...] aber nachdem diese scheiß Teste gemacht hab, hatt' ich nur noch Probleme im Leben.“ (LilRamo 2013, 747–789)

In dem Zitat deutet sich auch an, dass ein zugewiesener Förderbedarf seitens institutioneller Akteur*innen wie hier dem Berufsberater durchaus mit einer Behinderung gleichgesetzt wird, was LilRamo nicht nur kritisiert, sondern auch deutlich von sich weist. Er verdeutlicht zugleich, dass eine Zuweisung zu bestimmten Maßnahmen auf Grundlage von Tests erfolgt, denen man sich nur schwer entziehen kann und die als Zumutung empfunden werden. Inwiefern der Berufseinstiegsbegleiter dem entgegenwirken kann und einen Gegenspieler zum als mächtig empfundenen Berufsberater bilden kann, bleibt offen.

Freunde bilden einen Kontrast zur elterlichen und institutionell gerahmten Unterstützung im Übergang. Unabhängig davon, ob mit Freunden berufliche und schulische Anschlussperspektiven besprochen werden, sind sie diejenigen, die Verständnis für individuelle Lebenslagen aufbringen, motivieren und zuhören. Dementsprechend folgt eine als hilfreich empfundene Unterstützung im Übergang nicht zwingend einer unmittelbaren Verwertungslogik; Aspekte wie ‚Zeit haben‘ und ‚zuhören‘ werden von den befragten Jugendlichen als zentrale Kriterien hilfreicher Unterstützung artikuliert. Freundschaftliche Beziehungen fußen auf Vertrauen – etwas, das im Rahmen institutionell angelegter Hilfebeziehungen erst aufgebaut werden muss, damit es zur tragfähigen Komponente lebensweltlicher Unterstützung werden kann. Berufliche Ratschläge, die Jugendliche von Eltern, Verwandten, Freunden, Lehrer*innen, Berufsberater*innen und pädagogischen Akteur*innen erfahren, widersprechen sich häufig oder werden nur bedingt als adäquat zu den eigenen beruflichen Wünschen und Vorstellungen erlebt. Solch (gegenläufige) Beratung(sversuche) können Irritationen hervorrufen, die als wenig hilfreich erfahren werden: LilRamo schildert diesbezüglich, dass ihn die geäußerten Erwartungen und unterschiedlichen beruflichen Ratschläge überforderten und ihm das Gefühl gaben, handlungsunfähig zu sein.

Es zeigt sich, dass sich Beratungs- und Unterstützungsangebote pädagogischer Akteur*innen in einem komplexen Feld bestehender beruflicher und privater Unterstützungskonstellation verorten lassen, die es in der offerierten pädagogischen Hilfeleistung zu berücksichtigen gilt.

4.5.3 *(Be-)Deutung, Zuschreibung und Inanspruchnahme (sozial-)pädagogischer Hilfe*

(Sozial-)pädagogische Hilfestellungen werden offeriert, wenn institutionellen Akteur*innen Übergangsverläufe als problematisch erscheinen, womit die Vorstellung besonderer Herausforderungen und lebensweltlicher Belastungen

einhergeht. Dabei sind Übergangshilfen eingebettet in ein Geflecht unterschiedlicher lebensweltlicher Beziehungen und Netzwerke, die je in ihrer eigenen Logik agieren und dabei (teils widersprüchliche) berufliche Ratschläge offerieren. Qua ihres Auftrages sind pädagogische Akteur*innen gefordert, Übergänge Jugendlichen in Ausbildung zu fokussieren, zu begleiten und auch zu ermöglichen. Der *Erfolg* ihrer Arbeit wird aus einer institutionellen Logik anhand von erfolgten Übergängen in berufliche Ausbildung gemessen (vgl. Bolay/Walther 2014: 379). Inwiefern dies auch der Erfolgsdefinition teilnehmender Jugendlicher entspricht oder zur Überwindung sozialer Ungleichheit führt, bleibt unhinterfragt. Es liegt nahe, dass auch (sozial-) pädagogische Hilfen durchwoben sind von normativ gültigen und diskursiv hergestellten Vorstellungen von *erfolgreichen* und *scheiternden* Übergängen.

Die beschriebenen Herausforderungen im Übergang von der Schule in die anschließende Lebensphase aus Sicht Jugendlicher zeigen (vgl. Kap. 2.2.2, 2.3.2), dass Erfahrungen mit sich eröffnenden und verschließenden Handlungsspielräumen aufgrund des schulischen Abschlusses, Cooling-out, Stigmatisierungen und Zuschreibungserfahrungen subjektiv bedeutsam sind und biografisch angeeignet werden (müssen). Der Annahme, Akzeptanz und Zurückweisung sozialpädagogischer Hilfestellungen geht die Adressierung resp. Zuschreibung als *hilfebedürftig* voraus. Jugendliche positionieren sich zu diesen Adressierungen, indem sie diese annehmen, umwenden oder zurückweisen. Damit Übergangshilfen angenommen und biografisch relevant werden (können), müssen Jugendliche die zugeschriebene Hilfebedürftigkeit anerkennen, womit jedoch auch Ausschließung(srisiken) einhergehen (können).

Zuschreibung, Akzeptanz und Zurückweisung von Hilfe(-bedürftigkeit)

Die biografischen Fallrekonstruktionen (vgl. Kap 4.2 und 4.3) sowie die rechtliche Rahmung der Berufseinstiegsbegleitung zeigen (vgl. Kap. 4.1), dass die Auswahl der Teilnehmer*innen für das pädagogische Unterstützungsangebot den unterrichtenden Lehrer*innen oblag. In den von der Bundesagentur für Arbeit vorgegebenen Teilnehmer*innen-Kriterien zeigt sich einerseits der vorherrschende Defizit-Blick auf potenzielle Teilnehmer*innen. Andererseits ist aufgrund der Vorgabe der Bundesagentur für Arbeit, dass nur nach erfolgreichem Übergang die Berufseinstiegsbegleitung weitergeführt wird, davon auszugehen, dass Creaming-Effekte (vgl. Bolay/Walther 2014: 379, siehe auch Kap. 4.1.1) entstehen und nur schulisch *erfolgreiche* Jugendliche für die pädagogische Hilfestellung in Frage kommen. Auch die Fallrekonstruktionen zeigten, dass die Teilnehmer*innenauswahl mit normativen Zuschreibungen von *hilfebedürftig* und *nicht ausbildungsreif* einhergeht und Jugendliche nur bedingt Einfluss auf ihre Auswahl als Teil-

nehmer*in für die Übergangshilfe haben. Die Auswertung der Interviews mit LilRamo, Bushido und Taifun bekräftigt dies.

Während an den meisten Schulen einzelne Schüler*innen für die Berufseinstiegsbegleitung ausgewählt wurden, gestaltete die Förderschule, die Taifun besucht, die Berufseinstiegsbegleitung als Unterrichtsfach und offeriert damit das Angebot einer ganzen Klasse, wodurch eine weitere Selektion entfiel. Diese Nicht-Auswahl scheint die unmittelbare Annahme der pädagogischen Hilfe zu bedingen, indem sie mit anderen Unterrichtsfächern gleichgesetzt wird und folglich ihre Zurückweisung (fast) unmöglich ist⁴⁵:

„Also wurde niemand (2) gefragt, niemand, die Lehrerin hat nur gesagt: »Nächste Woche Donnerstag ((gäh)) kommt 'ne (3) kommt 'ne 'ne neue Frau [...] (2) für die Berufseinstiegung hier und ohne Fragen einfach mitmachen.« Und da haben wir einfach mal mitgemacht.“ (Taifun 2010, 1534–1537)

Gleichzeitig verdeutlicht das Zitat, dass die betroffenen Förderschüler*innen keinen Einfluss auf die Teilnehmer*innenauswahl ausüben konnten und ihnen unmittelbar durch den Besuch der Förderschule ein besonderer Hilfebedarf attestiert wird, der mit der Adressierung als *hilfebedürftig* einhergeht.

Bereits die Fallrekonstruktionen von Vanessa und Medine zeigten, dass die Adressierungen als hilfebedürftig den Zugang der ausgewählten Jugendlichen zur offerierten Hilfeleistung wesentlich (mit-)prägen: Während Vanessa die Auswahl für die Berufseinstiegsbegleitung nachhaltig als negativ empfindet und nur durch Mitgestaltungsmöglichkeiten und den Druck einzelner Familienmitglieder letztlich der Teilnahme zustimmt, verbindet Medine mit ihrer Auswahl nichts Negatives, sondern empfindet die Auswahl als für sich passend und dem eigenen Beratungsbedarf entsprechend (vgl. 4.2, 4.3 und 4.4). Der Zurückweisung der normativ zugeschriebenen Hilfebedürftigkeit versuchen Jugendliche Ausdruck zu verleihen, wie auch die Fallrekonstruktion von Vanessa zeigte, indem sie die pädagogischen Akteur*innen ablehnen. Ihre Zurückweisung manifestiert sich in der Beschreibung des ersten Eindrucks und/oder in Äußerlichkeiten der pädagogischen Akteur*innen. So dachte Bushido „@was ist das für einer@“ (Bushido 2010, 601) und beschreibt den Berufseinstiegsbegleiter folgendermaßen:

„Komische Frisur @ (1) und (1) komische Nase @, ja (2) da hab' ich erstmal gedacht, ob das der Richtige ist, wo das mit uns macht“ (Bushido 2010, 605–606).

Erst über die Dauer und die Ausgestaltung der Beziehung und des Unterstützungsangebots gelingt es letztendlich, die Hilfestellung als solche anzunehmen, wenngleich davon auszugehen ist, dass die Zuschreibung eines Hilfebedarfs zunächst angeeignet, umgewendet oder zurückgewiesen werden muss. Erlebte Stigmatisierungen und die als gering erlebten Chancen im Übergang

45 Samplebedingt werden Zurückweisungen nur bedingt sichtbar, da nur Jugendliche befragt wurden, die Teilnehmer*innen der Berufseinstiegsbegleitung waren (vgl. Kap. 3.3).

beeinflussen die Anerkennung und biografische Aneignung des zugeschriebenen Hilfebedarfs.

Die Gestaltung der Hilfebeziehung

Wie pädagogische Akteur*innen und Jugendliche miteinander in Beziehung treten, wie Treffen und Beratungskontext organisiert sind, aber auch welche Themen im Rahmen der gemeinsamen Arbeit aufgerufen werden, rahmt und gestaltet letztlich die gelebte (Hilfe-)Beziehung. Darüber hinaus zeigte sich in Vanessas und Medines Fallrekonstruktionen, dass die gelebte (Hilfe-)Beziehung in die Wahrnehmung und Annahme der Hilfestellung hinein wirkt und zudem die biografische Nachhaltigkeit einer als hilfreich erlebten Unterstützung beeinflusst.

Es zeigt sich, dass die Ausgestaltung der Treffen an den Standorten sehr unterschiedlich erfolgt: Während an Taifuns Schule die Berufseinstiegsbegleitung als Fach etabliert und als Gruppenangebot offeriert wird, erfolgt die pädagogische Begleitung an LilRamos und Bushidos Schule meist in Form von Einzelgesprächen, ergänzt durch erlebnispädagogische Elemente (z. B. gemeinsames Klettern). Nach Ende der allgemeinbildenden Schule werden Jugendliche durch regelmäßige Treffen oder durch Telefongespräche und Mailkontakte weiter begleitet. Die Jugendlichen betonen den zeitlichen Aufwand, der mit den Treffen einhergeht, den sie als schwierig vereinbar mit ihren familialen, beruflichen oder schulischen Anforderungen charakterisieren. Passungsverhältnisse zwischen pädagogischen Unterstützungsangebot und Anforderungen der neuen Lebensphase sind anscheinend nur bedingt herstellbar.

Die inhaltliche Gestaltung der Hilfebeziehung umfasst während der Schulzeit sowohl formale (Informationen zur Berufswahl, zum Berufseinstieg, zum Bewerbungsverfahren, dem Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Hilfestellungen für Vorstellungsgespräche, Hilfe bei der Suche nach Praktika- und Ausbildungsstellen, Nachhilfe und Konzentrationsübungen, Besuche bei Berufsmessen und dem Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit) als auch non-formale Hilfestellungen (Bearbeitung lebensweltlicher Probleme und Schwierigkeiten).

In die inhaltliche und strukturelle Gestaltung ist die Frage nach Mitgestaltungsspielräumen eingelagert und damit die Frage, inwiefern individuelle Bedarfe im Rahmen der Betreuung eingebracht und bearbeitet werden (können). Einige Jugendliche entziehen sich dem Unterstützungsangebot, indem sie vereinbarte Termine absagen, verschieben oder in gemeinsamen Gesprächen bewusst nicht zuhören, was auch als Form der Mitgestaltung zu deuten ist:

„Die hat ein Programm dann durchgezogen und ich hab’ da ein bissl hingehört, dann bissl weggehört, dann hingehört dann hab’ ich ein bissl mit’m Handy rumgespielt, hab Musik

gehört und fertig aus, ne? Und dann war die halbe Stunde auch schon rum und fertig, dann konnt' ich gehen.“ (Taifun 2013, 516–519)

Auch die Nutzung des (pädagogischen) Unterstützungsangebots ist als Gestaltungsaspekt von Hilfe durch Jugendliche zu lesen. Die Auswertung zeigt unterschiedliche Nutzungsweisen⁴⁶ der Unterstützungsangebote durch die Jugendlichen selbst. So nutzt Bushido die Angebote über den Verlauf der Begleitung ‚ambivalent‘: Zu Beginn nutzt er die Berufseinstiegsbegleitung ‚pragmatisch‘ und entsprechend seiner Bedürfnisse, weist andere Angebote zurück oder entzieht sich diesen. Private Themen bespricht er mit dem Berufseinstiegsbegleiter nicht. Nach dem Übergang auf die zweijährige Berufsfachschule weist er die Unterstützung deutlicher zurück, da er in ihr keinen Mehrwert erkennen kann. Auch Taifun nutzt die Berufseinstiegsbegleitung ‚ambivalent‘: Einige Unterstützungsangebote haben für ihn unmittelbaren Mehrwert, andere findet er unnötig. Private Themen bleiben in der Interaktion mit der pädagogischen Akteurin meist außen vor. Nach seinem Übergang auf die Berufsschule nimmt die Bedeutung des pädagogischen Unterstützungsangebots weiter ab, wird doch in dieser Zeit der an der Berufsschule tätige Schulsozialarbeiter zum neuen Vertrauten, mit dem Taifun lebensweltliche, aber auch berufliche Themen bespricht. LilRamo nutzt die Berufseinstiegsbegleitung über die gesamte Dauer seiner Teilnahme ‚pragmatisch‘, indem er die Themen, die er in diesem Rahmen besprechen möchte, selbst setzt, aber nach Ende der allgemeinbildenden Schule vermehrt strukturelle Aspekte in Frage stellt.

Fortlaufende Herstellung der Beziehung

Die Beziehung zwischen pädagogischen Akteur*innen und Jugendlichen rahmt die Annahme formaler und non-formaler Unterstützungsangebote, die die institutionelle bzw. (sozial-)pädagogische Bearbeitung von Herausforderungen des Übergangs ermöglichen. Gleichzeitig zeigten die Fallrekonstruktionen, dass es nicht ausreicht, das Zustandekommen einer solchen Beziehung schlichtweg zu unterstellen. Eine anfängliche Zurückweisung der pädagogischen Hilfe beeinflusst den Zugang zur Unterstützung, bedeutet jedoch nicht zwingend, dass sich Jugendliche der Hilfebeziehung unmittelbar und im Ganzen entziehen. Gelingt es, nach einer anfänglichen Phase der Fremdheit Vertrauen aufzubauen, erleichtert dies die Annahme (non-)formaler Angebote. Gleichzeitig scheint die Hilfebeziehung fragil und kann durch Vertrauensverlust wie im Fall von Medine sowie durch eine als wenig passend erlebte Beratung irritiert werden. Dies zeigen auch die Beschreibungen der Jugendlichen, die auf durchaus ambivalente, sich verändernde Beziehungen zu den

46 Die Nutzungsweisen wurden im Rahmen der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung erarbeitet, vgl. IAW et al. 2015 sowie Kapitel 2.3.2.

pädagogischen Akteur*innen verweisen. Positiv erlebte Hilfebeziehungen zeichnen sich durch wenig Druck und Sanktionen aus, basieren auf einem offenen Zu- und Miteinander, sind durchwoben von spaßigen und lockeren Momenten:

„Also allgemein von Persönlichkeit äh ist er [Bereb] ein richtig cooler Typ und er ist auch richtig ein netter Kerl und er unterstützt dich bei allem er ist wie ein älterer Bruder für dich sag ich mal so und anstatt äh mit dir zu sprechen ja Sie müssen das und das machen und macht überhaupt also hat überhaupt kein Interesse an dich also nur seine Arbeit verfolgen. Und er wollte einfach auch mit uns auch andere Sachen unternehmen, wie klettern zum Beispiel sein Hobby, und ja und ich fands natürlich cool, ne? Also ich denk mir auch, dass man nicht so einen wie [Bereb] nicht überall findet.“ (LilRamo 2013, 804–811)

Entgegengebrachtes Verständnis seitens pädagogischer Akteur*innen für die Lebenslagen, Themen und Bedarfe Jugendlicher sowie Beratungssettings, die frei von Stigmatisierungen und Vorurteilen sind, wirken sich der Interviewauswertung zu folge positiv auf die Hilfebeziehung aus.

Bedeutungszuschreibung pädagogischer Unterstützungsangebote

Aussagen zur Bedeutungszuschreibung der pädagogischen Unterstützung können anhand der Bewertung, der Wahrnehmung der Hilfe und letztlich der Herstellung von Passungsverhältnissen getroffen werden. Die Frage nach der Zuschreibung von Bedeutung pädagogischer Unterstützung für Jugendliche und für deren Übergang in die anschließende Lebensphase ist als Modus der Gestaltung pädagogischer Hilfe zu lesen und verweist auf Ko-Konstruktionsprozesse. Obwohl Taifun, LilRamo und Bushido die pädagogische Unterstützung unterschiedlich nutzen, bewerten sie die Begleitung insgesamt oder einzelne Unterstützungsaspekte positiv, was auch darauf verweist, dass anhand der Nutzungsweisen keine Rückschlüsse auf die Bewertung getroffen werden können:

„Ja, der ist halt gut und hilft halt. Und wenn ich was suchen will, halt was für ein Beruf mir passen würde, schlägt er auch was vor. So, was soll ich sagen, ich geh mit ihm gut um. Ich kann mit ihm halt gut umgehen.“ (LilRamo 2010, 999–1001)

Pädagogische Akteur*innen sind für die befragten Jugendlichen auch Übersetzer*innen diskursiv hergestellter und normativ geprägter Erwartungen einer Erwerbsbiografie. Eingeschränkte oder auch als schwierig wahrgenommene berufliche Vorstellungen sind Anlass, den Jugendlichen berufliche Orientierungslosigkeit zuzuschreiben und in der Folge berufliche Beratungsprozesse zu initiieren oder Cooling-out-Prozesse anzustoßen, ohne garantieren zu können, dass dies zu einem direkten Übergang in Ausbildung führt. LilRamo beschreibt, dass er gerne einen kreativen Beruf ausüben wolle, kann diesen aber nicht konkret in Form eines Ausbildungsberufes benennen. Im letzten Interview reflektiert er, dass er keine beruflichen Vorstellungen habe

und den Beratungen des Berufseinstiegsbegleiters folgte. Dies kann als An-
eignung der Adressierung, beruflich un-orientiert zu sein, gedeutet werden.
Gleichzeitig adressiert LilRamo den pädagogischen Akteur als Experten in
Sachen Berufswahl:

„Ich (2) ich war ja so ein-, der einfach Ideen gesucht hat //mmh// am Anfang wusst' ich
auch nicht was ich machen soll und deswegen hab' ich auf [Bereb] einfach äh gehört, weil
ich wusste der hat Ahnung und ja.“ (LilRamo 2013, 185–187)

Die positive Bewertung der Übergangshilfe geht mit der subjektiven Wahr-
nehmung des eigenen Übergangsverlaufs und dem Gefühl, durch die pädago-
gische Hilfestellung einen unmittelbaren Mehrwert erhalten zu haben, einher.
LilRamo und Bushido beschreiben in diesem Zusammenhang, dass der
Nachhilfeunterricht des pädagogischen Akteurs einen wichtigen Bestandteil
ihrer als erfolgreich empfundenen Übergänge auf die Hauptschule darstellt:

„Der hat uns halt geholfen, weil wir in Förderschule kein Englisch hatten und wir meinten
ja, können Sie das nicht machen mit uns? Und er meinte obwohl er das gar nicht müsste, er
ist ja kein Englischlehrer, und er meinte ja gut und der hat uns auch Englischblätter ausge-
druckt er war halt so nett und ja hat mit uns Englisch gemacht noch der wollt auch mit uns
Deutsch machen und auch bissle Mathe, aber wir meinten ja, das alles andere können wir
selber und aber was wir am wichtigsten brauchen war Englisch halt und ja.“ (LilRamo
2013, 698–704)

Auch das Zuspriechen von Mut, uneingeschränktes Zuhören, das Einsetzen
der pädagogischen Akteur*innen für die Sichtweisen und Bedürfnisse der
Jugendlichen sowie deren Gefühl, im Rahmen der Begleitung Verständnis für
die eigenen Wünsche zu erhalten, sind Aspekte, die Jugendliche dazu bringen
die Übergangshilfe positiv zu bewerten. Negativ hingegen heben die befrag-
ten Jugendlichen strukturelle und inhaltliche Aspekte der Übergangshilfe
hervor, die als nicht adäquat für den eigenen Unterstützungsbedarf erlebt
werden. Einzelgespräche werden kritisiert und Gruppenangebote gewünscht
und vice versa, Fragen zum Privatleben werden mitunter als übergriffig er-
lebt, Arbeitsaufträge als lästig und wenig zielführend empfunden.

Inwiefern der pädagogischen Hilfe biografische Relevanz zugewiesen
wird, korreliert mit dem durch die Jugendlichen empfundenen Mehrwert der
Begleitung. Ist dieser nicht (mehr) erkennbar und konnte keine tragfähige und
vertrauensvolle Beziehung etabliert werden, wird die Unterstützungsbezie-
hung aufgehoben. Eine vertrauensvolle Hilfebeziehung zu etablieren, kann
als wichtiger Aspekt der Begleitung verstanden werden, der es ermöglicht,
Unterstützung, die über formale Hilfe hinaus geht, anzunehmen und diese für
den Übergang als wichtig zu deuten. Gelingt der Aufbau einer vertrauensvol-
len Beziehung nicht, wird die pädagogische Hilfestellung nicht für die Bear-
beitung lebensweltlicher Probleme genutzt:

„Ich weiß nicht, ob man dem vertrauen kann @, Privates sage ich ihm wahrscheinlich nicht
jetzt.“ (Bushido 2010, 745–746)

Hierbei spielt die Dauer der Beziehung eine wichtige Rolle, durch diese kann es gelingen, Vertrauen und Nähe in der pädagogischen Beziehung aufzubauen. Gelingt dies nicht und übernehmen andere Personen die Rolle lebensweltlicher Unterstützer*innen, wird der Versuch seitens der pädagogischen Akteur*innen, auch lebensweltliche Themen in die Begleitung einzubeziehen, eher als lästig und unpassend empfunden:

„Ja, weil sagen wir mal so, es geht nicht manche Leute an was ich in meinem Privatleben mache, manche geht es dann was an weißte? Da muss ich erst mal wirklich ein Vertrauen aufbauen, dass ich da jetzt wirklich erzähle oder so. Okay, ich kannte die ewig lange und die hat mich auch gut begleitet und haste nicht gesehen, alles toi toi toi aber die Privatfragen manchmal, das hat, also mich persönlich hat das angekotzt.“ (Taifun 2013, 459–463)

Taifun thematisiert in diesem Zusammenhang, dass seine Ablehnung, im Rahmen der pädagogischen Unterstützung private Themen zu besprechen, durch das Geschlecht der Berufseinstiegsbegleiterin bedingt wird:

„Ja, das ist eine Frau. [...] Das ist das Problem. Ne? Also das ist mein Problem, ich kann mit Frauen nicht so offen reden wie mit Männern. Das ist mein Problem, ja. Ich red’ ja nicht, wenn ich verkrampft dann vor einer Frau sitze und zittere und komm’ mit der Sprache nicht raus. Weißte? Ich komm schon mit der Sprache raus, aber ich muss mir dann wirklich stark überlegen, wann ich das sage und wie ich das jetzt rüberbringe.“ (Taifun 2013, 472–478)

Im Resümee und über die Dauer der Begleitung hinweg zeigt sich, dass Jugendliche pädagogischen Akteur*innen insbesondere im Rahmen formaler Hilfe Bedeutung zuschreiben. Dass die Unterstützung selektiv genutzt und angenommen werden kann, kann zur Herstellung von Passung beitragen. Auch betreffend lebensweltlicher Themen sehen die befragten Jugendlichen Momente, in denen die Begleitung ein hohes Maß an Bedeutung für den eigenen Übergangsverlauf einnimmt, was jedoch nicht zwingend bedeutet, dass private Themen und Anforderungen bearbeitet werden (müssen). Hierzu zählt beispielsweise, dass Taifun seine Verhaltensveränderung bzw. -anpassung maßgeblich durch die Hilfe der pädagogischen Akteurin bedingt sieht. Inwiefern hier diskursiv hergestellte und normativ geprägte Erwartungen zum Tragen kommen, kann nur vermutet werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass während der Übersetzung beruflicher Anforderungen auch die Reflektion und ggf. die Anpassung des eigenen Verhaltens mit dem Verweis darauf thematisiert wurde, dass die Einhaltung gewisser Verhaltensstandards die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen.

Letztendlich zeigt die Auswertung der leitfadengestützten Interviews, dass der Hilfe durch pädagogische Akteur*innen bezüglich der Bearbeitung formaler Anforderungen des Übergangs Bedeutung zugeschrieben wird. Die befragten Jugendlichen deuten die zugeschriebene Hilfebedürftigkeit um, indem sie darauf verweisen, dass sie durch die Hilfe nun mit einem Wissen ausgestattet sind, dass ihnen einen Vorsprung gegenüber anderen Schulabsolvent*innen verschafft und sie sich hierdurch gewappnet sehen, den Über-

gang in die anschließende Lebensphase zu bewältigen. Dabei bleibt offen, inwiefern dieser Wissensvorsprung zur Bewältigung sozialer Ungleichheit – i. S. von sozialem Aufstieg – beiträgt oder eher das Zurechtkommen mit begrenzten Wahlmöglichkeiten erleichtert.

Die Bewertung der pädagogischen Hilfestellung geht demnach anscheinend mit der Frage nach der *Passung* zwischen den Bedarfen der Jugendlichen und den Angeboten der pädagogischen Akteur*innen einher. Obwohl darauf verwiesen wird, dass es generell Mitgestaltungsspielräume gibt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese per se genutzt werden oder allein deren Verfügbarkeit zur Passung des Angebots und des empfundenen Unterstützungsbedarfs führt. Vielmehr bedarf es der aktiven und fallbezogenen Herstellung von Passungsverhältnissen.

Wahrnehmung der Übergangshilfe im Kontext anderer (unterstützender) Beziehungen

Die Wahrnehmung der Übergangshilfe geht auch mit der Frage einher, inwiefern Jugendliche die Übergangshilfe als *passend* für sich und ihre Bedürfnisse erleben. Dass Passungsverhältnisse über den Verlauf der Begleitung unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, zeigte sich in den Fallrekonstruktionen von Medine und Vanessa und wird durch die Auswertung der weiteren Interviews unterstrichen. So bewertet bspw. Taifun die Unterstützung durch die pädagogische Akteurin im ersten Interview durchaus positiv, kritisiert im zweiten Interview unterschiedliche Betreuungsaspekte und wirft in unserem dritten Gespräch einen vor allem kritischen Blick auf die Begleitung. Dennoch kann nicht per se von einer Nicht-Passung ausgegangen werden. Vielmehr verweist diese differenzierte Darstellung auf die Bedeutung der fortwährenden Neuverhandlung und Ausgestaltung der pädagogischen Begleitung, in der es auch möglich (gemacht) werden muss, einzelne Angebote oder die Begleitung gänzlich zurückzuweisen. Können Jugendliche Passungsverhältnisse zwischen ihren Erwartungen und dem Angebot pädagogischer Akteur*innen herstellen, attestieren sie dem Unterstützungsangebot ein Mehrwert, wenngleich dies nicht für die Unterstützung als Ganzes gelten muss. So benennt Bushido die Englischnachhilfe des pädagogischen Akteurs als wichtigen Aspekt, sieht aber keinen generellen Mehrwert in der pädagogischen Unterstützung. In den Interviews mit Bushido finden sich Verweise, dass der pädagogische Akteur ebenso wie seine Familie seinen Wunsch, eine Modeschule zu besuchen bzw. Modedesigner zu werden, nicht unterstützt. Folglich reihen sich anscheinend die beruflichen Ratschläge des pädagogischen Akteurs in die bedingt vorhandene Unterstützung der Familie ein, sodass Bushido hinsichtlich der Erfüllung seiner beruflichen Wünsche keinen Mehrwert der pädagogischen Begleitung erkennen kann. Die folgende berufliche Neuorientierung wird jedoch seitens der Familie angestoßen und

begleitet. Dabei eröffnet seine Familie konkrete (Zugangs-)Wege zu alternativen Ausbildungsberufen, indem sie den Kontakt zu einem Ausbildungsbetrieb herstellt. Sie leistet etwas, was der pädagogische Akteur in diesem Fall, vielleicht aber auch grundsätzlich nicht anbieten kann. Hier zeigt sich, dass aufgrund des zeitweisen Bedarfs an Nachhilfe und der Bereitwilligkeit des pädagogischen Akteurs dazu bisweilen Passung hergestellt werden kann, während es im Rahmen der beruflichen Um- und Neuorientierung nicht gelingt, Passung zwischen dem Bedarf und der Hilfe herzustellen.

Wurde im Kapitel 4.5.2 thematisiert, dass Jugendliche andere Menschen in ihrem Umfeld als Unterstützer*innen adressieren und darüber hinaus auch Kontakt zu Menschen haben, die eine unterstützende Rolle für sich beanspruchen, so bedeutet dies, dass pädagogische Übergangshilfen nicht nur in diesem Beziehungsgefüge verortet sind, sondern auch, dass die Wahrnehmung der pädagogischen Unterstützung im Kontext anderer für Jugendliche im Übergang relevanter Akteur*innen und deren spezifischen (zugewiesenen) Rollen gedeutet werden muss. Pädagogischen Akteur*innen schreiben Jugendlichen insbesondere bezüglich berufs- und arbeitsmarktspezifischer Themen eine zentrale Rolle zu: Die Übersetzung arbeitsmarktspezifischer Anforderungen, Einblicke in Strukturen des Arbeitsmarktes, konkrete Unterstützung im Rahmen der Bewerbungsverfahren für Praktika- und Ausbildungsstellen, die Eröffnung beruflicher bzw. schulischer Anschlussperspektiven sowie die Schaffung konkreter Zugänge zu Praktikums- oder Ausbildungsplätzen werden dabei benannt. Die dezidierte Zuweisung der Themen impliziert, dass pädagogische Akteur*innen in diesen formalen Handlungsfeldern als kompetent und machtvoll wahrgenommen werden, auch im Vergleich zu sonst verfügbaren Unterstützer*innen. Zudem erhofften sich Jugendliche durch die Zusammenarbeit mit pädagogischen Akteur*innen einen unmittelbaren Zugang zu Ausbildungsplätzen – und damit zum Arbeitsmarkt –, wengleich dies bedeuten kann, eigene berufliche Vorstellungen an real vorhandene Möglichkeiten anpassen zu müssen.

Wie Jugendliche pädagogische Akteur*innen adressieren, übt Einfluss auf die Wahrnehmung der Hilfe aus. So weist Bushido dem pädagogischen Akteur die Verantwortung in beruflichen, jedoch nicht in schulischen Fragen zu, weshalb er die Begleitung als wenig adäquat erlebt:

„Ich find äh [Bereb] ähm das ist so für Leute, die wo nicht wissen was sie wollen. Wo er dann die unter den Arm, wo er dann sagt ja okay, ich stell das vor, dass er denen ein bisschen hilft und zeigt wie, wo lang der Weg geht. Aber für mich wo ich weiß also ungefähr, was ich möchte und mehr auf die Schule mich konzentrieren möchte, bringt es einfach nichts. Find’ ich. [...] Weil der ist ja auch ein Berufsberater und kein Schulberater.“ (Bushido 2013, 480–488)

„Weil die mir sehr hilft, weil, ich sage mal so, auf dem Arbeitsmarkt habe ich wenig Ahnung, auf jeden Fall. Ich weiß nicht, was ist, wo was ist, dies, das und jenes ist. Und da ist die dann die perfekte Person. Die weiß vom Arbeitsamt, vom Arbeitsmarkt übelst viel. Und ja, die unterstützt mich da auch auf dem Arbeitsmarkt. Also wenn ich sage, reden wir über

den Ar-, über die Arbeit, über die Ausbildung, sag ich mal so, dann reden wir über die Ausbildung und das ist so alles so ein bisschen lässig.“ (Taifun 2011, 532–537)

Darüber hinaus wird die Wahrnehmung der pädagogischen Unterstützung durch die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung bedingt. LilRamo beschreibt ebenso wie Taifun eine lockere, teils freundschaftliche Beziehung zum*r pädagogischen Akteur*in. Bushido hebt hervor, dass sich der pädagogische Akteur für ihn einsetzte (vgl. Gestaltung der Hilfebeziehung, Fortlaufende Herstellung der Beziehung).

Übergangshilfen als Ort der Auseinandersetzung mit Normallebenslaufvorstellungen

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sowohl im Rahmen der Übergangsverläufe als auch in den pädagogischen Hilfebeziehungen gesellschaftliche Erwartungen und Vorstellungen eines *Normallebenslaufes* aufgerufen und dem Hilfeangebot zugrunde gelegt werden. Sichtbare *Abweichungen* von diesem *Normallebenslauf* werden Jugendlichen als Hilfebedarf attestiert, die Unterstützung wird unter Rückbezug auf die Vorstellung eines *Normallebenslaufes* initiiert. Die im Interview gestellten Fragen nach den Zukunftswünschen der Jugendlichen sind dabei nur ein Hinweis auf Lebensvorstellungen im Sinne eines *Normallebenslaufs*, nach dem Motto: den Schulabschluss erreichen, eine Ausbildung beginnen, Festanstellung, Paarbeziehung und Elternschaft. Auch in der Bilanzierung der eigenen Schulzeit und des Übergangsverlaufs werden Erwartungen bzw. Vorstellungen des *Normallebenslaufes* aufgerufen und verhandelt. So plädiert Taifun dafür, sich eröffnende Chancen zu ergreifen, selbst wenn dies mit Anstrengungen verbunden ist:

„Ich kann nur wirklich jedem Förderschüler empfehlen »Nütze jede Chance, egal welche Chance, ob es irgendwie eine andere Schule ist, oder andere Stadt oder anderes Land oder so, irgendwo. Nütze die Chance einfach«. Das ist wirklich schwer, ich merke es bei mir.“ (Taifun 2011, 168–171)

Hierin zeigen sich neben den Erwartungen einer arbeitsorientierten und individualisierten Gesellschaft auch die Reproduktion geltender normativer Ordnungen sowie die Reproduktion von *Aktivierung*. Obwohl Jugendliche im Übergang negative Erfahrungen machen, ungleiche Übergangschancen wahrnehmen und Stigmatisierungen erleben, unterwerfen sie sich letztlich aufgrund ihres Wunsches, den Übergang in Ausbildung zu vollziehen, den von außen herangetragenen Erwartungen und gängigen Praktiken. Indem sie diese Gegebenheiten annehmen und bereit sind, auf Umwegen und durch die Anpassung eigener Wünsche und Leistungen die Vorstellungen des Normallebenslaufes einzulösen, wird sichtbar, dass sie dadurch eigene Übergänge gestalten und sie damit letztlich herstellen. Ähnliches gilt für die Wahl der Ausbildungsberufe, die ebenso von normativen Erwartungen (mit-)beeinflusst wird wie der Übergang in die Arbeitswelt an sich. Darüber hinaus zeigt

sich, dass gewisse Aspekte immer wieder im Rahmen der eigenen Berufsorientierung aufgerufen werden – etwa Spaß am Beruf, finanzielle Absicherung durch die berufliche Tätigkeit sowie genügend Freizeit. Dies kann als Hinweis auf einen aktuellen Berufsorientierungsdiskurs gelesen werden.

Auch die Fokussierung Jugendlicher auf das Erreichen eines höheren Schulabschlusses, um berufliche Wahlmöglichkeiten zu erweitern, ist diskursiv hergestellt und normativ geprägt und verweist letztlich auf eine leistungsorientierte Wettbewerbsgesellschaft à la ‚höher, schneller, weiter‘. Insbesondere die Erfahrung, mit einem Förderschulabschluss nur bedingt an der Arbeitswelt und damit am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, lässt Jugendliche eine schulische Höherqualifizierung anstreben, womit sie geltende normative berufliche und lebensweltliche Abläufe reproduzieren. Allerdings können diese Entscheidungen auch als Ausdruck der Herstellung oder des Wiedererlangens von Handlungsfähigkeit gelesen werden:

„Weil ich finde es wichtig, dass man, dass ich noch bisschen höheren Abschluss hab und ja. Weil das kann man ja immer mal gebrauchen, wenn mal woanders arbeiten möchte, wenn irgendwas passiert oder so ist ja immer gut, dass man ein Real dann hat oder so.“ (Bushido 2012, 335–338)

Im Rahmen der Beratung durch Unterstützer*innen des privaten Umfeldes oder pädagogische Akteur*innen werden die eigene Motivation, die Notwendigkeit der Notenverbesserung sowie die Wichtigkeit einer Ausbildung hervorgehoben. Insbesondere Eltern von Haupt- und Förderschüler*innen drängen oftmals auf einen schnellen Berufseinstieg sowie eine fundierte berufliche Qualifizierung und sehen Aspekte wie Selbstverwirklichung nur bedingt als erstrebenswert:

„Also diese Zeit ist sehr stressig gewesen, weil [...] meine Eltern wollten mir gar keinen Spaß geben, Hauptsache du arbeitest, du kriegst eine Arbeit, oh je.“ (LilRamo 2011, 1082–1084)

„Gut aber von Familie her und so ja pf, die meinten immer so ja, du musst äh eine Arbeit haben und jedes Mal das Gleiche ja und aber äh die sagen einem halt, du musst das, das werden aber das Problem ist, äh, die waren halt aus der Heimat, also Ausland waren die und die rufen an und sagen »ja, du musst das das werden« und Familie oder so oder und dann denk ich mir so, ja komm. Geh mal erst in die Schule, schaff mal bisschen und dann damit die sehen, ob du es packst. Aber obwohl ich, obwohl ich das selber weiß, dass ich was machen muss und die kommen dann und machen die Stress und ja. Danach kommst völlig durcheinander ja. [...], weil die können mich irgendwie nicht verstehen, die wissen nicht, in welchem Punkt du stehst oder wie du dich fühlst oder ob du überhaupt bereit bist und meinen, ja komm, mach das das und denk nur so okay ja. Mit zu sagen, wenn man das so werden könnte, dann wär' ich schon längst etwas geworden aber @.“ (LilRamo 2013, 243–260)

Die Vorstellung eines *erfolgreichen* Übergangs ist für die befragten Jugendlichen unmittelbar mit einer Ausbildungsstelle verbunden, die sie sich durch die Anpassung eigener beruflicher Vorstellungen an sich eröffnende Mög-

lichkeiten oder eine schulische Höherqualifizierung zu erschließen versuchen. Gelingt dies nicht, wird dies als subjektives *Scheitern* empfunden und entspricht damit der gängigen Praxis individueller Zuschreibungen von *Scheitern* (vgl. Kap. 2). Wenngleich Jugendliche in den Interviews auf geringe Chancen und begrenzte Zugänge zu Ausbildungsplätzen verweisen, so gehen sie dennoch von eigener Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit aus, die sie mit dem nicht erfolgten Übergang in Ausbildung außer Kraft gesetzt sehen.

Der Wunsch nach einer Ausbildungsstelle wird auch von der Erwartung geprägt, selbstständig zu werden und zu sein. Das wird zwar als eigener Wunsch artikuliert, aber durchaus auch von Eltern erwartet, was LilRamo am Beispiel finanzieller Unabhängigkeit erläutert:

„Mal bist du halt zu alt dafür, um dein Vater mal wieder um Geld zu fragen [...] das ist halt so und, ähm, dass du auch mal, äh, was Neues holen willst, Playstation oder einfach so, was du halt gern magst oder was zum Anzuziehen. [...] Ich hab einfach Ding, äh, den Punkt bekommen, wo ich auch, äh, irgendwie Stress mit Eltern hatte, ich mein ja wenn du wirklich frei sein willst und ich dachte mir einfach, du musst auf zwei Beinen stehen wo keiner dich anlabet und drum und dran und wenn du auch kein Stress ha-, also stressfreies Leben willst, okay, natürlich wird dich immer Stress verfolgen, aber ich mein' also wenn du zum Beispiel aufstehst, dass nicht irgendwo hier ganze Zeit jemand rumschreit, rumbüllt oder was weiß ich was, dass du selber entscheiden darfst, wohin du gehst oder was du machst, natürlich entscheid ich auch selber, wohin ich geh, aber ich mein, wenn du zum Beispiel nach Hause kommst, sag ich mal, dass keiner da ist und du so, wenn du schon Stress von der Arbeit kommst, dass Kopf frei hast und dass du auch mal dich mal, äh, schlafen kannst und nicht dass deine Mutter kommt so jaja blabla dich anlabet und worauf du auch kein Bock hast irgendwie ja. In der Richtung halt.“ (LilRamo 2013, 285–304)

Ähnliche Beschreibungen lassen sich auch in den anderen Interviews mit den Jugendlichen finden, die durch Formulierungen wie „auf zwei Beinen stehen“ (LilRamo 2013, 295) oder mit „beiden Beinen im Leben“ (Taifun 2011, 718) auf Ababelungsprozesse verweisen. Neben dem eigenen Wunsch sehen sie diese zugleich als Forderung der Eltern und damit stellvertretend für *erwachsen werden*.

4.6 Hilfe(be)deutungen aus biografischer Perspektive – Zwischenfazit

Die Auswertungen der biografisch narrativen sowie der problemzentrierten Interviews zeigen das Zusammenspiel von übergangsbedingten Herausforderungen, Lebensvorstellungen Jugendlicher und der (institutionellen) Zuschreibungen von Hilfe(bedürftigkeit). Brüche, die in der Vorstellung eines *Normallebenslaufes* nicht vorgesehen sind, werden als Hilfebedürftigkeit

zugeschrieben, wodurch (sozial-)pädagogische Hilfe diskursiv geprägte Lebenslaufvorstellungen reproduziert, welche den Zugang zur Übergangshilfe sowie die pädagogischen Interaktionen prägen. Jugendliche, die als Teilnehmer*innen pädagogischer Hilfe adressiert werden, sind gefordert, sich gegenüber den Adressierungen pädagogischer Akteur*innen zu positionieren. Dass sich Jugendliche Adressierungen aneignen, sie umdeuten oder auch zurückweisen, zeigt sich in ihren verbalisierten Zukunftswünschen ebenso wie in ihrer Bereitschaft, Umwege, Herausforderungen, Druck und Stigmatisierungen anzunehmen. Dabei versuchen sie, ihre beruflichen Übergänge durch die Bewältigung dieser Faktoren zu gestalten, indem sie ihre beruflichen Vorstellungen an Ratschlägen Anderer ausrichten und sich an den ihnen bewusst (gemachten) gesellschaftlich geltenden Rahmungen/Strukturen orientieren. Sie reproduzieren damit Strukturen und Vorstellungen des *Normallebenslaufes*. Lebensvorstellungen bzw. -entwürfe, die nicht dem *Normallebenslauf* entsprechen, von Unterstützer*innen als *waghalsig* oder *riskant* gewertet werden, werden aufgrund der Abhängigkeit der Jugendlichen von Berater*innen und Gatekeepern aufgegeben. Stigmatisierungen und erlebte reduzierte berufliche Chancen im Übergang fungieren als Verstärker, die dazu verhelfen, dass sich Jugendliche in Vorstellungen des *Normallebenslaufs* einfügen bzw. diese (mit-)bedingen.

Die institutionelle Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit eröffnet und verschließt einerseits Anschlussoptionen nach der Schule, andererseits erfordert diese Zuweisung die Anerkennung und Aneignung des zugewiesenen Hilfebedarfs, um das Hilfeangebot nutzbar zu machen. Eigens gemachte Erfahrungen von Stigmatisierung und eingeschränkten beruflichen Chancen sowie Wahlmöglichkeiten im Übergang führen u. a. dazu, dass Jugendliche eigene berufliche Vorstellungen an real vorhandene Möglichkeiten anpassen und damit Cooling-out-Mechanismen (sozial-)pädagogischer Hilfe nicht nur anerkannt, sondern auch legitimiert werden. Ähnliches gilt für (Um-)Wege hin zu einer Ausbildung, die es einzuschlagen gilt, da Jugendliche eine berufliche Ausbildung als alternativlos empfinden, um finanzielle Unabhängigkeit anzustreben und um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Hierin zeigt sich auch, dass Jugendliche *Normalerwerbsarbeit* und die *Spielregeln* einer erwerbszentrierten Gesellschaft anerkennen und mit ihrem eigenen Verhalten (re-)produzieren. Gleichzeitig nehmen Jugendliche wahr, dass durch *gute* schulische Abschlüsse und/oder schulische Höherqualifizierung die Chancen auf einen Ausbildungsplatz steigen, während Förderschulabschlüsse als *wertlos* empfunden werden. Darüber hinaus nehmen Jugendliche wahr, dass Erwerbstätigkeit als Lebensaufgabe verhandelt wird, was einerseits anerkannt und reproduziert wird, andererseits durchaus Kritik erfährt.

Dabei sind Hilfebeziehungen herausfordernde und ambivalente Konstellationen, die nicht per se als tragfähig gedeutet werden können. Vielmehr bedarf es ihrer dauerhaften Gestaltung sowie der Berücksichtigung dessen, dass

sich Hilfebeziehungen über ihre Dauer verändern können und von Menschen im Umfeld der Jugendlichen beeinflusst werden, sodass Passung fortwährend hergestellt werden muss. Dabei kann die Frage nach *Passung* zwischen zugeschriebenem bzw. artikuliertem Hilfebedarf und Unterstützungsangebot nicht per se beantwortet werden, denn sie muss letztlich nicht nur fallbezogen, sondern biografisch hergestellt und gestaltet werden. Passung ist damit als interaktiver Prozess zu verstehen, der in der Hilfebeziehung ausgehandelt und gestaltet werden muss. Passungsverhältnisse hängen dabei ebenso von der Ausgestaltung der Unterstützung wie von der Eröffnung von Mitgestaltungsspielräumen und den subjektiv als relevant erlebten Unterstützungsangeboten ab. Passungsverhältnisse können hergestellt und gestaltet werden, indem pädagogische Akteur*innen seitens der Jugendlichen formulierte Bedarfe an Unterstützung in Form von Nachhilfe, der Vermittlung von Praktika, der Übernahme von Telefonaten und der beruflichen Orientierung gesehen und bearbeitet werden. Dabei bedeutet ein artikulierter Bedarf eines Jugendlichen nicht, dass andere Jugendliche einen ähnlichen Bedarf formulieren. Zudem sind Passungsverhältnisse als prozesshaft zu verstehen; individuelle Bedarfe verändern sich ebenso wie die Beziehung zu anderen Unterstützer*innen. Insbesondere durch die Längsschnitt-Erhebung der vorliegenden Daten zeigte sich, dass Bedarfe nicht konsistent sind und durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden.

5 Schlussbetrachtungen

Die vorliegende qualitative Längsschnittstudie ruft die Frage nach der biografischen Relevanz sozialpädagogischer Hilfen im Übergang von der Schule in Ausbildung für sogenannte benachteiligte Jugendliche auf und knüpft an theoretische Überlegungen zu Übergängen und sozialpädagogischer Hilfe an. Ausgehend von einem biografischen Zugang sowie einem reflexiven Übergangsvverständnis, wie es insbesondere die Forschungsperspektive *Doing Transitions* anstrebt, wurde analysiert, wie Übergänge im Kontext sozialer Ungleichheit durch sozialpädagogische Hilfsangebote und durch deren Nutzung seitens der Jugendlichen mitgestaltet und hergestellt werden. Die Studie liefert mit ihren Ergebnissen nicht nur Erkenntnisse zur Wahrnehmung, Bedeutung und Nutzung sozialpädagogischer Hilfe(n) aus Sicht von jugendlichen Nutzer*innen, sondern ergänzt, erweitert und hinterfragt darüber hinaus Forschungserkenntnisse zu Übergängen innerhalb dieses Lebensalters und liefert damit einen wichtigen Beitrag für ein *reflexives* Übergangsvverständnis.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit fußt auf der Überlegung, dass Soziale Arbeit qua ihres Auftrages ‚Benachteiligten‘ Jugendlicher durch sozialpädagogische Unterstützungs- und Hilfsangebote zu kompensieren versucht und damit einen Beitrag zur Überwindung ungleicher Bildungschancen leisten soll. Folglich kann Hilfe als Modus der Gestaltung von Übergängen gedacht werden. Dazu ist es jedoch entscheidend, Hilfe nicht auf das ihr zugrundeliegende institutionelle Angebot zu reduzieren, sondern sie mit Luhmann (1973), Schefold (2011) oder Gängler (2004) als Interaktion zu verstehen und daher auch aus Perspektive jugendlicher Nutzer*innen zu denken.

Wie Jugendliche diese Hilfestellungen wahrnehmen und nutzen, *wie* sie diese in den eigenen Lebensverlauf integrieren und biografisch deuten und *welche* subjektiv biografische Relevanz diese Hilfen für Jugendliche haben, wurde durch die im Längsschnitt erhobenen biografisch-narrativen Interviews mit Jugendlichen rekonstruiert. Im Fokus standen hierbei die erkenntnisleitenden Fragen: *Wie* wird sozialpädagogische Hilfe biografisch relevant (gemacht) und angeeignet? Welche normativen Zuschreibungen erfolgen im Kontext von Hilfebeziehungen? Wie nutzen Jugendliche sozialpädagogische Hilfe? Inwiefern deuten sie sozialpädagogische Hilfe als Ressource? *Wie* nehmen sie sozialpädagogische Hilfe wahr? Welche Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich der Relevanz von Hilfe nehmen sie vor? Und: Inwiefern befördern sozialpädagogische Hilfeleistungen das Zurechtkommen mit begrenzten Wahlmöglichkeiten oder sind sie als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten i. S. von sozialer Mobilität zu deuten? Indem diese Fragen im Fokus der Arbeit standen, konnte es gelingen, auch Aussagen über die Pro-

zesshaftigkeit sozialpädagogischer Hilfen, deren biografische Nachhaltigkeit sowie mögliche Risiken und Grenzen sozialpädagogischer Hilfen zu treffen.

Um das Themenfeld hinsichtlich der institutionellen Hilfestellung im Übergang Jugendlicher zu öffnen und die Notwendigkeit der Thematik aus Sicht von Jugendlichen herauszustellen, wurde in einem ersten Schritt in das Themenfeld eingeführt (Kap. 2.1), in einem zweiten in Auseinandersetzung mit theoretischen Perspektiven und Erkenntnissen aus (Forschungs-)Arbeiten die grundlegende Rahmung und Perspektive der Arbeit dargestellt (vgl. Kap. 2.3, 2.4). Hierbei wurde kritisch hervorgehoben, dass Studien zum Übergang Jugendlicher von der Schule in Ausbildung oftmals einen defizitären Blick auf Jugendliche und deren Übergänge werfen. Zudem ist kritisch zu beleuchten, dass die dichotome Logik von *Scheitern* und *Gelingen* auch dem Blick und den normativen Kriterien (direkter Übergang in berufliche Ausbildung, klare und dem Schulabschluss entsprechende Berufswünsche, Flexibilität hinsichtlich sich auftuender beruflicher Optionen, keine Umwege, keine Abbrüche etc.) der institutionellen Akteur*innen entspringt, durch die sie in ihrer Wirkmächtigkeit erst hergestellt wird. Damit geht auch einher, dass in Studien häufig aus einer institutionellen Logik heraus bzw. aus Sicht institutioneller Akteur*innen aufgezeigt wird, welche Übergangsverläufe sich bei Jugendlichen abzeichnen und gefragt wird, welche Faktoren *scheiternde* Übergänge hervorbringen. *Scheitern* wird Jugendlichen dabei individuell als Defizit zugeschrieben, das sich entlang struktureller Rahmenbedingungen – und dazu zählen auch Hilfeangebote im Übergang – vollzieht. Die Sicht Jugendlicher auf ihre eigenen, durch Hilfeleistungen beeinflussten Übergänge bleibt meist außen vor oder wird nur mit Blick auf individuelle Herausforderungen und Bewältigungsstrategien thematisiert.

Das Ergebnis dieses einseitigen und verengten Blicks ist, dass sozialpolitische Bestrebungen unabhängig vom Wissen über die Bedürfnisse Jugendlicher im Übergang darauf abheben, vermehrt Übergangshilfen zu initiieren und zu etablieren, die *scheiternde* Übergänge vermeiden *sollen*. Im Wissen darum, dass insbesondere das Einmünden in das Übergangssystem nicht nur die Wahrscheinlichkeit, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, minimiert, sondern hierbei auch Benachteiligungen reproduziert und verstärkt werden, zielen die in der Schule oder an der Schnittstelle Schule/Ausbildungssystem ansetzenden Hilfeangebote, -projekte und -maßnahmen vermehrt darauf, dass sogenannte benachteiligte Jugendliche direkt im Anschluss an die Schule eine Ausbildung beginnen. Allerdings lassen sich keine Kausalzusammenhänge zwischen dem Offerieren einer Hilfeleistung und dem Einmünden in Ausbildung erkennen. Zudem verstellt diese meist defizitäre und einseitige Perspektive den Blick für das, was eigentlich im Rahmen der Unterstützungsleistungen abläuft. Damit wird sukzessive ausgeblendet, dass Jugendliche Teil des Hilfearrangements sind. Die vorliegende empirische Studie setzte hier an und öffnete mit ihrer biografischen Perspektive den bislang verengten

Blick, indem aus der Sicht von Jugendlichen hinterfragt resp. rekonstruiert wurde, wie sozialpädagogische Hilfe subjektiv gedeutet wird, welche Potenziale diese Hilfeeinrichtungen offenbaren, welche Aspekte Jugendliche als wichtige Voraussetzung für hilfreiche Unterstützung deuten und letztlich auch welche Potenziale sich im Kontext von Ungleichheit und ihrer Überwindung finden lassen.

Mit Blick auf bestehende Arbeiten wurde herausgearbeitet, welches Wissen es bislang zur Deutung und zur Wirkung von Hilfe gibt und inwiefern die Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung von Hilfe in Arbeiten aufgerufen wurde (vgl. Kap. 2.3.2). Dabei wurde deutlich, dass Arbeiten, die den Übergang Jugendlicher in den Beruf oder (sozial-)pädagogische Hilfe thematisieren, Erkenntnisse zu Adressierungs- und Zuschreibungsprozessen generieren und reflexiv hervorheben, weitestgehend fehlen. Die Arbeit leistet mit dem gewählten Fokus einen Beitrag hierzu und rückt unter der Perspektive *Doing Transitions* die subjektive Relevanz von Hilfe und die Nutzung von Hilfe durch Jugendliche in den Fokus. Gleichzeitig sensibilisiert die Forschungsperspektive für die relationalen Zusammenhänge diskursiver Bezüge, institutioneller Regulierungen und individueller Bewältigung im Kontext von Übergängen (Kap. 2.4). In Auseinandersetzung mit theoretischen Bestimmungen zum (*Normal-*)Lebenslauf, zu Biografien und institutionalisierten Übergängen konnten Aspekte der diskursiven Herstellung und Artikulation von Übergängen herausgearbeitet werden. Weiterhin wurde durch den theoretischen Blick auf sozialpädagogisches Handeln als wohlfahrtsstaatliche und institutionelle Regulierungsform deutlich, dass sozialpädagogische Hilfe als Modus der Herstellung und Gestaltung von Übergängen zu fassen ist. Ferner konnten hierdurch Aspekte wohlfahrtsstaatlicher Steuerung, (sozial-)pädagogischer Professionalität sowie Überlegungen zu Hilfe, Erziehung, Bildung und Bewältigung – die den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden – nicht nur als Kontextwissen einbezogen werden, sondern in ihrer Bedeutung im Fokus von Übergängen in Lebenslauf und Biografie aufgezeigt, kritisch hinterfragt und in ihrem relationalen Zusammenspiel reflektiert werden (vgl. Kap. 2). Ausgehend von dieser Perspektive wurde herausgearbeitet, dass (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang eine zentrale Bedeutung für die Herstellung und Gestaltung von Übergängen aufweist. Diese Annahme basiert dabei auf der im Theorieteil ausgeführten Überlegung, dass sich im Kontext von Übergängen diskursiv hergestellte und normativ geprägte Normalitätsannahmen und -unterstellungen der Lebensführung nicht nur in institutionellen (sozial-)pädagogischen Hilfeleistungen und den handlungstheoretischen Grundzügen sozialpädagogischer Arbeit niederschlagen, sondern sich eben durch Hilfe als institutionelle Regulierungsform reproduzieren. Übergänge als verhandelte und immer wieder neu hergestellte Sollbruchstellen im Lebenslauf sind Anlass und Gegenstand (sozial-)pädagogischen Handelns und werden durch (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen konstituiert wie

normiert. Indem Hilfe als handlungstheoretische Grundlage der Sozialen Arbeit fungiert und im Sinne des aktivierenden Wohlfahrtsstaates agiert, dort einsetzt, wo normativ geprägte und diskursiv hergestellte Vorstellungen eines guten Lebens zu brechen drohen und Ausdruck sozialpolitischer Regulierungen ist, ist sie letztlich auch an Normalitätsvorstellungen gekoppelt, wodurch der institutionelle Lebenslauf als Strukturgeber des *Normallebenslaufs* aufrechterhalten wird. Dies geschieht trotz oder auch aufgrund der Veränderungen der Arbeitswelt, die einerseits zu einer Pluralisierung von Lebensformen und zur Entstandardisierung von Lebensverläufen (vgl. Schröer et al. 2013; Schröer 2013), andererseits zu Individualisierungsdruck und Entscheidungszwängen führen (vgl. Beck 2016, Erstauflage 1986) und damit neue Herausforderungen hervorbringen, die es wiederum subjektiv biografisch zu bewältigen gilt (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007b). Um zu rekonstruieren, *wie* Jugendliche dies letztlich tun, bedarf es eines biografietheoretischen Forschungsansatzes, wie er in dieser Arbeit angelegt wurde (Kap. 3). Durch die Rekonstruktion zweier Biografien nach der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995, 2011) konnten die biografischen (Be-)Deutungen des sozialpädagogischen Hilfeangebots nachgezeichnet, subjektive Aneignungs- und Modifikationsprozesse abgebildet sowie die Integration des Hilfeangebots in den Lebensverlauf der befragten Jugendlichen rekonstruiert werden. Ferner zeigten die Fallrekonstruktionen die Verwobenheit von Hilfefahrungen bzw. -annahme mit anderen biografischen Erfahrungen. In der Arbeit konnte gezeigt werden, *wie* biografische Aneignungs- und Bewältigungsprozesse in Relation zu diskursiven und institutionellen Formen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen stehen: Einerseits indem Übergänge von der Schule diskursiv hergestellt und normativ geprägt sind, andererseits indem dieser (forcierte) Übergang einhergeht mit lebenslaufbezogenen Normalitätsvorstellungen, mit „normative(n) Vorschriften, wie man leben soll“ oder auch „wie man ‚gut‘ leben kann“ (Walther/Stauber 2018: 913). Der *Normallebenslauf* als Fiktion wird so in seiner diskursiven Begründung und Produktion nachvollziehbar, über seine normierende Wirkmächtigkeit greifbar und seine kontinuierliche und bruchlose Reproduktion reflektierbar. Gleichwohl sind (sozial-)pädagogische Hilfeangebote auch als institutionelle Regulierungsform zu deuten. Ferner müssen familiäre Beziehungen als informelle kollektive Zusammenhänge gedacht werden, die letztlich in Form institutioneller Regulatoren wirksam werden.

Wenngleich mit der Biografieanalyse nach Rosenthal (1995, 2011) ein Verständnis einhergeht, dass Biografien als soziale Konstrukte fasst, die auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweisen (vgl. ebd.; Dausien et al. 2009), so wird doch eine reine Biografieanalyse dem Verständnis des relationalen Zusammenhangs diskursiver Bezüge, institutioneller Regulierungen und individueller Bewältigung im Kontext von Übergängen nur bedingt gerecht. Es zeichnete sich zunehmend ab, dass der Fokus

auf die subjektiv-biografischen Bewältigungsstrategien nicht ausreichte, sondern auch diskursive Artikulationen und institutionelle Regulatoren (mit-) betrachtet werden müssen, um das komplexe Zusammenspiel der unterschiedlichen Einflussfaktoren erklären und die Interviewaussagen der Jugendlichen entsprechend interpretieren zu können. Um das relationale Zusammenwirken diskursiver Artikulationen, institutioneller Regulierungsweisen und subjektiv-biografischer Bewältigung sichtbar machen zu können, wurde der ursprünglich rein biografietheoretische Ansatz um eine diskurstheoretische Komponente i. S. einer Sensibilisierung für diskursive Artikulationen resp. Adressierungen der Jugendlichen durch pädagogisch handelnde Akteur*innen erweitert. Diese machte sichtbar, dass und *wie* sich im biografischen Sprechen diskursiv artikuliert Lebenslaufvorstellungen und -erwartungen ausdrücken. In Auseinandersetzung mit theoretischen und method(olog)ischen Aspekten der Verbindung von biografie- und diskurstheoretischen Ansätzen wurden die erkenntnisleitenden Fragen erweitert. Es wurde gefragt, *wie* Jugendliche die durch pädagogische Akteur*innen aufgerufenen und artikulierten Diskurse des *Wissens* und *Könnens*, von *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang in den eigenen Lebensverlauf integrieren und *wie* damit subjektive Übergangsverläufe hergestellt und gestaltet werden und *inwiefern* die durch Jugendliche aufgerufenen Bedeutungszuschreibungen sozialpädagogischer Hilfe lebenslaufspezifische Normalitätsannahmen spiegeln. Damit gelang es einerseits, biografisches Sprechen als Ausdruck der individuell angeeigneten und umgewendeten Adressierungen der Jugendlichen zu verstehen. Andererseits eröffnete dieser Zugang auch die Möglichkeit, Rückschlüsse auf die Adressierungen der pädagogisch handelnden Akteur*innen sowie die darin wirksam werdenden institutionellen Regulierungen zu ziehen. In einem abschließenden Auswertungsschritt wurden drei weitere Fälle – hier wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten problemzentrierte Interviews mit narrativem Erzählimpuls geführt – thematisch kodiert, wodurch weitere wichtige Erkenntnisse zur Hilfedeutung aus Sicht Jugendlicher erarbeitet wurden. Die Ergebnisse der qualitativen Längsschnittuntersuchung basieren auf Interviews mit an der Übergangshilfe teilnehmenden Jugendlichen. Samplebedingt konnten keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern die Adressierung als potenzielle Teilnehmer*in der Übergangshilfen Spuren in den Biografien der Jugendlichen hinterlassen, die letztlich nicht an der Übergangshilfe teilnehmen und sich demnach bereits frühzeitig gegen diese institutionelle Form der Übergangshilfe positionieren. Hier gibt es weiterhin Forschungsbedarf. Zudem verweisen die Ergebnisse darauf, dass Jugendliche durchaus unterschiedlichen Adressierungen durch unterschiedliche Akteure*innen in ihrem Umfeld unterliegen. Wie sich Jugendliche als Teilnehmer*innen übergangsbezogener Hilfeleistungen gegenüber diesen diversen Adressierungen positionieren und wie konkret die Auseinandersetzung mit diesen Adressierungen ablaufen, sind mit Blick auf die Frage, wie normative

Vorstellungen Übergänge regulieren und gestalten, besonders aufschlussreiche Forschungsfragen. Diese könnten durch Arbeiten, die eine Verbindung von biografie- und diskurstheoretischen Ansätzen verfolgen, aber auch durch ethnografische Methoden und Diskursanalysen Erkenntnisse generieren, beantwortet werden. Dabei gilt es, sozialpädagogische Fachkräfte ebenso wie Eltern bzw. Familienangehörige und Freunde in die Datenerhebung mit einzubeziehen, um das Zusammenspiel unterschiedlicher Prozesse nachzuzeichnen.

Im Folgenden werden (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen, wie im Kapitel 2.3.1 dargestellt, als gesellschaftliche sowie institutionelle Regulierungsformen von Übergängen und als Ausdruck wohlfahrtsstaatlicher Steuerungsansätzen auf die Bewältigung oder Bearbeitung sozialer Ungleichheit zielen, obwohl sie diese gleichzeitig reproduzieren. In der inhaltlichen Ausgestaltung sowie der Zielgruppenbenennung und -akquise der (sozialpädagogischen) Übergangshilfen schlagen sich diskursiv hergestellte und normativ geprägte Lebenslaufvorstellungen nieder, die auch Ausdruck des wohlfahrtsstaatlichen Versprechens einer gesamtgesellschaftlichen Vollinklusion sind (vgl. Rieger-Ladich 2010). Dabei sind Hilfe und Hilfeleistungen an einen aktivierenden Wohlfahrtsstaat gekoppelt. Mit der entsprechenden Ausrichtung sozialpädagogischer Hilfeleistungen werden normative Vorstellungen eines *guten Lebens* aufgerufen.

Die Ergebnisse werden unter dem Fokus des *Doing* formuliert und lassen sich als *Doing Transitions by doing Hilfe* in drei Schritten rekonstruieren: 1. Wohlfahrtsstaatliche Gestaltung und Institutionalisierung von Hilfe und darin eingelagerte Adressierungen (Kap. 5.1), 2. Nutzung und Bedeutungszuschreibung von Hilfe (Kap. 5.2) und 3. Hilfe als Modus der Gestaltung von Übergängen (Kap. 5.3). Somit wird im ersten Teil des Schlusskapitels diskutiert, *wie* die in den Hilfen eingelagerten und durch die (sozial-)pädagogisch handelnde Akteur*innen aufgerufenen Adressierungen wirksam werden. Im zweiten Teil der Überlegungen wird fokussiert, *wie* Jugendliche (sozialpädagogische) Hilfe nutzen, *wie* sie Adressierungen annehmen, umwenden oder zurückweisen und *wie* sie sich gegenüber der Hilfeleistung positionieren. In einem dritten Schritt wird Hilfe als Interaktion zwischen Adressierung, Nutzung und (Be-)Deutungszuschreibung diskutiert. In einem abschließenden Kapitel wird das Zusammenwirken der Aspekte in der Gestaltung von Übergängen beleuchtet. Hierbei wird deutlich werden, dass die Ergebnisse nicht nebeneinanderstehen, sondern miteinander verschränkt sind.

5.1 Wohlfahrtsstaatliche Gestaltung und Institutionalisierung von Hilfe und darin eingelagerte Adressierungen

Auf der Ebene der Institutionalisierung von Hilfe zeigten sich die in institutionalisierten Hilfen eingelagerten und durch Berufseinstiegsbegleiter*innen aufgerufenen Adressierungen, die in Hilfeverläufen wirksam werden. Um dies thematisieren zu können, sei zunächst daran erinnert, dass die Berufseinstiegsbegleitung als institutionell gerahmtes Unterstützungsinstrument für den Übergang von der Schule in den Beruf für ausgewählte Jugendliche mit dem Übertritt in die Vorabgangsklasse der Haupt- bzw. Förderschule beginnt und spätestens zwei Jahre nach ihrem Verlassen der allgemeinbildenden Schule endet. In der Beschreibung der Berufseinstiegsbegleitung als institutionelle Regulierungsform (vgl. 4.1) wurde anhand der Verdingungsunterlagen, der gesetzlichen Rahmung der Unterstützungsmaßnahme sowie anhand von Auszügen aus den Expert*inneninterviews mit (sozial-)pädagogischen Akteur*innen herausgearbeitet, dass mit dem Unterstützungsinstrument *motivierte* Jugendliche der Haupt- und Förderschule adressiert werden, die *vooraussichtlich* Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf haben werden. Als Maßstab für diese vermutlichen Schwierigkeiten werden schulische Noten sowie eine von institutionellen Akteur*innen (z. B. von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Berufseinstiegsbegleiter*innen) wahrgenommene berufliche Desorientierung der Jugendlichen herangezogen. Diese Praktiken der Auswahl (teilweise in den rechtlichen Grundlagen festgeschriebenen, vgl. Kap. 4.1) und Rekrutierung der Teilnehmer*innen, die damit einhergehenden Adressierungen der potenziellen Teilnehmer*innen sowie die Begleitung an sich verweisen darauf, dass eine solche Unterstützung im *Normallebenslauf* eigentlich nicht vorgesehen ist. Obwohl die Teilnahme am Unterstützungsinstrument für die Jugendlichen als Hilfe im Übergang von der Schule in den Beruf deklariert wird, wird eine Teilnahme daran grundsätzlich auch als Abweichung vom *Normallebenslauf* gedeutet. Die Annahme eines idealtypischen *störungsfreien Normalverlaufs* geht einher mit einem defizitären Blick auf Jugendliche, der zeitgleich Benachteiligungen reproduziert bzw. andere hervorruft. Während der alte Wohlfahrtsstaat, wie Böhnisch und Schefold (1985: 40f.) beschreiben, durch das Prinzip sekundärer Normalisierung geprägt war – sprich Teilhabe war trotz Abweichungen resp. Verfehlungen des *Normallebenslaufes* möglich, wenn auch stigmatisiert, also eingeschränkt –, zeigt sich im aktivierenden Wohlfahrtsstaat eine hochambivalente Situation: Der *Normallebenslauf* verschwimmt und ist zunehmend nicht (mehr) erreichbar; gleichzeitig werden *Nischen* und Angebote sekundärer Normalisierung ausgehöhlt. Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass mit der präventiven Bearbeitung von Übergängen sowie den

Auswahlpraktiken und der inhaltlichen Ausgestaltung der Hilfeleistungen sowohl (1) das grundlegende Verständnis von Hilfebedürftigkeit sogenannter benachteiligter Jugendlicher im Übergang als auch (2) der immanente Zeitaspekt (Zeitpunkt und Dauer) von Übergängen in Ausbildung und Beruf institutionell definiert werden.

- (1) In der rechtlichen Rahmung des Unterstützungsinstrumentes und deren Auswahlkriterien sind institutionell gerahmte, diskursiv hergestellte und normativ geprägte Vorstellungen von *Erfolg* und *Scheitern* im Übergang eingelagert, die in ihrer Bewertung an weiterhin gültigen Vorstellungen eines *Normallebenslaufs* ausgerichtet werden. Nicht nur das *Herausfallen* aus diesem wird (sozial-)pädagogisch bearbeitet, sondern bereits die Annahme eines nicht gelingenden Schulabschlusses oder eines Nicht-Einmündens in Ausbildung ist Anlass der (sozial-)pädagogischen Begleitung, was auf den präventiven Charakter der Hilfen verweist und ein Indiz für die Vorverlagerung des Übergangs durch seine vorgelagerte Bearbeitung ist.
- (2) Der immanente Zeitaspekt von Übergängen in Ausbildung und Beruf verweist darauf, *wann* aus institutioneller Logik heraus der *richtige* Zeitpunkt für einen Übergang in Ausbildung und Beruf ist. Zudem ist hier die institutionelle Definition über die Zeitspanne und den Zeitpunkt der Hilfe im Übergang eingelagert. Hierin drückt sich die institutionelle Logik aus, nach der es für eine *erfolgreiche* Übergangsbegleitung einer Unterstützung bedarf, die den Übergangsprozess von der Schule in Erwerbsarbeit an der Schnittstelle der Institutionen Schule und Ausbildung begleitet und damit weder ausschließlich im schulischen noch im ausbildungsbezogenen Kontext ansetzt. Mit diesem konzeptionellen Ansatz kommt es zu einer zeitlichen und räumlichen Ausdehnung von Hilfe und Unterstützung im Übergang (vgl. Dittrich/Walther 2019). Zum einen wird der Beginn des Übergangs vor-, zum anderen in die Schule hinein verlagert. Die Vorverlagerung sowie die Verlängerung des Übergangs zeigen sich auch darin, dass Praktika und Probearbeiten absolviert werden (müssen), die in den Haupt- und Förderschulen bereits in Klasse sieben oder acht beginnen und in unterschiedlich hohem Maß verpflichtender Teil des Curriculums sind. Teilnehmer*innen des Unterstützungsinstrumentes werden angehalten, zusätzlich zu den verpflichtenden weitere freiwillige Praktika zu absolvieren und diese nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule auch als Zugangsmöglichkeiten zu potenziellen Arbeitgebern zu nutzen. Die Verschulung des Übergangs zeigt sich unter anderem in der Benotung von Praktikumsberichten (vgl. auch ebd.). Dabei sind anscheinend der festgelegte Zeitpunkt und die definierte Zeitspanne der Übergangshilfe so gewählt, dass der Übergang in Ausbildung und Beruf trotz oder auch wegen der (sozial-)pädagogischen Hilfe dennoch der institutionellen Vorstellung des *richtigen* Zeitpunkts für diesen Übergang und da-

mit der chrononormativen Struktur des Lebenslaufs (vgl. Riach/Rumens/Tyler 2014) entspricht. Diese resultiert einerseits aus der *Normalität* durchschnittlicher Lebensverläufe und wirkt andererseits als normative Erwartung an die Lebensplanung und -führung der Jugendlichen.

Die institutionell definierte Sicht auf *Erfolg* und *Scheitern* sowie auf den Zeitpunkt und die Zeitspanne von Hilfe drückt sich nicht nur in der institutionell gefassten Notwendigkeit von Übergangshilfen aus, sondern auch in den durch die pädagogischen Akteur*innen vorgenommenen Adressierungen der Jugendlichen als *hilfebedürftig* und damit einhergehend als potenziell *abweichend*. Das heißt, es gibt ein doppeltes Nicht-Zutrauen gegenüber den Hilfteilnehmer*innen: erstens die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung nicht erfüllen zu können, zweitens nicht in der Lage zu sein, adäquat mit dem Scheitern umzugehen (d. h. im Sinne der Anpassung und des Absenkens der Ansprüche, um auf jeden Fall irgendwie unterzukommen). In der Adressierung als *hilfebedürftig* liegt die Gefahr der Vereinseitigung bzw. Reduzierung auf Hilfebedürftigkeit und damit auch die Gefahr, dass Kompetenzen oder individuelle Umgangsweisen der Jugendlichen jenseits dieser Logik nicht anerkannt werden (können). Dabei ist diese Adressierung einerseits auf die Verwobenheit der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterstützungsinstrumentes mit seiner rechtlichen Rahmung zurückzuführen, der letztlich das sozialpolitische Aktivierungsparadigma ‚fördern und fordern‘ zu Grunde liegt, andererseits auf die Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle (vgl. Müller 2001), die im Kontext sozialpädagogischer Hilfen zur Integration potenziell *abweichender* Jugendlicher in die Arbeitswelt gewährleistet werden soll (vgl. Hamburger 2003; Dahme/Wohlfahrt 2005; Lessenich 2013; Bitzan/Bolay 2018; Böhnisch/Schefold 1985; Galuske 1993, vgl. Kap. 2.3).

Insbesondere durch den in der Arbeit entwickelten diskurskritisch sensibilisierten Blick konnte herausgearbeitet werden, dass sich in den durch die pädagogisch handelnden Akteur*innen formulierten Adressierungen einerseits normative Lebensvorstellungen ausdrücken, hier andererseits diskursive Artikulationen ihren Ausdruck finden, indem auf Aspekte wie fehlende Ausbildungsreife, die Notwendigkeit der Berufsorientierung und der Kompetenz, Bewerbungsunterlagen zu erstellen, abgehoben wird (vgl. 2.3). Diese Adressierungen sind wiederum Ausdruck institutionell wirksamer Regulierungsweisen, wodurch die Wirkmächtigkeit des *Normallebenslaufes* deutlich wird. Er findet seinen Niederschlag darin, dass im Rahmen sozialpädagogischer Unterstützungsangebote bzw. sozialpädagogischer Hilfeleistungen diskursiv geprägte Lebenslaufvorstellungen reproduziert werden, dient als grundlegende Rahmung pädagogischer Hilfebeziehungen und wird in Übergangshilfen aufgerufen und wirksam.

Die Adressierung der Jugendlichen als Teilnehmer*innen der Hilfe gehen einher mit der institutionellen Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit, die sich an Brüchen entzündet, die im Rahmen der Vorstellung eines *geradlinigen*

resp. *störungsfreien Normallebenslaufes* nicht vorgesehen sind. Hierzu zählt bspw. der Besuch einer Haupt- oder Förderschule, der bereits als Abweichung vom *Normallebenslauf* gedeutet und mit *Hilfebedürftigkeit* gleichgesetzt wird. Auch andere defizitäre Zuschreibungen sowie Stigmatisierungen sind Adressierungen, die mit Anrufungen als *hilfebedürftig*, als *abweichend* und auch als nicht-handlungsfähig einhergehen. Dabei wird anhand geäußelter Lebensvorstellungen, beruflicher Wünsche und schulischer Leistungen der Jugendlichen beurteilt, ob oder wie (*un-*)*realistisch* die Vorstellungen sind. Daran wird bemessen, ob es einer institutionalisierten Unterstützung für den Übergang bedarf. Auch erst oder nur durch Umwege entwickelte berufliche Perspektiven werden Jugendlichen individuell als *Misserfolg* bzw. *Defizit* zugeschrieben, aus denen aus institutioneller Perspektive *Hilfebedürftigkeit* abgeleitet wird. Die Zuweisungspraktiken, das Aberkennen von Berufsperspektiven und der Verweis auf *Ausbildungsreife* erfolgen, wie Walther (2014a) herausstellt, entlang einer klinischen Rationalität der Diagnose. Dabei wird gleichzeitig pädagogische Erreichbarkeit bzw. Herstellbarkeit von *Ausbildungsreife* unterstellt – auch durch die im Ausbildungskatalog der Arbeitsagentur niedergelegten überprüfbaren Indikatoren der sogenannten *Ausbildungsreife*.

Diese Zuschreibungsprozesse lassen den Rückschluss zu, dass institutionelle Akteur*innen berufliche Unsicherheiten als Defizit in Bezug auf die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben deuten. Kritisch ist dies, da sich in der beruflichen Unsicherheit Jugendlicher eine strukturell bedingte Bewältigungslage ausdrückt (vgl. Böhnisch 2012). So könnten Schwierigkeiten der beruflichen Orientierung oder das Festlegen auf einen Beruf auch als Ausdruck des individuellen Umgangs mit diskursiv wirksamen Aspekten von Entstandardisierung und Pluralisierung der Arbeitswelt (vgl. Kap. 2) gedeutet werden. In diesem Kontext zeigte die Auswertung der Interviews die Verkettung verschiedener Adressierungen als *hilfebedürftig*: Einerseits werden die betreffenden Jugendlichen nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch während ihrer Praktika und im Kontakt mit potenziellen Arbeitgebern konstant als problematische Schüler*innen adressiert. Ihnen wird eine *schwierige* Berufswahl attestiert sowie ein erfolgreicher Schulabschluss in Frage gestellt; darüber hinaus erleben sie, dass ihre Chancen gegenüber Mitbewerber*innen mit höheren schulischen Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt eingeschränkt sind. Aufgrund ihrer Umsetzung im verbindlichen Rahmen Schule und zusätzlich aufgrund ihrer Positionierung im Kontext ungleicher Übergangschancen sind die Jugendlichen mehr oder weniger gezwungen, sich mit den Adressierungen sowie der damit verbundenen Stigmatisierung und Chancenungleichheit auseinanderzusetzen, was sich nicht zuletzt auch in Bezug auf ihre Berufsorientierung und ihren Umgang mit der Berufswahl niederschlägt (vgl. Kap. 5.2). Gleichzeitig gehen die Adressierungen einher mit der Vorstellung, dass jene Schwierigkeiten durch Hilfestellungen und Unterstüt-

zungsleistungen bearbeitet werden können. Das zeigt sich daran, dass sozialpolitisch initiierte Übergangshilfen (auch) an Berufswahlorientierungsprozessen ansetzen und darauf zielen, berufliche Orientierungen (frühzeitig) hervorzubringen, die gleichzeitig so flexibel sein *müssen*, dass ein „Unterkommen“ in einer sich eröffnenden Ausbildungsstelle möglich bleibt. Dass diese Schwierigkeiten gleichzeitig auch Ausdruck des Defizitblicks auf sogenannte benachteiligte Jugendliche sind, die in den durch die pädagogisch handelnden Akteur*innen artikulierten Adressierungen eingelagert sind, gerät aus dem Blick. Letztlich wird die seitens pädagogisch handelnder Akteure*innen als problematisch betrachtete Berufsorientierung der Jugendlichen diesen als individuelle Schwäche zugeschrieben. Auch institutionelle Regulierungsansätze in Form von übergangsbezogenen Hilfestellungen reagieren anscheinend auf die als problematisch erachtete Berufsorientierung von Jugendlichen und sehen in diesem Rahmen Handlungs- bzw. Unterstützungsbedarf. Das Sich-Nicht-Festlegen-Wollen auf einen Beruf, die Bereitschaft seitens der Jugendlichen, eine sich anbietende berufliche Option anzunehmen, das Umdeuten einer beruflichen Option als Wunschberuf sowie der Wunsch, durch einen weiterführenden Schulbesuch die eigenen Wahlmöglichkeiten zu erhöhen und eine Festlegung auf einen nicht selbst gewählten Beruf noch etwas hinauszuschieben, müssen jedoch auch als Ausdruck individueller Handlungsstrategien im Übergang gedeutet und dürfen nicht per se mit Hilfebedürftigkeit gleichgesetzt werden.

Wenngleich Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozesse als Beschneidung beruflicher Möglichkeiten gedeutet werden können, so spiegelt sich in der Zuschreibung *realistischer* Berufsperspektiven auch, welche beruflichen Wege aus einer institutionellen Perspektive als realisierbar erachtet werden. So geht die Zuschreibung beruflicher Möglichkeiten damit einher, dass berufliche bzw. arbeitsweltliche Integration ermöglicht werden. Dies bedeutet, dass aus einer institutionellen regulierenden Perspektive auch die Vorstellung hervorgeht, über welche beruflichen Wege eine anerkannte (berufliche) Positionierung in der Gesellschaft gelingen kann. Dieser Lesart folgend kann eine institutionell angedachte oder artikuliert berufliche Begrenzung auch erfolgen, um sicherzustellen, dass sogenannte benachteiligte Jugendliche die Möglichkeit erhalten, aktive Mitglieder einer erwerbszentrierten Gesellschaft zu werden, die nicht nur eine geregelte Umsetzung einer Berufsbiografie erfordert, wie sie der Arbeitsmarkt einfordert. Folglich könnte argumentiert werden, dass Unterstützung im Übergang aus einer sozialpolitischen bzw. arbeitsmarktpolitischen Perspektive bewusst so angelegt ist, dass Brüche und Umwege innerhalb der Berufsbiografie vermieden werden. Hierin werden jene Praktiken wirksam, die marktwirtschaftlich vorgegeben, normativ geprägt und diskursiv hergestellt sind und die der Arbeitsmarkt als grundlegende Anforderungen an Arbeitnehmer*innen stellt. Letztlich werden diese Anforderungen durch von pädagogischen Akteur*innen artikuliert Adressie-

rungen an Jugendliche herangetragen und in spezifischen Berufsorientierungspraktiken wirksam. Dass diese Regulierungsweisen für Jugendliche biografisch bedeutsam sind, bleibt jedoch unberücksichtigt. *Wie* dies geschieht, *wie* Jugendliche mit diesen Regulierungen umgehen, darauf wird im zweiten Teil der Diskussion (vgl. Kap. 5.2) eingegangen.

Darüber hinaus schwingen Vorstellungen des *Normallebenslaufes* nicht nur in der rechtlichen Rahmung des Unterstützungsinstrumentes mit, sondern finden ihren Niederschlag auch in den Adressierungen der pädagogisch handelnden Akteur*innen. Entlang dieser Vorstellungen vollziehen sich berufliche Beratungsprozesse. Demnach werden Berufe aufgrund erforderlicher Zugangsvoraussetzungen als unerreichbar artikuliert und die Jugendlichen durch angeschobene Cooling-out-Prozesse (vgl. Goffman 1962; Walter/Walther 2007; Walther 2014a) dazu bewogen, Abstand von diesen als *unrealistisch* eingeschätzten beruflichen Wünschen zu nehmen. Dabei werden Co-Prozesse angestoßen, die darauf zielen, dass Jugendliche ihre berufliche Orientierung an das Spektrum der mit dem voraussichtlichen Schulabschluss erreichbaren Ausbildungsberufe anpassen. Diskursive Artikulationen haben in diesem Zusammenspiel eine hohe Bedeutung. Insbesondere durch den in der Arbeit angelegten diskurskritisch sensibilisierten Blick zeigte sich, dass pädagogisch handelnde Akteur*innen auf diskursiv hergestellte und normativ geprägte Vorstellungen von beruflicher Integration entsprechend des Bildungsabschlusses, aber auch von Hilfe im Übergang zurückgreifen, was in den Adressierungen gegenüber den Jugendlichen deutlich wurde. Dabei spielen einerseits Konzepte wie fehlende *Ausbildungsreife*, die wiederum institutionell geprägt oder formuliert sind, eine bedeutsame Rolle. Mit diesen werden Anforderungen wie die Herausbildung realistischer Berufswünsche oder die Entwicklung beruflicher Perspektiven (z. B. schulische Höherqualifizierung) aufgerufen und an Jugendliche herangetragen.

Die Diskurse, insbesondere der Diskurs Ausbildungsreife, sind geprägt von den Anforderungen potenzieller Arbeitgeber, konkret deren Wunsch nach geeigneten Bewerber*innen. Darauf wird indirekt auch in den Adressierungen seitens der schulischen bzw. (sozial-)pädagogischen Akteur*innen Bezug genommen. Die Auswertung der biografischen sowie problemzentrierten Interviews zeigen, dass Jugendliche der Haupt- und Förderschule frühzeitig mit Zuschreibungen und Stigmatisierungen seitens institutioneller Akteur*innen sowie potenzieller Arbeitgeber*innen konfrontiert werden. Diese diskursiven Bezüge prägen die Unterstützung Jugendlicher sowie das Handeln der pädagogischen Akteur*innen. Sie schlagen sich auch in den Ratschlägen, der Haltung und dem Nicht-Zutrauen der (sozial-)pädagogischen Akteur*innen bzw. deren (unterschiedlichen) Adressierungen den Jugendlichen gegenüber nieder. Die *Verzögerungen* des *Normallebenslaufs* finden ihren Ausdruck letztlich auch in der Ausgestaltung sozialpädagogischer Hilfe sowie in Beratungsprozessen durch (sozial-)pädagogische Akteur*innen.

Dies manifestiert sich darin, dass die Unterstützung von Jugendlichen hinsichtlich der Berufswahl und konkret im Rahmen der offerierten Ratschläge zur beruflichen Orientierung entlang von *Normallebenslauf*vorstellungen i. S. v. Schule, Ausbildung, Erwerbstätigkeit, bzw. *Normalerwerbs*vorstellungen verlaufen. Dies gilt dabei entgegen der theoretischen Einführung zum *Normallebenslauf* (vgl. Kap. 2.2.1) nicht nur für männliche, sondern auch für offerierte berufliche Beratungsprozesse für weibliche Jugendliche. Demnach verlaufen die durch (sozial-)pädagogische Akteur*innen erteilten beruflichen Ratschläge für Mädchen bzw. junge Frauen ebenso wie jene für Jungen bzw. junge Männer entlang der Erwerbsarbeit. Deutlich wurde dies insbesondere in der Rekonstruktion von Medines Fall: Lebenslaufvorstellungen jenseits von Erwerbstätigkeit wurden im Kontext ihrer Übergangsbegleitung nicht unterstützt. Dies lässt sich als eindimensionale Reproduktion von Geschlecht lesen. In diesem konkreten Fall sieht die (sozial-)pädagogisch handelnde Akteurin nicht, dass ein Lebensentwurf jenseits von Erwerbsarbeit für Medine eine biografisch relevante Bewältigungsstrategie des geschlechtsspezifisch segmentierten Ausbildungsmarktes darstellen kann. Auch weil es das formulierte Ziel der Hilfeleistung ist, Jugendliche beim Übergang in Ausbildung zu begleiten, und daran der Erfolg der Maßnahme gemessen wird, übergeht die (sozial-)pädagogisch handelnde Akteurin Medines formulierten Wunsch und versucht, sie von der Sinnhaftigkeit einer Ausbildung zu überzeugen. Anknüpfend an Walther (2014a: 129) wird hierin deutlich, dass im Kontext der beruflichen Orientierung durch pädagogische Akteur*innen „das Kriterium der Realisierbarkeit an den geschlechtertypisierenden Normalitätsannahmen und Segmentierungen des deutschen Berufsprinzips zu brechen“ scheint. Demnach sind pädagogisch handelnde Akteur*innen im Übergang anscheinend nicht dafür verantwortlich, Lebensentwürfe Jugendlicher jenseits des Arbeitsmarktes zu unterstützen oder *restlos* zu organisieren, da sie vor allem im Auftrag des Wohlfahrtsstaates handeln. Geschlechtlichkeit wird in diesem Kontext jederzeit aufrufbar und dient im konkreten Fall dazu, Mädchen resp. jungen Frauen ebenso wie Jungen resp. junge Männer in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass pädagogisch handelnde Akteur*innen durch (artikulierte) Adressierungen Macht und Druck auf sogenannte benachteiligte Jugendliche ausüben. Obwohl Adressierungen auf die rechtlichen Rahmenbedingungen und damit den Auftrag der Unterstützungsleistung zurückzuführen sind, stehen die (teilnehmenden) Jugendlichen vor der Herausforderung, mit den Adressierungen umzugehen, sie zurückzuweisen und/oder umzuwenden, wodurch sich der Raum eröffnet, Zuschreibungen resp. Adressierungen in das eigene Selbstkonzept einzubinden.

Darüber hinaus zeigte sich, dass diskursive Bezüge nicht nur in den Adressierungen der in Institutionen handelnden Akteur*innen wirksam werden und sich in den von diesen formulierten Anforderungen an Jugendliche

im Übergang niederschlagen, sondern auch in informellen kollektiven Zusammenhängen. Diese werden in Form von Anforderungen und Herausforderungen von Familie, Freund*innen, Lehrer*innen und Peers formuliert. Die Interviewauswertung zeigte die Verkettung von Adressierungen durch unterschiedliche Akteur*innen, die nicht zwingend in eine Richtung laufen. Für diese ergibt sich hieraus die Anforderung, sich gegenüber den teilweise unterschiedlichen Adressierungen zu positionieren und mit möglicherweise unterschiedlichen beruflichen Ratschlägen umzugehen. Der Druck, den Übergang in den Beruf zu bewältigen, wird dadurch weiter erhöht, was insbesondere in der Fallbeschreibung von LilRamo deutlich wurde. Zugespielt könnte formuliert werden, dass institutionelle Adressierungen darauf zielen, Jugendlichen bewusst zu machen, dass sie den Übergang allein nicht schaffen werden und deshalb Hilfe benötigen. Damit wird Hilfe aus einer fachlichen Logik heraus als Abweichung vom Normallebenslauf gedeutet, reproduziert den Defizitblick auf Jugendliche und stigmatisiert Jugendliche doppelt. Im Sinne des Gatekeeping werden so die Bewältigungsschritte der Jugendlichen kontrolliert und gesteuert. Mit dem diskurskritisch sensibilisierten Blick der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass in Übergangshilfen Adressierungen eingelagert sind, die letztlich darauf zielen, dass Jugendliche lernen, was beruflich möglich ist und was nicht, welche Wege und Optionen anerkannt werden und normativ geprägte Vorstellungen eines guten Lebens zu reproduzieren. Dabei lassen sich in Berufsorientierungsprozessen der Übergangshilfe Cooling-out-Mechanismen finden, die auch dem Zweck dienen, dass die Jugendlichen mit ihren beruflichen Entscheidungen den Vorstellungen oder auch Erwartungen des Normallebenslaufs entsprechen und ihre berufliche Integration in den Arbeitsmarkt somit möglich wird. Dabei scheinen Cooling-out-Prozesse einer schulischen Höherqualifizierung diametral entgegen zu stehen, weil das Ziel der Übergangshilfe doch der Übergang in Ausbildung ist. Dadurch wird der Versuch einiger Jugendlicher, durch schulische Höherqualifizierungen ihre als gering wahrgenommenen Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen oder auch das Festlegen auf einen nicht selbst gewählten Beruf noch etwas hinauszuschieben, untergraben. Hierin deutet sich an, dass (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen nicht zur Bearbeitung von Chancenungleichheit i. S. sozialer Mobilität führen, sondern eher den Umgang mit ungleichen Chancen i. S. des Zurechtkommens mit Benachteiligung fördern.

5.2 Nutzung, Positionierung und (Be-)Deutungszuschreibung von Hilfe seitens Jugendlicher

Im Folgenden wird diskutiert, *wie* Hilfe aus Sicht von Jugendlichen wirksam wird, *wie* Jugendliche Hilfe biografisch deuten, *wie* sie Hilfe nutzen, *wie* sie mit (in der Hilfeleistung eingelagerten) Adressierungen umgehen, sie wahrnehmen und *wie* sie sich gegenüber dieser Adressierungen positionieren. Aber auch: Ob und wie Jugendliche die in Übergangshilfen eingelagerten Adressierungen in ihre Selbstbeschreibungen integrieren.

Diese Ausführungen erfolgen unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass sogenannte benachteiligte Jugendliche als Hilfeempfänger*innen adressiert werden, sie für die Adressierung als *hilfebedürftig* aber bestimmte *Voraussetzungen* erfüllen müssen (vgl. 5.1). Zudem müssen sich die Jugendlichen als *hilfswürdig* erweisen. Das heißt, sie müssen motiviert und bereit sein, die *Spielregeln* der Übergangshilfe zu akzeptieren. Somit wird aus institutioneller Perspektive festgeschrieben, wer *hilfswürdig* ist. Das Verhältnis zwischen Hilfswürdig- und Hilfebedürftigkeit entspricht – in Anlehnung an die ‚deserving poor‘ – der doppelten Normalisierung von Hilfe: Hilfebedarf wird von (potenzieller) Abweichung abgeleitet und insofern gewährt, als sie Normalisierung verspricht. Da in der Arbeit nur Jugendliche befragt wurden, die die zugewiesene Hilfe angenommen haben und damit Teilnehmer*innen der Hilfestellung gewesen sind, können samplebedingt keine Aussagen über Aneignungs- bzw. Zurückweisungsprozesse von adressierten, aber nicht-teilnehmenden Jugendlichen getroffen werden.

Die Auswertung der biografisch-narrativen sowie der problemzentrierten Interviews zeigte, dass die institutionellen Adressierungen der Jugendlichen als *hilfebedürftig*, ihre eigene Positionierung hierzu sowie ihre entsprechende Selbst-Identifikation in den Selbstbeschreibungen der Jugendlichen ihren Ausdruck finden. Über die Positionierung zur Hilfe vollzieht sich auch die Nutzung der Hilfeleistung bzw. einzelner Inhalte. Die Interviewauswertung zeigte auch, dass Jugendliche als Teilnehmer*innen (sozial-)pädagogischer Hilfearrangements weitestgehend den an sie herangetragenen Erwartungen folgen und mit ihren in den Interviews verbalisierten Zukunftswünschen ebenfalls diskursiv hervorgebrachten Vorstellungen des *Normallebenslaufes* entsprechen. So rufen Jugendliche, vor allem die in der dritten Erhebungswelle befragten, auf die Frage nach ihren Lebensvorstellungen in fünf oder zehn Jahren zumeist ein Bild eines *Normallebenslaufes* auf und benennen eine unbefristete Anstellung, Familiengründung und Wohneigentum als Wünsche ihrer Lebensführung. Dies geht einher mit dem Versuch, durch die Teilnahme an der Übergangshilfe erfahrene resp. bewusst gemachte Defizite zu bewältigen. Der Versuch der Jugendlichen, diese Brüche resp. Defizite, die ihnen als Abweichung vom *Normallebenslauf* zugeschrieben werden, zu

bewältigen oder mit ihnen umzugehen, zeigt sich an ihrer grundlegenden Orientierung am *Normallebenslauf*. Folglich drückt sich in den formulierten Zukunftswünschen sowie in der Bereitschaft der Jugendlichen, Umwege, Herausforderungen, Druck und/oder Stigmatisierungen anzunehmen und durch ihre Teilnahme an der Übergangshilfe mit diesen umzugehen, sie umzudeuten oder zu bewältigen (vgl. Böhnisch/Schefold 1985; Böhnisch 2016), aus, dass Vorstellungen des *Normallebenslaufs* nicht per se bestehen, sondern durchaus durch institutionalisierte Hilfe hergestellt werden können. Damit soll nicht gesagt werden, dass Übergangshilfen *automatisch* dazu führen, dass die daran teilnehmenden Jugendlichen den Erwartungen oder Vorstellungen des *Normallebenslauf* entsprechen. Die Auswertung zeigte jedoch, dass Jugendliche in Übergangshilfen erfahren, welche Zukunftswünsche und Berufsperspektiven Unterstützung erfahren und welche nicht. Dementsprechend vollzieht sich die Berufsorientierung dieser Jugendlichen im Rahmen des *Normallebenslaufs* (Kohli 1985), wobei hier insbesondere auf *Normalerwerbstätigkeit* abgehoben wird. Dass Jugendliche ihre beruflichen Vorstellungen auch an beruflichen Ratschlägen von institutionellen Akteur*innen ausrichten, ist nicht neu, zeigt sich aber auch in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit. So konnte diesbezüglich herausgearbeitet werden, dass sich die Teilnehmenden an den ihnen bewusst(gemacht)en gesellschaftlich geltenden Rahmungen bzw. Strukturen orientieren, was als Gestaltung von Übergängen gelesen werden kann. Gleichzeitig sind Jugendliche an der Herstellung von Übergängen beteiligt, indem sie mit dem (unbewussten) Rückgriff auf normativ geltende Strukturen und Normen diese sowie Vorstellungen des *Normallebenslaufes* reproduzieren. Lebensvorstellungen bzw. -entwürfe, die von (institutionellen) Unterstützer*innen als waghalsig oder riskant gewertet werden oder jenseits des *Normallebenslaufs* liegen, geben sie aufgrund ihrer Abhängigkeit von Berater*innen und Gatekeepern auf. Diese Abhängigkeit ist dabei nicht intendiert, sondern Resultat des Machtgefälles zwischen institutionellen Akteur*innen und den sogenannten benachteiligten Jugendlichen. Erfahrene Stigmatisierungen und reduzierte berufliche Chancen im Übergang fungieren als Verstärker, die zum *Einfügen* Jugendlicher in Vorstellungen des *Normallebenslaufs* verhelfen bzw. diese (mit-)bedingen. Institutionell hervorgebrachte Vorstellungen eines *Normallebenslaufs*, eines *guten* Lebens werden folglich über Hilfe(leistungen) bzw. über die Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit transportiert. Damit garantieren wohlfahrtsstaatlich initiierte Unterstützungsangebote für sogenannte benachteiligte Jugendliche, dass Vorstellungen des *Normallebenslaufs* vor allem *nach unten* in Bezug auf die Absolvent*innen der niedrigen Bildungsgänge aufrechterhalten werden. Das gilt jedoch mehr für die Teilnahme an der Vorbereitung auf einen zukünftigen erwerbsbasierten *Normallebenslauf* als für die damit verbundenen Teilhabeversprechen und Teilhaberechte. Die berufliche Ausrichtung oder Orientierung an *Normalerwerbsbiografien* sowie eine entsprechende Lebensgestal-

tung, die einhergeht mit diskursiv geprägten Vorstellungen des *Normallebenslaufes*, kann insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor besondere Herausforderungen stellen, berufen sich die hier befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund darauf, dass die familialen Erwartungen und die Erwartungen der pädagogisch handelnden Akteur*innen auseinandergehen. In diesem Rahmen eigene Lebensvorstellungen zu entwerfen und sie gegenüber anderen Akteur*innen zu behaupten, scheint besonders schwierig zu sein, was sich in den Fällen von Medine, LilRamo und Bushido deutlich zeigte.

Die Nutzung offerierter Hilfeleistungen vollzieht sich letztlich über die Positionierung zu von außen zugeschriebener *Hilfebedürftigkeit*, wobei diese Adressierungen von Jugendlichen umgedeutet, umgewendet oder in ihr Selbstkonzept übernommen werden können. Dies kann auch als Prozess der Aneignung von Zuschreibungen – verstanden als Zurückweisung, Akzeptanz und Identifizierung – gelesen werden und ist als Modus biografischer Herstellung und Gestaltung von Übergängen denkbar. Somit eröffnet und verschließt Hilfebedürftigkeit unterschiedliche Anschlussoptionen nach der Schule gleichermaßen, indem *realistische* Berufsperspektiven unterstützt werden, während *nicht-realistische* keine Unterstützung in ihrer Umsetzung erfahren. Dies zeigte sich besonders eindrücklich im Fall von LilRamo und Bushido, die angeben, einen kreativen Beruf (Schauspiel, Theater, Modedesign) ausüben zu wollen. Diese Berufswünsche werden als *unrealistisch* eingeschätzt und folglich nicht unterstützt, sodass beide Abstand von diesen Berufswünschen nehmen. LilRamo gibt in diesem Zuge an, zunächst etwas *richtiges* lernen zu wollen. Dass er sich gegen den Wunschberuf und für die Unterstützung entscheidet, lässt den Rückschluss zu, dass er es sich selbst zuschreibt, dass seine Wünsche mit seinen Voraussetzungen nicht erreichbar sind. Darüber hinaus wird mit Adressierungen als hilfebedürftig umgegangen, indem Jugendliche ihre Teilnahme am Unterstützungsprogramm als Wissensvorsprung (um-)deuten. Insbesondere in der Fallrekonstruktion von Vanessa zeigte sich, dass es für sie u. a. dieses Umdeutungsprozesses bedarf, damit sie zur Teilnehmerin der (Übergangs-)Hilfe wird. Während sie zu Beginn ihre Teilnahme am Unterstützungsprogramm ablehnt und mit *Dummheit* gleichsetzt, nutzt sie später Inhalte, die ihr im Rahmen der Hilfeleistung vermittelt wurden, um ihren Wissensvorsprung gegenüber anderen zu verdeutlichen. Dies scheint mit dem Konzept der Hauptschule und dem geteilten Wissen um geringe Chancen in einem harten Wettbewerb um berufliche Ausbildungsplätze verbunden zu sein: Erlebte Vulnerabilität macht es anscheinend unmöglich, Hilfe abzulehnen und wenn, dann um den Preis des Verlusts von Teilhabe und Zugehörigkeit.

Die Adressierung als hilfebedürftig stellt demnach eine herausfordernde und ambivalente Konstellation dar, an der sich auch die Frage entzündet, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit Jugendliche (sozial-)pädagogi-

scher Hilfe subjektiv Bedeutung zuschreiben. Übernehmen sie die Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit nicht in ihr Selbstkonzept, werden einzelne Inhalte und Angebote der Übergangshilfe genutzt, ohne ihnen biografische Relevanz zuzuschreiben. Der Zurückweisung einzelner Unterstützungselemente liegt folglich ein emanzipatorisches Moment inne: Indem Jugendliche nur einige Inhalte der offerierten Hilfeleistung nutzen, entsprechen sie der institutionellen Anforderung, Hilfe im Übergang wahrzunehmen. Indem sie jedoch die Adressierung als hilfebedürftig nicht (unmittelbar) in ihr Selbstbild integrieren, können sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern und folglich auch berufliche Ziele anvisieren, die jenseits der institutionell vorgesehenen Lebenslaufvorstellungen liegen (vgl. Walther 2019; Lütgens/Schwanenflügel 2019). Jugendliche, die (sozial-)pädagogische Hilfeleistungen annehmen, als wertvoll empfinden und ihnen biografische Relevanz zuschreiben, übernehmen prinzipiell institutionelle Zuschreibungen, deuten den eigenen Lebensverlauf entsprechend und rufen diese Zuschreibungen immer wieder auf.

Die in Übergangshilfen eingelagerten Berufsorientierungsprozesse sind von Cooling-out-Mechanismen (vgl. Goffman 1962; Walter/Walther 2007; Walther 2014a, siehe auch Kap. 2.3.2) durchwoben, die durch institutionelle Akteur*innen angeschoben werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, kann jedoch mit Blick auf die Ergebnisse der Auswertung dahingehend erweitert werden, dass Cooling-out einerseits Beschneidung beruflicher Möglichkeiten und andererseits Ermöglichung beruflicher bzw. arbeitsweltlicher Integration bedeuten kann. Beschneidung beruflicher Möglichkeiten meint dabei, dass Jugendliche – wie in der Auswertung gezeigt – erleben, dass sich ihre formulierten Berufswünsche (oftmals) nicht umsetzen lassen. So wird ihnen seitens unterschiedlicher institutioneller Akteur*innen nahegelegt, eine andere berufliche Option zu ergreifen oder für sie *realistische* Berufswünsche zu entwerfen (vgl. Kap. 5.1). Damit sind Cooling-out-Mechanismen ein Teil der Zuschreibung als *hilfebedürftig*: Über die institutionelle Zuschreibung von und subjektive Positionierung der Jugendlichen gegenüber Hilfebedürftigkeit werden von außen angeregte/ausgelöste berufliche Umorientierungen wirksam und gehen mit diesen (Selbst-)Zuschreibungen einher. Zudem erleben Jugendliche, dass ihre Versuche, sich durch Praktika, Probearbeiten oder ähnliches berufliche Zugänge zu erschließen bzw. jene zu eröffnen, im Übergang an wirkmächtigen Gatekeepern scheitern. Das führt auch dazu, dass angestoßene Cooling-out-Prozesse vollständig vollzogen werden. Diese Gatekeeper wirken in diesem Kontext in materialisierter Form, indem Zertifikate (z. B. Bescheinigungen über Praktika und das Schulabschlusszeugnis) die Chancen im Bewerbungsprozess beeinflussen, sowie in personalisierter Form i. d. S., dass institutionelle Akteur*innen (Lehrer*innen, pädagogisch handelnde Akteur*innen und Betriebe) ebenso wie Familienmitglieder, Freund*innen und Peers Zugänge zu bestimmten Berufen oder Wahlmög-

lichkeiten kappen oder auch ermöglichen. Die Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass insbesondere Gatekeeping-Prozesse (vgl. Heinz 1992; Behrens/Rabe-Kleberg 2000) dazu beitragen, dass sich Jugendliche von ursprünglich formulierten beruflichen Perspektiven abwenden, ihnen nahegelegte berufliche Optionen ergreifen und diese retrospektiv als Wunschberuf (um-)deuten. Somit begrenzen und steuern Gatekeeper berufliche Zugänge Jugendlicher, wobei sie sich in ihren Handlungsweisen und Steuerungspraktiken unterscheiden: Als *harte* Gatekeeper können dabei beispielsweise Berufsberater*innen gefasst werden, die mittels Analyse- und Testverfahren sowie der Vorgabe gangbarer Wege diktieren, welche Optionen für die einzelnen Jugendlichen realisierbar sind und welche nicht. Berufseinstiegsbegleiter*innen hingegen agieren in der Rolle *weicher* Gatekeeper, da sie Perspektiven und berufliche Anpassungsanforderungen mittels der Anerkennung subjektiver Wünsche, des Ausdrucks von Sorge und Anteilnahme, des Aufzeigens alternativer (beruflicher) Perspektiven und der Unterstützung beim Erfüllen von Anpassungsanforderung steuern.

Die hier abgebildeten Nutzungsweisen und Positionierungen der Jugendlichen gegenüber Übergangshilfen, aber auch die zuvor herauskristallisierten Adressierungen der pädagogisch handelnden Akteur*innen verweisen auf die Herausforderung für Jugendliche im Übergang von der Schule in den Beruf, nicht nur mit begrenzten Wahlmöglichkeiten umzugehen oder diese zu kompensieren, sondern auch ihre Teilnahme an der Übergangunterstützung und daraus resultierende Herausforderungen und Anrufungen zu bewältigen. Konkret kann herausgestellt werden, dass durch anvisierte schulische Höherqualifizierung und eine prinzipielle Offenheit gegenüber sich bietenden beruflichen Möglichkeiten und Anschlussperspektiven versucht wird, nicht nur den Übergang in den Beruf resp. die Erwerbstätigkeit zu bewältigen, sondern auch die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und sich demzufolge gegenüber artikulierten Adressierungen zu positionieren bzw. sich auf diese einzulassen. Dies zeigte sich eindrücklich in den biografischen Fallrekonstruktionen von Vanessa und Medine. Auch der Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern, z. B. in Form von Praktika und Probearbeiten, ist als Bewältigungsstrategie Jugendlicher zu deuten, um die eigenen Ausbildungsplatzchancen im Rahmen eines für sie schwierigen Arbeitsmarktes zu erhöhen. Da Praktika u. a. auf Empfehlung institutioneller Akteur*innen absolviert werden, können diese als institutionelle Formatierung erfolgreicher Bewältigung gelesen werden. Demnach können Praktika als Schnittstelle zwischen institutionellen Anforderungen resp. Zuweisungspraktiken und subjektiv biografischen Bewältigungspraktiken gedeutet werden und fungieren letztlich als Modus der Aneignung diskursiv hergestellter Vorstellungen des *Normallebenslaufs*.

Die Auseinandersetzung und Positionierung jugendlicher Nutzer*innen mit der institutionellen Adressierungen als hilfebedürftig und nicht-hand-

lungsfähig, führt nicht zwingend zu einer entsprechenden Selbst-Identifikation. Dabei muss die Positionierung der Jugendlichen gegenüber der Hilfe(leistung) insgesamt als folgenreich betrachtet werden, denn die Zurückweisung einzelner Inhalte oder der Hilfe insgesamt birgt die Gefahr, neben der institutionellen Unterstützung in ihrer Gesamtheit auch die der Familie zu riskieren. Deshalb muss der Übergang in Ausbildung aufgrund institutioneller Strukturen und normativer Erwartungen des Lebenslaufs als noch prekärer eingeschätzt werden. Insbesondere die Fallrekonstruktion von Vanessa zeigte eindrücklich, dass sie (auch) aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen und ihrer Angst vor dem Verlust von Bezugspersonen letztlich einwilligt, Teilnehmerin der Übergangshilfe zu werden. Über die Positionierung der Jugendlichen zur Hilfe(leistung) bilden sich Nutzungsweisen der Jugendlichen heraus, die zwischen Nutzung und Nicht-Nutzung changieren. Diese vollziehen sich in Auseinandersetzung mit den in der Hilfeleistung eingelagerten und durch die pädagogisch handelnden Akteur*innen artikulierten Adressierungen, womit die (Be-)Deutungszuschreibung von Hilfe einhergeht. Außerdem konnte durch die Längsschnittperspektive der Arbeit herausgearbeitet werden, dass Nutzungsweisen keineswegs feste und unveränderbare Größen sind, sondern fluide und veränderbar. Sie entstehen und vollziehen sich im Zusammenspiel zwischen Adressierung und Bedeutungszuschreibung und sind eng verwoben mit der Beziehung zwischen adressierten Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen, wie sich in den Fallrekonstruktionen von Vanessa und Medine eindrücklich zeigte. Wie sich dieses Zusammenspiel konkret ausgestaltet, kann unter Betrachtung des interaktionalen Zusammenspiels von Adressierung, Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen verständlich werden und wird im folgenden Teilkapitel ausgeführt.

5.3 Hilfe als Interaktion zwischen Adressierung, Nutzung und Bedeutungszuschreibung – Hilfe als Modus der Gestaltung von Übergängen

Welche Rückschlüsse lassen sich aus den in Kap. 5.1 und 5.2 dargestellten Erkenntnissen ziehen? Und wie wirken letztlich die Aspekte, die auf Ebene der Institutionalisierung herausgearbeitet wurden, mit der Nutzung und Positionierung Jugendlicher sowie ihren (Be-)Deutungszuschreibungen hinsichtlich der Hilfe zusammen?

Wurde im Theoriekapitel (vgl. Kap. 2) darauf verwiesen, dass die „pädagogische Gestaltung von Übergängen [...] nur als Interaktion zwischen“ Lebenslauf und Biografie „begriffen werden kann“ (Walther/Hof/Meuth 2014: 221), so lässt sich diese Erkenntnis durch die Ergebnisse sowie die

zusammenfassenden Überlegungen dahingehend erweitern, dass dieses Interaktionsverständnis auch auf Hilfebeziehungen und Hilfeprozesse bezogen werden muss. Das heißt, dass sich Hilfe im interaktionalen Zusammenspiel zwischen institutioneller Zuschreibung und Adressierung auf der einen Seite und Nutzung und Positionierung auf der anderen Seite gedeutet werden. Nur in diesem Zusammenspiel vollzieht sich Hilfe, sodass sie als unabgeschlossener und immer wieder neu aufgerufener Herstellungs- und Gestaltungsprozess zu deuten ist.

In ihren Nutzungsweisen durch Jugendliche zeigen sich die umgewendeten und angeeigneten Adressierungen, was darauf schließen lässt, dass Hilfe und deren subjektiv-biografische Bedeutung weder allein und einseitig von Individuen noch aus institutioneller oder wohlfahrtsstaatlicher Perspektive ausgedacht werden können, sondern deren Relevanz und Vollzug nur eingebettet in ihren relationalen Zusammenhang in institutionelle Kontexte und diskursive Bezüge verstehbar werden. Dabei ist die Nutzung der Angebote seitens der Jugendlichen nicht nur durch Institutionen und Adressat*innen gerahmt. Wie die Auswertung der biografischen sowie problemzentrierten Interviews zeigte, wird dieses Interaktionsgefüge auch von biografischen Erfahrungen, von lebensweltlichen Akteur*innen sowie von anderen Helfer*innen und Interpret*innen institutioneller Hilfe mitgeprägt. Auch die Herstellung von Passungsverhältnissen, die sich zwischen Übergangshilfen als Angebot für Jugendliche und deren Nutzung entzünden, ist eine zentrale Dimension, die darauf hindeutet, dass Hilfe als Modus der Herstellung und Gestaltung von Übergängen zu deuten ist. Dass und wie sich dieses komplexe Zusammenspiel letztlich über Hilfebeziehungen vollzieht, wird im folgenden Abschnitt auf Grundlage der Auswertungsergebnisse dargestellt.

Die Auswertung der Interviews bzw. die Fallrekonstruktionen verweisen auf den individuellen Umgang mit Adressierungen und Zuschreibungen von Hilfe bzw. Hilfebedürftigkeit der Jugendlichen. Dieser changiert zwischen Annahme und Zurückweisung der Unterstützung als Ganzes bzw. einzelner Unterstützungsaspekte, ist geprägt von Umdeutungsprozessen und dem (teilweisen) Einlassen auf institutionell angedachte Bearbeitungsstrategien sowie der Übernahme diskursiv hergestellter und normativ geprägter Lebenslaufvorstellungen. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt nicht darauf nachzuzeichnen, ob oder inwiefern Nutzungsweisen von Hilfe *erfolgreiche* Übergänge nach sich ziehen – immerhin konnte bereits im Abschlussbericht der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAW et al. 2015) aufgezeigt werden, dass hierbei keine Kausalzusammenhänge existieren –, sondern darauf, zu verdeutlichen, dass biografische Erfahrungsaufschichtungen sowie lebensweltliche Akteur*innen und andere Helfer*innen die Nutzungsweisen der Jugendlichen beeinflussen und sich im individuellen Umgang mit dem Hilfeangebot niederschlagen.

Hierbei soll in Erinnerung gerufen werden, dass offerierte Hilfestellungen nicht immer und auch nicht grundlegend den Bedarfen der Jugendlichen entsprechen, sie die Hilfestellung oder die pädagogisch handelnden Akteur*innen zunächst z. T. sogar vehement ablehnen. Dennoch werden sie Teilnehmer*innen der Übergangshilfe, nutzen Angebote in vollem Umfang oder modifiziert und schreiben der Hilfestellung resümierend subjektive Relevanz zu. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Prozesse, Aspekte oder Erfahrungen letztlich zu dieser Entwicklung beitragen. Insbesondere durch die Fallrekonstruktionen konnte nachgezeichnet werden, dass Familienmitglieder, Freund*innen und Peers wichtige Akteur*innen sind, die u. a. den Zugang zur Hilfeleistung ebnen und damit auch Gatekeeper sind. Daran zeigt sich, dass Gatekeeping kein eindimensionaler, sondern ein komplexer und widersprüchlicher Prozess sein kann. Im Fall von Vanessa ist ihr Großvater, zu dem sie eine enge Beziehung pflegt, ein wichtiger Akteur, der ihr nahelegt, Teilnehmerin der Übergangsunterstützung zu werden. In der Fallrekonstruktion konnte dabei herausgearbeitet werden, dass Vanessa aufgrund ihrer biografischen Erlebnisse und Deutungen Angst vor der Zurückweisung ihr wichtiger Bezugspersonen hat und sie bemüht ist, den familialen Rahmen aufrechtzuerhalten. Dies drückt sich auch in ihren Willen aus, den Empfehlungen der ihr wichtigen Bezugspersonen zu entsprechen. Hier zeigt sich beispielhaft der Einfluss lebensweltlicher Akteur*innen sowie biografischer Erfahrungen, die den Zugang zu Hilfeleistungen (mit-)prägen und sich auch im weiteren Verlauf der Hilfeleistung niederschlagen. Ganz konkret beeinflussen sie das Nutzungsverhalten der Jugendlichen, die Zurückweisung von Angeboten oder pädagogisch handelnden Akteur*innen, Umdeutungsprozesse von Hilfe sowie Berufsorientierungs- und Cooling-out-Prozesse und spiegeln sich darin, *wie* Jugendliche Hilfe in ihre eigene Biografie integrieren. Letztlich werden auch die Inanspruchnahme und Deutung von Hilfe biografisch bearbeitet.

Solche Umdeutungsprozesse sind als interaktionale Prozesse zwischen Adressierung, Nutzung und Bedeutungszuschreibung von Hilfe zu deuten und verweisen auf den Modus der Herstellung von Hilfe: In der Auswertung und vor allem durch den Längsschnitt der vorliegenden qualitativen Arbeit wurde deutlich, dass offerierte (sozial-)pädagogische Angebote nur dann von Jugendlichen genutzt werden, wenn sie diese als für sich passend erleben, wobei Passung nicht per se besteht, sondern immer wieder neu von den Jugendlichen hergestellt werden muss. Die Herstellung der Passungsverhältnisse erfolgt dabei auf unterschiedlichen Ebenen, ist durchwoben von biografischen Erfahrungen, beeinflusst durch lebensweltliche Akteur*innen und ist folglich als komplexer und veränderbarer Vorgang zu deuten. Passungsverhältnisse werden einerseits (1) durch die Umdeutung von Hilfe, andererseits (2) durch die Gestaltung der inhaltlichen oder strukturellen Ausrichtung der Hilfeangebote hergestellt. (1) Die Umdeutung von Hilfe zeigte sich, indem

Jugendliche die Teilnahme am Unterstützungsprogramm als Wissensvorsprung (um-)deuten, was bei einigen die Nutzung des Angebotes maßgeblich beeinflusste. (2) Hinsichtlich der Herstellung von Passung kann festgehalten werden, dass eine anfänglich als nicht passend erlebte Hilfe akzeptiert wird, wenn pädagogische Akteur*innen inhaltliche oder strukturelle Mitgestaltungsspielräume gewähren. Durch das Eröffnen von Mitgestaltungsmöglichkeiten kann die Herstellung von Passung zumindest teilweise unterstützt und erleichtert werden. Zudem zeigten die Fallrekonstruktionen, dass die Beziehungen der Jugendlichen zu anderen lebensweltlichen Akteur*innen Passungsverhältnisse beeinflussen: Stehen Familienmitglieder und Freund*innen der Hilfeleistung positiv gegenüber, wird nicht nur der Zugang zum Unterstützungsangebot, sondern in der Folge auch die Herstellung von Passungsverhältnissen erleichtert. Damit ist diese bedeutsam für die Annahme, Nutzung und Positionierung gegenüber Übergangshilfen sowie für die subjektive Bedeutungszuschreibung von Hilfe. Zudem sind sie prozesshaft und können sich über die Dauer der Hilfebeziehung verändern, was insbesondere durch die Verlaufsperspektive der vorliegenden Arbeit deutlich wurde.

Hinsichtlich der Bedeutung biografischer Erfahrungen und des Einflusses lebensweltlicher Akteur*innen wurde durch die Interviewauswertung herausgearbeitet, dass biografische Erfahrungen die Wahrnehmung der Jugendlichen bezüglich eigener Chancen auf dem Arbeitsmarkt prägen. Dies gilt auch für umgewendete oder angeeignete Adressierungen beruflicher Möglichkeiten und Chancen, die berufliche Verortung Jugendlicher, ihre Artikulation beruflicher Wunschvorstellungen sowie ihre Lebensplanung betreffend. Letztere erfolgt zumeist in Auseinandersetzung mit den ihnen als begrenzt bewusst gemachten Wahlmöglichkeiten. Während biografische Erfahrungen vor allem die Haltung und Einstellung der Jugendlichen gegenüber der Hilfe und der pädagogischen Akteur*innen prägen, werden Familienmitglieder und Freund*innen als wichtige Berater*innen im Übergang bzw. für einzelne Übergangsschritte hervorgehoben. Dass Jugendliche im Rahmen von Berufsorientierungsprozessen Freund*innen und Familie konsultieren, ist dabei kein neues Ergebnis, jedoch konnten die dahinterliegenden Prozesse sowie deren Zusammenwirken mit biografischen Erfahrungen aufgrund der biografischen Anlage der Arbeit rekonstruiert werden. Durch die Fallrekonstruktion ließ sich erkennen, dass Medine in ihrer Familie mit traditionellen geschlechterstereotypen Rollenzuweisungen konfrontiert wird, während sie im Kontext der Übergangshilfe konstant als junge Frau adressiert wird, die nach dem Schulabschluss eine Ausbildung beginnen soll. Hinzu kommen Erfahrungen, dass sich mit ihrem Hauptschulabschluss keine der für sie gangbaren beruflichen Vorstellungen realisieren lassen. In ihrer Ambivalenz zwischen einem Lebensmodell jenseits der Erwerbsarbeit und beruflichen Optionen scheint die Erfahrung begrenzter Wahlmöglichkeiten ein Aspekt, der sie immer wieder dazu bringt, sich auf traditionelle geschlechterstereotype Rollenzuwei-

sungen zu besinnen. Als sie sich dann mit einer beruflichen Verortung auseinandersetzt, ist sie nicht gewillt, einen Beruf zu erlernen, der ihr zwar aufgrund ihres Schulabschlusses zugänglich ist, der ihr aber wegen seines Tätigkeitsfeldes nicht zusagt. Komplexer wird ihre Situation dadurch, dass es zu einem Vertrauensbruch seitens der pädagogisch handelnden Akteurin kommt, was Medine dazu bringt, sich nicht nur von ihr zu distanzieren, sondern auch von der Idee, eine Ausbildung zu beginnen. Als sie dann erlebt bzw. ihr bewusst (gemacht) wird, dass ihre Schwester mit hohen beruflichen Ambitionen Anerkennung von ihrer Familie erhält und ihr Vater Medine auch von ihr eine Berufsausbildung erwartet, versucht Medine, diesen Erwartungen zu entsprechen und nimmt folglich Abstand von einem Lebensmodell jenseits der Erwerbsarbeit.

In diesem konkreten Beispiel deutet sich auch an, dass in diesem relationalen Zusammenspiel ebenfalls Cooling-out-Prozesse eingelagert sind, die ihren Abschluss auch durch den Einfluss biografischer Erfahrungen und familialer Adressierungen finden. Den Einfluss familialer Akteur*innen auf berufliche (Um-)Orientierungsprozesse stellte bereits Walther (2014a) heraus. Erweitern lassen sich seine Erkenntnisse dahingehend, dass neben familialen Akteur*innen auch andere vertrauensvolle Beziehungen in der Lebenswelt der Jugendlichen (bspw. Freund*innen) Cooling-out-Prozesse befördern. Dies lässt den Rückschluss zu, dass in Beziehungen aufgebautes Vertrauen zentrale Bedeutung für den Vollzug von Cooling-out-Prozessen hat. Zudem zeigt sich hier die Komplexität und mögliche Widersprüchlichkeit von Gatekeeping: Widersprechen sich Adressierungen, müssen sich Jugendliche unter Umständen entscheiden und können sich eigensinnig die *aussuchen*, die vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen subjektiv am sinnvollsten erscheint.

Insgesamt lassen diese Erkenntnisse den Rückschluss zu, dass sich die Qualität der Beziehungen darin niederschlägt, wie sich Berufsorientierungsprozesse vollziehen, wie offerierte institutionelle Hilfeleistungen genutzt werden und wie sich Jugendliche ihnen gegenüber positionieren. Die Rekonstruktion von Übergangs- und Hilfeverläufen, die Kodierung der Interviews sowie die Ausführungen zur Bedeutsamkeit biografischer Erfahrungen und der Beziehung der Jugendlichen zu lebensweltlichen Akteur*innen, aber auch die Überlegungen zum interaktionalen Verhältnis von Hilfeangeboten und deren Nutzung durch die Jugendlichen deuten bereits auf den Stellenwert der Beziehung zwischen Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen hin, die aufgrund ihrer Einbettung in die Übergangshilfe als *Hilfebeziehung* bezeichnet werden kann. Dieser Begriff soll zunächst kurz eingeführt und im Folgenden verwendet werden, bevor die darin liegenden Prozesse genauer beschrieben werden. Die Überlegung, von Hilfebeziehungen und nicht von pädagogischen Beziehungen zu sprechen, fußt darauf, dass zwar aufgrund der äußerlichen Rahmung des Unterstützungsinstruments etwas

Pädagogisches in den Beziehungen eingelagert ist. Ob Jugendliche dies auch so wahrnehmen, bleibt jedoch offen und kann daher nicht (voraus-)gesetzt werden. Zudem sei die „helfende[.] Beziehung“, wie Gängler (2018: 624) es nennt, eine „asymmetrische Interaktion mit normativen Intentionen“, was sich auch auf die hier verwendete Bezeichnung der Hilfebeziehung anwenden lässt. Mit dem Begriff der Hilfebeziehung wird auch darauf abgehoben, dass diese Beziehung nur aufgrund der Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit zustande kommt.

Die Ergebnisse der Auswertungen zeigen, dass die Hilfebeziehung im Kontext des Übergangs bedeutsam ist. In ihr vollziehen sich die Annahme und Zurückweisung von Hilfe(leistungen) sowie die Nutzungsweisen und Berufsorientierungsprozesse, aber auch Aspekte von Mitgestaltung und Anerkennung sind darin eingelagert. Die Entwicklung der Hilfebeziehung korreliert mit Zuweisungsprozessen, Adressierungspraktiken und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Deshalb muss sie im Kontext anderer Beziehungen bzw. der Lebenswelt der Jugendlichen betrachtet werden bzw. kann sich nur in diesem Zusammenspiel etablieren (vgl. Thiersch 2005). Sie wird zudem durch Anerkennung und Gestaltungsspielräume (mit-)geprägt (vgl. Honneth 2018, Erstauflage 1994; Bolay 2010; Hirschfeld/Walter 2013). Die Beziehung zwischen Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen bildet letztlich auch das Arbeitsbündnis, über welches sich Adressierungen, Nutzungsweisen, Positionierungen und Bedeutungszuschreibungen vollziehen. Aus einer theoretischen Perspektive kann dies als relationale Gatekeeping-Konstellation bzw. als Modus der Gestaltung von Übergängen gefasst werden. Stabile und beständige Hilfebeziehungen erleichtern dabei berufliche (Um-)Orientierungsprozesse sowie die Bearbeitung lebensweltlicher Problemlagen der Jugendlichen, allerdings führen auch unbeständige und brüchige Hilfebeziehungen nicht zwingend zur Zurückweisung von Hilfeleistungen. Wie einflussreich letztlich in Hilfebeziehungen angelegte (Um-)Orientierungsprozesse und wie wirksam hierin eingelagerte Adressierungen sind, steht in relationalem Zusammenhang mit anderen biografischen Erfahrungen sowie mit Beziehungen zu lebensweltlichen Akteur*innen der Jugendlichen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde unter dem Fokus auf Übergänge in Lebenslauf und Biografie das Zusammenspiel von Hilfe und Erziehung sowie von Bildung und Bewältigung theoretisch ausgeführt (vgl. Kap. 2.3.1). Die Auswertung bzw. Rekonstruktion der Übergangs- und Hilfeverläufe der Jugendlichen ließ erkennen, dass sich über die Hilfebeziehung(en) Erziehungs- und Bildungsprozesse vollziehen. Dabei zielt institutionelles pädagogisches Handeln darauf, sogenannte benachteiligte Jugendliche in den Arbeitsmarkt zu integrieren, wofür diese die Regeln des Systems erlernen müssen. Praktika, die Entwicklung *realistischer* Berufsperspektiven sowie Bewerbungsprozeduren sind als Stellvertreter für die Erwartungen des Arbeitsmarkts und des Normallebenslaufs zu benennen, die letztlich darauf

zielen, dass die betreffenden Jugendlichen ihre begrenzten Wahlmöglichkeiten und Chancenungleichheit annehmen und lernen, mit diesen umzugehen. Über Hilfebeziehungen wird dabei auch ausgehandelt und entschieden, ob Hilfe aus institutioneller oder aus biografischer Perspektive als hilfreich gedeutet wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Hilfebeziehung auch beeinflusst, ob und inwiefern Übergangshilfen nachhaltig als biografisch relevant, also als subjektiv bedeutsam bzw. als Spuren von Hilfe in der Biografie Jugendlicher gedeutet werden, was letztlich auf die Grenzen (sozial-)pädagogischer Begleitung verweist.

5.4 Fazit zu sozialpädagogischer Hilfe

Die Untersuchung der Adressierungen pädagogisch handelnder Akteur*innen sowie der Nutzungsweisen, Positionierungen und (Be-)Deutungszuschreibung von Hilfe seitens Jugendlicher zeigte, dass (sozial-)pädagogische Hilfe als Modus der Herstellung und Gestaltung von Übergängen gedeutet und als interaktionales Zusammenspiel dieser Prozesse verstanden werden muss. Vor diesem Hintergrund sollen die Erkenntnisse für (sozial-)pädagogische Hilfe abschließend zusammengefasst werden, woraus sich letztlich auch ableiten lässt, welche in der Arbeit aufgerufenen Fragen beantwortet werden konnten, welche anderen durch die Arbeit neu aufgeworfen wurden und weiterer Forschung bedürfen.

Als ein Ergebnis der Arbeit kristallisierte sich heraus, dass (sozial-)pädagogisches Hilfehandeln, indem es grundsätzlich den Vorstellungen des *Normallebenslaufes* folgt, eine institutionelle Regulierungsform darstellt, die die Fiktion des Normallebenslaufs sowie gesellschaftliche Strukturen und gängige Arbeitsmarktprozesse absichert, (re-)produziert und verfestigt. Durch die diskurskritisch sensibilisierte biografische Perspektive der Arbeit konnte gezeigt werden, dass bei der institutionellen Zuschreibung von und Adressierung der Jugendlichen als hilfebedürftig ausgeblendet wird, dass die institutionelle Zuschreibung von Hilfebedürftigkeit wesentlicher Teil (sozial-)pädagogischer Hilfe ist. Durch den Prozess der Aneignung von defizitären Zuschreibungen wie Hilfebedürftigkeit und über die Positionierungen der adressierten Jugendlichen gegenüber dieser können sich Jugendliche mit Übergangshilfen identifizieren oder in ihr Selbstkonzept integrieren, wodurch (sozial-)pädagogische Übergangshilfen biografisch relevant oder auch als subjektiv passend erlebt werden können. Dies erscheint paradox, geht die Aneignung von Hilfebedürftigkeit – die Zugehörigkeit und Teilhabe in Aussicht stellt – doch auch mit der Aneignung von Nichtzugehörigkeit bzw. der Akzeptanz zugeschriebener Abweichungen von *Normalität* einher. Dabei ist die Aneignung von Hilfebedürftigkeit als Modus der Herstellung von Pas-

sung zu deuten, da Passungsverhältnisse prozesshaft und nie abgeschlossen sind. Sie bestehen nicht per se, sondern müssen dauerhaft neu hergestellt werden, etwa dadurch, dass die institutionellen Adressierungen der Jugendlichen als hilfebedürftig umgewendet und umgewandelt werden oder durch die Nutzung Hilfeangebote den eigenen Bedürfnissen angepasst wird. Ihre Nutzungsweisen werden auch durch Mitgestaltungsmöglichkeiten, der Unterstützung bei lebensweltlichen Problemen und der Hilfebeziehung geprägt, sowie davon, inwiefern Jugendliche bereit sind, sich den Angeboten anzupassen; inwieweit sie Angebote für sich und ihren Bedarf passend machen können. Indem Jugendliche Angebote nur in Teilen oder für bestimmte Themen bzw. Fragen nutzen, und andere Formate zurückweisen, zeigt sich, dass Übergangshilfen nicht automatisch als passend erlebt werden, sondern Jugendliche durch die Zuweisung von Hilfebedürftigkeit gefordert sind, Passung herzustellen, was letztlich durch Mitgestaltung, Zurückweisung oder der Nutzung der Angebote in modifizierter Form erfolgt. Damit sind Jugendliche als Adressat*innen von (sozial-)pädagogischer Hilfe gleichzeitig auch Produzent*innen von Hilfe.

Als grundlegende Erkenntnis dieser Arbeit kann damit festgehalten werden, dass Hilfe als Relation begriffen werden muss, denn sie ist viel mehr als ein einseitiger Prozess oder ein Angebot für Jugendliche, denen Probleme im Übergang von der Schule in Ausbildung attestiert werden.

Mit Blick auf die aufgerufene Frage, inwiefern durch (sozial-)pädagogische Hilfe Chancenungleichheit sowie soziale Benachteiligung bearbeitet werden, muss die Antwort ambivalent ausfallen: Einerseits kann es durch institutionell angelegte Übergangsunterstützung gelingen, Jugendliche in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt zu integrieren. Andererseits gehen diese Integrationsprozesse nicht zwingend mit sozialer Mobilität einher, da aufgrund der in den Übergangshilfen eingelagerten arbeitsmarktpolitischen Logik und Zielsetzung das Streben nach schulischer Höherqualifizierung durchaus negiert wird. Dabei unterstützt (sozial-)pädagogische Hilfe durchaus Berufsorientierungsprozesse Jugendlicher, das *Dranbleiben* und *Zurechtfinden* im Labyrinth der beruflichen und schulischen Anschlussmöglichkeiten und im Übergangssystem und damit den Übergang von der Schule in den Beruf insbesondere dann, wenn sich Jugendliche auf Adressierungen und auf von außen angeregte Cooling-out-Prozesse einlassen. In diesem Rahmen kommt der Hilfebeziehung zwischen pädagogisch handelnden Akteur*innen und Teilnehmer*innen (sozial-)pädagogischer Hilfe eine besondere Relevanz zu: Einerseits indem das Arbeitsbündnis zwischen an Übergangshilfen teilnehmenden Jugendlichen und pädagogisch handelnden Akteur*innen über die Hilfebeziehung wirksam wird, andererseits da sich die Herstellung von Passungsverhältnissen, Cooling-out und Gatekeeping über die Hilfebeziehung vollziehen. Damit reproduziert und *sortiert* nicht nur Soziale Arbeit im

Allgemeinen soziale Ungleichheit, sondern deren Reproduktion resultiert im Besonderen auch aus der in Übergangshilfen angelegten Hilfebeziehung.

Indem (sozial-)pädagogische Hilfe soziale Ungleichheit reproduziert, hebt sie strukturelle Grenzen nicht auf. Damit ist Hilfe nicht nur Kontrolle, sondern kann auch als gewaltvoll und als Substitut für das Leid betrachtet werden, das sich daraus ergibt, dass die eigenen beruflichen Vorstellungen und Lebensplanungen sogenannter benachteiligter Jugendlicher nicht umsetzbar sind. Der Grad der *Betäubung* hängt dabei von der Identifikation der teilnehmenden Jugendlichen mit der Hilfe ab. Dabei drücken sich in Prozessen (sozial-)pädagogischer Hilfe bzw. des Hilfearrangements auch die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Ermächtigung, i. S. d. (Wiedererlangung von) Handlungsfähigkeit und die Angewiesenheit Jugendlicher auf Handlungsfähigkeit aus. Mit der Adressierung als *hilfebedürftig* geht auch die Infragestellung jugendlicher Handlungsunfähigkeit einher, die wiedererlangt werden kann, indem sich die betroffenen Jugendlichen auf übergangsbezogene Hilfe eingelassen. Hier zeigt sich die in (sozial-)pädagogischer Hilfe eingelagerte Vulnerabilität: Der Bedarf Jugendlicher nach Anerkennung zwingt diese dazu, sich stark einschränkender Anerkennung zu unterwerfen (vgl. Honneth 2018, Erstaufgabe 1994; Wischmann 2013: 122).

Hinsichtlich des Hilfebegriffs ist somit hervorzuheben, dass dieser ambivalent und vielschichtig ist, da er nicht offenlegt, was als hilfreich gedeutet wird. Vielmehr ist Hilfe von normativen Vorstellungen von *Erfolg* und *Scheitern*, von *hilfreich* und *nicht hilfreich* geprägt. Dabei bleibt offen, wer in welchem Kontext Erfolg und Scheitern sowie hilfreich und nichthilfreich definiert, wer Hilfebedürftigkeit zuschreibt und damit auch, wer über wen urteilt. Zudem gilt es sich bewusst zu machen, dass Hilfe nicht ausschließlich positiv ist. Und dennoch: Hilfe wird wirksam, indem Jugendliche als passende Hilfeempfänger gedeutet werden. D. h. nur wenn bestimmte, normativ geprägte Voraussetzungen erfüllt werden, wird Hilfe im Übergang gewährt. Demnach entscheiden diskursiv hergestellte und normativ geprägte Kriterien auch darüber, wer *hilfewürdig* ist und wer nicht. Selbiges gilt für die Inhalte der Übergangshilfen: Diese werden festgelegt und können nur durch einen geringen Interpretationsspielraum der pädagogisch handelnden Akteur*innen an die teilnehmenden Jugendliche angepasst werden. Ob diese Inhalte den individuellen Bedürfnissen Jugendlicher entsprechen oder nicht, wird missachtet, sodass Hilfeangebote als übergriffig gedeutet werden können, *getreu dem Motto*: Das ist die Hilfe, die sogenannte benachteiligte Jugendliche benötigen, und diejenigen, die das nicht erkennen, sind noch problematischer. Das heißt, dass Hilfe immer auch in den durch sie wirksamen Dimensionen von Kontrolle und Gewalt verstanden werden muss.

Abschließend zeigen die Ergebnisse die Notwendigkeit, dass (sozial-)pädagogische Hilfe als komplexes Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Akteur*innen, Prozessen, Institutionen und gesellschaftlichen Regulie-

rungsweisen reflektiert werden muss und die Frage ihrer Ausgestaltung nicht pauschal beantwortet werden kann. Wie die vorliegende Arbeit zeigte, können im Kontext (sozial-)pädagogischer Hilfe keine kausalen Zusammenhänge ausgemacht werden. Stattdessen sensibilisieren die Forschungsergebnisse für die relationalen Zusammenhänge und Bezüge von (sozial-)pädagogischen Hilfeleistungen. Festgehalten werden kann jedoch, dass die zeitliche und quantitative Ausdehnung übergangsbezogener Unterstützungsangebote, die ausschließlich sogenannte benachteiligte Jugendliche adressieren, nicht dazu beitragen wird, soziale Ungleichheit zu bearbeiten, sondern sich aufgrund der in sozialpädagogischer Hilfe eingelagerten Reproduktionsmechanismen soziale Ungleichheit vielmehr weiter verfestigen wird.

Da gesellschaftliche Bedingungen machtvoll sind, pädagogisch handelnde Akteur*innen in diesem Rahmen agieren und diesen aufgrund ihres doppelten Mandates auch nicht einfach überwinden können, bleibt die Frage zu stellen, ob und wo es im Rahmen (sozial-)pädagogischer Hilfe ein emanzipatorisches Potenzial gibt. Wo in diesen Hilfeeinrichtungen sind Momente zu finden, die konstruktiv sind? Wo wird die Reproduktion von Ungleichheit und Anpassung brüchig? Und: Wie wird es möglich, durch (sozial-)pädagogische Hilfe Übergänge zu gestalten und dabei frustrierende und leidvolle Erfahrungen zu reduzieren? Eine erste Antwort darauf liefert die Sozialpädagogik des Übergangs (vgl. Pohl/Stauber/Walther 2007: 229ff.), die jedoch reflexiver ausgestaltet werden muss, indem Prozesse der Adressierungen offengelegt werden, um unterschiedliche Positionierungen i. S. von Partizipation im Subjektivierungsprozess zu ermöglichen. Demnach gilt es, Übergangshilfen jenseits defizitärer Zuschreibungspraktiken und stigmatisierender Differenzierungen von *abweichend* und *hilfebedürftig* zu offerieren, die sich durch partizipatorische Dimensionen auszeichnen. Dies bezieht sich in Anlehnung an Pohl et al. (2007: 233ff.) in diesem Rahmen auf Freiwilligkeit, Flexibilität, Zeiten und Räume des Ausprobierens, Anerkennung, eine Vertrauensbeziehung und den Einbezug der Jugendlichen als „Sozialpartner“. Ergänzend dazu ist hervorzuheben, dass Ratschläge sowie die Unterstützung und die Bedeutung der Familie bzw. einzelner Familienmitglieder sowie Freunde und Peers im Kontext von Übergangshilfen (als unterstützend) anerkannt werden müssen, auch wenn diese Beziehungen aus professioneller Perspektive durchaus als schwierig gelten können. Immerhin zeigten die Ergebnisse, dass Jugendliche sich bei widersprüchlichen Adressierungen entscheiden (müssen), welchen sie folgen und sich dabei diejenige *aussuchen*, die vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen subjektiv am sinnvollsten erscheinen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass die Ergebnisse verdeutlichen, dass Hilfe als institutionalisierte Regulierungsform, eine bestimmte Gruppe Jugendlicher adressiert, diese Adressierungen von Jugendlichen umgedeutet, umgewendet oder auch zurückgewiesen werden. Angebote werden somit

(auch) in modifizierter Form genutzt und Jugendliche sind *gezwungen*, diese Angebote für sich *passend* zu machen. Biografische Erfahrungen, familiale Kontexte und Eingebundenheiten, die Lebenswelt der Jugendlichen prägen, sind dabei zentrale Aspekte, die die Positionierungen der Jugendlichen gegenüber der Hilfe und ihrer Nutzungsweisen prägen. Letztlich sind diese beiden Aspekte nicht unabhängig voneinander zu deuten, sondern Hilfe vollzieht sich in Anlehnung an Luhmann (1973), Schefold (2011) und Gängler (2004) als interaktiver Prozess zwischen Adressierung und Zuschreibung auf der einen Seite und der Positionierung und der Herstellung von Passung durch Jugendliche auf der anderen Seite. Hierin wird deutlich, dass Übergänge sogenannter benachteiligter Jugendliche im Kontext von Adressierungen als hilfsbedürftig zu deuten sind; Übergänge jenseits von diesen Adressierungen scheinen nicht vorstellbar zu sein. Damit vollziehen sich Übergänge benachteiligter Jugendlicher als interaktiver Aushandlungsprozess von Hilfe, sind als unabgeschlossene und immer neu aufgerufene Herstellungs- und Gestaltungsprozesse zu deuten und lassen sich somit als *Doing Transitions by Doing Hilfe* begreifen. Damit zeigt sich die Macht- und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe im Übergang im spannungsreichen Wechselspiel der Übergangsgestaltung.

6 Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sarina et al. (2013a): Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit. Einleitung. In: Ahmed, S. et al. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.
- Ahmed, Sarina et al. (Hrsg.) (2013b): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Alber, Ina (2016): Zivilgesellschaftliches Engagement in Polen. Ein biographietheoretischer und diskursanalytischer Zugang. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, Peter (1995): »Biographizität« als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Band 6. Opladen: Leske und Budrich, S. 276–307.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 17. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxist. Theorie. Hamburg, Berlin: Verlag für das Studium und die Arbeiterbewegung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media.
- Balzereit, Marcus/Kolbe, Christian (2014): Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und

- Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 49–77.
- Beck, Ulrich (2016, Erstauflage 1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 23. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2007): Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–41.
- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebenslauf. Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 17. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 101–135.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017): Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Soziale Arbeit – Grundlagen, Band 10. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2018): Adressatin und Adressat. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 42–48.
- BMBF (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [Zugriff: 07.10.2019; 18.41Uhr].
- BMBF (2019): Berufsbildungsbericht 2019. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf [Zugriff: 28.09.2019; 19.04Uhr].
- Bock, Karin/Thole, Werner (2011): Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Hilfe“. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit 3, 1, S. 5–10.
- Bogner, Arthur/Rosenthal, Gabriele (2017a): Biografische Selbstpräsentationen in Norduganda (West Nile) und Palästina (Westjordanland). Etablierte Diskurse und die Biographien von AußenseiterInnen. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–228.
- Bogner, Arthur/Rosenthal, Gabriele (2017b): Biographien – Diskurse – Figurationen. Methodologische Überlegungen aus einer sozialkonstruktivistischen und figurationssoziologischen Perspektive. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–67.
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2016): Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. In: Litau, J. et al. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserung und empirische Befunde. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 18–38.

- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim, München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. 1. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bolay, Eberhard (2010): Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, S./Höblich, D. (Hrsg.): Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge: Baltmannsweiler.
- Bolay, Eberhard/Walther, Andreas (2014): Möglichkeiten außerschulischer Hilfen in der Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung. Potenziale und Grenzen ausgewählter Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit. In: Maaz, K./Baumert, J./Neumann, M. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft. Wiesbaden: Springer VS, S. 369–392.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim, München: Juventa.
- Borrmann, Stefan/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2016): Wirkungen Sozialer Arbeit. Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. 1. Aufl. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 12. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, Frank/Förster, Heike (2006): Das FSTJ: Schlussfolgerungen für die Förderung von Jugendlichen mit besonderen Benachteiligungen. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobanek, J. (Hrsg.): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. 1. Aufl. Übergänge in Arbeit, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag, S. 233–241.
- Braun, Frank/Richter, Ulrike/Marquardt, Editha (2007): Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. Expertise im Auftrag der Universität Luxemburg. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_8596_expertise_lux.pdf [Zugriff: 28.09.2019, 19.41 Uhr].
- Brüggemann, Tim/Krüger-Potratz, Marianne/Rahn, Silvia (2011): Editorial zum Scherpunktthema: Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld. In: Die deutsche Schule 103, 4, S. 293–296.
- Buchmann, Ulrike/Huisinga, Richard (2009): Sozialisationsforschung und -theorie im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse: Übergang Schule – Beruf. In: Behnken, I./Mikota, J. (Hrsg.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa, S. 62–89.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Volume 6, Number 1, S. 5–24.

- Bundesagentur für Arbeit (2008): HEGA 12/08. Geschäftsanweisung zu § 421 SGB III – Berufseinstiegsbegleitung. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Krisenkatalog zur Ausbildungsreife. https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba015275.pdf [Zugriff: 24.09.2019, 21.08 Uhr].
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Geschäftsanweisung Berufseinstiegsbegleitung. Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Juli 2010.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesregierung (2008): Regierungsentwurf: Fünftes Gesetz zur Änderung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch. Verbesserung der Ausbildungschancen förderungsbedürftiger junger Menschen. Bearbeitungsstand 20.02.2018. Berlin.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2015, Erstauflage 2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Chyle, Heike et al. (2019a): Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit unter der Perspektive des „Transition Processing“. In: Chyle, H. et al. (Hrsg.): Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich. 1. Aufl. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Juventa, S. 7–14.
- Chyle, Heike et al. (Hrsg.) (2019b): Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich. 1. Aufl. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Juventa.
- Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (2005): Sozialinvestitionen. Zur Selektivität der neuen Sozialpolitik und den Folgen für die Soziale Arbeit. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Grundlagen der sozialen Arbeit, Band 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 6–20.
- Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktivistische Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B. et al. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. 1. Aufl. Geschlecht & Gesellschaft, Band 17. Opladen: Leske + Budrich, S. 216–246.
- Dausien, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D. et al. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 96–115.
- Dausien, Bettina et al. (2009): Einleitung. In: Völter, B. et al. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–20.
- Dick, Oliver (2017): Sozialpädagogik im »Übergangssystem«. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Diefenbach, Heike (2007): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–241.
- Dittrich, Christiane/Walther, Andreas (2019): Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In: Chyle, H. et al. (Hrsg.): Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich. 1. Aufl. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim, Basel: Juventa, S. 113–154.
- Eberhard, Verena (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 83. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Eckert, Manfred (2008): Defizite in der Berufsvorbereitung. Was ist ein gelingender Übergang von der Schule in den Beruf? In: Schlemmer, E./Gerstberger, H. (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–159.
- Einsiedler, Wolfgang (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. S. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 285–341.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002): A New Gender Contract. In: Esping-Andersen, G. et al. (Hrsg.): Why We Need a New Welfare State. Oxford: Oxford University Press, S. 68–95.
- Fend, Helmut (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiFE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: Maaz, K./Baumert, J./Neumann, M. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–72.
- Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Band 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.
- Fischer, Wolfram (1982): Time and Chronic Illness. A Study on the Social Constitution. Berkeley: Eigenverlag.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43–86.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Warum Biografieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17, 4, S. 406–427.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausg. Rororo, 55694 Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Förster, Heike/Kuhnke, Ralf/Skrobanek, Jan (Hrsg.) (2006): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Ju-

- gendlichen. 1. Auflage. Übergänge in Arbeit, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag.
- Galuske, Michael (1993): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die moderne Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Karin Böllert.
- Galuske, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Gängler, Hans (2004): Hilfe. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 6. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–150.
- Gängler, Hans (2018): Hilfe. In: Otto, H.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 622–631.
- Gaupp, Nora et al. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf [Zugriff: 07.10.2019; 18.42Uhr].
- Gaupp, Nora/ReiBig, Birgit (2006): Welche Lotsenfunktionen sind wann für wen notwendig? Bildungswege benachteiligter Jugendlicher. In: Lex, T. et al. (Hrsg.): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“. Übergänge in Arbeit, Band 7. München, Wiesbaden: DJI Verlag, S. 15–43.
- Goffman, Erving (1962): On ‚cooling the mark out‘. Some aspects of adaption and failure. In: Rose, A. M. (Hrsg.): Human behavior and social processes. Boston: Houghton Mifflin Company, S. 482–505.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Granato, Mona/Ulrich, Joachim Gerd (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: Maaz, K./Baumert, J./Neumann, M. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–232.
- Graßhoff, Gunther (2012): Pädagogische Passungsverhältnisse. Reflexive Analysen im Kontext der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10, 2, S. 140–154.
- Gurwitsch, Aron (1974): Das Bewußtseinsfeld. Berlin: de Gruyter.
- Hahn, Alois (1995): Identität und Biographie. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 127–152.
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. Zusammengestellt von Lawrence Großberg. In: Rätzfel, N. (Hrsg.): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften, Band 3. Hamburg: Argument, 52–77.
- Hamburger, Franz (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 17. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Hanses, Andreas (2003): Biografie und sozialpädagogische Forschung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Lehrtexte Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich, S. 19–42.
- Hanses, Andreas (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–269.
- Heinz, Walter R. (Hrsg.) (1992): Institutions and gatekeeping in the life course. Status passages and the life course, Vol. 3. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helffferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2019): Diskussion zum Thema „Un/Doing Differences“ im Kolloquium. Frankfurt am Main.
- Hirschfeld, Heidi/Walter, Sibylle (2013): Bildungspotentiale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. In: Ahmed, S. et al. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 163–186.
- Honneth, Axel (2018, Erstauflage 1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hüttemann, Matthias (2010): Woher kommt und wohin geht die Entwicklung evidenzbasierter Praxis? In: Otto, H.-U./Polutta, A./Ziegler, H. (Hrsg.): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 119–135.
- IAW et al. (2010): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht. Tübingen: IAW. http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/zwischenbericht_berufseinstiegsbegleitung_aug_2010.pdf [Zugriff: 27.09.2019, 15.07 Uhr].
- IAW et al. (2011): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2011. Tübingen: IAW. http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/bereb_2_zwischenbericht_2011.pdf [Zugriff: 27.09.2019, 15.10 Uhr].
- IAW et al. (2012): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2012. Tübingen: IAW. http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/bereb_3_zwischenbericht_2012.pdf [Zugriff: 27.09.2019, 15.15 Uhr].
- IAW et al. (2013): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2013. Tübingen: IAW. http://www.iaw.edu/tl_files/dokumente/fb436_bereb_zb_2013.pdf [Zugriff: 27.09.2019, 15.19 Uhr].
- IAW et al. (2015): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf?sessionid=0476D64150CE9B60A5EB9005430CAA24?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff: 27.09.2019, 15.27 Uhr].

- Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse, diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 392–408.
- Keller, Reiner (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Aufl. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner/Bosančić, Saša (2017): Conchita Wurst oder: Warum ich (manchmal) ein(e) Andere® ist. Macht, Subjekt, Handlungsfähigkeit – Über Erleben, Erfahren und (Auto-)Biographisieren aus Sicht der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–42.
- Kessl, Fabian (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.): *Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Grundlagen der sozialen Arbeit*, Band 12. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kessl, Fabian (2006): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 52, 2, S. 217–232.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Teil 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 525–545.
- Kohli, Martin (2017, Erstauflage 1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie* 69, S. 495–524.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Köttig, Michaela (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 991–1010.
- Krapf, Manfred (2017): *Benachteiligtenförderung: zur Geschichte und Gegenwart eines sozialen Berufsfeldes*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kratz, Dirk (2015): *Hilfe und Entfremdung. Ein biographischer Blick auf Langzeitarbeitslosigkeit und Hilfen zur Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kreher, Thomas/Lempp, Theresa (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 688–704.
- Kuhnke, Ralf (2006a): Berufswünsche, Berufswahlmotive und Vorstellungen vom Berufsweg: Entwicklungen im Verlauf der Teilnahme am FSTJ. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobaneck, J. (Hrsg.): *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*. 1. Aufl. Übergänge in Arbeit, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag, S. 62–69.
- Kuhnke, Ralf (2006b): Soziale Integration als Voraussetzung für berufliche Integration: Ihre Entwicklung im Verlauf der Förderung im FSTJ. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobaneck, J. (Hrsg.): *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der*

- beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. 1. Aufl. Übergänge in Arbeit, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag, S. 92–114.
- Kuhnke, Ralf/Mittag, Hartmut/Schreier, Kerstin (2006): Evaluation des Modellprogramms FSTJ: Anlage und Datenbasen der wissenschaftlichen Begleitung. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobaneck, J. (Hrsg.): Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen. 1. Aufl. Übergänge in Arbeit, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag, S. 16–26.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 515–527.
- Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (2001): Institutionen und Lebenslauf im Wandel – die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F. (Hrsg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Statuspassagen und Lebenslauf, Band 2. Weinheim, München: Juventa, S. 11–26.
- Lessenich, Stephan (2013): Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 895–911.
- Lück, Helmuth E. (1997): Hilfeleistung als sozialpädagogisches Grundprinzip. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik 8, S. 223–237.
- Luhmann, Niklas (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftlich Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Lütgens, Jessica/Schwanenflügel, Larissa von (2019): Partizipationsbiografien als Spiegel institutioneller Erfahrungen. In: Pohl, A. et al. (Hrsg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Ein Beitrag zur Partizipationsdebatte. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.
- Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (2018): Einleitung: Ein Handbuch der Biographieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–10.
- Mansel, Jürgen/Kahlert, Heike (Hrsg.) (2007a): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.
- Mansel, Jürgen/Kahlert, Heike (2007b): Arbeit und Identität im Jugendalter vor dem Hintergrund der Strukturkrise. Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Mansel, J./Kahlert, H. (Hrsg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 7–32.
- Mansel, Jürgen/Specck, Karsten (2012): Jenseits der Erwerbsarbeit. In: Mansel, J./Specck, K. (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. 1. Auflage. Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–28.

- Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 325–341.
- Meder, Norbert/Vogel, Peter (2008): Hilfe oder Dienstleistung? Ein allgemeinpädagogischer Blick auf die Sozialpädagogik. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 78–83.
- Meuth, Miriam/Hof, Christiane/Walther, Andreas (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–13.
- Mollenhauer, Klaus (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Frankfurt am Main: Beltz.
- Müller, Carl Wolfgang (2013): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Edition sozial. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Siegfried (2001): Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–342.
- Niemeyer, Beatrix (2008): Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme. In: Kampmeier, A. S. et al. (Hrsg.): Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 32. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–47.
- Niemeyer, Christian (2004): Hilfe. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 159–184.
- Oehme, Andreas (2007): Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit aktuell, Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oehme, Andreas (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 632–650.
- Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): Adorno-Konferenz. 1983. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Band 460. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–289.
- Pfahl, Lisa/Traue, Boris (2012): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller,

- R./Truschkat, I. (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse*, Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–450.
- Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007): *Sozialpädagogik des Übergangs und Integrierte Übergangspolitik. Konsequenzen subjektorientierter Übergangsforschung*. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 227–250.
- Pohn-Weidinger, Maria (2014): *Heroisierte Opfer. Bearbeitungs- und Handlungsstrukturen von „Trümmerfrauen“ in Wien*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Quenzel, Gudrun et al. (2012): *Lebenssituationen, biografische Perspektive und die Bedeutung von Schule und Arbeit*. In: Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.): *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. 1. Aufl. Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 29–44.
- Rahn, Sylvia/Brüggemann, Tim/Hartkopf, Emanuel (2011): *Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: Die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung*. In: *Die deutsche Schule* 103, 4, S. 297–311.
- Rein, Angela (2014): *Biografische Übergänge. Perspektiven auf Subjektivierungsweisen im Kontext von stationärer Jugendhilfe und Ausbildung in der Migrationsgesellschaft*. In: Karl, U. (Hrsg.): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. 1. Aufl. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–151.
- Reißig, Birgit (2005): *Biografien jenseits normaler Erwerbsarbeit. Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger Erwachsener in den neuen Bundesländern*. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröder, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Weinheim, München: Juventa, S. 119–133.
- Riach, Kathleen/Rumens, Nick/Tyler, Melissa (2014): *Un/doing Chrononormativity: Negotiating Ageing, Gender and Sexuality in Organizational Life*. In: *Organization Studies* 35, 11, S. 1677–1698.
- Rieger-Ladich, Markus (2010): *„Sanfte Eliminierung“ und „Cooling Out“*. *Organisationstheoretische Überlegungen zur Schulkultur*. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86, 4, S. 440–450.
- Rose, Nadine (2012): *Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. 1. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 111–126.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): *Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen*. In: Ricken, N./Balzer, N. (Hrsg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–94.
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2002): *Biographische Forschung*. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. 1. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber, S. 133–147.

- Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3., aktual. und erg. Aufl. *Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Sackmann, Reinhold (2013): *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2009): *Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung*. In: Völter, B. et al. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–185.
- Schefold, Werner (2001): *Lebenslauf*. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1122–1135.
- Schefold, Werner (2011): *Hilfe als Grundkategorie Sozialer Arbeit*. In: *Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 3, 1, S. 11–28.
- Schefold, Werner (2012): *Sozialpädagogische Forschung – Stand und Perspektiven*. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1123–1144.
- Schröder, Christian et al. (2019): „Transition Processing“ von Beratungsdienstleistungen im Übergang in Arbeit. In: Chyle, H. et al. (Hrsg.): *Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich*. 1. Aufl. *Übergangs- und Bewältigungsforschung*. Weinheim, Basel: Juventa, S. 319–333.
- Schröer, Wolfgang (2013): *Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung*. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 64–79.
- Schröer, Wolfgang et al. (2013): *Übergänge – Eine Einführung*. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 11–20.
- Schütte, Marc/Schlausch, Reiner (2015): *Berufseinstiegsbegleitung, Ausbildungslosen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote?* In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. 1. Aufl. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 63–82.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze*. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, Fritz (1976): *Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung*. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung*. München: Fink, S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1981): *Prozeßstrukturen des Lebenslaufs*. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 13, 3, S. 283–293.
- Skrobanek, Jan (2006): *Stabilität und Wandel beruflicher Orientierungen bei benachteiligten Jugendlichen*. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobanek, J. (Hrsg.): *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*. 1. Aufl. *Übergänge in Arbeit*, Band 6. Wiesbaden, München: VS Verlag für Sozialwissenschaften; DJI Verlag, S. 70–91.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Powell, J./Berger, P. A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. 1. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 11–45.
- Speck, Karsten/Mansel, Jürgen (2012): Jugend und Arbeit. Ein Fazit zum Stand der Forschung. In: Mansel, J./Speck, K. (Hrsg.): Jugend und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. 1. Auflage. Jugendforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 295–302.
- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2009. Bielefeld: Transcript.
- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht, Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–90.
- Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In: Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Stamm, Margrit (2007): Geboren 1988: Bildungslaufbahnen und berufliche Identität von Jugendlichen in der Schweiz. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Stauber, Barbara (2011): Übergänge in der Elternschaft. Vielfältige Gleichzeitigkeiten und Widersprüche. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim, München: Juventa, S. 49–80.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007a): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 7–18.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007b): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Stauber, Barbara/Schröer, Wolfgang (2014): Zur Herstellung von Übergängen in sozialen Diensten, Bildungsorganisationen und Betrieben. Ein sozialpädagogischer Kommentar. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. 1. Auflage. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 238–249.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2002): Junge Erwachsene. In: Schröer, W. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Studienausg. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 113–143.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 41–64.

- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2016): Junge Erwachsene. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 135–164.
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Pohl, Axel (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserungen. In: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsvläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim, München: Juventa, S. 21–48.
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. Übergänge, Bd. 10. München: Fink.
- Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa-Verl.
- Thiersch, Hans (2008): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite von Bildung. Zum Verständnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–252.
- Thiersch, Hans (2009): Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, A./Krüger, R. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–38.
- Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 185–198.
- Truschkat, Inga (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–138.
- van Gennep, Arnold (1986, Erstausgabe 1909): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Völter, Bettina et al. (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walter, Sibylle/Hirschfeld, Heidi (2013): Relevanz von Beziehung als Grundlage der Übergangsberatung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 115–134.
- Walter, Sibylle/Walther, Andreas (2007): „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 65–96.
- Walther, Andreas (2002): „Benachteiligte Jugendliche“: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. Anmerkungen aus einer europäisch-vergleichenden Perspektive. In: Soziale Welt 53, 1, S. 87–107.
- Walther, Andreas (2014a): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. 1. Aufl. Übergangs- und Bewältigungsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 118–135.
- Walther, Andreas (2014b): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der

- Übergänge. *Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–36.
- Walther, Andreas (2014c): Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 78–103.
- Walther, Andreas et al. (2016): „Doing Transitions“. Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. Einrichtungsantrag für ein DFG-Graduiertenkolleg der Goethe Universität Frankfurt am Main und der Eberhard Karls Universität Tübingen, internes Dokument. Frankfurt am Main, Tübingen.
- Walther, Andreas (2020): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen. Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Silkenbeumer, M./Thiersch, S./Labede, J. (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, Andreas (2019): Teilhabe als Partizipation – und als Problem? Praktiken der Beteiligung Jugendlicher zwischen Adressierung, Aneignung und Anerkennung. In: *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.): *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 48–63.
- Walther, Andreas/Hof, Christiane/Meuth, Miriam (2014): Vermittlung und Aneignung in Lebenslauf und Biographie Perspektiven einer Pädagogik der Übergänge, S. 218–240.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018): Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 905–921.
- Walther, Andreas/Walter, Sibylle/Pohl, Axel (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt...“. Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. 1. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 97–128.
- Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (2013): Einleitung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–15.
- Wanka, Anna et al. (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, A. et al. (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opfaden: Barbara Budrich, S. 11–36 (im Erscheinen).
- West, Cadence/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* 9, 1, S. 8–37.
- Wiezorek, Christine/Grundmann, Mathias (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S. et al. (Hrsg.): *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Bei-*

- träge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 17–33.
- Winkler, Michael (2006): Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. Drei Thesen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4. Jg., Heft 2, S. 182–201.
- Wischmann (2013): Das Konzept der Anerkennung und seine Modifikation im Bildungs- und Sozialisationsprozess junger Erwachsener mit Migrationshintergrund gelesen. In: King, V./Müller, B. (Hrsg.): Lebensgeschichten junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Interkulturelle Analysen eines deutsch-französischen Jugendforschungsprojekts. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 119–130.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1, 1.
- Wundrak, Rixta (2010): Die chinesische Community in Bukarest. Eine rekonstruktive, diskursanalytische Fallstudie über Immigration und Transnationalismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7 Anhang

Anhang I: Transkriptionsregeln

Übernommen aus Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Zeichen	Bedeutung
	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexeren Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
//mhm//	Hörersignal des Interviewers, wenn das mhm nicht überlappend ist



Sven Trabandt |
Hans-Jochen Wagner

Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit

Ein Kompendium

*utb M. 2020 • 220 Seiten • Kart. • 20,00 € (D) • 20,60 € (A)
ISBN 978-3-8252-5358-5 • eISBN 978-3-8385-5358-0*

Diese Einführung bietet Studierenden der einen fundierten Überblick über pädagogische Grundbegriffe wie Bildung, Sozialisation, Erziehung und Lernen. Dabei werden exemplarisch verschiedene Ansätze prägnant vorgestellt und jeweils ihre Bedeutung für Handlungsfelder der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Vertiefend geht es um Erziehungsstile, pädagogische Grundhaltungen, Handlungssystematiken und reformpädagogische Ansätze. Die einzelnen Kapitel können jeweils als Grundlage einer Seminarsitzung im Studium der Sozialen Arbeit oder für das Selbststudium zur Vertiefung verwendet werden.

www.utb-shop.de



Beate Küpper
Ann Marie Krewer (Hrsg.)

Arbeit mit geflüchteten und neuzugewanderten Personen

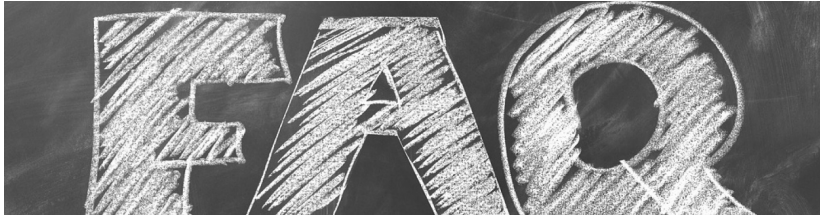
Eine Handreichung für die Praxis

2020. 237 Seiten • Kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2338-6 • eISBN 978-3-8474-1554-1

Die Integration von Geflüchteten stellt trotz vieler Erfolge nach wie vor eine Herausforderung dar. Professionell und ehrenamtlich Tätige leisten Integrationsarbeit u.a. in Kommunen, Wohlfahrtsverbänden, freien Trägern, in Bildung und Wirtschaft. Dabei bewegen sie sich in einem Spannungsfeld von theoretischen Überlegungen aus rassistisch-kritischer Perspektive und den Anforderungen der alltäglichen Arbeitspraxis. Der Band spricht in einem für die Praxis und Lehre gut lesbaren, kompakten Format zentrale Themen der Integrationsarbeit an, gibt praxisnahe Handlungshinweise und stellt leicht nutzbare Tools für die professionelle wie ehrenamtliche Arbeit vor.

www.shop.budrich.de



Jochem Kotthaus (Hrsg.)

**FAQ Methoden
der empirischen
Sozialforschung
für die Soziale Arbeit
und andere Sozialberufe**

utb S

2020 • 275 Seiten • Kart. • 17,90 € (D) • 18,50 € (A)

ISBN 978-3-8252-5368-4 • eISBN 978-3-8385-5368-

Methoden empirischer Sozialforschung nehmen eine Sonderstellung in der Sozialen Arbeit und den Sozialberufen ein: Sie sind wesentlich für die Generierung neuen Wissens, erklären sich jedoch nicht aus der Logik des Alltags oder der Arbeitspraxis. Mit diesem FAQ soll Studierenden der Weg zum Verstehen erleichtert werden. Beantwortet werden typische Fragen wie „Was für Methoden gibt es?“ und „Wofür brauche ich das?“.

www.utb-shop.de

Für benachteiligte Jugendliche besitzt (sozial-)pädagogische Hilfe im Übergang von der Schule in die Ausbildung eine hohe Bedeutung für die Gestaltung dieser Übergänge. Mittels einer Längsschnittstudie wird der Blick auf die an Übergangshilfen teilnehmenden Jugendlichen gerichtet und gefragt, wie (sozial-)pädagogische Hilfe für Jugendliche biografisch relevant werden kann. Wie vollziehen sich Übergangsprozesse zwischen biografischen Aneignungs- und Bildungsprozessen und institutioneller Regulierung?

Die Autorin:

Heidi Hirschfeld, M. A., Goethe-Universität Frankfurt

Dieser Band erscheint in der Reihe des DFG-Graduiertenkollegs

DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS
DOING TRANSITIONS

ISBN: 978-3-8474-2414-7



www.budrich.de