

Freie wissenschaftliche Arbeit für die Diplomprüfung für Pädagoginnen und Pädagogen an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

**“Ich bin ja schließlich hier geboren” - Lebensbewältigung junger Männer aus türkischen Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in den Beruf**

Erstellt von:

Alexander Pohl  
Römerstraße 62  
72127 Wankheim

April 1997

Ich versichere an Eides statt, daß ich die vorliegende Arbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und daß ich sie selbständig ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Tübingen, den 10. April 1997

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung: Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Aufbau der Arbeit</b>	<b>7</b>
1. Persönlicher Hintergrund	7
2. Erkenntnisinteresse der Arbeit	10
3. Fragestellung und Aufbau der Arbeit	13
<b>Teil A. Theoretische Zugänge zur beruflichen Integration von Jugendlichen aus Arbeitsmigrantenfamilien</b>	<b>16</b>
1. Migrationstheoretische Zugänge: Die Verbindungen zwischen Arbeitsmarkt und der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen	16
1.1 Begriffliches: Arbeitsmigration und „2. und 3. Ausländergeneration“	16
1.2 Arbeitsmarkt- und offizielle "Integrationspolitik" als bestimmende Faktoren in der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen	19
1.3 Integration als vorherrschendes Paradigma in der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen	23
1.4 Die Lebenssituation von MigrantIn Jugendlichen im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung	26
1.5 Erwerbsarbeit und zweite Generation: theoretische Zugänge der Migrationsforschung	31
1.5.1 Die individuelle Bedeutung von beruflicher Qualifikation und Erwerbsarbeit: der Zugang "Migrantenspezifische Berufswahlprozesse"	31
1.5.2 Zusammenfassung und Kritik	34
1.6 "Quantitative" Aspekte in den Lebenslagen von Jugendlichen aus Familien türkischer ArbeitsmigrantInnen im Übergang Schule-Beruf	37
1.6.1 Schulische Situation	38
1.6.2 Empirische Befunde zur beruflichen Eingliederung von MigrantIn Jugendlichen	46
1.7 Ausblick	58
2. Berufliche Integration als Teil der Lebensphase Jugend: Zugänge der Übergangsforschung	61
2.1 Was ist Übergangsforschung?	61
2.2 Grundlegende Konzepte: Übergang als Statuspassage und als Entwicklungsaufgabe	64
2.2.1 Der Übergang Schule - Beruf als Statuspassage	65
2.2.2 Berufsfindungsprozesse als Entwicklungsanforderung an	

Jugendliche .....	66
2.3 Der strukturelle Wandel der Übergangsphase im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse .....	68
2.3.1 Individualisierung und Pluralisierung als Rahmenbedingungen .	68
2.3.2 Der Strukturwandel der Jugendphase .....	71
2.3.3 Veränderte Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Übergangsphase	72
2.3.4 Geschlechtsspezifische Übergänge: Unterschiedliche Bedeutungen beruflicher Integrationsprozesse bei Mädchen und Jungen ...	74
3. Ausblick auf die eigene Untersuchung .....	76
3.1 Lebenslage und Lebensbewältigung als theoretischer Rahmen für das Verständnis von jugendlichem Handeln .....	77
3.2 Konkretisierung für die eigene Untersuchung .....	81
<b>Teil B. Die Anlage der empirischen Untersuchung</b>	<b>87</b>
1. Methodologische Vorüberlegungen: Jenseits der Container .....	87
2. Präzisierung der Fragestellung .....	89
3. Die Auswahl der Untersuchungsgruppe .....	91
4. Die Untersuchungsmethoden: Die Verknüpfung sozialräumlicher und biographischer Zugänge zu der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen aus Arbeitsmigrantenfamilien .....	92
4.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung .....	92
4.2 Berufsbiographische Interviews als Befragungsmethode .....	96
4.3 Schritte der Auswertung der Einzelinterviews .....	100
4.4 Zugang zu regionalen Bedingungen des Übergangssystems: Interviews mit Schlüsselpersonen .....	102
5. Ansätze zur Umsetzung der Ergebnisse .....	106
<b>Teil C. Ergebnisse der Untersuchung: Lebenslagen, Lebensbewältigung und     Lebensperspektiven im Übergang</b>	<b>109</b>
1. Berufsbiographische Porträts der Jugendlichen und individuelle Verläufe des Übergangs .....	109
1.1 Savas: “Es kommt drauf an, von innen mußt du wollen, mußt bloß wollen und den Willen haben” .....	110
1.2 Baris: “Damals, als ich gekommen bin, war ich ganz ruhig” .....	111
1.3 Hasan: “Ich bin ja schließlich hier geboren” .....	113
1.4 Selcuk: “So langsam mach ich mir schon Gedanken” .....	114
1.5 Osman: “Sein Geld machen kann man immer” .....	114

1.6 Migrationstheoretische und übergangstheoretische Einordnung der Biographien: Ausgangspunkte für die Analyse .....	115
2. Bewältigung schulischer Anforderungen im Übergang .....	119
2.1 Bewertung schulischer Selektionsprozesse: “Es kommt drauf an, von innen mußt du wollen, mußt bloß wollen und den Willen haben..” .....	119
2.2 Schule als Sozialisationort: “Ich hab den Hauptschulabschluß nicht geschafft, weil ich nur nach den Mädchen geguckt hab...” .....	126
Exkurs: Peer-group und die Bewältigung von schulischen Anforderungen .....	127
2.3 Berufliche Orientierungen in der Hauptschule: “Nee, ich hatt kein Bock auf alles, was in der Schule passiert” .....	132
3. Institutionalisierte Unterstützung von beruflichen Orientierungsleistungen .....	136
3.1 Berufsberatung: “Dann ist’s doch sinnlos, da hinzugehen” .....	136
3.2 Sozialpädagogische und berufsschulische Unterstützungsformen: „...das ist nicht wie in der Hauptschule“ .....	140
4. Berufsausbildung zwischen subjektiven Ansprüchen und den Beschränkungen des Marktes: “Ausbildung muß sein” .....	146
4.1 Ausbildungsverzicht: “Ich kann ja alles machen als Maler” .....	146
4.3 Erfahrungen mit Berufsausbildung: “Hauptsache irgendeine Ausbildung” .....	152
4.4 Ausbildungsabbruch: “Der hat mich irgendwie aufm Kieker gehabt” . . . .	154
4.5 Berufliche Perspektiven und Ansprüche: “Ich will mein Leben da nicht kaputt machen” .....	156
5. Elterliche Erwartungen und Unterstützungsleistungen im Übergang .....	160
5.1 Direkter Einfluß auf Berufswahlprozesse: “Die haben gesagt, das ist dein Leben” .....	161
5.2 Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen der Eltern: “Mein Vater wurde unterdrückt” .....	166
5.3 Die Verwobenheit von Ablösung und beruflichen Orientierungen: “Die denken, wenn er verheiratet ist, dann bin ich nicht mehr für ihn verantwortlich” .....	168
5.4 Zusammenfassung .....	172
6. Lebensperspektive in der BRD: “Das hätt’ echt nur Vorteile für mich..” .....	173
6.1 Berufliche Integration und Re-Migration: “Junge, wenn ich mal 500.000 Mark hab, dann geh ich dahin” .....	174
6.2 Auseinandersetzung mit dem rechtlichen Status: “das hätt’ echt nur Vorteile für mich..” .....	176
6.3 Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung: “Türken sind geduldige Menschen” .....	179

6.4 Zusammenfassung .....	181
7. Übergangsprozesse und Formen sozialer Integration .....	183
7.1 Integration in ethnische Erwachsenenmilieus: Anforderung oder Ressource? .....	183
7.2 Ethnisch-religiöse Identitätsangebote als Bewältigungsressource .....	186
7.3 Konstruktionen von Männlichkeit als Anforderung im Übergang .....	188
8. Zusammenfassung der Ergebnisse .....	191
<b>Teil D. Schlußfolgerungen</b>	<b>196</b>
1. Ansatzpunkte für Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang .....	196
2. Modernisierungsfolgen für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen als Ausgangspunkt der Forschung .....	207
<b>Literatur</b>	<b>211</b>
<b>Anhang</b>	<b>226</b>

Das Leben mit Schicksal,  
los, mach dir ein Bild und mal,  
real soll es sein,  
geh' in dich rein, w(W)ein -  
unauffällig.  
Du findest das Licht,  
mit deinem Blick,  
da fällt es rein, es macht klick  
und du has(ß)t es.  
Du haß(s)t alles -  
wer? Der!  
Weil - es ist so hart,  
so hammerhammerhart.

*Rap von "Osman"*

## **Einleitung: Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Aufbau der Arbeit**

### **1. Persönlicher Hintergrund**

Diese Arbeit hat die Übergänge in den Beruf von Jugendlichen aus Familien, die aus der Türkei eingewandert sind, zum Gegenstand. Schon bei dieser ersten Formulierung kommt eine Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit zum Tragen, gegen die diese Arbeit sich teilweise wendet - dagegen, daß wir als Mehrheitsangehörige sehr leicht in Gefahr geraten, immer schon alles zu "verstehen" oder meinen, eine Menge "verstanden zu haben", wenn Jugendliche unter dem Blickwinkel einer einzigen Kategorie ihrer lebensweltlichen Bezüge zum Gegenstand der Diskussion werden - dem der Herkunft aus Familien, die aus "fremden" Ländern "stammen". Die Formulierung des ersten Satzes habe ich bewußt gewählt, um damit der Leserin bzw. dem Leser dieser Arbeit zu verdeutlichen, daß wir alle unsere soziale Wirklichkeit konstruieren und dabei notwendigerweise auf Kategorien zurückgreifen, die diese Wirklichkeit einordenbar machen - und darauf, daß Wissenschaft eben nicht "vorurteilsfrei" soziale Wirklichkeit abbildet, sondern, wie auch diese Arbeit,

---

1 "Osman" hat mir diesen Rap für die Diplomarbeit geschenkt. Die Interpunktion und Schreibweise wurden mit ihm abgestimmt.

konstruiert. Damit soll weniger der Zeigefinger des “Wissenden” erhoben werden, desjenigen, der durch die Gelegenheit zu einer wissenschaftlichen Arbeit das Privileg genoß, sich eine lange Zeit mit seinen und fremden Ansichten und Voreingenommenheiten zu beschäftigen, als vielmehr darauf hingewiesen werden, daß auch wir “Aufgeklärten” nicht frei davon sind, beim Stichwort “Jugendliche aus türkischen Familien” ein bestimmtes Bild von Eigenschaften und Lebenslagen vor unserem geistigen Auge zu haben. Zu unserer - und insbesondere zu meiner - Entlastung sei darauf verwiesen, daß es auch wissenschaftliche Reflexion in vielen Fällen nicht viel weiter als zur Reproduktion dieser Bilder bringt.

Die Bilder und Assoziationen insbesondere von jungen Männern aus türkischen Familien sind stark geprägt von den medienwirksamen Aspekten aus dem Leben dieser Gruppe - dazu gehören häufig, je nach gesellschaftspolitischer Grundhaltung, entweder der Blick auf die (ohnmächtige) Rolle dieser jungen Männer als Opfer gesellschaftlicher Diskriminierungs- und Unterdrückungsmechanismen und offener Gewalt oder auf teilweise kriminalisierbare Aktivitäten von Jungenbanden, die sich mit Insignien der nationalen Identifikation als “Turkish Power Boys” kenntlich machen. Diese spektakulären Formen der Wirklichkeitsverarbeitung bestimmen im großen Maß das Bild von Jugendlichen aus türkischen Einwandererfamilien in der Öffentlichkeit - und in der Wissenschaft, wie noch zu zeigen sein wird (vgl. Tertilt 1996). In dieser Arbeit wird deshalb ein Ausschnitt von Wirklichkeit bearbeitet, der inzwischen vielleicht angesichts einer verschärften “Lehrstellenkrise” auch aus dem Blickfeld des Mainstreams der Sozialwissenschaften und erst recht der breiten Öffentlichkeit verschwunden ist, der Situation der Jugendlichen aus eingewanderten Familien bei der Einmündung in das System der Erwerbsarbeit.

Aber warum sich als deutscher Sozialpädagogik-Student mit der Situation von Minderheitenangehörigen beschäftigen? Sollte das aufgrund der Unhintergebarkeit von Unterdrückungserfahrungen nicht ForscherInnen mit ähnlichem Hintergrund wie demjenigen der “untersuchten” Jugendlichen vorbehalten werden? Ich meine, daß angesichts eines Anteils von zumindest in Großstädten fast einem Drittel bis der Hälfte von Jugendlichen aus Familien mit einem Migrationshintergrund die Beschäftigung “einheimischer” angehender JugendarbeiterInnen mit der Situation insbesondere dieser Gruppen von Jugendlichen zentraler Bestandteil ihrer Ausbildung sein muß und deshalb der Ausweg aus dem Dilemma, wie mit der Kategorie “ethnische Herkunft” in Praxis und Wissenschaft jenseits der Gefahr von Ignoranz einerseits und vorschneller Zuschreibung andererseits umzugehen sei, darin bestehen muß, die eigenen Ansichten eingehend zu reflektieren.

Daß ich mit dieser Arbeit ausgiebig Zeit und Gelegenheit zu einer solchen



Auseinandersetzung hatte, verdanke ich neben der Prüfungsordnung für Diplom-PädagogInnen in erster Linie meiner Partnerin Kirsten, die mich auch in Phasen intensiven Grübelns und der Unzufriedenheit mit der Vorläufigkeit aller Überlegungen tatkräftig unterstützt hat. Gedankt sei auch meinen ehemaligen KollegInnen auf der Jugendberatungsstelle in Sindelfingen, insbesondere Wolfgang Carl für seine fachliche Unterstützung während und nach meinem Praktikum.

Diese Arbeit entstand vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen in zwei unterschiedlichen Projekten der Jugendsozialarbeit, die in unterschiedlichen thematischen Zugängen mit der Zielgruppe Jugendlicher ausländischer Nationalität arbeiten. Im ersten Projekt geht es um die Beratungsstelle für jugendliche ausländischer Herkunft in Sindelfingen, im zweiten um ein Bundesjugendplan-Modellprojekt im Arbeitsfeld interkultureller Jugendarbeit in zwei Mannheimer Stadtteilen, für das ich seit zwei Jahren die wissenschaftliche Begleitung übernommen habe. Beim ersten Projekt arbeitete ich zunächst im Rahmen meines Hauptpraktikums mit dem Schwerpunkt Beratung im Übergang Schule-Beruf, später als Honorarkraft in der Schulsozialarbeit und im Rahmen eines Honorarvertrags bei der Erarbeitung von Selbstevaluationsansätzen für die im Rahmen eines Bundesjugendplan-Modellprojekts unter dem Fokus geschlechterdifferenzierender Arbeit erstellte Konzeption. Der Schwerpunkt meines Studiums lag davor auf jugendtheoretischen Ansätzen, Theorien männlicher Sozialisation und theoretischer Konzepte zur multikulturellen Gesellschaft und der gesellschaftlichen Reaktion auf Einwanderung / Rassismustheorien. Im Laufe der praktischen Beschäftigung mit der Lebenssituation Jugendlicher v.a. aus türkischen, italienischen und (ex-)jugoslawischen Einwandererfamilien nahm aus einem zunehmenden Gefühl der Irritation und Unsicherheit der Wunsch zu, mich der theoretischen Grundlagen einer sozialpädagogischen Arbeit neu zu vergewissern. Dies lag nicht so sehr an den als mangelhaft erlebten praktischen Konzepten, als vielmehr an den wissenschaftlichen und fachlichen Diskursen, die ich in diesen Arbeitszusammenhängen als vorherrschend erlebt habe. In der praktischen Arbeit gelang aufgrund eines großen Fundus an Alltags- und Theoriewissen um die Besonderheiten der Lebenslage von Migrant\*innen Jugendlichen als "Jugendlichen" und der Einbeziehung jugendkultureller Ausdrucksformen durch medien- und musikpädagogische Methoden, was in den wissenschaftlichen Diskussionen relativ unverbunden bleibt: Die Verknüpfung einer allgemeinen Vorstellung, welche Herausforderung es darstellt, heute Jugendliche und Jugendlicher zu sein und welche Bedeutung dabei die Lebensphase nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule hat, mit dem Wissen um Besonderheiten in der Lebenssituation von Jugendlichen aus Migrant\*innenfamilien. Was auf der Praxisebene "intuitiv" gelingt, scheint auf wissenschaftlicher Ebene ein Problem zu sein. Dabei handelt es sich auf einer theoretischen Ebene um ein Problem der Kommunikabilität zweier Theorietraditionen, die sich scheinbar immer noch sehr schwer auf einander beziehen lassen: den Theorien zur

Veränderung der Lebensphase Jugend auf der einen Seite und den Konzepten zur Beschreibung und Analyse der Lebenssituation von Jugendlichen aus eingewanderten Familien. Die mangelnde Bezogenheit der beiden Theorietraditionen aufeinander hat ihre Parallele auf der institutionellen Ebene in einer Ausdifferenzierung von Arbeitsfeldern sozialer Arbeit, deren zentrale Themen und Diskussionsstränge sich nur schwer aufeinander beziehen lassen.

## **2. Erkenntnisinteresse der Arbeit**

Die zugehörigen fachlichen Diskussionen in der interkulturellen Jugendarbeit drehen sich vor allem um die adäquate konzeptionelle Berücksichtigung der Besonderheiten in der Lebenssituation ethnischer Minderheiten. Diese (sozial-)pädagogischen Diskurse rekurren vor allem auf Konzepte der allgemeinen Migrationsforschung, etwa zur Beschreibung des Stellenwerts kultureller Identität bei der Persönlichkeitsentwicklung von Minderheitenangehörigen oder bei der Diskussion um die Bedeutung von Kultur und ethnischer Zugehörigkeit. Migrationstheoretische Arbeiten greifen dabei zwar auf allgemeine psychologische und soziologische Sozialisations- und Entwicklungskonzepte zurück, jugendtheoretische Überlegungen und Diskussionen über die Veränderungen der Lebensphase Jugend werden jedoch in migrationstheoretischen Diskursen kaum wahrgenommen<sup>2</sup>. Auf der anderen Seite spielen in der jugendtheoretischen Diskussion die Lebensbedingungen von Migrantenjugendlichen eine nur marginale Rolle. Als Beispiele dafür können sowohl der Bereich der allgemeinen Jugendsoziologie gelten als auch der für diese Arbeit besonders bedeutsame Bereich einer sich neu formierenden Übergangsforschung<sup>3</sup>, die sich in ihren neueren Wendungen als Forschungsprogramm die

---

<sup>2</sup> Govaris kommt in seiner Arbeit über die Lebenssituation von griechischen Jugendlichen zu dem gleichen Schluß. Er nennt als Beispiel das Individualisierungstheorem, das seit spätestens Ende der 80er Jahre eine zentrale Rolle in den jugendforscherischen Diskussionen einnimmt, in migrationstheoretischen Arbeiten ignoriert wird (vgl. Govaris 1996: 3).

<sup>3</sup> Auch die Arbeiten aus Bereichen der Jugendforschung, die sich mit der Bedeutung beschäftigen, die Erwerbsarbeit und berufliche Qualifikation für Jugendliche haben, klammern die Kategorie Migration / ethnische Minderheiten vollständig aus. Dies gilt für die Arbeiten der Arbeitsgruppe um Heinz des Sonderforschungsbereichs 186 an der Universität in Bremen (vgl. Heinz u.a. 1985, Mönnich/ Witzel 1994, Mönnich 1993, Helling 1993), ebenso wie für die umfangreichen Untersuchungen am Deutschen Jugendinstitut (Schäfer 1993, Hübner-Funk 1988). Erst 1996 beschäftigt sich ein Kapitel in der DJI-Studie zu Prozessen des Berufseinstiegs in zwei deutschen Großstädten mit der besonderen Situation nicht-deutscher Jugendlicher (Raab 1996). Keine Hinweise auf Minderheitenangehörige finden sich auch in eher soziologisch orientierten Arbeiten, wie z.B. denen des Göttinger Soziologischen Forschungsinstituts (Baethge u.a. 1988, Baethge 1991), die die Bedeutung von Erwerbsarbeit in den Lebenskonzepten von Jugendlichen untersuchen.

Aufgabe auferlegt, die Sichtweise der Subjekte stärker bei der Analyse von Bedingungen der beruflichen Integration zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund ist das Ausklammern der Kategorie der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit ein nicht unerheblicher blinder Fleck (siehe dazu Kapitel A. 2.).

Ein Beispiel für die Vernachlässigung der Situation von Jugendlichen aus Einwandererfamilien bieten die regelmäßig erstellten großen Jugend-Surveys, die auch über die Sozialwissenschaften hinaus ein breites Echo finden, wie die vom Jugendwerk der deutschen Shell AG finanzierten und herausgegebenen Studien (zuletzt in Jugendwerk 1992). Diese regelmäßig seit Anfang der 60er Jahre erstellten großen Repräsentativbefragungen erheben den Anspruch, die Lebenssituation aller in der Bundesrepublik lebender Jugendlichen zu untersuchen. Popp (1994: 9) stellt dazu fest, daß die Kategorie Nationalität / ethnische Herkunft nahezu völlig vernachlässigt wird. So findet sich der einzige Hinweis auf die Lebenssituation nicht-deutscher Jugendlicher beispielsweise in der schon genannten immerhin vier Bände umfassenden neuesten Shell-Studie nur in einem Kapitel über Diplomatenöhne (Jugendwerk 1992: 57-74). Laut Popp gilt dieses Nicht-Thematisieren auch für die meisten SchülerInnen-Studien<sup>4</sup> (vgl. Popp 1994: 9). In den 80er Jahren etablierte sich zunehmend eine vergleichende Perspektive in der Jugendforschung, die jedoch vor allem das Aufwachsen in unterschiedlichen Staaten der Europäischen Union zum Gegenstand des Vergleichs machte. Seit dem Ende der DDR wurden auch verschiedene Vergleichsstudien zwischen der Jugend im Ost- und im Westteil der neuen Bundesrepublik erarbeitet<sup>5</sup>. Popp stellt deshalb fest: „Einer nationalitätenvergleichenden Jugendforschung innerhalb Deutschlands ist bisher kein hinreichendes Interesse gewidmet worden“ (ebda.).

Diese Vernachlässigung der Kategorie ethnische Herkunft in der Jugendforschung ist angesichts des hohen Anteils an Migrantenjugendlichen insbesondere in städtischen Räumen verwunderlich. Die Erforschung der Lebenssituation von Jugendlichen aus

---

4 Ein besonders prägnantes Beispiel für den Umgang mit der Kategorie ethnische Herkunft bietet die Untersuchung von Baacke u.a. (1990), die in ihrer Repräsentativbefragung zur Mediennutzung Jugendlicher aus ihrer 1679 Personen umfassenden Stichprobe die 144 "ausländischen" Jugendlichen aussortieren mit der Begründung, deren Mediennutzungsverhalten sei vom kulturellen Einfluß ihrer jeweiligen Nationalität zu stark beeinflusst als daß sich valide Aussagen daraus ableiten ließen. In der Auswertung der Antworten der deutschen Jugendlichen spielt deren kultureller Hintergrund jedoch keine Rolle (vgl. ausführlich bei Scherr 1994b: 347).

5 z.B. Behnken, Imbke u.a.: Schüler-Studie '90. Weinheim / Basel 1990.

Einwandererfamilien scheint immer noch ausschließlich in der sogenannten „AusländerInnenforschung“ stattzufinden, um die es im nächsten Abschnitt (Kapitel A.1) geht.

Auf der Ebene der Praxis von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit<sup>6</sup> führt die Nicht-Kommunizierbarkeit der beiden Diskurstraditionen zu unterschiedlichen Tendenzen. Im Bereich der allgemeinen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit erweist sich die konzeptionelle Orientierung an der zunehmenden multi-ethnischen Zusammensetzung von Zielgruppen aus unterschiedlichen Gründen noch als sperrig, so daß beispielsweise Stüwe und Arnold in einer Untersuchung von Konzepten offener Jugendarbeit in Frankfurt (immerhin eine Stadt, die sich in ihrer Eigenwerbung als Multikulti-Hauptstadt der BRD preist!) folgendes Fazit ziehen: „Insgesamt beschreibt folgendes Zitat die Einstellung der meisten Mitarbeiter am besten: ‚Das sind für mich einfach Jugendliche, die kommen, nicht Ausländer‘“ (Stüwe / Arnold 1991). In seiner Analyse der Durchsetzung einer interkulturellen Perspektive kommt Stüwe auch fünf Jahre später vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrung in Praxis- und Begleitforschungsprojekten zu keinem anderen Befund und bemerkt (der etwas resignierte Unterton ist nicht zu überlesen): „Auch nach zehn Jahren läßt sich feststellen, daß sich die Perspektive der Jugendarbeitspraxis immer noch an der Aussage festmachen läßt: wir haben sowieso mit unserer normalen Klientel schon genügend Schwierigkeiten, da können wir uns nicht auch noch auf Ausländer einstellen“ (Stüwe 1996: 107).

In speziell auf ethnische Minderheiten als Zielgruppe oder interkulturell ausgerichteten Praxisfeldern spielen jedoch nach wie vor - wissenschaftlich umstrittene - Prämissen wie der Kulturkonflikt-Diskurs weitgehend unhinterfragt eine zentrale Rolle bei der Legitimation der Notwendigkeit der eigenen Arbeit. Dies zeigt sich besonders deutlich für den Bereich der beruflichen Eingliederung Jugendlicher. Die Unterstützung von beruflichen Integrationsprozessen Jugendlicher ausländischer Herkunft wird insbesondere in berufsbildungstheoretischen und entsprechenden sozialpolitischen und sozialpädagogischen Diskursen ausschließlich mit ihrer Herkunft aus eingewanderten Familien legitimiert, sie kommen darin ausschließlich als eine von mehreren

---

<sup>6</sup> Es ist mir klar, daß sich die Ausdifferenzierung in diskursiv und institutionell getrennte Bereiche auf der Ebene der praktischen Arbeit in Feldern der Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit mit Tendenzen der institutionellen Versäulung von Bereichen der Jugendhilfe in einer Sammlung unterschiedlicher Formen des Ignorierens, Nicht-zur-Kennntnisnehmens, Problemzuschubens und der Nicht-Kommunizierbarkeit von konzeptionellen Hintergründen niederschlägt. Zusammen mit der zunehmenden Krise kommunaler Sozial- und Jugendpolitik und dem damit verschärften Zwang zur Konkurrenz der Träger von Jugendhilfemaßnahmen um die knapper werdenden Mittel führt dies zu einem Knäuel an Interessensunterschieden und -gegensätzen, die das Hinterfragen der konzeptionellen Grundlagen der eigenen Arbeit ohnehin nur in glücklichen Ausnahmefällen zu erlauben scheinen.

„benachteiligten Problemgruppen“ vor (vgl. Schütte 1996: 35). In diesem Diskurs spielen dann weder übergangstheoretische noch migrationstheoretische Denkweisen mehr eine Rolle.

### **3. Fragestellung und Aufbau der Arbeit**

In dieser Arbeit geht es darum, die subjektive Sichtweise von Jugendlichen aus Einwandererfamilien auf ihre Situation im Übergang zunächst einmal überhaupt sichtbar zu machen und sie auf unterschiedliche theoretische Hintergründe zu beziehen, um daraus erstens Anhaltspunkte dafür zu erschließen, wie die Lebenssituation von Jugendlichen aus Migrantenfamilien in theoretische Überlegungen zum Wandel der Übergangsphase einfließen könnte und zweitens Ansatzpunkte für eine um Fragen der Bedeutung des Wandels der Jugendphase für Jugendliche aus ethnischen Gruppen ergänzte konzeptionelle Ausrichtung von (sozial-)pädagogischen Angeboten im Übergang herauszuarbeiten. In den konzeptionellen Begründungen dieser Angebote wird zwar meist auf unterschiedliche Dimensionen der Benachteiligung verwiesen, es gibt aber kaum empirische Arbeiten zur subjektiven Wahrnehmung der beruflichen Integrationsprozesse von Jugendlichen aus Einwandererfamilien.

Mögliche Ansatzpunkte für eine erweiterte Perspektive von Unterstützungskonzepten werden anhand der Ergebnisse einer eigenen empirischen Untersuchung herausgearbeitet, bei der Jungen aus türkischen ArbeitsmigrantInnen-Familien zu ihre Erfahrungen im Übergang befragt wurden. Die Sichtweisen der Jungen wurden dabei ergänzt um die Ansichten von Schlüsselpersonen, die in ihrer sozialpädagogischen Praxis im Übergang von der Schule in den Beruf mit Jugendlichen aus Einwandererfamilien arbeiten. Da insbesondere die subjektive Sichtweise von Jungen aus Einwandererfamilien immer nur dann in den Sozialwissenschaften und in der Medienöffentlichkeit gefragt ist, wenn es sich um spektakuläre Formen der Lebensäußerungen dieser Jungen dreht (s.o.), beschränkt sich die empirische Untersuchung auf die Perspektive von Jungen auf einen Bereich, der in der Öffentlichkeit (wie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung) kaum mehr eine Rolle spielt. Aus den Ergebnissen der Untersuchung sollen deshalb zum zweiten Hinweise auf Fragestellungen abgeleitet werden, die mögliche Schnittpunkte der beiden wissenschaftlichen Traditionen andeuten, vor deren Hintergrund die Interviews ausgewertet wurden. Da sich die Arbeit auf die Ansätze zweier Theorietraditionen im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Praxiskonzepten bezieht, bleibt die Auseinandersetzung mit einer dritten Dimension, den Diskursen einer sich gerade etablierenden Jungen- und Männerforschung, notwendigerweise randständig. Die Entwicklung von theoretischen Konzepten zur Analyse der Lebenssituation von Jungen

und Männern aus ethnischen Minderheiten steht auch in der Jungen- und Männerforschung noch ganz am Anfang (vgl. Schroeder 1996). Das konsequente Ausarbeiten einer "Männerforschungsperspektive" als drittem theoretischen Bezugspunkt hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt, besonders da dabei nicht auf einen großen Fundus an Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte.

Aufgabe einer Diplomarbeit kann es allerdings nicht sein, zwei Forschungs- und Theorietraditionen, die bisher relativ unverbunden nebeneinanderher existieren, systematisch aufeinander zu beziehen. Es geht mir in dieser Arbeit deshalb nicht darum, die noch aufzuzeigenden "blinden" Flecke der beiden Wissenschaftsbereiche durch die systematische Verknüpfung der unterschiedlichen Herangehensweisen im Sinne einer "neuen" Theorie des Übergangs auszufüllen. Der Rekurs auf Ansätze aus zwei unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten soll den theoretischen Hintergrund für die Auswertung der Interviews darstellen, die in in Teil C vorgestellt werden.

In Teil A der Arbeit werden ausgewählte theoretische Herangehensweisen aus den beiden genannten Kontexten vorgestellt, die dazu dienen, die Fragestellung zu präzisieren und relevante Kategorien bei der Bestimmung der Bedingungen von beruflicher Integration herauszuarbeiten.

In Kapitel A.1 werden zunächst Ansätze aus dem Kontext der Migrationsforschung vorgestellt, die plausibel machen sollen, welche besondere Bedeutung der beruflichen Integration in der Lebenssituation von MigrantInnen zukommt. Dabei werden zentrale Herangehensweisen des in der Migrationsforschung vorherrschenden "Integrationsparadigmas" vorgestellt und durch diese Forschungsperspektive bedingte Verkürzungen am Beispiel einer Reihe von Publikationen aus dem Umfeld der Bundesanstalt für Arbeit kenntlich gemacht. In A.1.6 wird anhand der Ergebnisse einer Reihe von empirischen Studien die Situation von Jugendlichen aus ArbeitsmigrantInnen-Familien im Übergang von der Schule in den Beruf analysiert.

In A.2 werden ausgewählte theoretische Zugänge der Übergangsforschung vorgestellt, die den analysierten thematischen und theoretischen "Engführungen" im zuvor vorgestellten Konzept der Berufswahl einen erweiterten Begriff der Übergangsphase gegenüberstellen.

Im Teil B der Arbeit wird das Konzept der empirischen Untersuchung vorgestellt. Dazu wird zunächst die Fragestellung präzisiert und ausdifferenziert anhand unterschiedlicher Aspekte der theoretischen Konzepte, die geeignet sind, die subjektiven Sichtweisen von Jugendlichen jenseits der Zuschreibungen wahrzunehmen, die mit den vorherrschenden Begriffen von Benachteiligung einhergehen. Die methodischen Konsequenzen aus dieser

Herangehensweise werden in B.2-4. erläutert, wo die Methoden der Datenerhebung und -interpretation sowie die Fragen der Umsetzung der Ergebnisse aufgeworfen werden.

Ausgangspunkt der Darstellung der Interviewergebnisse (Teil C) ist die Vorstellung der von mir interviewten Jugendlichen in berufsbiographischen Porträts (C.1), bevor die Ergebnisse nach auf der Basis der in Teil A. herausgearbeiteten Analysekatogorien ausgewertet werden.

In Teil D werden erste Konsequenzen für die konzeptionelle Ausrichtung von interkulturell orientierten Unterstützungsangeboten im Übergang formuliert, um abschließend weiterführende Fragestellungen aufzuwerfen.

## **Teil A. Theoretische Zugänge zur beruflichen Integration von Jugendlichen aus Arbeitsmigrantenfamilien**

### **1. Migrationstheoretische Zugänge: Die Verbindungen zwischen Arbeitsmarkt und der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen**

#### **1.1 Begriffliches: Arbeitsmigration und „2. und 3. Ausländergeneration“**

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges sind je nach Schätzung zwischen 20 und 40 Millionen Menschen<sup>7</sup> aus dem Ausland in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert.

Im Gegensatz zur rechtlichen Definition<sup>8</sup> hat sich für Eingewanderte in der sozialwissenschaftlichen Diskussion die Bezeichnung “MigrantInnen” durchgesetzt. Darin spiegelt sich einerseits die Anpassung an einen international üblichen Sprachgebrauch, andererseits ist in sozialwissenschaftlichen Beiträgen wiederholt auf die ausgrenzenden Funktionen des Begriffs “AusländerIn” hingewiesen worden, die mit dem Begriff “MigrantIn” vermieden werden können<sup>9</sup>. Mit MigrantInnen sind diejenigen Menschen gemeint, die im Laufe ihres Lebens in die Bundesrepublik eingewandert sind. Die unterschiedlichen Gruppen von MigrantInnen werden aufgrund der Umstände und Gründe ihrer Einwanderung unterschieden. Diese Einwanderung hatte die unterschiedlichsten Ursachen: Krieg, Vertreibung, politische Umbrüche etc.. Die individuellen Gründe der Einwanderung spielen neben den unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen Status eine große Rolle für die gesellschaftliche Position der jeweiligen Gruppen, weil diese Gründe

---

7 Im gleichen Zeitraum sind im "klassischen" Einwanderungsland USA etwa 18 Mio. Menschen zugewandert (vgl. Monz / West 1994: 127, von denen auch die Zahl 40 Mio. stammt). Bade (1992) schätzt die Zahl der Einwanderer in die Bundesrepublik auf etwa 20 Millionen Menschen. Auch nach dieser vorsichtigen Schätzung sind über ein Viertel der Bevölkerung der heutigen Bundesrepublik aus der Einwanderung seit dem Zweiten Weltkrieg hervorgegangen.

8 Laut der rechtlichen Definition des Staatsangehörigkeitsrechts werden als Ausländerinnen und Ausländer nach § 1 Abs. 2 des Ausländergesetzes alle Menschen bezeichnet, die nicht “Deutsche im Sinne des Grundgesetzes Art. 116 sind” (§1 II AuslG). Nach dieser Definition leben derzeit ca. 6,5 Millionen AusländerInnen in der Bundesrepublik. Das entspricht einem Anteil von ungefähr 8% an der Gesamtbevölkerung. Davon sind etwa 1,8 Mio. türkischer Staatsangehörigkeit, 920000 besitzen Staatsangehörigkeiten des ehemaligen Jugoslawien, 290000 die italienische, 350000 die griechische, 290000 die polnische und 170000 die rumänische Staatsangehörigkeit, um nur die größten Gruppen zu nennen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1994: 15).

9 Weitgehend aus der Diskussion verschwunden ist der Begriff „Gastarbeiter“. Zur Diskussion der Wirksamkeit der Begriffe vgl. z.B. Leiprecht (1990: 24-26), zum Begriff “Ausländer” und seinen politischen Implikationen vgl. z.B. die Ausführungen von Rätzfel (1995: 26) oder Govaris (1996: 18-20).



auch zu Unterschieden in der gesellschaftlichen Anerkennung führen. Die meisten Eingewanderten teilen das Gefühl der Nicht-Anerkennung als legitimer Bestandteil der bundesrepublikanischen Gesellschaft und der Ausgrenzung von Seiten großer Teile der deutschen Bevölkerung. Dennoch ist für einen sozialwissenschaftlichen Zugang eine Unterscheidung nach den unterschiedlichen Motiven der Wanderung sinnvoll, da mit diesen Motiven unterschiedliche Erwartungen und Ziele mit der Wanderung verknüpft sind, die entscheidend sind bei der Bewältigung der individuellen Kosten der Wanderung: Aufgabe der vertrauten Umgebung, Konfrontation mit Rassismus und Diskriminierung und eine meist ungewisse persönliche Perspektive.

In dieser Arbeit geht es um Kinder und Kindeskindern von ArbeitsmigrantInnen. Unter Arbeitsmigration<sup>10</sup> wird diejenige Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland verstanden, die seit Mitte der 50er Jahre Menschen aus den Mittelmeerländern veranlaßte, sich zunächst nur zum Zweck der Erwerbsarbeit und später dauerhaft hier niederzulassen. Basis dieser Arbeitsmigration waren die Anwerbeverträge mit Italien (1955), Griechenland (1960), Spanien (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968), mittels derer die Mitte der 50er Jahre in einigen Wirtschaftsbereichen entstandene Verschiebung der Angebots- und Nachfragerelation zugunsten der ArbeitnehmerInnen ausgeglichen werden sollte. Im Lauf der 70er und 80er Jahre wandelte sich die Arbeitsmigration, also die vorübergehende Einwanderung zum Zweck der Erwerbsarbeit, zu einer faktischen, dauerhaften Einwanderung<sup>11</sup>.

Knapp ein Viertel der in der Bundesrepublik lebenden Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind unter 18 Jahre alt. Die ausländische Bevölkerung ist damit im Vergleich zur deutschen erheblich jünger. Kinder von Eltern ohne deutsche Staatsangehörigkeit machen seit den 70er Jahren zwischen 10 und 15% der in der BRD geborenen Kinder aus (alle Zahlen aus Beauftragte der Bundesregierung 1996). In den meisten Großstädten im Westen der Bundesrepublik sind rund ein Drittel aller Kinder und

---

<sup>10</sup> Natürlich beginnt die Geschichte der Arbeitsmigration in Deutschland nicht erst in den Fünfziger Jahren, sondern auch die Geschichte des 19. Jahrhunderts kann, so eine These von Bielefeld, "als eine der Wanderungen und Migrationen beschrieben werden" (Bielefeld 1988: 69). Vgl. auch die Tradition von Zwangsmigration und Verschleppung im Deutschen Reich, dargestellt z.B. bei Bielefeld (1988) und bei Bade (1992).

<sup>11</sup> Deshalb ist es fraglich, ob die Bezeichnung "ArbeitsmigrantInnen" noch auf die hier lebenden Menschen ausländischer Herkunft angewandt werden soll, oder ob nicht der Begriff Einwanderer dem Prozeß der dauerhaften Niederlassung in der Bundesrepublik angemessener wäre, statt die faktischen Einwanderer auf den ursprünglichen "Zweck" ihrer Einwanderung zu reduzieren. Weil der Begriff der Einwanderer jedoch alle sich dauerhaft in der Bundesrepublik niederlassenden Menschen ausländischer und auch deutscher (nach Art. 116 des Grundgesetzes sind AussiedlerInnen Deutsche) Herkunft umfaßt, ungeachtet der Motive ihrer Wanderung, soll zur begrifflichen Abgrenzung weiterhin für die erste Generation der ArbeitsmigrantInnen an diesem Begriff festgehalten werden.

Jugendlichen Kinder von MigrantInnen<sup>12</sup>. Den größten Teil davon stellen Kinder und Kindeskinde von ArbeitsmigrantInnen. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion finden sich unterschiedliche Begriffe, die auf unterschiedliche Aspekte in der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen abheben<sup>13</sup>.

Die Bezeichnung "zweite und dritte Generation"<sup>14</sup> für die junge Generation von MigrantInnen mit einer Staatsbürgerschaft der ehemaligen Anwerbeländer hat sich mittlerweile in vielen migrationstheoretischen Texten durchgesetzt, oft ohne daß klar definiert wird, wer genau damit gemeint sein soll<sup>15</sup>. Theoretisch begründbar erscheint mir die Unterscheidung zwischen der ersten Generation als der Generation, die die Entscheidung zur Migration traf und der 2. und 3. Generation, die alle Kinder und Enkel der ArbeitsmigrantInnen, also sowohl die im Rahmen des Familiennachzugs in die Bundesrepublik gekommenen und damit teilweise hier aufgewachsenen, als auch die hier geborenen Kinder der im Anschluß an die Anwerbeverträge hierher gekommenen MigrantInnen. Andererseits verweist dieser Begriff auch auf veränderte Ansprüche, die an die 2. Generation von Seiten der deutschen Öffentlichkeit gestellt werden, in dem Sinne, daß von ihnen eine hohe Bereitschaft zur Übernahme von Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft (wie immer diese auch definiert werden) erwartet wird. In sozialpolitischen Kontexten kann dieser Begriff auch dazu benutzt werden, Besonderheiten

---

12 Die räumliche Konzentration vor allem auf Großstädte führt in einzelnen Städten zu erheblich höheren Anteilen, wie z.B. in Stuttgart oder Mannheim, wo in einzelnen Stadtteilen mit 60-80% die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

13 In vielen Texten werden sie einfach als junge ArbeitsmigrantInnen bezeichnet. Dies trifft aber nur auf den kleinsten Teil der hier lebenden Jugendlichen zu, denn, auch wenn sie nicht hier geboren sind, haben die Jugendlichen keine Wanderung mit dem Ziel der Erwerbsarbeit hinter sich. Ebenso wenig trifft "Einwanderer" als Begriff auf hier geborene Kinder zu. "Ausländische Kinder und Jugendliche" als Begriff rückt den rechtlichen Status in das Blickfeld, wird aber in der Literatur meist abgelehnt mit dem Hinweis auf die Unschärfe des Begriffs, da er sowohl die Kinder der (ehemaligen) ArbeitsmigrantInnen als auch alle anderen Kinder und Jugendlichen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, einschließt. Auch rückt dieser Begriff durch eine Überbetonung des Merkmals der Staatsangehörigkeit die Abgrenzung von "deutscher" und "ausländischer" Bevölkerung in den Mittelpunkt. Nieke schlägt deshalb den Begriff der "Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft" vor, "um deutlich zu machen, daß diese Kinder und Jugendlichen mit den einheimischen vieles verbindet, daß aber weiterhin ein Rest an Spezifika bleibt, der durch ihre ausländische Herkunft bedingt ist" (Nieke 1991a: 14).

14 Seifert (1992) weist auf den Entstehungszusammenhang des Begriffs in der Migrationsforschung der Chicagoer Schule der 30er Jahre. In der BRD wurde dieser Begriff für die ArbeitsmigrantInnen und deren Nachkommen übernommen, ohne die historischen Bedingungen seiner Entstehung zu reflektieren. Einen Überblick und eine kritische Bewertung der Arbeiten um den "race-relation-cycle" und die Folgen der Rezeption für die bundesdeutsche Migrationsforschung finden sich bei Steiner-Khamsi (1992).

15 Treibel (1990: 97) unterscheidet zwischen der bis zum Anwerbestopp 1973 in die Bundesrepublik gekommenen ersten Generation und der zweiten und dritten Generation der hier geborenen Kinder und Kindeskinde der ArbeitsmigrantInnen. Unklar bleibt bei dieser Definition die Zuordnung der nach 1973 im Rahmen des Familiennachzugs eingewanderten Kinder und Jugendlichen.

in der Lebenssituation von Kindern der ArbeitsmigrantInnen zu übergehen und als individuell zu verantwortendes Problem mangelnder sozialer oder sprachlicher Kompetenzen umzudefinieren. Der Begriff soll aber dennoch übernommen werden, weil damit deutlich gemacht werden kann, daß es sich bei der Anwesenheit von ArbeitsmigrantInnen keineswegs um ein vorübergehendes Phänomen, sondern um eine dauerhafte Einwanderung mit entsprechenden Folgen für das politische Selbstverständnis unserer Gesellschaft handelt. Wenn im folgenden also von jugendlichen MigrantInnen oder MigrantIn Jugendlichen die Rede ist, sind damit alle Kinder und Kindeskin der ArbeitsmigrantInnen gemeint. Wo Differenzierungen nach Geschlecht, Einreisezeitpunkt und rechtlichem Status angebracht sind, werde ich diese benennen. Wenn aus Arbeiten zitiert wird, die diese Differenzierungen nicht vornehmen, werden die entsprechenden Begrifflichkeiten übernommen.

## **1.2 Arbeitsmarkt- und offizielle "Integrationspolitik" als bestimmende Faktoren in der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen**

Der Gegenstand dieser Arbeit sind die Orientierungen und Bewältigungsstrategien Jugendlicher ausländischer Herkunft in einer zentralen Vermittlungsstelle der gesellschaftlichen Positionierung, dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Sphäre der Erwerbsarbeit. In diesem Abschnitt soll begründet werden, warum dieser Lebensbereich für Jugendliche aus Arbeitsmigrantenfamilien eine besondere Bedeutung hat, die über die Bedeutungen hinausgeht, die die berufliche Integration für alle Jugendlichen hat: der Erwerb gesellschaftlicher Positionen, der Erwerb von Wertmaßstäben und Fähigkeiten, das Gefühl sozialer Zugehörigkeit und die Grundlage der materiellen Unabhängigkeit stellen individuelle Bedeutungen der Phase der beruflichen Qualifikation und Integration dar (vgl. Kupka 1993: 3). Um meine These der besonderen Bedeutung von beruflicher Integration für Jugendliche aus Arbeitsmigrantenfamilien plausibel zu machen, werden in einem kurzen historischen Abriß die Beziehungen zwischen der gesellschaftlichen Position der ArbeitsmigrantInnen und dem Arbeitsmarkt analysiert, um deutlich zu machen, wie sich zwar durch die Veränderungen im Einwanderungsprozeß die Situation der ArbeitsmigrantInnen zu einer dauerhaften Einwanderung gewandelt hat, die staatlichen Regulierungsmuster jedoch gleich geblieben sind<sup>16</sup>.

Die Arbeitsmigration als westeuropaweites Phänomen (vgl. Auernheimer 1990: 37-44)

---

<sup>16</sup> Deshalb halte ich es auch für plausibel, trotz einer zunehmenden Heterogenität in den Lebenslagen von Jugendlichen ausländischer Herkunft von Jugendlichen aus ArbeitsmigrantInnenfamilien als einer Gruppe zu sprechen.

setzte in der Bundesrepublik relativ spät ein, da sich eine Situation der Verschiebung der Nachfrage-Angebots-Relation auf dem Arbeitsmarkt zugunsten der Arbeitssuchenden<sup>17</sup> durch die große Anzahl von Flüchtlingen und Vertriebenen sowie später durch Übersiedlungen aus der DDR erst in den späten 50er Jahren bemerkbar machte (vgl. Auernheimer 1990: 42). Die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Mittelmeerraum geschah auf die Initiative von Unternehmen aus Branchen, die von diesen Arbeitskräftemangel schon betroffen waren, und hatte die Funktion, die drohende Gefahr der Vollbeschäftigung, die durch die wirtschaftliche Expansion der 50er Jahre sowie die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht 1957 entstanden war, abzuwenden (vgl. Treibel 1990: 90).

In der Migrationsforschung wird auf die Funktion der ArbeitsmigrantInnen für den Arbeitsmarkt der auf Karl Marx zurückgehende Begriff der "industriellen Reservearmee" angewandt, der auf die Motive und Begründungen für die Anwerbung der ArbeitsmigrantInnen<sup>18</sup> verweist: "Die Unternehmen konnten der Gefahr der Voll- oder Überbeschäftigung ausweichen, die sie für Lohnforderungen der Gewerkschaften empfindlich gemacht hätten, konnten die Produktion ausweiten und die Arbeitsplätze, die den Einheimischen (...) nicht mehr attraktiv genug waren, mit angeworbenen Arbeitern besetzen" (Treibel 1990: 90). Die Position der ArbeitsmigrantInnen im Beschäftigungssystem wird in der Literatur übereinstimmend als "Unterschichtung" der deutschen Gesellschaft charakterisiert (vgl. Treibel 1990: 127f., Auernheimer 1990: 40, Hamburger 1991a). Unterschichtung meint, daß die ArbeitsmigrantInnen vor allem die Arbeitsplätze mit niedrigen Qualifikationsanforderungen und hohen Belastungen einnehmen, die aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen und der geringen Verdienstmöglichkeiten nur schwer mit einheimischen ArbeiterInnen zu besetzen sind.

Nach Auernheimer läßt sich die Geschichte der Arbeitsmigration in drei Phasen aufteilen, die durch unterschiedliche migrationspolitische Strategien und Unterschiede in der Position von Eingewanderten im Produktionsprozeß gekennzeichnet sind. Diese drei

---

17 Der Begriff "Arbeitskräftemangel", der in vielen Arbeiten zur Geschichte der Arbeitsmigration verwendet wird, beschreibt die Situation aus der Sicht der ArbeitgeberInnen und traf auch nur für bestimmte Branchen mit einem hohen Anteil an belastenden oder gesundheitsgefährdenden Tätigkeiten zu. Auernheimer verweist darauf, daß zum Zeitpunkt der ersten Anwerbeverträge im Jahr 1955 immer noch fast eine Million Arbeitslose registriert waren (Auernheimer 1990: 43).

18 Treibel weist darauf hin, daß, entgegen der häufig in der Migrationsforschung vertretenen Auffassung, daß es sich zu Beginn der Arbeitsmigration in den 50er und 60er Jahren ausschließlich um männliche "Gastarbeiter" handelte, die später ihre Frauen und Kinder "nachholten", auch weibliche Arbeitskräfte angeworben wurden. So betrug 1965 der Anteil der Frauen an den ausländischen ArbeitnehmerInnen 23% und stieg bis 1968 auf 30% (vgl. Treibel 1990: 91).

Phasen sollen anhand der Situation der türkischen Einwanderer dargestellt werden. In den ersten Jahren der Arbeitsmigration gingen noch beide Seiten, also sowohl die Einwanderer als auch Vertreter der bundesdeutschen Wirtschaft und Politik davon aus, daß es sich bei der Einwanderung nur um ein vorübergehendes Phänomen einerseits zur Deckung des als zeitlich befristet betrachteten Arbeitskräftemangels und andererseits, aus Sicht der MigrantInnen, um einen Aufenthalt zur Verbesserung der finanziellen Situation im Heimatland handelt. Dem entsprach auch die Zusammensetzung der Migrantenbevölkerung in den 60er und frühen 70er Jahren: 1973 waren ca. 89% der TürkInnen in der Bundesrepublik männlich und 91% der TürkInnen übten eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aus (vgl. Şen 1996: 264). Dieses sogenannte "Rotationsmodell", bei dem die Arbeitskräfte nach wenigen Jahren Aufenthalt durch "neue" ersetzt werden, stellte sich jedoch innerhalb kurzer Zeit als nicht praktikabel heraus<sup>19</sup>. Dies führte zu erheblich längeren Aufenthalten als ursprünglich mit dem Rotationsmodell vorgesehen. Dennoch blieb, über die staatlich regulierte Anwerbung und Vergabe von Aufenthalts- und Arbeitserlaubnissen<sup>20</sup>, den "GastarbeiterInnen" die arbeitsmarktpolitische Rolle der "Reservearmee", wie der Rückgang der Zahl ausländischer Beschäftigter im konjunkturellen Abschwung von 1966/67 zeigt<sup>21</sup>. In der Wirtschaftskrise nach dem sogenannten "Ölpreisschock"<sup>22</sup> und der darauf folgenden verschärften Automatisierung und Verlagerung der Produktion in Billiglohnländer kam es zu einem Anstieg der Arbeitslosenzahlen und damit ließ sich die weitere Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen politisch nicht mehr durchsetzen. Der 1973 von der Bundesregierung verfügte Anwerbestopp bedeutet den Beginn einer Änderung in der Zusammensetzung der ausländischen Wohnbevölkerung. Diese nun beginnende zweite Phase der Einwanderung ist dadurch charakterisierbar, daß der Anteil der Beschäftigten an der ausländischen Wohnbevölkerung zurückging, die absolute Zahl der Wohnbevölkerung jedoch konstant

---

19 VertreterInnen von Wirtschaftsunternehmen stellten fest, daß sich bei einer nur kurzen Beschäftigungsdauer die Kosten für das Einlernen der eingewanderten Arbeitskräfte nur schwer amortisierten, zumal sich auf gewerkschaftlichen Druck Konzepte der Minderentlohnung der ArbeitsmigrantInnen auf Dauer nicht halten ließen.

20 1965 wurde der Aufenthalt von Ausländern in der Novelle des Ausländergesetzes von den "Belangen der Bundesrepublik Deutschland" abhängig gemacht, 1969 wurde im Arbeitsförderungsgesetz festgeschrieben, daß Ausländer nur eine Arbeitserlaubnis erhalten, wenn die Lage des Arbeitsmarkts dies erforderlich macht (vgl. Auernheimer 1990: 43, Angenendt 1992: 172).

21 Als Beleg für diese Annahme wertet Treibel die Parallelität der Entwicklung von Arbeitslosenzahlen und der Zahl der ausländischen Beschäftigten, z.B. für die Jahre 1966/67, als die Arbeitslosenzahl rezessionsbedingt anstieg und folgerichtig die Zahl der Beschäftigten Ausländer zurückging (Treibel 1990: 90).

22 Die Wirtschaftskrise Anfang der 70er Jahre ist nur zum Teil auf die gelungene Preispolitik der ölproduzierenden Staaten zurückzuführen. Wichtiger waren Faktoren wie z.B. der Abzug von investivem Kapital in das außereuropäische Ausland in Folge der jahrelangen Hochzinspolitik europäischer Regierungen.

blieb durch eine Zunahme von Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen des Familiennachzugs in die Bundesrepublik kamen. Die Lebensentwürfe der MigrantInnen aus der Türkei haben sich in diesen drei Phasen entscheidend gewandelt. Standen zu Beginn Ziele der Akkumulation von Kapital unter der Inkaufnahme der als vorübergehend geplanten Trennung von Familien und dem weitgehenden Verzicht auf Bedürfnisse des Konsums im Vordergrund, wurde schon mit dem Ende der Politik des Rotationsmodells eine Phase der längerfristigen Niederlassung deutlich, die vor allem im Nachholen der Familienangehörigen ihren Ausdruck fand<sup>23</sup>. Dieser verstärkte Nachzug von Familien konterkarierte die ursprüngliche politische Intention der Begrenzung der Zahl der AusländerInnen und führte zu verschiedenen restriktiven politischen Maßnahmen, wie Stichtags- und Wartezeitregelungen sowie der zeitweise praktizierten Herabsetzung des Nachzugsalters der Kinder (vgl. Auernheimer 1990: 44). Er bedeutete für die meisten ArbeitsmigrantInnen jedoch keine Aufgabe ihres Lebenentwurfs, der immer noch auf einer Zukunftsplanung in der Türkei ausgerichtet war. Erst die Entscheidung, wo ihre Kinder die Schule besuchen sollten stellte die meisten Familien vor die Entscheidung, entweder zurückzukehren bzw. die Kinder in die Türkei zu Verwandten zu schicken, um ihnen den Schulbesuch dort zu ermöglichen, oder ihre Rückkehrpläne aufzuschieben, bis die Kinder das Bildungssystem in der Bundesrepublik durchlaufen hatten.

Die dritte Phase der Einwanderung setzt laut Auernheimer (ebda.) zu Beginn der 80er Jahre ein, und ist gekennzeichnet durch die politische Forderung nach "Rückkehr oder Integration". Ein Ausdruck dieser politischen Strategie ist das von der christdemokratisch-liberalen Koalition aufgelegte Programm zur Förderung der Rückkehr von ehemaligen ArbeitsmigrantInnen durch finanzielle Anreize. Dieses Programm führte zusammen mit einer Hinwendung zu einer restriktiven Aufenthaltsrechtspolitik einerseits zu einer Rückwanderung einer großen Zahl von Einwanderern aus der Türkei, andererseits aber auch zu einer zunehmenden Etablierung der ArbeitsmigrantInnen als ethnische Minderheit, die sich selbst auch so versteht (vgl. Goldberg / Şen 1994 und Şen 1996). Dieser Wandel in der gesellschaftlichen Situation führte auch zu einer Veränderung der Position auf dem Arbeitsmarkt: 1993 gehen nur noch 29% der in der Bundesrepublik lebenden TürkInnen einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nach (vgl. Şen 1996: 264).

---

23 Schiffauer beschreibt das Handlungsdilemma, das sich daraus für die Lebensentwürfe der Angehörigen der ersten Generation ergab, folgendermaßen: "Die Verlängerung des Aufenthalts über die von den meisten zunächst ins Auge gefaßten zwei oder drei Jahre hinaus bedeutete, daß die Trennung von den Angehörigen zu Hause zunehmend zum Problem wurde. Daraus ergab sich ein erstes Dilemma: Würden die Migranten in dieser Situation, um der Verfolgung des ökonomischen Ziels willen, weitermachen wie bisher, dann würden sie für Jahre hinaus soziales Leid auf sich nehmen und - wichtiger noch - Entfremdung gerade von denen riskieren, für die sie emigriert waren. Würden sie aber andererseits die Angehörigen zu sich nehmen, dann würden sie angesichts der Verteuerung der Lebenshaltungskosten riskieren, nicht mehr akkumulieren zu können" (Schiffauer 1991: 170).

Fazit:

Die Geschichte der Arbeitsmigration war also zunächst über direkte staatliche Steuerungsinstrumente wie das Aufenthaltsrecht und die Arbeitsmarktpolitik gekoppelt an die Situation auf dem Arbeitsmarkt. Die "Ausländerpolitik" ist auch heute noch eng mit der Arbeitsmarktpolitik verknüpft<sup>24</sup>. Einwanderungspolitik schöpft ihre Legitimation immer noch weitgehend aus den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes, das Aufenthaltsrecht ist immer noch ein "Abwehrrecht", das die Legitimität des Aufenthalts von nicht-deutschen Staatsangehörigen an ihre volkswirtschaftliche Nützlichkeit bindet. Die Veränderungen in den Lebensentwürfen und der Wandel der vorübergehenden "Gastarbeit" zu einer dauerhaften Einwanderung und damit der Wandel der "Integrationsprobleme" zu Problemen der Minderheit werden damit übergangen. Die daraus resultierende individuelle Ambivalenz der Ansprüche auf berufliche Integration und Teilhabe bringt eine Schlüsselperson aus der Sicht eines Betroffenen folgendermaßen auf den Punkt: "Wenn wir arbeiten, nehmen wir den Deutschen die Arbeitsplätze weg, arbeiten wir nicht, liegen wir dem Sozialstaat auf der Tasche."

Die allmähliche Verstetigung der Aufenthaltsperspektiven war auf Seiten der Eingewanderten verbunden mit einer stetigen Reduzierung und Veränderung ihrer Ziele. Stand anfangs der soziale Aufstieg im Heimatland durch in der Fremde akkumuliertes Kapital im Mittelpunkt, wurde dieses Ziel im Laufe der Jahre und Jahrzehnte immer weniger realisierbar, die Rückkehrpläne wurden von Jahr zu Jahr aufgeschoben und wurden schließlich zu einer symbolischen Form, sich unter Landsleuten des gemeinsamen Bezugs auf eine Zukunft in der Türkei zu versichern (vgl. Mişciyazgan 1989). Die Realisierung eines sozialen Aufstiegs wurde immer unwahrscheinlicher und verschob sich zunehmend auf die Generation der Kinder.

### **1.3 Integration als vorherrschendes Paradigma in der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen**

In der Migrationsforschung entwickelte sich parallel zur "Integrationspolitik" das Integrationsparadigma zur vorherrschenden Herangehensweise bei der Erforschung der Lebenssituation der ArbeitsmigrantInnen. Die Annahmen die diesem Paradigma zugrundeliegen werden im folgenden analysiert.

---

<sup>24</sup> Anfang der 90er Jahre setzte sogar eine Neuauflage des ursprünglichen Konzepts der "Gastarbeiterpolitik" mit Einwanderern aus Osteuropa ein, vgl. dazu den Aufsatz von Rudolph (1996) und den Beitrag von Kühne (1994).

Berger (1990) unterscheidet in seinem Aufsatz über die Geschichte der westdeutschen Migrationsforschung imperialismuskritische Ansätze, Integrationsansätze und Minoritäten-Ansätze, denen er jeweils unterschiedliche erkenntnisleitende Interessen, theoretische Konzepte und Untersuchungsmethoden zuordnet. Er kritisiert die einseitige Förderung von Forschungsvorhaben, die dem Integrationsparadigma verpflichtet sind und so allgemeine gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als "Spezialthema" an eine Subdisziplin delegieren, die diese Desintegrationsprozesse (in weiten Teilen zumindest) unter dem Blickwinkel mangelnder Anpassung der MigrantInnen an bundesdeutsche Verhältnisse oder (weniger deutlich formuliert) in mangelnder individueller Handlungskompetenz betrachtet, ohne diese in Beziehung zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge zu setzen (vgl. a.a.O.: 135f.).

In der Forschungsperspektive des in der Migrationsforschung vorherrschenden "Integrationsparadigmas" findet die strukturelle Benachteiligung von MigrantInnen lediglich unter der Perspektive Eingang in den migrationstheoretischen Diskurs, wie soziale Integrationsprozesse und die Identifizierung der Eingewanderten mit dem Einwanderungsland wahrscheinlicher würden. In den 70er Jahren gingen zentrale Arbeiten der Migrationssoziologie davon aus, daß eine allmähliche Verbesserung von Teilhabechancen an der Positionenstruktur der Einwanderungsgesellschaft zwangsläufig eine bessere soziale Eingliederung der Einwanderer nach sich ziehen müsse (z.B. Esser 1980). Esser (1980) geht der Frage nach, unter welchen Umständen eine Angleichung der Verhaltensweisen der Eingewanderten an diejenigen der Einheimischen stattfindet und unterscheidet vier Dimensionen der Beschreibung von Assimilation: die kognitive, die identifikative, die soziale und die strukturelle Assimilation. Kognitive Assimilation umfaßt die Erlangung spezifischer Kompetenzen durch die MigrantInnen wie z.B. Sprache, Normenkenntnis, Verhaltenssicherheit, Regelkompetenz für Gestik und Gebräuche. Identifikative Assimilation bezieht sich auf die Variablen der Rückkehrabsicht, der Naturalisierungsabsicht, der ethnischen Zugehörigkeitsdefinition, des politischen Verhaltens. Mit sozialer Assimilation faßt Esser die Ausprägung formeller und informeller interethnischer Kontakte und die Partizipation an Einrichtungen der Aufnahmegesellschaft. Strukturelle Assimilation schließlich wird gemessen an der Besetzung von gesellschaftlichen Positionen, der vertikalen Mobilität und dem Prestige der erreichten Berufe. Esser verknüpft diese vier Dimensionen zu einem hypothetisch-kausalen Ablaufmodell von Eingliederungsprozessen der MigrantInnen. Danach wird der Assimilationsprozeß von der kognitiven Assimilation eingeleitet, die die strukturelle Assimilation vorantreibt. Strukturelle Assimilation bildet erst die Voraussetzungen für eine soziale Assimilation, unter der Esser vor allem primäre, nicht-instrumentelle soziale Beziehungen faßt. Die identifikative Assimilation, die Esser mit der Abnahme von Orientierungen am Heimatland operationalisiert, schließt den Assimilationsprozeß ab.



Kritik an diesem Modell wurde vor allem aus Kreisen der Selbstorganisationen der MigrantInnen laut. Trotz der von Esser behaupteten Wertfreiheit des Modells lege es die MigrantInnen auf eine einseitige Anpassung an die deutsche Gesellschaft fest. Individuelle Orientierungen an ethnischen Communities sei in diesem Modell nur als Störvariable vorgesehen<sup>25</sup>. In einer neueren Arbeit (Esser 1990) relativiert Esser seine Annahmen dahingehend, daß eine Zunahme der strukturellen Assimilation nicht zwangsläufig eine Zunahme von sozialer und identikativer Assimilation nach sich ziehen müsse. Dennoch beharrt er auf seiner Forschungsperspektive, handlungstheoretisch zu erklären, unter welchen Umständen eine soziale Assimilation der MigrantInnen wahrscheinlicher wird. Trotz der meiner Ansicht nach gerechtfertigten Kritik an der Frageperspektive erscheint mir folgendes an diesem Modell von heuristischem Wert für die Diskussion um gesellschaftliche Eingliederung von ArbeitsmigrantInnen und deren Nachkommen: Der Zugang zu Erwerbsarbeit und beruflichen Positionen nimmt in diesem Modell als Teil der strukturellen Assimilation neben der rechtlichen Gleichstellung die Rolle einer notwendigen, wenn auch nicht alleine hinreichenden Bedingung für weitere Eingliederungsprozesse ein. Dadurch werden Prozesse der Eingliederung nicht alleine den Eingewanderten als von ihnen zu leistende Assimilation zugeschrieben, sondern die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie z.B. der Zugang zu beruflichen Positionen können als Voraussetzung für gelingende Eingliederung thematisiert werden. Eingliederung beschreibt in diesem Modell im Gegensatz zum politisch-normativ gebrauchten Integrationskonzept die Chancen der Eingewanderten (als Gruppe im soziologischen Sinn) auf Teilhabe an der Positionsstruktur der Einwanderungsgesellschaft.

Im Anschluß an die Überlegungen von Esser müßte Integration folglich nicht als Kategorie für die Ebene der Gesamtgesellschaft verwendet werden, sondern es ließe sich unterscheiden zwischen dem Grad der Integration einzelner Minderheitenangehöriger, gefaßt als dem persönlichen Gefühl von Integration und Zufriedenheit, und dem Integrationsgrad gesellschaftlicher Gruppen als unterschiedliche verteilten Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe. D.h. es müßte unterschieden werden zwischen einem als Gruppe erreichten Integrationsstatus und dem individuellen Integrationsgrad einzelner Einwanderer. Soziale Integration würde folglich auch nicht mehr mit der Anpassung an als homogen angenommene Normsysteme der Mehrheitsgesellschaft gleichgesetzt oder als das Ablegen der persönlichen Bezüge innerhalb der ethnischen 'community' verstanden. Insofern erscheint die von Kalpaka formulierte Forderung, "Handlungsfähigkeit statt 'Integration'" (so der Titel ihrer Studie, Kalpaka 1986) zum Thema der Migrationsforschung zu machen, auflösbar in zwei unterschiedliche Ebenen sozialwissenschaftlicher Analyse. Wie sehr sich diese Perspektive vom "Mainstream" der

---

25 Zusammenfassung der Kritik: vgl. Auernheimer (1990: 91f.)

soziologischen Migrationsforschung abhebt, verdeutlicht die oben zitierte Studie von Seifert (1996). Hauptthese dieser Untersuchung ist, daß sich die soziale Segregation von "Ausländern" mehrt, während ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt sich verbessert. Operationalisiert wurde die Kategorie "soziale Integration" dabei in der Frage nach der Nationalität der drei besten Freunde der Befragten. Soziale Integration wird hier also verstanden als die Zunahme von Freundschaftsbeziehungen zu Einheimischen. Sind Eingewanderte mit vielfältigen und tragfähigen Beziehungen zu Nicht-Deutschen also "sozial desintegriert"?

In einer solchen Forschungsperspektive lägen die Schwerpunkte deshalb auf der Erforschung der Faktoren, die die individuelle Handlungsfähigkeit vergrößern, also den rechtlichen und sozialstrukturellen Bedingungen und deren Zusammenwirken mit persönlichen und sozialen Ressourcen für eine (aus subjektiver Sicht gelingende) soziale Integration<sup>26</sup>. Diese Überlegungen werden in 1.6 wieder aufgegriffen. Zunächst jedoch werden theoretische Zugänge zur Lebenssituation der Jugendlichen aus ArbeitsmigrantInnen-Familien vorgestellt.

#### **1.4 Die Lebenssituation von Migrantenjugendlichen im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung**

Die sozialwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich seit den 70er Jahren mit der Lebenssituation der Kinder der ArbeitsmigrantInnen. In diesem Abschnitt werden die Diskussionsstränge unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Disziplinen nachgezeichnet, um dadurch die sozialisationstheoretische Perspektive der eigenen Arbeit deutlich zu machen<sup>27</sup>.

Die Geschichte der Migrationsforschung in der Bundesrepublik verläuft parallel zur Geschichte der Arbeitsmigration. Während in den 50er und 60er Jahren die Lebens- und Arbeitsbedingungen der ersten Generation der "GastarbeiterInnen" Thema der wenigen

---

<sup>26</sup> Die eigentlich von Esser als sehr wichtig für eine solche Analyse erachtete Frage, in welchem Umfang eine strukturelle Assimilation im Sinne einer gelingenden beruflichen Integration bei Angehörigen der zweiten Generation der ArbeitsmigrantInnen stattgefunden hat oder stattfindet, klammert er mit dem Hinweis darauf aus, daß sich eine Bewertung solcher Prozesse verbiete, da die meisten Angehörigen der zweiten Generation beruflich noch nicht plaziert seien (Esser 1990: 216 und 76).

<sup>27</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kann nicht die gesamte Diskussion über ein geeignetes theoretisches Modell zur Beschreibung und Erklärung von Sozialisationsprozessen von Jugendlichen der zweiten Generation nachvollzogen werden. Vielmehr sollen zentrale Vorannahmen skizziert werden, die im Rahmen der Fragestellung der Arbeit relevant sind, um die dominierenden Diskurse zu benennen und die Engführungen in den jeweiligen Diskussionen aufzuzeigen.

Arbeiten waren, entstanden Anfangs der 70er Jahre neue Schwerpunkte der sozialwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem "Gastarbeiterproblem". Zunehmend rückte die Situation der Kinder und Jugendlichen aus den eingewanderten Familien in den Mittelpunkt des sozialwissenschaftlichen Interesses, so daß 1974 immerhin schon 24 und 1976 50 Veröffentlichungen sich mit der Lebenslage von "Gastarbeiterkindern" auseinandersetzen<sup>28</sup>. Gemeinsam war diesen Arbeiten die gesellschaftstheoretische Perspektive, die sie gegenüber den Kindern der Eingewanderten einnahmen: die deutsche Mehrheitsgesellschaft sollte vor einer drohenden "sozialen Zeitbombe" (Bendit 1994: 6) gewarnt werden, die es zu entschärfen gelte (vgl. auch Berger 1990, Seifert 1992).

Nachdem sich bei und nach der Entstehung einer bundesrepublikanischen Migrationsforschung noch unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen und Herangehensweisen finden lassen, bestimmen bald zwei zentrale Hypothesen die Debatte<sup>29</sup>: das Leben zwischen zwei Kulturen als Belastung (Kulturkonflikthypothese) und die im Vergleich zu deutschen Kindern und Jugendlichen defizitäre Ausstattung mit sozialen und persönlichen Ressourcen der "Gastarbeiterkinder" (Defizithypothese). Die Kulturkonflikthypothese geht von einer Diffusion der kulturellen Identität der Kinder und Jugendlichen durch das "Leben zwischen zwei Kulturen" aus, die die Persönlichkeitsentwicklung der ausländischen Kinder und Jugendlichen gefährde. Die "AusländerInnenforschung"<sup>30</sup> geht hierbei von einer höheren Problembelastung der MigrantInnen aus. Insbesondere Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft wird ein hoher Belastungsgrad aufgrund der angenommenen größeren "kulturellen Differenz" zwischen Elternhaus und deutscher Umwelt attestiert<sup>31</sup>. Interessant ist hierbei die

---

28 Überblicksdarstellungen bei Bendit (1994: 5-12) und bei Auernheimer (1991)

29 Angenendt (1992) vergleicht in seiner Untersuchung die Schwerpunkte der Migrationsforschung in der Bundesrepublik und in Frankreich. Er kommt zu dem Schluß, daß im internationalen Vergleich die soziologischen und psychologischen Forschungsarbeiten in der BRD einen sehr viel ausgeprägteren Schwerpunkt bei der Erforschung individueller Prozesse kultureller Assimilation haben (vgl. Angenendt 1992: 251).

30 Zur Kritik an der Forschungsperspektive der meisten Studien im Bereich der MigrantInnenforschung vgl. z.B. Radtke (1991b), der der Migrationsforschung vorwirft, sich auf die Einstellungen und Orientierungen der Eingewanderten zu konzentrieren, statt vor allem die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Ausgrenzungsmechanismen zu thematisieren, die die Lebenssituation der MigrantInnen prägen. Radtke kommt zu dem Schluß, daß die Migrationsforschung in der Bundesrepublik bisher vor allem als reine "AusländerInnenforschung" betrieben wird.

31 Die "Kulturkonflikthypothese" und die "Defizithypothese" stehen insofern in einem Verhältnis der Komplementarität. Als Abwandlung der "Defizithypothese" kann die "Differenzhypothese" verstanden werden, die gleichfalls kulturelle Unterschiede zwischen ethnischen Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft ins Zentrum der Analyse stellt. Die unterschiedlichen Kulturen werden dabei jedoch unter der normativen Perspektive einer multikulturellen Gesellschaft als gleichwertig betrachtet. Hamburger (1991) und Radtke (1991) kritisieren an dieser Perspektive jedoch, daß soziale Widersprüche und Ungleichheiten ebenfalls auf

Typisierung nach Geschlechtern. Werden Mädchen türkischer Herkunft vor allem unter dem Aspekt der als patriarchalisch dominierten Familienstrukturen als Opfer zum Thema der wissenschaftlichen und medialen Diskurse, kommen männliche Jugendliche türkischer Herkunft vor allem als "Täter" in den Blickwinkel sozialwissenschaftlicher und öffentlicher Aufmerksamkeit: sie sind der zentrale Gegenstand jugendkriminologischer Studien (vgl. Leupolz 1996) und werden im Zusammenhang mit der öffentlichen<sup>32</sup> und sozialwissenschaftlichen Debatte um Jugendgewalt vorwiegend als Mitglieder gewalttätiger Jugendbanden zum Thema (vgl. Steinmetz 1987, Seidel-Pielen 1993, Lamnek / Schwenk 1995, Tertilt 1996, kritisch zum Thema "multikulturelle Streetgangs": Radtke 1995) oder neuerdings als Anhänger gewaltbereiter politisch-weltanschaulicher Orientierungen (vgl. Heitmeyer u.a. 1997). Seit Anfang der 80er Jahre geraten diese Perspektiven zunehmend in die Kritik. Die Kritik betrifft v.a. die normative Seite einer Forschungsperspektive, die einseitig von der Notwendigkeit von Anpassungsleistungen der Einwanderer an "deutsche" Verhaltensweisen ausgeht. In unterschiedlichen Arbeiten wird auf den ethnozentrischen Gehalt einer Perspektive hingewiesen, der beobachtbare Verhaltensweisen von Minderheitenangehörigen auf der Folie eines überhöhten Bildes der eigenen Gesellschaft als "defizitär" kennzeichnet. Es lassen sich gegenüber den Annahmen einer vor allem durch Kulturkonflikte und die defizitäre Ausstattung mit Kompetenzen geprägten problematischen Identitätsentwicklung von Migrantenjugendlichen noch drei weitere kritische Ansatzpunkte ins Feld führen<sup>33</sup>:

- eine identitätstheoretische Kritik: Gegenüber einem traditionellen Verständnis von Identität und kultureller Identität betonen neuere Studien den flexiblen und kreativen Umgang von Individuen mit unterschiedlichen Anforderungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern im Sinne einer "Patchworkidentität" (vgl. Keupp 1994). Ilhami (1994) arbeitet in seiner Untersuchung zur Identitätsfindung türkischer Jugendlicher heraus, wie Jugendliche den Umgang mit unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen, mit denen sie in Elternhaus und Schule konfrontiert sind, als individuelle Wahlmöglichkeiten deuten, "sich aus beiden Wertsystemen das Beste herauszupicken". Seine Schlußfolgerung ist, daß die Jugendlichen im Gegensatz zu anderen Annahmen in der MigrantInnenforschung mit einem hohen Maß an Ambiguitätstoleranz ausgestattet sind.

---

die kulturelle Dimension reduziert werden.

32 Schlagzeile in der Berliner "taz" vom 13. März 1993 zum Organisationsgrad türkischer Jugendgangs: "Bald gibt es in Berlin Krieg"

33 Überblick über die Diskussion um die Bedeutung von kultureller Inkonsistenz auf die Sozialisation Jugendlicher bei Gaitanides (1996), Govaris (1996), Stüwe (1991), Hill (1990), Hamburger (1990)

- eine sozialisationstheoretische Kritik: Die eindimensionale Deutung von Problemen der jungen MigrantInnen als Problem unterschiedlicher kultureller Normsysteme wird zugunsten von Ansätzen infragegestellt, die vor allem sozio-ökonomische und sozialstrukturelle Aspekte bei der Bestimmung der Lebenssituation betonen. Hoffmann (1990) kommt auf der Basis von 60 Intensivinterviews mit türkischen Jugendlichen zu dem Ergebnis, daß nicht etwa das "Leben zwischen zwei Stühlen" im Sinne divergierender Verhaltenserwartungen von den Jugendlichen als problematisch erlebt wird, sondern daß eher der niedrige gesellschaftliche Status und die alltäglichen Erfahrungen sozialer Ausgrenzung die Identitätsfindung der Jugendlichen beeinträchtigen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Bründel und Hurrelmann im Rahmen einer Pilotstudie (1994), in der sie die Streßbelastung von deutschen und ausländischen SchülerInnen verglichen. Dabei fanden sie höhere Werte der psychosozialen Belastung der nicht-deutschen ProbandInnen vor allem im Bereich der "daily hassles". Mit diesem Konzept werden in der Streßforschung "die immer wiederkehrenden frustrierenden und irritierenden Ereignisse, die kleinen Niederlagen, Kränkungen und Enttäuschungen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte" (Bründel / Hurrelmann 1994: 7f.) beschrieben. Darüber geht die neuere Sozialisationsforschung davon aus, daß die objektiv feststellbaren Benachteiligungen nicht umstandslos in eine subjektive Problembelastung führen<sup>34</sup>. Vielmehr sollten die Bewältigungs- und Abwehrmuster der betroffenen Personengruppen in den Mittelpunkt der Forschung rücken (vgl. Hamburger 1991b: 73). Als Fakt, der nicht übersehen werden sollte, wertet Hamburger hingegen schon Anfang 1991 die Auswirkungen der Welle von rassistisch motivierten Gewalttaten, die sicher nicht ohne Wirkung auf die psycho-soziale Situation von jungen MigrantInnen bleiben dürften.
- eine kulturtheoretische Kritik: Die Kulturkonflikthypothese geht von einer Dichotomie von deutscher Kultur und der Kultur der Einwanderer aus. Dabei wird die deutsche Kultur mit universalistischen Werten wie z.B. der Gleichheit der Geschlechter gleichgesetzt, während die Kultur der Einwanderer als von agrarisch-rückständigen Werten wie z.B. patriarchalischen Familienstrukturen bestimmt angenommen wird (vgl. Stüwe 1988). Diesem einseitigen, starren und ethnozentrisch aufgeladenen Begriff von Kultur halten AutorInnen wie z.B. Kalpaka (1986), Hamburger (1990), Radtke (1991a/1991c) oder Auernheimer (1990) einen erweiterten und dynamischen Begriff von Kultur entgegen, wie ihn

---

34 vgl. die sozialisationstheoretischen Arbeiten von Hurrelmann, der soziologische Handlungstheorien, entwicklungs- und kognitionspsychologische Ansätze in seinem Modell des "subjektiv realitätsverarbeitenden Subjekts" aufeinander bezieht (zuletzt in Hurrelmann 1993).

das Centre for Contemporary Cultural Studies der Universität Birmingham entwickelt hat<sup>35</sup>.

Bisher haben bei der Untersuchung der Lebenssituation und Sozialisation von jungen MigrantInnen oder Angehörigen der nachfolgenden Generationen Konzepte dominiert, die das Leben zwischen zwei verschiedenen kulturellen Systemen zum Thema machen. In der soziologischen Migrationsforschung ist der zentrale Zugang zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Vergesellschaftung die Frage nach den Bedingungen für eine Eingliederung der MigrantInnen im Sinne einer Assimilation an die deutsche Mehrheitsbevölkerung (siehe A 1.2). Es gibt weder in der Jugendforschung noch in der Migrationsforschung Arbeiten, die die Auswirkungen von beruflichen Marginalisierungsprozessen auf die Lebenssituation und das Bewältigungshandeln von MigrantInjünglichen erforschen. Und dies, obwohl die schulische und berufliche Bildungssituation von Einwanderern und ihren Kindern eines der Hauptthemen der sozialwissenschaftlichen Forschung war. Mit zur Aufrechterhaltung dieser Perspektive tragen sozialwissenschaftliche Arbeiten bei, die die "Benachteiligung" von MigrantInjünglichen bei der beruflichen Integration erforschen. Während sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion eine (allmähliche<sup>36</sup>) Abkehr von den beschriebenen theoretischen Verkürzungen abzeichnet, hat sich im Bereich der beruflichen Integration und der sozialpolitischen und sozialpädagogischen Konzepte diese Perspektive noch nicht durchgesetzt. Wie bereits erwähnt, findet eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lebenssituation von MigrantInjünglichen stärker als in anderen Feldern im Kontext von praxisorientierter Forschung statt, die entweder Antworten auf die Frage geben soll, wie Institutionen mit der Lebenssituation von MigrantInnen umgehen können (vgl. z.B. die Arbeiten im Umfeld der Essener Forschungsstelle, die im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit entstanden sind), oder die im Zusammenhang mit Praxisprojekten in den Bereichen Jugendhilfe, Sozialarbeit und Berufsbildung entstehen<sup>37</sup>. Zurückführbar ist diese Perspektive teilweise auf ein generelles Problem in der "Ausländerforschung", auf das verschiedene KritikerInnen aufmerksam gemacht haben (vgl. Bender-Szymanski / Hesse 1987 aus psychologischer Sicht, Angenendt 1992 aus soziologischer Sichtweise, für die sozialpädagogische Praxis- und Begleitforschung Radtke 1991b): Perspektive ist (immer noch) die Abwehr der Gefahr von anomischen Zuständen, die durch mangelnde Integration

---

35 Kultur wird darin nicht als feststehendes, sondern dynamisch sich entwickelndes System von Lebensweisen und Normen betrachtet, das den Individuen "Landkarten der Bedeutung" zur Verfügung stellt, anhand derer sie ihre Situation deuten und bewerten (vgl. Cohen in Rähzel / Kalpaka 1986).

36 Beispiele für Arbeiten, die auch in heutiger Zeit noch unreflektiert ein Defizitmodell reproduzieren, sind z.B. die von Jerusalem (1992), in Teilen auch von Bründel / Hurrelmann (1994), Laijos (1991, 1993).

37 vgl. z.B. König (1988), Beer (1991)

entstehen kann, die in diesem Kontext zusätzlich oft als die mißglückte oder fehlende Angleichung der Eingewanderten an Normen und Werte der Mehrheitskultur verstanden wird. Da die meisten Studien aus Begleitstudien und im Auftrag von sozialen Akteuren wie sozialpädagogischen Einrichtungen, Modellprojekten oder der Arbeitsverwaltung entstehen, liegt diese Perspektive zur Legitimation (sozial-)pädagogischen Handelns nahe. Sie läuft aber Gefahr, genau hinter die Anfang der 80er Jahre von verschiedenen TheoretikerInnen der Interkulturellen Pädagogik formulierten Ansprüche zurückzufallen und soziale und strukturelle Probleme zu personalisieren und zu pädagogisieren<sup>38</sup>.

Um diese These zu untermauern, werden im nächsten Kapitel die zentralen theoretischen Zugänge der Migrationsforschung zu den Mechanismen, die beim Zugang zu Erwerbsarbeit und beruflicher Qualifikation wirksam werden, vorgestellt, bevor in A. 2. die herausgearbeiteten thematischen "Engführungen" durch ausgewählte übergangstheoretische Überlegungen für die Perspektive der eigenen Untersuchung erweitert werden sollen.

## **1.5 Erwerbsarbeit und zweite Generation: theoretische Zugänge der Migrationsforschung**

Die Teilhabe an beruflicher Qualifikation und Erwerbsarbeit spielt in der Literatur zur Sozialisation und Lebenssituation von MigrantInnnen kaum eine Rolle (siehe A. 1.). In diesem Kapitel werden wichtige Arbeiten der Migrationsforschung daraufhin befragt, wie sie den Zusammenhang von Erwerbsarbeit, gesellschaftlicher Situation und sozialer Identität bei jugendlichen MigrantInnen erklären.

### ***1.5.1 Die individuelle Bedeutung von beruflicher Qualifikation und Erwerbsarbeit: der Zugang "Migrantenspezifische Berufswahlprozesse"***

In diesem Kapitel wird die zentrale Herangehensweise in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Problemen der beruflichen Integration von jungen MigrantInnen, der Zugang über migrantenspezifische Motive bei der Berufswahl, analysiert. Als Ausgangspunkt dieser Analyse stelle ich die Arbeiten einer Arbeitsgruppe an der Essener Gesamthochschule um Ursula Boos-Nünning vor, die bis heute die Diskussionen in der Jugendsozialarbeit bestimmen und von vielen AutorInnen unhinterfragt übernommen

---

<sup>38</sup> zu dieser Diskussion vgl. den zentralen Beitrag von Hamburger / Seus / Wolter (1984), diesen Gedanken weiter ausführend Hamburger (1990).

werden (z.B. Bendit 1994, Brunken 1995, Popp 1994). Diese Arbeiten sind die einzigen, die sich mit den subjektiven Orientierungen von Migrantenjugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf beschäftigen. Besonderes Gewicht erhalten diese Arbeiten, weil sie überwiegend im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit entstanden und in der Praxis der Berufsberatung als Referenzwerke verwendet werden.

Ausgangspunkt der Arbeiten aus dem Essener Arbeitszusammenhang ist die Analyse Ausbildungssituation von ausländischen Jugendlichen. Zentrale Annahmen dabei sind (vgl. Boos-Nünning 1994):

- Jugendliche ausländischer Herkunft nehmen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen zu einem geringeren Prozentsatz an beruflicher Ausbildung teil.
- Jugendliche ausländischer Herkunft verteilen sich erheblich anders über das Spektrum möglicher Ausbildungen als deutsche Jugendliche. Ihr Berufsspektrum konzentriert sich auf nur wenige Berufe, das bei Mädchen noch einmal gegenüber den Jungen enger ist. Jugendliche türkischer Herkunft finden sich vor allem in handwerklichen Ausbildungen -die am häufigsten gewählten Berufsausbildungen sind die zum Kfz-Mechaniker (Jungen) und zur Friseurin (Mädchen)<sup>39</sup>.

Als Ursachen für diese Benachteiligung gehen die AutorInnen von drei Ursachenkomplexen aus (vgl. Boos-Nünning 1994):

1. Jugendliche ausländischer Herkunft verfügen gegenüber deutschen Jugendlichen über schlechtere schulische Voraussetzungen.
2. Das Einstellungsverhalten von Betrieben benachteiligt Jugendliche ausländischer Herkunft durch Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen.
3. Jugendliche ausländischer Herkunft und ihre Eltern tragen durch "migrantenspezifische Motive", die bei der Berufsfindung eine Rolle spielen, zur Enge des Berufswahlspektrums

---

<sup>39</sup> Die Feststellung der Enge des Spektrums gewählter Berufe und Berufsausbildungen beruht auf einem Vergleich zwischen den am häufigsten genannten Wunschberufen deutscher und "ausländischer" Jugendlicher (vgl. Schweikert 1993). Außer acht gelassen wird bei diesem Vergleich der erhebliche Unterschied in der Verteilung von schulischen Ausgangspositionen bei der Berufswahl zwischen deutschen und "ausländischen" Jugendlichen. Heinz u.a. (1988) belegen in ihrer Untersuchung die frühe Anpassung der Berufswünsche an das unter den Gegebenheiten des jeweiligen Arbeitsmarkts mit dem jeweiligen Schulabschluß "Machbare". Bei einer Einbeziehung des Faktors schulische Voraussetzungen kommt Stanger (1994) bei ihrem Vergleich der beruflichen Orientierungen von Berufsvorbereitungsjahr- Teilnehmerinnen zu keinen nennenswerten Unterschieden zwischen deutschen und "ausländischen" Mädchen.



und zu einem geringen Durchhaltevermögen von ausländischen Jugendlichen in der Phase der Berufsfindung bei.

Im Zentrum der Arbeiten von Boos-Nünning steht die Bildungs- und Ausbildungsorientierung ausländischer Jugendlicher und ihrer Familien. In verschiedenen Studien wurden die Berufswahlprozesse für Jugendliche türkischer (Boos-Nünning 1989), griechischer, italienischer, portugiesischer (Boos-Nünning u.a. 1990) sowie spanischer und jugoslawischer (Boos-Nünning u.a. 1991) Herkunft im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit untersucht. Von besonderer Bedeutung ist auch der Band von Yakut u.a. (1986), in dem von den AutorInnen die familiären Kommunikationsprozesse bei der Berufswahl in türkischen Familien untersucht wurden. Ich beschränke mich im Hinblick auf die Zielgruppe der eigenen Untersuchung auf die Arbeiten zur Berufsfindung türkischer Jugendlicher. Zentrale Annahme dieses Modells ist die stärkere Einbindung von Berufswahlprozessen in den familialen Kontext (Boos-Nünning 1989: 21)<sup>40</sup>. Boos-Nünning geht dabei von einer hohen Übereinstimmung der Kinder mit den Berufswünschen ihrer Eltern aus (Boos-Nünning 1989: 24). Dabei wird die türkische Familie “als eine Ursache für das Scheitern von Berufswünschen und für die Verhinderung der Entwicklung einer realistischen Berufsperspektive gesehen” (a.a.O.: 30).

Die Berufswünsche der Eltern wie der Jugendlichen seien eingebettet in eine hohe Bildungs- und Ausbildungsorientierung. Ausdruck dieser hohen Bildungsaspiration sei der Wunsch der Eltern nach einer akademischen Laufbahn für ihre Kinder (a.a.O.: 23). Dieser Wunsch werde in Unkenntnis oder unrealistischer Einschätzung der dafür notwendigen Bildungswege so lange aufrechterhalten, bis eine Nicht-Realisierbarkeit nicht mehr übersehen werden kann: “Eine Wende zu realistischen Vorstellungen erfolgt nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht durch die Konfrontation mit dem Arbeitsmarkt und den Bedingungen bei der Stellensuche” (a.a.O.: 23). Auswirkung dieser späten Einsicht sei, daß die Suche nach einem Ausbildungsplatz im dualen Ausbildungssystem nicht den Anfang eines Berufswahlprozesses, sondern für einen Teil der Jugendlichen türkischer Herkunft das Ende eines Prozesses der ständigen Reduktion von Bildungsansprüchen, verknüpft mit entsprechend erlebter Enttäuschung, darstelle (vgl. Boos-Nünning 1992: 18). Dadurch stelle die Orientierung an Ausbildungsberufen des dualen Systems nur eine zweite Wahl dar, was zur Folge habe, daß sich das Berufsspektrum für Jugendliche aus türkischen Familien erheblich verenge oder gar keine Ausbildung angestrebt werde.

---

<sup>40</sup> Im gleichen Sinne argumentieren die AutorInnen mehrerer Studien des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Grundlage einer bundesweiten Repräsentativbefragung, bei der ausländische Auszubildende zu ca. 40 % angeben, ihre Eltern hätten großen Einfluß auf ihre Entscheidung bei der Berufswahl gehabt, während deutsche Auszubildende nur zu 25% diese Angabe machen (Schweikert 1993: 151, Granato / Meissner 1994).

Ein zweites zentrales Motiv bei den Berufswünschen der Eltern, das von den Jugendlichen übernommen werde, sei die Orientierung an Tätigkeiten und Berufen, die eine spätere Selbständigkeit ermöglichen, wie zum Beispiel Kfz-Mechaniker für Jungen oder Friseurin für Mädchen (vgl. Boos-Nünning 1989: 27). Damit verknüpft sei das Kriterium der doppelten Verwertbarkeit des erlernten Berufs sowohl in der Bundesrepublik als auch im Herkunftsland der Eltern. Berufswahl werde im Zusammenhang mit einer möglichen Rückkehr in das Herkunftsland als Bestandteil der Existenzsicherung der ganzen Familie betrachtet und daher in die familiäre Zukunftsplanung eingeordnet (vgl. a.a.O.: 28/29). Dies gelte auch dann, wenn die Rückkehrpläne unkonkret oder von unerfüllbaren Voraussetzungen wie z.B. Sparvorhaben abhängig gemacht würden. Der Berufswahlprozeß stelle daher nicht einen Schritt zur Ablösung der Jugendlichen von ihren Familien dar, sondern ordne die Kriterien der individuellen Eignung und Neigungen der kollektiven Zukunftsplanung unter (vgl. a.a.O.: 31). Die Orientierung am Herkunftsland der Eltern spiele auch eine Rolle bei der Bewertung von Berufen, bei der das Sozialprestige, das der jeweilige Beruf in der Türkei genießt, in modifizierter Form auf die Bewertung des Berufs in der Bundesrepublik übertragen werde. Die Erfahrungen eines wenig differenzierten Berufsspektrums in der Türkei, der, grob gesagt, eine Dreiteilung der Berufe in geistige Arbeit, selbständige Arbeit und abhängige, unqualifizierte Tätigkeiten zugrundeliegt, werden durch die Arbeitserfahrungen der Eltern in wenig qualifizierten Bereichen der Großindustrie verstärkt. Dies führe einerseits zu der hohen Bildungs- und Aufstiegsorientierung, andererseits zur Höherbewertung einer schulischen gegenüber einer Ausbildung im dualen System, da zum Zeitpunkt der Migration keine solche Ausbildungsform existiert habe (vgl. Boos-Nünning 1989: 29).

### **1.5.2 Zusammenfassung und Kritik**

Die Analysen der Gruppe um Boos-Nünning basieren auf umfangreichen empirischen Untersuchungen. Sie stellen einen wichtigen Beitrag dar zum Verständnis von nationalitätentypischen Motiven, die bei der Berufswahl von Migrantenjugendlichen eine Rolle spielen, und stellen einige in der Fachdiskussion wie in der Öffentlichkeit vorhandene Zuschreibungen und Fehleinschätzungen zu Motiven der Berufswahl in Frage. Dennoch sollen hier kritische Einwände formuliert werden, die zum einen die Ebene der verwendeten theoretischen Konzepte und zum anderen die Ebene der Fragestellungen betreffen.

Für die vorliegende Arbeit ist die zentrale Frage, ob mit den von Boos-Nünning herausgearbeiteten Motiven die Handlungen und Orientierungen von Migrantenjugendlichen im Übergang zwischen Schule und Beruf umfassend "erklärt"

werden können. Dies ist zumindest der implizite Anspruch der Arbeiten von Boos-Nünning, wenn sie davon spricht, daß sie "Begründungen für ein spezifisches Berufswahlverhalten" (Boos-Nünning 1994: 159) oder "Gründe für das schlechte Abschneiden beim Übergang in eine berufliche Ausbildung" (a.a.O.: 156) der Migrantenjugendlichen herausarbeiten will. Boos-Nünning beschreibt mit ihren Arbeiten migrantenspezifische Motive, Einstellungen und Orientierungen, die die Berufswahl der Jugendlichen dahingehend beeinflussen, daß die Jugendlichen bestimmte berufliche Tätigkeiten von vornherein ablehnen und daß insgesamt eine Ausbildung im beruflichen Bildungssystem sowohl von den Jugendlichen als auch von ihren Eltern nur als zweite Wahl in Betracht gezogen wird, wenn andere Vorstellungen nicht realisierbar scheinen. Diese besonderen Motive werden als Gründe für die Einschränkungen des Berufswahlspektrums, des mangelnden Durchhaltevermögens und schnellen Aufgebens bei der Suche nach geeigneten Ausbildungsgängen betrachtet (a.a.O.: 157).

Die Gründe für die Benachteiligung ordnet sie den drei Faktoren schulische Voraussetzungen, Einstellungsverhalten der Betriebe und dem "spezifischen Berufswahlverhalten der Jugendlichen ausländischer Herkunft" (a.a.O.: 159) zu. Ziel dieser Arbeit kann nicht sein, das Gewicht der einzelnen Faktoren zu bestimmen, was auch Boos-Nünning unterläßt. Während die inhaltlichen Aspekte dieser Theorie in den Ergebnissen der eigenen Untersuchung als Ausgangspunkte der Analyse näher beleuchtet werden (vgl. Teil C), wird hier das theoretische Konzept der "migrantenspezifischen Berufswahl", das das individuelle Berufswahlverhalten der Jugendlichen als Faktor bei der Benachteiligung von Migrantenjugendlichen beim Zugang zum Arbeitsmarkt in den Mittelpunkt stellt, kritisiert.

Erkenntnisinteresse des Zugangs "Berufswahl" ist das bessere Verständnis von beruflichen Entscheidungsprozessen bei Migrantenjugendlichen und ihren Familien. Dabei wird jedoch von einem Konzept der "Berufswahl" ausgegangen, das folgende Punkte nicht ausreichend berücksichtigt oder thematisierbar macht:

- Der Übergangsprozeß von der Schule in den Beruf wird auf Seiten der Jugendlichen auf einen geradlinigen Prozeß der Berufswahl reduziert. Im Folgenden wird zu zeigen sein, daß weder von einer Wahl im Sinne einer in ihrer Abfolge klar definierbarer, aufeinander aufbauender Entscheidungssituationen bei den meisten Migrantenjugendlichen die Rede sein kann, noch von einer Berufswahl im Sinne einer freien Auswahl, die völlig unabhängig von den Spielräumen stattfindet, die durch die Lage auf dem Ausbildungsmarkt, die regionalen, wirtschaftsstrukturellen und konjunkturellen generationen- und kohortenspezifischen, und nicht zuletzt geschlechtsspezifischen Chancenstrukturen

bestimmt werden. Dadurch wird sich zeigen, daß die von Boos-Nünning als migrantenspezifisch bezeichneten Faktoren gegenüber den lebenslagenbegründeten und schichttypischen Motiven stark zu relativieren sind. Empirische Untersuchungen aus der Lebenslaufforschung belegen, daß speziell bei Jugendlichen mit geringeren formalen schulischen Voraussetzungen der Übergang in das Erwerbsleben mit vielerlei Brüchen und Umwegen verknüpft ist. Deshalb ist es zumindest fragwürdig, ob ein Konzept wie das der "Berufswahl", das einen linearen Übergangsprozeß auf einige wenige berufliche Entscheidungen reduziert, noch zur Beschreibung der individuellen Entscheidungsprozesse taugt. Zurückzuführen ist diese Herangehensweise auf das dahinterliegende Erkenntnisinteresse der sozialpolitischen und sozialpädagogischen Bearbeitbarkeit: Gesellschaftliche Probleme der Teilhabe werden zuerst als Probleme der Individuen definiert, um sozialpädagogisches Handeln zu legitimieren.

- Die Motive der Berufswahl, die den Migrantenjugendlichen hier zugeschrieben werden, scheinen losgelöst von den Bedingungen des Arbeitsmarktes, der Lebenslage der Jugendlichen und deren schulischen Voraussetzungen für alle Migrantenjugendliche eines bestimmten Herkunftslandes zu gelten. Es besteht die Gefahr, daß berufliche Entscheidungsprozesse eindimensional mit der kulturellen oder "migrantenspezifischen" Besonderheit der Migrantenjugendlichen "erklärt" werden und andere Kategorien der Lebenslage der Jugendlichen wie z.B. Geschlecht, kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen, Unterstützungsleistungen, auf die die Jugendlichen zurückgreifen können, hinter der eindimensionalen Deutung zurücktreten.
- Den Arbeiten von Boos-Nünning und anderer MigrationsforscherInnen liegt eine Perspektive zugrunde, die die strukturellen Gegebenheiten des Übergangssystems, also insbesondere des Systems beruflicher Bildung und des Arbeitsmarktes als gegeben und unveränderbar hinnimmt. Der Berufswahlbegriff, der hinter dieser Perspektive steht, beinhaltet folgende implizite Annahmen: es gibt einen im Prinzip funktionierenden Arbeitsmarkt, der allen Jugendlichen offensteht, außer denen, die - sozialpädagogisch zu kompensierende, klar beschreibbare - Defizite haben, seien sie schulischer Art oder in Form von Motivationsproblemen<sup>41</sup>.

---

41 vgl. die Kritik von Bender-Szymanski / Hesse an den verwendeten Motivationsbegrifflichkeiten in den Arbeiten von Boos-Nünning (1987: 13-21). Die AutorInnen führen neuere Erkenntnisse der Motivationsforschung an, die zeigen, daß die Motivation von Jugendlichen nicht unabhängig von der Einschätzung zu betrachten ist, was mit den in der Berufsausbildung zu erbringenden Leistungen zu erreichen ist (vgl. ebda., in diesem Sinne auch Stauber / Walther 1995: 19).

- Sie "erklären" die Benachteiligung aus einer Perspektive, die Erfolg von Berufsfindungsprozessen als formale Integration in den Arbeitsmarkt definiert, statt danach zu fragen, ob diese formale "Integration" den Jugendlichen für sie lebbare Perspektiven bietet und so zu einer gelingenden Handlungsfähigkeit beiträgt. Umgekehrt könnte auch gefragt werden, welche Folgen die erfolgreiche oder eben nicht erfolgreiche Arbeitsmarktintegration auf die Lebenssituation, die individuellen Lebensperspektiven und die subjektive Handlungsfähigkeit der Jugendlichen haben.
- Die Arbeiten postulieren zwar eine Differenzierung nach Nationalität und Geschlecht der untersuchten Jugendlichen, in den Formulierungen aber werden die Ergebnisse pauschal für alle Jugendlichen einer Nationalität geltend gemacht. Damit wird ein Diskurs legitimiert, der "Migrantsein" zum Problem erklärt, Unterschiede übergeht und Stärken und Schwächen unterschiedlicher Gruppen von türkischen Jugendlichen unsichtbar macht.
- Die Untersuchung erhebt den Anspruch, geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar zu machen. Unter dieser nach Geschlechtern differenzierenden Perspektive wird aber nur die Situation von Mädchen türkischer Herkunft analysiert (vgl. Boos-Nünning 1989: 66-73). Die besonderen Probleme von Jungen türkischer Herkunft finden unter der geschlechterdifferenzierenden Perspektive keine besondere Berücksichtigung.
- Die Perspektive aktiver Aneignung der persönlichen Lebenssituation wird vernachlässigt: wie setzen sich Jugendliche mit den vorgefundenen Bedingungen auseinander? Berufliche Integrationsprobleme werden losgelöst von anderen jugendspezifischen Anforderungen. Das entspricht nicht der Wahrnehmung der Jugendlichen und legt eine Ausrichtung von Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit auf Beseitigung individueller Defizite bei der Berufswahl nahe. Ziel ist dabei nicht die individuelle Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihren beruflichen Perspektiven, sondern lediglich das Unterkommen auf dem Arbeitsmarkt.

## **1.6 "Quantitative" Aspekte in den Lebenslagen von Jugendlichen aus Familien türkischer ArbeitsmigrantInnen im Übergang Schule-Beruf**

Die Grundlage für eine gelingende berufliche Eingliederung der Kinder und Kindeskinde der ArbeitsmigrantInnen ist das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems zur

Erlangung aussichtsreicher Bildungszertifikate. Hier muß also der Frage nachgegangen werden, inwiefern Jugendliche aus Einwandererfamilien an der allgemeinen Ausdehnung von individuellen Bildungszeiten teilhaben und nach welchen Kriterien sich innerhalb der unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen Differenzierungen vornehmen lassen.

### **1.6.1 Schulische Situation**

Am Anfang meiner Auseinandersetzung mit der schulischen Situation von Migrantenjugendlichen schien alles klar zu sein: Diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen verteilen sich erheblich anders über die verschiedenen Schultypen als deutsche Kinder und Jugendliche. Im Laufe der Auswertung von Studien aus der Migrations- und Bildungsforschung zu diesem Thema stellte ich fest, daß die unterschiedliche Verteilung über die Schultypen die einzig konsensfähige These in den Arbeiten ist, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Über diesen kleinsten gemeinsamen Nenner hinaus stieß ich jedoch zunehmend auf widersprüchliche Aussagen, nicht nur zur Bewertung und Interpretation, sondern auch zum Ausmaß der ethnischen Ungleichheit in allgemeinbildenden Schulen. Deshalb werden in 1.6.1 Ergebnisse dreier Studien vorgestellt. In 1.6.2 werden offene Fragen für die weitere Untersuchung formuliert.

Im Achten Jugendbericht an die Bundesregierung von 1990 gehen Graf/ Bendit davon aus, daß bei der schulischen Situation "eher von einer 'Unterschichtung' als von einer Integration im Sinn der Herstellung von Chancengleichheit für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer" gesprochen werden muß (1990: 367). Sie belegen dies mit Daten des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 1986/87, nach denen 6,3% der deutschen Jugendlichen ohne Schulabschluß das allgemeinbildende Schulsystem verließen und ca. 30% einen Hauptschulabschluß erreichten, während 21,7% der Jugendlichen aus den ehemaligen Anwerbeländern ohne Schulabschluß blieben und 43,5% von ihnen einen Hauptschulabschluß erreichten (vgl. ebda.). Sie warnen deshalb vor "der Produktion einer marginalisierten Unterschicht" (ebda.) und prognostizieren für die 90er Jahre eine "ethnische Segmentierung des Schul- und Ausbildungswesens" (a.a.O.: 368).

Der Frage nach der schulischen Situation der Kinder und Jugendlichen aus Einwandererfamilien soll auf folgenden Ebenen nachgegangen werden:

- Zeitliche Dimension: Haben sich die erreichten Schulabschlüsse von Jugendlichen aus Einwandererfamilien inzwischen denen der einheimischen Jugendlichen angeglichen oder besteht die von Graf/ Bendit prognostizierte ethnische Segmentierung fort?

- Differenzierungen: Wie lassen sich die erreichten Schulabschlüsse anhand folgender Merkmale differenzieren: Staatsangehörigkeit, sozialstrukturelle Merkmale der Herkunftsfamilie und Geschlecht?

Die referierten Studien wurden danach ausgewählt, ob sie mindestens einen oder mehrere der oben genannten Differenzierungsgrade aufweisen und ob sie sich in der Erhebungspopulation nicht nur auf regionale Erhebungen beschränken, sondern das gesamte Bundesgebiet mit einbeziehen. Nicht aufgeführt sind einige Studien, die sich allein auf SchülerInnen der Geburtsjahrgänge in den Sechziger Jahren beziehen.

### *Ethnische Segmentierung im allgemeinen Bildungssystem*

Unumstritten in der Bildungsforschung ist der Umstand, daß Kinder von MigrantInnen nicht die gleichen Ergebnisse erzielen wie ihre deutschen MitschülerInnen (vgl. Alba u.a. 1994: 210): SchülerInnen ausländischer Herkunft verteilen sich erheblich anders über die Schultypen als deutsche (vgl. Nieke 1991b: 13f.). Es geht mir vor allem darum, Hinweise darauf zu finden, ob sich die Marginalisierung der Jugendlichen ausländischer Herkunft im Bildungsbereich über die Generationen hinweg fortsetzt oder allmählich auflöst. Zur Verdeutlichung sind in den folgenden Ausführungen, wo es möglich war, die Geburtsjahrgänge der Personen der Stichprobe errechnet worden. Eine weitere Schwierigkeit stellt der unterschiedliche Differenzierungsgrad der vorgefundenen Studien dar. Die für meine Fragestellungen zentralen Differenzierungen nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht finden sich nur in den wenigsten Studien<sup>42</sup>.

Die herangezogenen Untersuchungen werden deshalb nacheinander vorgestellt. Anschließend wird versucht, trotz der genannten Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeit der Einzelbefunde die unterschiedlichen Ergebnisse für die Fragestellung zusammenzufassen.

### *Zeitliche Dimension der ethnischen Ungleichheit*

Die Daten zweier repräsentativer bundesweiter Befragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) lassen einen Vergleich zwischen 1979 und 1989 zu. Befragt wurden

---

<sup>42</sup> Unterschiedlich sind auch die Datenbasen der angeführten Studien. Zum Teil beruhen diese auf eigenen Erhebungen der AutorInnen, die auf bundesweite repräsentative Umfragen zurückgreifen (Granato / Meissner und Schweikert), zum Teil wurden Daten aus dem Mikrozensus einer Analyse unter der gegebenen Fragestellung unterzogen (Alba u.a., Köhler, Wörner).

jeweils etwa dreitausend ausländische Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren (1979: Jahrgänge 1954-64, 1989: Jahrgänge 1964-74). Auf die Frage, welchen Schulabschluß sie besitzen, antworteten die Befragten 1989 (1979) zu 51% (41%) mit Hauptschulabschluß, zu 20% (6%) mit Realschulabschluß, 11% (1%) mit Abitur und 18% (52%) mit "kein Abschluß" (Schweikert 1993: 43). Diese beiden Erhebungen stellen eine Ausnahme dar, da sie als eine der wenigen bundesweiten Erhebungen eine Differenzierung der Ergebnisse sowohl nach Staatsangehörigkeit als auch nach dem Geschlecht der Befragten vornehmen. Für die im Rahmen dieser Arbeit besonders interessierende Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft ergibt sich folgendes Bild im Vergleich zu allen Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit:

Tabelle: Erreichte Schulabschlüsse nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht

	AusländerInnen		TürkInnen	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
kein Abschluß	13,4	7,5	15,5	9,6
Sonderschule	4,7	1,7	5,7	1,9
Hauptschule	50,8	49,9	49,1	55
Mittlere Reife	17,6	24,3	14,3	21,6
Abitur	9,3	12,7	9,3	7,8

(eigene Tabelle, alle Angaben in Prozent, beziehen sich auf die Spalte, Quelle: Granato / Meissner 1994: 37)

Damit liegen die SchülerInnen türkischer Herkunft etwa genau im Schnitt aller SchülerInnen ausländischer Herkunft. Da es sich bei der befragten Stichprobe zum überwiegenden Teil um Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die die Schule bereits verlassen haben, kann ein Vergleich zwischen der Unterstichprobe der Noch-SchülerInnen und der Gesamtstichprobe Hinweise auf zeitliche Trends geben. Für SchülerInnen aus der Türkei ergibt sich folgendes Bild (über 90% davon stammen aus den Jahrgängen 1971-74, vgl. ebd.: 45), die Angaben beziehen sich jeweils auf die Spalte:



Tabelle: Besuchte Schule nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht

	Schülerinnen aus der Türkei	Schüler aus der Türkei	SchülerInnen anderer Staatsange- hörigkeiten
Sonderschule	5,5%	4,6%	1,0%
Hauptschule	35,8%	44,4%	35,3%
Realschule	24,4%	14,6%	19,5%
Gymnasium	22,4%	29,1%	33,0%
Gesamtschule	11,9%	7,3%	11,3%

(eigene Tabelle, Quelle: Granato / Meissner 1994: 148f.)

Im Vergleich zu den Jugendlichen der Gesamtstichprobe, die die Schule bereits verlassen haben, zeigt sich ein deutlicher Trend von der Hauptschule hin zu weiterführenden Schulen. Auffällig ist aber auch der nach wie vor hohe Anteil von SonderschülerInnen, der das Fünffache des Wertes für die übrigen Jugendlichen erreicht. Nimmt man Realschule, Gymnasium und Gesamtschule zusammen ergibt sich für die türkischen Mädchen eine deutliche Annäherung an die Zahlen zum weiterführenden Schulbesuch aller SchülerInnen, während die Jungen immer noch zu über der Hälfte auf Sonder- und Hauptschule bleiben.

- In erheblichem Widerspruch zu den Ergebnissen des BIBB stehen die Ergebnisse von Alba u.a. (1994). Sie berechneten auf der Grundlage des Mikrozensus von 1989 folgende Verteilung der damals 13-15jährigen (Jahrgänge 1974-76) über die Schultypen:

Besuchte Schule nach Herkunftsland	Türkei	Bundesrepublik Deutschland
Hauptschule	70%	35%
Realschule	22%	32%
Gymnasium	7%	31%

(Quelle: Alba u.a. 1994: 216f.)

Alba u.a. vergleichen drei Kohorten von Jugendlichen ausländischer und deutscher Herkunft miteinander und kommen dabei zu dem Schluß, daß sich die schulische Situation zwar verbessert hat, aber noch erheblich hinter der deutscher Kinder zurückbleibt.

Zwischen den Ergebnissen der beiden Erhebungen, die sich von den Geburtsjahrgängen

her auf die vergleichbare Kohorten beziehen, bestehen erhebliche Unterschiede. Über die Gründe für diese frappanten Unterschiede läßt sich nur spekulieren. Ein möglicher Grund wären die unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung. Während die Untersuchung des BIBB sich auf mündlich erhobene Daten stützt, geht die Untersuchung von Alba auf eine Fortschreibung der Volkszählung und damit vor allem auf schriftliche Angaben zurück.

Festzuhalten bleibt, daß trotz dem offiziellen Charakter der beiden Befragungen erhebliche Zweifel an der Aussagekraft vor allem der Untersuchung des BIBB bleiben. Die Daten von Alba entsprechen noch eher den Ergebnissen der im weiteren vorgestellten Untersuchungen, die vor allem den Zusammenhang von Bildungschancen mit sozialstrukturellen Variablen herausarbeiten.

### *Sozialstrukturelle Differenzierung*

Köhler (1992) untersucht ebenfalls auf der Grundlage des Mikrozensus von 1989 und von 1976 den Wandel von sozialstruktureller Bildungbenachteiligung in der Bundesrepublik. Unter Einbezug der als beruflicher Status und Bildungsabschluß des Vaters operationalisierten sozialstrukturellen Position der Familie kommt er zu folgenden Ergebnissen für den Schulbesuch von 13-14jährigen<sup>43</sup>:

---

43 Die Daten für andere berufliche Status als Arbeiter wurden vernachlässigt, da Köhler diese wegen der zu geringen absoluten Zahlen von Ausländern in anderen Berufsgruppen nicht nach Nationalität differenziert. In der Tabelle bei Köhler finden sich keine Angaben zu den Häufigkeiten der Hauptschule.

Tabelle: Schulbesuch weiterführender Schulen 15-jähriger nach Staatsangehörigkeit, Status im Betrieb und Ausbildungsniveau des Vaters

	Mädchen		Jungen	
	Realschule	Gymnasium	Realschule	Gymnasium
deutsche Arbeiter ohne Lehre	26,1 (20,7)	8,7 (6,3)	16,7 (16,1)	7,0 (5,8)
ausländische Arbeiter ohne Lehre	12,2 (6,0)	6,4 (3,0)	19,2 (7,0)	8,6 (2,3)
deutsche Arbeiter mit Lehre	35,6 (23,7)	13,7 (11,9)	25,8 (19,9)	12,0 (11,3)
ausländische Arbeiter mit Lehre	28,9 (3,5)	12,5 (8,0)	22,8 (8,1)	7,3 (4,9)
Alle Jugendlichen	29,0 (22,9)	30,7 (22,0)	24,2 (19,3)	27,1 (22,2)

(eigene Tabelle, Quelle der Daten: Köhler 1992, Ergebnisse von 1989, in Klammern von 1976, Angaben in Prozent, bezogen auf die Reihe)

Aus diesen Berechnungen lassen sich folgende Tendenzen ablesen:

- Bei einer Kontrolle der Variablen berufliche Stellung und Ausbildungsniveau der Väter relativieren sich die Unterschiede beim Zugang zu höherer Schulbildung zwischen Kindern ausländischer und deutscher Staatsangehörigkeit.
- Bezieht man die zeitliche Entwicklung zwischen 1976 und 1989 mit ein, läßt sich feststellen, daß sich die Zahlen für SchülerInnen ausländischer Staatsangehörigkeit im Vergleich zu denen der Kinder deutscher Staatsangehörigkeit bei einer Kontrolle der beiden Variablen Status im Beruf und Ausbildungsniveau stärker in Richtung des Besuchs höherer Schulen entwickelt haben. Besonders deutlich wird dies an der erheblich gesteigerten Zahl des Realschul- und Gymnsiumsbesuch der Mädchen mit Vätern ausländischer Staatsangehörigkeit.
- Bei den Jungen ist auffällig, daß die Jungen ausländischer Staatsangehörigkeit, deren

Väter keine Berufsausbildung haben, die deutschen Jungen aus der Vergleichsgruppe beim Besuch weiterführender Schulen überholt haben.

- Köhler weist besonders auf den durchgängig zu beobachtenden stärkeren Besuch höherer Schulen bei Mädchen aller Herkunftsmilieus hin. Einzige Ausnahme bilden die Töchter von ausländischen Arbeitern ohne Lehre. Während bei der vergleichbaren deutschen Gruppe die Mädchen deutlich stärker an Gymnasien und Realschulen vertreten sind als die Jungen, hinkt der Besuch höherer Schulen der ausländischen Mädchen deutlich hinter dem der Jungen hinterher. Dies wiegt umso schwerer, als die Mehrzahl ausländischer Arbeiter nicht über einen Ausbildungsabschluß verfügt, und deshalb diese Gruppe in absoluten Zahlen größer ist als die der gelernten ausländischen Arbeiter (vgl. Köhler 1992: 73, Tab. 14).

Köhlers Fazit ist: "Zwar hat die Bildungsexpansion zu einer geringfügigen Verminderung der sozialen Selektion beim Zugang zu weiterführenden Schulen beigetragen, aber die Unterschiede zwischen den Gruppen sind nach wie vor sehr groß" (Köhler 1992: 80). Interessant ist die Herangehensweise von Köhler deshalb, weil er die Verteilung über die Schularten nicht nur nach der sozialen Position der Väter untersucht, sondern auch das Bildungsniveau der Väter miteinbezieht. Er stellt fest, daß "Merkmale des Bildungsniveaus der Familie für den Schulbesuch der Kinder entscheidender sind als Merkmale der beruflichen Stellung" (ebda.). Seine Bilanz lautet in Anlehnung an einen Begriff von Bourdieu: "Die Vererbung des kulturellen Kapitals bestimmt den Prozeß der Veränderung" (ebda.). Das bedeutet, daß bei der Bewertung der Ursachen ethnischer Ungleichheit unbedingt sozialstrukturelle Merkmale der Ungleichheit mit einbezogen werden müssen und die strukturelle Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im Bildungssystem im Zusammenhang mit dem Fortbestehen von sozialen Selektionsmechanismen zu sehen ist.

### *Zusammenfassung der Ergebnisse*

Die Ergebnisse der Studie von Köhler zeigen, daß ethnische Zugehörigkeit als entscheidendes Merkmal beim Zugang zu höherer Schulbildung sich im Vergleich zu den anderen Merkmalen des Herkunftsmilieus relativiert, besonders hinsichtlich des Ausbildungsniveaus des Vaters.

Die angeführten Untersuchungen zeigen, zu welcher unterschiedlichen Bewertungen über

die schulische Situation die jeweiligen AutorInnen kommen<sup>44</sup>. Die Bewertung hängt insbesondere davon ab, mit welcher deutschen Bevölkerungsgruppe die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft verglichen wird. Während klar ist, daß sich die Bildungsforschung über das normative Ziel nicht einig ist (Sollen die Bildungschancen der Migrantenkinder dann als "gleich" oder "gerecht" bezeichnet werden, wenn sie sich denen der deutschen Arbeiterkinder angenähert haben? Oder soll Chancengleichheit eher bedeuten, daß Migrantenkinder die gleichen Bildungschancen besitzen wie der Durchschnitt der Gesamtbevölkerung?), kann nicht einmal als gesichert gelten, zu welchem Grad eine Annäherung der Bildungschancen von Kindern aus Migrantenfamilien an die von Kindern aus deutschen ArbeiterInnenfamilien bereits Realität ist.

Hamburger (1991) ist zuzustimmen, wenn er die Entwicklungen wie folgt zusammenfasst: die Schülerschaft aus Migrantenfamilien differenziert sich auf steigendem, wenn auch im Vergleich zu allen gleichaltrigen Deutschen niedrigem Niveau und polarisiert sich zunehmend, d.h. der Anteil der Migrantenkindern in der Sonderschule steigt ebenso an wie der auf weiterführenden Schulen. Hamburger wertet dies als Zeichen der Fortsetzung der Unterschichtung der bisherigen Bevölkerung: Aus einer sozio-ökonomischen Marginalisierung werde eine sozio-kulturelle (vgl. Hamburger 1991).

Daß die Studie von Köhler die einzige neuere Untersuchung ist, die neben der ethnischen Herkunft auch sozialstrukturelle Variablen in die Untersuchung ungleich verteilter Bildungschancen mit einbezieht, kann als Indiz dafür gelten, daß sozialstrukturelle Ursachen im Vergleich zu Interpretation der Ungleichheit als ethnisches Problem vernachlässigt werden.

Unter der Perspektive der Fragestellung dieser Arbeit kann festgehalten werden, daß die Verbesserungen in der schulischen Situation der Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch einen "Fahrstuhl-Effekt" zum Teil aufgehoben werden, indem sich die durchschnittlich erreichten Schulabschlüsse aller Jugendlichen erheblich verbessert haben. Wie sich dies auf die Teilhabechancen an beruflicher Bildung und am Arbeitsmarkt auswirkt, wird im nächsten Abschnitt analysiert.

---

44 Die Heterogenität der Forschungskonzepte erschwert einen Vergleich der zitierten Studien und führt zum Teil zu sich widersprechenden Aussagen und Interpretationen. Ziel dieser Arbeit kann nicht sein, diese Widersprüche im einzelnen aufzugreifen und umfassend aufzuklären. Leider gibt es meines Wissens keine Untersuchung, die feste Jahrgangskohorten in einer Längsschnittperspektive über ihre Schulkarriere hinweg verfolgt, sodaß die Feststellung von Trends über den Vergleich verschiedener Untersuchungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer nur eine Annäherung an die tatsächliche Entwicklung darstellt..

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß ethnische Herkunft nach wie vor ein wichtiges Kriterium bei der ungleichen Verteilung von Bildungschancen ist. Die Ursachen für diesen Umstand sind von gesellschaftspolitischer Brisanz und deshalb Gegenstand heftiger wissenschaftlicher Debatten (vgl. Bommers / Radtke 1994). Sind die mangelnde Ausstattung mit bildungsrelevanten Kompetenzen wie z.B. sprachliches Ausdrucksvermögen, kulturelle Nähe zu Bildungsinhalten oder schichtbedingte Bildungsferne für das schlechtere Abschneiden der Jugendlichen aus Migrantenfamilien verantwortlich oder beruht die Unterschichtung des Bildungssystems eher auf Mechanismen der Diskriminierung der Kinder und Jugendlichen ethnischer Herkunft durch die Institution Schule und ihre RepräsentantInnen?

Bommers und Radtke (1994) schlagen in dieser Debatte einen Rückgriff auf Erkenntnisse der allgemeinen Organisationssoziologie vor, nach dem sich zwischen aktiver und institutionalisierter Diskriminierung unterscheiden ließe. Sie betonen, daß die institutionalisierte Form der ethnischen Unterscheidung im Bildungssystem (discrimen= lat. der Unterschied) nicht an die Intentionen der im System agierenden Personen und Instanzen gebunden ist, sondern in systemtheoretischer Betrachtungsweise ethnische Herkunft als institutionelle Handlungs- und Deutungsressource aufgefaßt werden kann, die je nach empirisch vorfindbaren Problemstellungen, denen sich Institutionen gegenübersehen, zur Deutung und Lösung von Problemen aktiviert werden kann.

### ***1.6.2 Empirische Befunde zur beruflichen Eingliederung von Migrant\*innenjugendlichen***

Im Abschnitt A.1.3 ist die Bedeutung einer gelingenden beruflichen Eingliederung der 2. Generation der ArbeitsmigrantInnen diskutiert worden. In diesem Kapitel soll anhand der Analyse von empirischen Studien untersucht werden, inwieweit den Jugendlichen der zweiten Generation die berufliche Eingliederung in der Bundesrepublik gelungen ist und welche Differenzierungen sich in den Übergangschancen innerhalb der Gruppe dieser Jugendlichen finden lassen.

Wolfgang Nieke (1991b) ordnet die strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen ausländischer Herkunft in vier aufeinanderfolgende Stufen der Selektion, im Laufe derer immer mehr Jugendlichen die Chancen auf eine gesicherte, Perspektiven eröffnende berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit genommen werden: zuerst beim Erwerb schulischer Zugangsvoraussetzungen, die im vorangehenden Abschnitt diskutiert worden sind, dann beim Zugang zu schulischen und betrieblichen Berufsausbildungen, beim erfolgreichen Durchlaufen einer Berufsausbildung und schließlich beim Übertritt in

berufliche Positionen. Da dabei das Einstellungsverhalten der Betriebe als ein wichtiger Faktor der Selektion wirksam wird, werden auch Studien zu diesem Faktor der Ausgrenzung vorgestellt.

### *Zugang zu Berufsausbildungen*

Entscheidende Bedeutung bei der Erreichung aussichtsreicher beruflicher Positionen hat der Zugang zu beruflichen Qualifikationen. Vor dem Hintergrund der Prognosen für die Entwicklung der Arbeitsgesellschaft unter den Stichworten Tertiärisierung und Rationalisierung gewinnen berufliche Qualifikationen als notwendige - wenn auch immer weniger hinreichende im Sinne einer damit verknüpften Sicherheit der beruflichen Integration - Voraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt (vgl. Galuske 1993, Christe 1991, Schierholz 1995). Deshalb wird die Situation der Jugendlichen aus Einwandererfamilien anhand verschiedener Studien der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung analysiert.

Entsprechend der im Vergleich zu deutschen Jugendlichen immer noch geringen Zahl an Hochschulzugangsberechtigungen sind Jugendliche insbesondere aus türkischen Einwandererfamilien an Hochschulen immer noch unterrepräsentiert<sup>45</sup>. Ende 1995<sup>46</sup> befanden sich rund 1.579.300 Jugendliche in einer betrieblichen Berufsausbildung. Davon besaßen 121.300 eine ausländische Staatsangehörigkeit. Das entspricht in den "alten" Bundesländern einem Anteil von 9,7%<sup>47</sup>.

In der Berufsbildungsforschung gibt es unterschiedliche Auffassungen zur Beteiligung von Jugendlichen ausländischer Herkunft am System dualer Berufsausbildungen. Der am

---

45 An Universitäten in Baden-Württemberg waren 1993 17000 Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit eingeschrieben. Das entspricht einem Anteil von ca. 10%. Leider sind keine Daten verfügbar, wieviele davon nur zum Zweck der Aufnahme eines Studiums eingereist sind und wieviele ihren ständigen Wohnsitz in der Bundesrepublik haben, so daß nicht auf den Hochschulzugang von ArbeitsmigrantInnen geschlossen werden kann. Einen möglicher Hinweis darauf, daß ein erheblicher Teil der ausländischen Studierenden nicht aus Angehörigen der ArbeitsmigrantInnen besteht, liegt in der Quote für Fachhochschulen, an denen von einem niedrigeren Anteil an "BildungsausländerInnen", die nur zu Studienzwecken in die Bundesrepublik einreisen, ausgegangen werden muß. Hier liegt die Quote erheblich niedriger (vgl. Statistisches Landesamt 1994b).

46 Nach Staatsangehörigkeiten stellen die türkischen Staatsangehörigen mit 42,6% die stärkste Gruppe - vor Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien (18,6%), Italien (8,8%) und aus Griechenland (4,7%). Die Angaben stammen aus einer Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom 29.7.1996, die auf dem Internet-Server des Bundesamtes veröffentlicht wurde.

47 In den neuen Bundesländern liegt der Anteil ausländischer Auszubildender bei 0,1%, so daß sich der Anteil für das gesamte Bundesgebiet auf 7,7% beläuft.

häufigsten verwendete Indikator für das Scheitern oder den Erfolg an dieser "ersten Schwelle"<sup>48</sup> im Zugang zum Arbeitsmarkt ist die sogenannte Ausbildungsbeteiligung. Sie beschreibt das Verhältnis von Auszubildenden in einer Ausbildung des dualen Systems zur Gesamtzahl aller 15-18jährigen. Diese Ausbildungsbeteiligung liegt nach Angaben des Berufsbildungsberichts (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1995) für alle Jugendlichen ausländischer Herkunft bei 30%, während sie für die deutsche etwa doppelt so hoch ist und bei ca. 60% liegt<sup>49</sup>.

Eine nach Nationalitäten und Geschlechtern differenzierende Darstellung erfolgt in den schon oben vorgestellten Sonderauswertungen der Repräsentativerhebung des BIBB (Schweikert 1993, Granato / Meissner 1994). Leider fehlt in diesen Berechnungen der Vergleich mit deutschen Jugendlichen der gleichen Altersgruppe. Verwirrend sind auch die unterschiedlichen Berechnungsmodi, die auf der gleichen Datenbasis zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Granato / Meissner (1994: 73f.) geben die Ausbildungsbeteiligung von türkischen Jugendlichen mit 35,6% (männlich: 37,5%, weiblich: 33,5%) an, da die Zahl der Auszubildenden der Gesamtzahl der 16-22jährigen gegenübergestellt wurde, während Schweikert (1993: 41 und 13) bei jeweils gleicher Bezugsgröße (Jugendliche in Berufsausbildung zu allen Jugendlichen der Stichprobe unter 18 Jahren) zu zwei verschiedenen Zahlen kommt: 29% (m: 35%, w: 24%) auf Seite 13 und 32% ( m: 39%, w: 26%) auf Seite 41.<sup>50</sup> Aussagen über zeitliche Trends bei der

---

48 Entsprechend der zunehmenden Diversität der Übergangsverläufe erscheint das Konzept der zwei Schwellen, 1. von der Schule in eine Ausbildung, 2. von der Ausbildung in ein Arbeitsverhältnis, immer untauglicher zur Beschreibung von beruflichen Integrationsprozessen. Da es in der Berufsbildungsforschung jedoch immer noch verwendet wird übernehme ich diesen Terminus unter dem Vorbehalt seiner begrifflichen Unschärfe (vgl. Stooß 1991).

49 Problematisch ist auch hier, daß damit nur ein globales Querschnittsbild erzielbar ist, und weder Differenzierungen nach Geschlecht oder Staatsangehörigkeit noch eine Tendenz ablesbar sind. Umstritten ist zudem die Validität dieser Berechnung. Folgende Einwände können dagegen vorgebracht werden, die Ausbildungsbeteiligung auf diese Weise zu ermitteln: 1. Migrant\*innenjugendliche sind durchschnittlich etwas älter, wenn sie die allgemeinbildende Schule verlassen. Das hängt mit der höheren Zahl von Klassenwiederholungen und der Verzögerung der Beschulung besonders von Seiteneinsteigern zusammen. Damit wird der Bezug auf die Vergleichsgruppe der Gesamtpopulation im Alter von 15-18 Jahren fragwürdig, da Auszubildende in der Regel älter sind und somit demographische Veränderungen die Berechnung verzerren können. 2. Die Dunkelziffer für Jugendliche, die nach der Sekundarstufe II die Schule verlassen und dann weder ihrer Berufsschulpflicht nachkommen noch sich um eine Arbeitsstelle bemühen oder sich offiziell arbeitslos melden wird als höher eingeschätzt als derjenige Anteil unter deutschen Jugendlichen.

50 Entsprechend unterschiedlich sind auch die Schlußfolgerungen, die in den beiden Publikationen (desselben Instituts, auf Basis der gleichen Daten) gezogen werden: Granato und Meissner zufolge zeigt sich "im Verhältnis der weiblichen und männlichen Migrant\*innen zueinander (...), daß sich ihre Ausbildungsquote deutlich angenähert hat" (1994: 73), während Schweikert betont, daß "Jungen wie Mädchen (...) ihre Teilnahme in gleicher Stärke intensiviert (haben), d.h. aber auch, daß die relative Position der Mädchen unverändert blieb" (1993: 41).



Entwicklung von Teilhabechancen am System betrieblicher und schulischer Berufsausbildungen sind aufgrund dieser widersprüchlichen Ergebnisse kaum möglich. Festzuhalten bleibt, daß Jungen türkischer Staatsangehörigkeit stärker als Mädchen an beruflichen Ausbildungen teilnehmen.

Nach wie vor gängig in der öffentlichen wie in der wissenschaftlichen Diskussion ist die Einschätzung, die besonders ungünstige Situation von Mädchen aus Einwandererfamilien durch die Zuschreibung traditioneller Rollen durch ihre Herkunftsfamilie zu erklären (vgl. z.B. Boos-Nünning 1994), die die Mädchen davon abhalte, sich um eine Berufsausbildung zu bemühen. Dem kann mit Winkel (1994: 189) entgegengehalten werden, daß schon 1992 der Anteil der Mädchen ausländischer Staatsangehörigkeit an allen jugendlichen Bewerberinnen (13,7%) genau ihrem Anteil an allen Mädchen entsprach (14,7%). Auch der geringere Anteil von weiblichen Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit gegenüber männlichen - nur 39,7% aller Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit waren 1992 weiblich - spricht nicht für die These einer geringeren Nachfrage nach beruflicher Qualifikation, denn auch unter Auszubildenden deutscher Staatsangehörigkeit sind die Mädchen mit rund 42% gegenüber den Jungen unterrepräsentiert. Ursache für die Nachteile der Mädchen ausländischer Herkunft sind also vielmehr in der geschlechtshierarchischen Struktur des Ausbildungsmarkts und im Einstellungsverhalten der Ausbildungsbetriebe zu suchen als in "traditionellen" Geschlechtsrollenmustern<sup>51</sup>.

Die Betrachtung der Beteiligungsquoten allein reicht jedoch nicht aus, um die Ausbildungssituation und die damit verbundenen Chancen auf eine Erwerbsarbeitsperspektive zu beschreiben. Die niedrige Quote der Beteiligung an dualen Berufsausbildungen könnte nämlich auch darauf zurückzuführen sein, daß die Jugendlichen verstärkt an schulischen Bildungsgängen teilhaben und sich z.B. in der gymnasialen Oberstufe befinden. Addiert man jedoch die Jugendlichen einer Kohorte, die sich a. in einer dualen Berufsausbildung, b. in einer schulischen Vollzeitausbildung und c. in der Sekundarstufe II befinden, so ergibt sich für türkische Jugendliche, daß damit nur etwa 60% der Jugendlichen erfaßt werden können. Umgekehrt bedeutet dies, daß circa 40% eines Altersjahrgangs ohne jegliche Ausbildung im Anschluß an die allgemeine Schulpflicht bleiben (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1996: 29).

Eine weitere notwendige Differenzierung ist die Verteilung der Jugendlichen, die in eine berufliche Ausbildung einmünden, über die unterschiedlichen Wirtschaftsbereiche und

---

<sup>51</sup> Ein weiterer Beleg für diese These findet sich in der Untersuchung von Granato / Meisner (1994: 88): Junge arbeitslose Migrantinnen sind zu einem doppelt so hohen Prozentsatz wie deutsche Arbeitslose deshalb arbeitslos, weil sie keinen Ausbildungsplatz erhalten haben.

Ausbildungsberufe, weil mit Ausbildungen in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche berufliche Perspektiven verknüpft sind, sowohl, was das Prestige, die Arbeitsbedingungen, die Aufstiegs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten als auch die Sicherheit und Krisenfestigkeit der damit zu erreichenden beruflichen Positionen anbelangt.

Hier zeigt sich, daß Auszubildende mit ausländischem Paß vor allem im Bereich des Handwerks und der Dienstleistungsbereiche Reinigung und Körperpflege überrepräsentiert sind, während sie im Vergleich zu deutschen Auszubildenden in den besonders prestigeträchtigen Bereichen des Bank- und Kreditgewerbes sowie im Bereich der öffentlichen Verwaltung stark unterrepräsentiert sind (vgl. a.a.O.: 30).

Dies ist nicht allein auf die schlechteren schulischen Voraussetzungen der Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit zurückzuführen. Winkel (1994) zeigt in seiner Untersuchung zum Verbleib Kölner SchulabgängerInnen, daß sich die Schulabschlüsse der in einer betrieblichen Berufsausbildung befindlichen Jugendlichen nur unerheblich zwischen deutschen und ausländischen Staatsangehörigen unterscheiden<sup>52</sup>. In dieser Untersuchung, bei der die Berufsausbildungen in fünf Qualifikationsstufen eingeteilt wurden (vom "HauptschülerInnenberuf" bis zur höchsten Stufe der "AbiturientInnenberufe") zeigte sich, daß sich die meisten der Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit in den beiden untersten Qualifikationsstufen wiederfinden (vgl. a.a.O.: 193). Bei einer Kontrolle der Variablen schulischer Voraussetzungen bleiben also die Unterschiede beim Zugang bestehen. Fazit bei Winkler ist deshalb: "Die ungünstigere Berufsstruktur der jungen AusländerInnen ist (...) nicht auf die schlechteren Schulabschlüsse zurückzuführen, sondern sie ist vorwiegend das Ergebnis betrieblicher Selektionsmechanismen" (a.a.O.: 193).

Auch wenn diese Einschätzung andere Erklärungszusammenhänge wie z.B. regionale Besonderheiten des Arbeitsmarktes nicht berücksichtigt, und von daher umfassendere Untersuchungen zur weiteren Aufklärung notwendig wären, gibt sie doch einen wichtigen Anstoß, die Forschungsperspektive auf die betrieblichMechanismen der Selektion im Übergang zu richten.

### *Einstellungsverhalten der Betriebe als ethnischer Selektionsmechanismus*

---

<sup>52</sup> Die Ursache dafür ist, daß es sich bei den Auszubildenden ausländischer Staatsangehörigkeit um eine positive Auswahl aller Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit handelt, während deutsche Auszubildende eher eine negative Auswahl hinsichtlich der von allen deutschen Jugendlichen erzielten Schulabschlüsse darstellen.

Daß nationale Zugehörigkeit und Staatsangehörigkeit ein maßgebliches Kriterium für Zugangsmöglichkeiten zum System der Erwerbsarbeit ist, ist auf Ebene der Politik selbstverständlich: In allen rechtlich-administrativen Regelungen, die den Arbeitsmarkt betreffen (wie zum Beispiel dem Arbeitsförderungsgesetz) gilt der Vorrang von deutschen Staatsangehörigen vor Nicht-Deutschen bzw. der Vorrang von EU-Angehörigen vor Nicht-EU-Angehörigen. Auf Ebene der Privatwirtschaft jedoch könnte sich der auf politischer Ebene gewollte Ausschluß von Teilen der verfügbaren Arbeitskraft auch negativ auswirken. Gemäß den marktwirtschaftlichen Modellvorstellungen gilt im Bereich der Wirtschaft ausschließlich das Leistungsprinzip - ethnische Diskriminierung entspricht im Grunde nicht dem Prinzip ökonomischer Rationalität. Ausschlaggebend für die Auswahl von Arbeitskräften sollte entsprechend diesem Prinzip ausschließlich die Leistungsfähigkeit und Eignung der jeweiligen Arbeitskräfte sein.

In einer der wenigen Untersuchungen<sup>53</sup> zu der Frage, wie sich Krisen des Arbeitsmarktes auf die Zugangschancen von Minderheitenangehörigen auswirken, kommt Gillmeister (1994) zu dem Ergebnis, daß Unternehmen in Zeiten des Arbeitskräftemangels tatsächlich vorwiegend nach Leistungs- und Eignungskriterien Personal einstellen. In Zeiten des Überangebots an Arbeitskräften lasse sich jedoch eine Tendenz nachweisen "zur Abkehr von der individuenbezogenen Personalauswahl zugunsten der größeren Bedeutung von positiven oder negativen Etikettierungen, die ganzen Gruppen von Arbeitnehmern angeheftet werden" (vgl. Gillmeister 1994: 151). Zu diesen Gruppen gehören neben älteren ArbeitnehmerInnen, Frauen und Behinderten auch ausländische Staatsangehörige und Angehörige ethnischer Minderheiten.

König (1991) gibt einen Überblick über bisherige Studien, die die Rekrutierungsstrategien von ausbildenden Betrieben im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Situation von MigrantInnen analysieren. Folgende Zuschreibungen und Vorbehalte der Betriebe werden von BetriebsinhaberInnen und PersonalchefInnen als relevant bei der Beurteilung nicht-deutscher BewerberInnen genannt:

1. ArbeitgeberInnen befürchten bei MigrantInnen und BewerberInnen ausländischer Herkunft, daß diese eventuell als Arbeitskräfte durch die Rückkehr in ihr Heimatland oder

---

<sup>53</sup> Leider gibt es nur sehr wenige Studien, die die Einstellungspraxis von Betrieben gegenüber "ausländischen" oder ethnischen Minderheiten analysieren (vgl. König 1991). Dies mag damit zusammenhängen, daß die Schwerpunkte der Migrationsforschung generell die Strukturen und Bedingungen in der Mehrheitsgesellschaft zugunsten der Analyse der Einstellungen und des Verhaltens der Minderheit vernachlässigen (vgl. die Kritik bei Bender-Szymanski und Hesse (1987), sowie bei Radtke (1991b), die der Migrationsforschung vorwerfen, eine reine MigrantInnenforschung zu betreiben, also ausschließlich die Reaktionsprozesse auf Seiten der Eingewanderten zu untersuchen.

das ihrer Eltern verloren gehen und damit die Ausbildungsinvestitionen verloren gehen.

2. Betriebe im Handwerks- und Dienstleistungsbereich verweisen sehr oft auf mögliche negative Auswirkungen von Kundeninteressen.

3. Ausländischen BewerberInnen werden Schwierigkeiten in der Berufsausbildung zugeschrieben wie z.B. angenommene Theoriedefizite oder Sprachschwierigkeiten.

4. Betriebe befürchten Schwierigkeiten in der Arbeitsorganisation, wenn sie Auszubildende nicht-deutscher Herkunft einstellen. Sie erwarten von ihnen höhere Fehlzeiten und befürchten eine mangelnde Einordnungsbereitschaft. Eine Interviewpartnerin meiner Untersuchung berichtet über die Klagen von Ausbildern im Industriebereich: In der Praxis treffe man auch auf Aussagen seitens der Ausbilder, die auf schlechte Erfahrungen mit türkischen Auszubildenden zurückgehen: die "gucken, wie sie sich durchmanövrieren können", "tauchen im Betrieb unter" und fehlten häufig.

Besonders türkischen Jungen gegenüber befürchten Ausbilder eine mangelnde Anpassungsbereitschaft, die sie auf Sozialisationserfahrungen in der Familie zurückführen: Die Meinung eines Ausbilders ist folgende: Häufig sei eine Art Paschatum bei türkischen Jungs anzutreffen, gefördert durch ihre Rolle als Vermittler zwischen deutscher Umwelt und türkischer Familie, sowie durch traditionelle Zuschreibung von besonderen Rechten als Sohn (vgl. Interview 2)<sup>54</sup>.

Neben diesen Vorbehalten und Zuschreibungen seitens der einstellenden Betriebe kann sich auch die formale Gleichbehandlung im Einstellungsverfahren als Benachteiligungsfaktor auswirken. Kulturunfaire Verfahren, die allein auf Sprache oder deutschem Hintergrundwissen beruhen oder in manchen Betrieben bestehende Ausländerquoten wirken sich direkt auf die Bewerbungschancen Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft aus.

Mit neuen Formen der Arbeitsorganisation entstehen im Zusammenhang mit diesen Zuschreibungen neue Barrieren beim Zugang von Jugendlichen aus Einwandererfamilien zu Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Arbeitsorganisatorische Veränderungen im Zuge der Rationalisierung der Produktionsweise führen zu einer Tendenz innerhalb von Industriebetrieben zur Betonung von extraqualifikatorischen Kompetenzen, wie z.B. Teamfähigkeit, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit. Im Zuge neuer Formen der

---

<sup>54</sup> Die Quellenangabe bezieht sich auf meine Interviews mit Schlüsselpersonen des Übergangssystems (vgl. Teil B. zur Anlage der gesamten Untersuchung).

innerbetrieblichen Arbeitsteilung werden zunehmend Tendenzen zur Schaffung von sozial homogenen Arbeitsgruppen festgestellt, die wiederum die Bedeutung von zugeschriebenen Merkmalen als Selektionskriterium verstärken (vgl. Olk / Strikker 1990).

### *Erfolg oder Mißerfolg in der Berufsausbildung*

Haben Jugendliche erfolgreich die erste Schwelle im Zutritt zum Arbeitsmarkt überwunden, stellt das erfolgreiche Durchlaufen der Berufsausbildung die nächste Selektionshürde dar. Auch hier vermuten einige AutorInnen negative Selektionseffekte für Jugendliche ausländischer Herkunft. Nieke verweist auf ältere Untersuchungen aus den 80er Jahren, die für die Jugendlichen ausländischer Herkunft höhere Abbruchquoten als für Deutsche ermittelten (1991b: 15). Die Interpretationen hierzu schreiben den Jugendlichen ausländischer Herkunft hierbei eine geringere Frustrationstoleranz gegenüber den Arbeits- und Ausbildungsbedingungen zu. Boos-Nünning vermutet hinter dem gegenüber der Vergleichsgruppe der deutschen Jugendliche höheren Quote des Ausbildungsabbruchs die Enttäuschung über nicht erfüllte Wünsche nach einer akademischen Ausbildung.

Dem kann entgegengehalten werden, daß, schaut man / frau sich die Verteilung von Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit über alle Ausbildungsberufe an, festzustellen ist, daß Jugendliche ausländischer Herkunft vor allem in Berufen überrepräsentiert sind, die in Strukturen von Kleinbetrieben des Handwerks angesiedelt sind (z.B. Kfz-MechanikerIn oder FriseurIn als die am häufigsten gewählten Berufsausbildungen bei Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft). Diese Ausbildungsberufe haben generell die höchsten Abbruchquoten zu verzeichnen. Insofern unterschlagen die oben genannten psychologischen Erklärungen für die hohen Abbruchquoten schlicht diesen Umstand.

### *Die „2. Schwelle“: Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis*

Bei der Beschreibung der Situation der ersten Generation der ArbeitsmigrantInnen ist bereits dargestellt worden, daß Einwanderer allgemein stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Erwerbsspersonen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Die Frage ist nun, ob sich die festgestellte ethnische Schichtung auch für die Folgegenerationen der Einwanderer konstatieren läßt oder ob den nachfolgenden Generation der Aufstieg in

höhere berufliche Positionen gelingt.

In einer der wenigen Untersuchungen zur beruflichen Situation der Angehörigen der zweiten Generation<sup>55</sup>, die den Zeitraum zwischen 1990 und 1994 auf der Basis von Daten des Sozio-Ökonomischen Panels erfaßt, kommt Seifert (1996) zu folgenden Ergebnissen<sup>56</sup>:

- Im Vergleich zwischen AusländerInnen und Deutschen aller Altersgruppen sind ausländische Erwerbspersonen deutlich häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen (26% der Befragten gaben an, mindestens einmal im letzten Jahr arbeitslos gewesen zu sein) als deutsche (17%). (7)
- Während zwischen deutschen Frauen und Männern erheblich Unterschiede im Ausmaß der Arbeitslosigkeit festzustellen sind (27% der deutschen Frauen waren mindestens einmal arbeitslos im Vergleich zu 17% Arbeitslosen beider Geschlechter), ergaben sich bei den Befragten ausländischer Staatsangehörigkeit keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. (7)
- Deutlich über dem Durchschnitt lagen Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit mit 31%. (7)
- Werden nur Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 25 Jahren verglichen, zeigt sich, daß die Angehörigen der Zweiten Generation der AusländerInnen<sup>57</sup> im Vergleich zu ihren AltergenossInnen nur wenig häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind (29% zu 25%). Sie ist für beide Gruppen jedoch höher als für Personen aller Altersgruppen (s.o.). Auch die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit liegt für ausländische Erwerbspersonen nur geringfügig über der der Erwerbspersonen mit deutscher Staatsangehörigkeit (9 Monate im Vergleich zu 7 Monaten über den Zeitraum von 4 Jahren). (7)
- Erhebliche Unterschiede in der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit ergaben sich

---

<sup>55</sup>Zur Situation der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit von ausländischen Staatsangehörigen bspweise. gibt es kaum gesicherte und verlässliche Daten, da die Statistiken der Arbeitsverwaltung nur Jugendliche mit einer Nicht-Eu-Staatsangehörigkeit erfassen, die eine gültige Arbeitserlaubnis besitzen (vgl. Bendit 1994: 209), noch seltener scheinen Studien zu sein, die zwischen der ersten und der zweiten Generation von MigrantInnen unterscheiden.

<sup>56</sup> Alle Seitenzahlen beziehen sich im folgenden, soweit nicht anders angegeben, auf Seifert 1996.

<sup>57</sup> Als Kriterium für die Zugehörigkeit zur Zweiten Generation wird von Seifert der Besuch einer deutschen Schule genannt (vgl. Seifert 1996: 8).

nach dem erreichten Bildungsniveau. Ausländische Staatsangehörige mit einem Abschluß der deutschen Hauptschule waren zu 33% von Arbeitslosigkeit betroffen, während diejenigen Befragten, die keinen Bildungsabschluß hatten oder eine Pflichtschule im Ausland besucht hatten, nur zu 24% mindestens einmal arbeitslos waren. Bei den deutschen Befragten war dieses Verhältnis genau umgekehrt. Personen ohne Bildungsabschluß waren stärker von Arbeitslosigkeit betroffen (32%) als HauptschulabsolventInnen (19%).

Diese Daten sprechen dafür, daß Jugendliche aus Einwandererfamilien auch nach dem Absolvieren einer Berufsausbildung mit größeren Schwierigkeiten bei der Integration in den Arbeitsmarkt zu rechnen haben als deutsche.

### *Fazit*

In den 70er Jahren gingen MigrationsforscherInnen noch größtenteils davon aus, daß die strukturellen Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt vor allem auf die mangelnde berufliche Qualifikation und schlechte deutsche Sprachkenntnisse der eingewanderten ArbeitnehmerInnen zurückzuführen seien und sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer, spätestens jedoch für die zweite Generation der Einwanderer, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen hat, aufheben würde (vgl. von Freyberg 1996: 238). Mittlerweile liegen jedoch einige Studien vor, die diese Annahmen relativieren. Sie beziehen sich vor allem auf Theorien der Arbeitsmarktforschung, die von strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes ausgehen.

1. Neuere Theorien über die Ausschluß- und Segmentationsmechanismen des Arbeitsmarkts gehen von einer Spaltung oder Segmentation des Arbeitsmarkts in weitgehend voneinander abgetrennten Segmenten aus (vgl. Galuske 1993: 48-55). Durch den technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel bilden sich Teilarbeitsmärkte, die unterschiedliche Anforderungen an die Qualifikation von ArbeitnehmerInnen stellen und den Übertritt einzelner ArbeitnehmerInnen von einem Segment zum anderen erheblich erschweren. Die einzelnen Segment lassen sich nach den Dimensionen der zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten geforderten Qualifikationen, dem Grad der Selbständigkeit bei der Ausführung der Tätigkeiten und dem Grad der Sicherheit des Arbeitsplatzes beschreiben. Überrepräsentiert sind ArbeitsmigrantInnen noch heute in Wirtschaftsbereichen, "in denen es vor allem einfache Handarbeiten gibt" (Treibel 1990: 27). Dies spiegelt sich auch im Status der MigrantInnen im Arbeitsleben wieder. Während etwa die Hälfte aller deutschen Erwerbstätigen Angestellte sind, arbeiten zwei Drittel der MigrantInnen als un- oder angelernte ArbeiterInnen (vgl. ebda.). Zudem sind

ArbeitsmigrantInnen stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als die Gesamtbevölkerung. Im November 1994 betrug die Arbeitslosenquote aller Ausländer laut Angaben der Bundesanstalt für Arbeit in den alten Bundesländern 16%. Zum Vergleich: die Gesamtbevölkerung kam in den alten Bundesländern zum damaligen Zeitpunkt auf eine Quote von 8,8% (vgl. Rätzzel 1995: 27).

2. Erschwert wird der Übertritt oder die Chance auf Teilhabe an besser abgesicherten Segmenten des Arbeitsmarkts durch die Herausbildung von betrieblichen Teilarbeitsmärkten, die bestimmte nur durch innerbetriebliche Fort- und Weiterbildung zu erreichende Spezialqualifikationen zu erreichen sind. Von Freyberg (1996) berichtet dabei von Ethnisierungsprozessen innerhalb von Betriebsbelegschaften. In seiner Untersuchung bei den Stadtwerken der Stadt Frankfurt zeigt er, wie die ethnische Kategorisierung, die in (konfliktfreien) Situationen innerhalb der Belegschaft keine Rolle spielt, als Ressource bei der innerbetrieblichen Konkurrenz um begehrte Positionen genutzt wird und zum Ausschluß von MigrantInnen aus besser abgesicherten Arbeitsmarktsegmenten führt.

3. AusländerInnen (im rechtlichen Sinne) sind neben den genannten Effekten der strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt immer noch stärker von konjunkturellen Krisen des Arbeitsmarktes betroffen. So nahm die Zahl der arbeitslos gemeldeten ausländischen Staatsangehörigen im Gebiet der alten Bundesländer von August 1995 bis August 1996 um 14,7% zu, während die Arbeitslosenzahl insgesamt um 9,3% stieg. Dieser Anstieg läßt sich auch mit dem höheren Anteil an ArbeiterInnen unter den ausländischen Staatsangehörigen erklären, da in diesem Zeitraum der Anstieg der Zahl arbeitslos gemeldeter ArbeiterInnen mit 10,2% ebenfalls erheblich unter der Zahl für ausländische Staatsangehörige lag (Daten aus dem Informationsdienst der Bundesanstalt für Arbeit in t-online).

Die ethnische Schichtung oder Segmentierung im Beschäftigungssystem scheint also auch für die Nachfolgenerationen fortzubestehen, wenngleich einem wachsenden Anteil junger MigrantInnen der Einstieg in qualifizierte Berufe gelingt. Unterschiede zwischen Geschlechtern und Nationalitäten bestehen nach wie vor: Männern gelingt zunehmend der Aufstieg in Facharbeiter und Meisterpositionen, während für eingewanderte Frauen allenfalls geringe Zuwächse in einfachen Angestelltenberufen zu verzeichnen sind.

Die Form ethnischer Ungleichheit wandelt sich jedoch von einem Problem der Unterschichtung bei gleichzeitiger relativer Integration zumindest eines großen Teils der männlichen "Gastarbeiter" zu einer ausdifferenzierten Palette von Ausgrenzungen. Neben den in den 70er Jahren vorwiegenden Problem der Ausbildungslosigkeit vor allem unter sogenannten Spät- und SeiteneinsteigerInnen ins System allgemeiner und beruflicher



Bildung entwickeln sich die Lebenslagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien zu einem Minderheitenproblem. Damit ist gemeint, daß es sich bei den Ausschließungstendenzen des Bildungs- und Beschäftigungssystems nicht nur um die Tendenz zu völligem Ausschluß geht, sondern auch um die Abschottung von unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarkts und damit des Berufsspektrums gegenüber nicht-deutschen Staatsangehörigen.

Es entstehen gewissermaßen “neue” Ungleichheiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt, die auch jenseits vom kompletten Ausschluß<sup>58</sup> von der Erwerbstätigkeit unterschiedlich verteilte soziale Risiken nach sich ziehen: Dazu gehört zum einen die Krisenfestigkeit der Arbeitsplätze. ArbeitnehmerInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind überrepräsentiert in Branchen mit hohem Arbeitslosigkeitsrisiko (z.B. in den “Krisenbranchen” Kohlebergbau und metallverarbeitende Industrie). Andere “neue” Phänomene der Ungleichheit entstehen durch die Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, die zu unterschiedlichem Zugang zu sozialen Sicherungssystemen führen oder zu unterschiedlichem Zugang zu Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Auch hier zeichnet sich ab, das Eingewanderte und deren Nachfahren stärker von diesen Entwicklungen betroffen sind (vgl. von Freyberg 1996 und diverse Beiträge im Band von Kühne u.a. (Hrsg.) 1994).

Für große Teile der Jugendlichen aus Einwandererfamilien setzt sich neben ihrem höheren Anteil von Jugendlichen, die über keine berufliche Qualifikation verfügen, die genannte “neue” Ungleichverteilung fest durch ihre Überrepräsentation in dualen Berufsausbildungen in Handwerksberufen des produzierenden Gewerbes und in konsumorientierten Dienstleistungsbereichen.

Ethnische Zugehörigkeit ist jenseits der Prozesse der teilweisen Verbesserung der Zugangschancen von Jugendlichen aus Einwanderern als Ressource anzusehen, die die Institutionen sowohl im Bildungssystem als auch im System der Berufsausbildung und des Arbeitsmarktes zur Bearbeitung von strukturellen Problemen flexibel einsetzen können und einsetzen. Daß Jugendliche nicht-deutscher Staatsangehörigkeit nach wie vor insbesondere für das System betrieblicher Berufsausbildung als Puffer zur Abfederung konjunktureller Engpässe in der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen dienen, verdeutlicht das Beispiel der Werbung um “ausländische BewerberInnen” in Zeiten und Branchen relativen Mangels an BewerberInnen (vgl. BMBW 1991b).

---

<sup>58</sup> JungeTürken und Türkinnen sind unter allen Gruppen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien die am höchsten von Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit betroffenen Gruppe.

Die vorfindbare Ausdifferenzierung und die Gleichzeitigkeit von "alten" und "neuen" von Lebens- und Problemlagen machen eine pauschale Betrachtung der Übergangsprobleme zunehmend unsinniger. Insbesondere für die Entwicklung sozialpolitischer und sozialpädagogischer Handlungskonzepte ist deshalb ein biographischer von den individuellen Bewältigungsstrategien von Jugendlichen ausgehender Zugang unabdingbar.

## 1.7 Ausblick

Die Perspektive des Integrationsansatzes, also das Herausarbeiten der Bedeutung der Kategorie ethnischer Herkunft, zieht auf der Ebene der Analyse der Teilhabechancen von Angehörigen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen die Frageperspektive nach sich, inwiefern sich, entgegen der vorherrschenden Ideologie der "Chancengleichheit für alle", Anhaltspunkte für ein Fortbestehen ethnischer Schichtung auf dem Arbeitsmarkt finden lassen. Auf der Ebene der Analyse individueller Orientierungen wendet sich dieser Ansatz in der "Berufswahl"- oder "Benachteiligungs"-Perspektive zu einer Perspektive, die

1. die Integration in den Arbeitsmarkt, ungeachtet seiner Beschaffenheit, als Norm einer geglückten Integration versteht und
2. die vorfindbaren strukturellen Ausgrenzungen aus diesem Arbeitsmarkt einseitig den Jugendlichen "ethnischer" Herkunft anlastet, womit
3. wenn die empirisch vorgefundenen Orientierungen einseitig vor dem ethnischen oder Migrationshintergrund der Jugendlichen interpretiert werden, kulturalistische Deutungen naheliegen und Zuschreibungen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft zementiert werden.

Der zentrale sozialpolitische und sozialpädagogische Zugang zu den Partizipationsmöglichkeiten von MigrantInnenden an Qualifikation und Erwerbsarbeit bleibt trotz der (hier nur in Bruchstücken) beschriebenen strukturellen Zusammenhänge ein individualisierter und die Verantwortung von Übergangsprozessen individualisierender Begriff von Benachteiligung. Jugendliche MigrantInnen und Jugendliche aus Migrantenfamilien werden auch in der sozialpolitischen und sozialpädagogischen Praxis primär unter dem Blickwinkel der "sozialen Benachteiligung" betrachtet. Dabei schreibt der Begriff in einseitiger Weise Benachteiligungsmerkmalen fest, wie z.B. die Definition der Förderungskriterien nach §40c des Arbeitsförderungsgesetzes deutlich macht.<sup>59</sup> In dieser Definition wird deutlich, daß es sich

---

<sup>59</sup> In diesem Paragraphen werden Merkmale katalogisiert, die gegeben sein müssen, daß Jugendliche in den Genuß von Arbeitsförderungsmaßnahmen nach dem sogenannten "Benachteiligtenprogramm" kommen können, wie z.B. ausbildungsbegleitende Hilfen, überbetriebliche Ausbildungsgänge etc. Im einzelnen

bei den Förderinstrumenten der Arbeitsmarktpolitik, wie z.B. dem zitierten Arbeitsförderungsgesetz, nicht um ein minderheitenpolitisches Instrument zum Ausgleich gesellschaftlicher Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverhältnisse handelt, sondern implizit davon ausgegangen wird, daß Jugendliche nicht-deutscher Herkunft mit individuellen Defiziten ausgestattet sind, wie die Gleichsetzung mit anderen, im Gegensatz zu ethnischer Herkunft individuell zugeschriebenen Kategorien sozialer Ausgrenzung wie z.B. die genannten Merkmale Drogensucht, Gefängnisaufenthalt oder individueller Lernschwäche verdeutlicht. Entsprechend dieser sozialpolitischen Kategorisierung geht es in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern wie der Jugendberufshilfe und der Jugendsozialarbeit immer noch darum, die angenommenen Defizite der Migrant\*innen durch kompensatorische Maßnahmen auszugleichen<sup>60</sup>.

Grundlegend für eine sozialpolitische und sozialpädagogische Praxis ist jedoch ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen vorfindbaren jugendlichen Orientierungen und den dahinter stehenden gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen. In der "Benachteiligten"-Perspektive werden solche Zusammenhänge unsichtbar gemacht und den Individuen aus einer Perspektive des Arbeitsmarktes - mit der Zielsetzung des bloßen Versorgtseins mit Ausbildungsplätzen - die Verantwortung für Gelingen oder Scheitern des Übergangs individuell zugeschrieben. Die Ursachen von Übergangsproblemen werden so nach "Containern" (Mørch 1996) sortiert und ihre biographische Bedeutung und

---

können für folgende Jugendlichen solche Maßnahmen gewährt werden:

- „1. ausländische Auszubildende,
2. lernbeeinträchtigte deutsche Auszubildende, insbesondere Hauptschulabgänger ohne Abschluß und Abgänger aus Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen),
3. sozial benachteiligte deutsche Auszubildende unabhängig von dem erreichten allgemeinbildenden Schulabschluß, insbesondere
  - Jugendliche, die nach Feststellung des Psychologischen Dienstes verhaltensgestört sind,
  - Legastheniker,
  - Jugendliche, für die Hilfe zur Erziehung im Sinne des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) geleistet worden ist oder wird, soweit sie nicht aus diesen Gründen in einem Heim ausgebildet werden,
  - ehemals drogenabhängige Jugendliche,
  - strafentlassenen Jugendliche,
  - junge Strafgefangene, wenn durch die Maßnahme eine Berufsausbildung ermöglicht wird, deren Fortsetzung einer Berufsausbildung strafmindernd wirkt oder zu einer Strafaussetzung zur Bewährung führt,
  - sowie jugendliche Spätaussiedler mit Sprachschwierigkeiten.
4. Auszubildende, deren betriebliche Ausbildung gemessen an den bisherigen Erkenntnissen über den Ausbildungsverlauf oder aufgrund sozialer Schwierigkeiten ohne Gewährung von ausbildungsbegleitenden Hilfen zu scheitern droht“ (zitiert nach Pütz 1995: 18).

<sup>60</sup> Zur Diskussion um die vorherrschenden Diskurse in der Berufsbildungspolitik vgl. den Aufsatz von Schütte (1996), der den "Benachteiligten"-Diskurs als zentrales begriffliches Konzept beim Umbau des Sozialstaates identifiziert. Ähnlich argumentieren Stauber und Walther (1995).

Entstehung übergangen. Insbesondere der "Container" "Ausländische Jugendliche" trägt damit zu einer eindimensionalen Problemwahrnehmung bei. Mit zur Aufrechterhaltung dieser Kategorisierung tragen - ohne dies zu intendieren - sozialwissenschaftliche Arbeiten bei, die Jugendliche aus Migrantenfamilien vorwiegend als Angehörige ethnischer Minderheiten und weniger als Jugendliche wahrnehmen und deren Übergangsprobleme einseitig auf diese Kategorie zurückführen.

Deshalb werden im nächsten Kapitel Zugänge aus jugend- und übergangstheoretischen Bereichen vorgestellt, die versuchen, die Bedeutung sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Wandlungsprozesse für die Übergangssituation von Jugendlichen begrifflich faßbar zu machen. Im nächsten Kapitel wird statt des Konzeptes der "Berufswahl" ein erweiterter Übergangsbegriff vorgeschlagen, bei dem die subjektiven Leistungen der Jugendlichen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Erwerbstätigkeit zwischen subjektiven Anforderungen und Begrenzungen im Mittelpunkt stehen.

## **2. Berufliche Integration als Teil der Lebensphase Jugend: Zugänge der Übergangsforschung**

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich herausgearbeitet, daß die verfügbaren Studien im Bereich der "AusländerInnenforschung" sich zwar intensiv mit dem Thema berufliche Eingliederung beschäftigt haben, daß dies jedoch meist wie in den referierten Arbeiten der Forschungsgruppe um Ursula Boos-Nünning in einer Weise geschieht, die die subjektiven Verarbeitungsformen der Übergangsprozesse durch die Jugendlichen selbst vernachlässigt oder deren Orientierungen ausschließlich unter der Perspektive der "Defizite" betrachtet, die eine wie auch immer definierte erfolgreiche Berufseinmündung beeinträchtigen. Darüber hinaus berücksichtigen die vorgestellten Arbeiten weder die sich verändernden Bedingungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes und damit des Übergangssystems, noch thematisieren sie die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Situation und die subjektiven Verarbeitungsformen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien.

Um diese ausgeblendeten Aspekte für die Analyse von Übergangsprozessen bei Migrantenjugendlichen fruchtbar zu machen, werden in diesem Kapitel ausgewählte theoretische Zugänge aus der Übergangsforschung vorgestellt. Da es sich bei der Übergangsforschung um ein relativ neues Forschungsparadigma handelt, soll zunächst geklärt werden, was darunter zu verstehen ist (2.1).

### **2.1 Was ist Übergangsforschung?**

Übergangsforschung ist ein relativ junger Begriff, der seit den 70er Jahren in der Bildungsforschung benutzt wird, und ursprünglich diejenigen Forschungsansätze kennzeichnete, die sich mit den Übergängen zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen beschäftigen. Die Erforschung von solchen Übergängen beschränkte sich deshalb auf Spezialgebiete der Bildungsforschung und Teile der Jugendforschung.

Seit Mitte der 80er Jahre entwickelt sich Übergangsforschung zu einem Forschungsprogramm, das sowohl über die genannten Disziplinen als auch über die bisherigen Fragestellungen hinausreicht: "Übergangsforschung, so scheint es, ist auf dem Wege, sich als ein system- und handlungstheoretisches, quantitative und qualitative Forschungsmethoden umspannendes, selbstbezüglich und normativ auf die Problematik von Übergangsstrukturen und -prozessen gerichtetes Forschungsprogramm zu profilieren" (Kutscha 1991: 114). Bezugspunkte zu anderen Forschungsgebieten sind Ansätze der (Berufs-)Bildungsforschung, der Lebenslaufforschung, der Jugendforschung in Soziologie

und Psychologie und der Industriesoziologie (vgl. Brock 1991: 10). Grund für diese Neuorientierung, die eine Ausweitung der Forschungsgegenstände und eine Diversifizierung der theoretischen Zugänge beinhaltet, sind Prozesse gesellschaftlicher und industrieller Modernisierung, die dazu führten, daß sich die zentralen Paradigmen wie "Jugendarbeitslosigkeit" und "Benachteiligung" als immer untauglicher erwiesen, die Probleme Jugendlicher bei der beruflichen Integration zu beschreiben. Dies wurde vor allem in der Phase hoher Jugendarbeitslosigkeit in den 80er Jahren offensichtlich, als immer mehr Jugendliche, die nicht unter den sozialpolitisch bestimmten "Benachteiligungs"-Kategorien subsumiert werden konnten, Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration hatten. Aus Sicht der Übergangsforschung stellt Brock fest, daß der fundamentale Wandel des Übergangssystems in den letzten 20-30 Jahren "allein aus jugendsoziologischer Sicht nicht mehr hinreichend thematisiert werden konnte" (Brock 1991: 11). Aus der Perspektive der Übergangsforschung faßt Brock die Veränderungen so zusammen:

"(a) An die Stelle eines ständisch strukturierten klar gegliederten Bildungssystems ist ein offeneres und alternative Wege aufweisendes Geflecht von Bildungs- und Ausbildungsangeboten getreten, wobei der biographische Ertrag bestimmter Abschlüsse über den Verdrängungswettbewerb und über wechselnde Konjunkturen am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt ständig neu justiert wird.

(b) Die Lebensphase zwischen dem 14. und etwa 30. Lebensjahr verkompliziert sich durch längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge, provisorische Ausbildungs- und Berufsentscheidungen erheblich. Warteschleifen, Abbrüche und Zwischenschritte verleihen dieser Lebensphase eine neue Unübersichtlichkeit, die den alten jugendsoziologischen Konzepten eines punktuellen und definitiven Übergangs in die finanzielle Selbständigkeit Hohn sprechen.

(c) Die Berufsstart- wie auch die perspektivischen Arbeitsmarktchancen lassen sich immer weniger an so groben Indikatoren wie Bildungs- und Ausbildungsniveau festmachen. Regionale Disparitäten, bestimmte Qualifikationsinhalte und Qualifikationskombinationen, Aktivitäten, Persönlichkeitseigenschaften u. v. a. m. erweisen sich als entscheidend für die tatsächlichen beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen in den 80er Jahren" (Brock 1991: 11).

Brock u.a. sprechen deshalb nicht von "Berufsfindung" oder "Berufswahl", sondern von "Übergang" und "Übergangsphase" (vgl. a.a.O.). Mit diesem Begriff soll deutlich werden, daß Prozesse der beruflichen Integration in ihrer Verwobenheit mit anderen Anforderungen im Jugendalter betrachtet werden und sich der Übergang von der Schule in die Welt der Erwerbsarbeit zu einer eigenen außerfamiliären Sozialisationssphäre entwickelt hat, deren Bewältigung tendenziell alle Jugendlichen vor Probleme stellt und es sozialstaatlicher

Unterstützungssysteme nicht mehr nur für klar abgrenzbare Gruppen von "Benachteiligten" bedarf.

Hübner-Funk analysiert die Phase der Berufseinmündung als Übergang in dreifacher Hinsicht. In sozialökologischer Hinsicht stelle der Übergang nach mindestens neunjähriger Anbindung an wohnortnahe allgemeinbildende Schulen den ersten formalen Schritt einer Ablösung der Jugendlichen von der vertrauten Umgebung der Familie, der Schule und der Nachbarschaft dar (vgl. Hübner-Funk 1998: 27). : Der Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit stellt in sozialpsychologischer Hinsicht in der individuellen Biographie den ersten Zeitpunkt dar, an dem von den Jugendlichen Orientierungen, Wahrnehmung von Interessen und Entscheidungen verlangt werden, die über den Rahmen schulischer Lernanforderungen hinausgehen (vgl. Hübner-Funk 1988: 27). Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Erwerbstätigkeit wird als der erste von den Individuen in ihrer Biographie weitgehend selbst zu organisierende Übergang angesehen (vgl. Helling 1994: 23). Im Vergleich etwa zum Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule, so wäre zu ergänzen, unterscheidet sich der Übergang beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems auch durch die fehlende zeitliche Struktur und Abfolge von Entscheidungen, die herzustellen, den Individuen stärker selbst überlassen bleibt. Ein zweiter Aspekt, der bei Hübner-Funk nicht erwähnt wird, ist der Übergang von einem sozial anerkannten Status als SchülerIn zu einem zunächst erst noch zu bestimmenden, z. B. als StudentIn oder Auszubildende(r). In sozialstruktureller Hinsicht bedeutet der Übergang von der Schule in den Beruf einen Übergang von einer staatlich organisierten Bildungsinstitution mit einer verbindlichen Abfolge von Erziehungszielen und Qualifikationsnormen in den privatwirtschaftlich organisierten Bereich, in dem z.B. die Qualität der betrieblichen Ausbildung wirtschaftlichen Zielen untergeordnet würde (vgl. Hübner-Funk 1988: 28). Ergänzend muß darauf hingewiesen werden, daß andere AutorInnen davon ausgehen, daß sich Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit weg vom allgemeinen Schulsystem hin zum Übergang zwischen Schule und Beruf verlagerten (vgl. Kühnlein / Paul-Kohlhoff 1991 oder das Leitthema des von Bolder u.a. herausgegebenen Jahrbuchs Bildung und Arbeit 1996).

Damit sind drei wichtige Dimensionen des Übergangs benannt, die einen erweiterten Blickwinkel auf berufliche Integrationsprozesse notwendig erscheinen lassen. Hübner-Funk zieht aus den dargelegten Aspekten folgenden Schluß: "Die Wahl eines Ausbildungsplatzes und damit einer beruflichen Entwicklungsperspektive stellt somit keinen persönlichkeitsbedingten Entscheidungsakt im 'luftleeren' Raum dar, sondern eine aus der allgemeinen Beziehung der Jugendlichen zu ihrer Umwelt zu verstehende Handlungsstrategie" (a.a.O.: 28). In beiden bisher zitierten Überblicksartikeln (Brock 1991 / Kutscha 1991) wird u.a. deshalb als neuer Schwerpunkt, der die "neue"

Übergangsforschung von der "bisherigen" unterscheidet, die Öffnung der Perspektive von bildungssoziologischen und strukturellen Themen hin zur Subjektseite der gesellschaftlich strukturierten Übergänge genannt. Kutscha nennt als zentralen Gegenstand der von ihm so genannten "differentiellen Übergangsforschung" die "Beziehungen zwischen Übergangsstrukturen und dem Übergangsverhalten der Handlungssubjekte" (Kutscha 1991: 117). Er betont hierbei, daß institutionelle Rahmenbedingungen "auch bei der subjektbezogenen Betrachtung eine große Rolle" spielen, "aber nicht primär als strukturelles Problem, sondern als transitorisch wahrgenommene und von den Handlungssubjekten positiv oder negativ bewertete Umwelt" (a.a.O.: 116). Mit dieser Aussage stellt Kutscha eine forschungsprogrammatische Forderung auf, durch welche Perspektiven die bestehenden "blinden" Flecke der bisherigen Forschungsansätze etwa in der Berufsbildungsforschung zu ergänzen wären. Aus der Perspektive meines Erkenntnisinteresses wäre zu fragen, ob das eine, nämlich die von ihm als bislang unterschlagene und nun seiner Meinung nach stärker zu berücksichtigende Perspektive der Subjekte, das andere, die Analyse der strukturellen Probleme des Übergangs- und Berufsbildungssystems, ausschließen muß, wie es das Zitat von Kutscha nahelegt. Auf die Frage, wie denn nun das Verhältnis zwischen strukturellen Bedingungen und dem Handeln der Subjekte zu bestimmen wäre, gibt der Artikel von Kutscha leider keine Antworten. Dies erscheint typisch für die Umbruchsphase, die sich in der Übergangsforschung abzeichnet, wo sich zunächst einmal ein Wechsel in den Forschungsprogrammatiken und -perspektiven abzeichnet und vehement gefordert wird, die Formulierung geeigneter begrifflicher und theoretischer Herangehensweisen jedoch noch nicht verwirklicht werden konnte. Daß dies vor allem für die bisherige Beschäftigung von übergangstheoretischen Studien mit Jugendlichen aus Einwandererfamilien gilt, habe ich bereits in der Einleitung zu dieser Arbeit dargelegt.

Ein von beiden Autoren genannter Bezugspunkt für die Erweiterung der Perspektiven der Übergangsforschung ist die soziologische und psychologische Jugendforschung. Deshalb werden in den nächsten Abschnitten zentrale Konzepte aus der Jugendforschung vorgestellt, die die thematischen Verengungen im Konzept einer Berufswahl erweitern können.

## **2.2 Grundlegende Konzepte: Übergang als Statuspassage und als Entwicklungsaufgabe**

Eine zentrale Öffnung der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Bedingungen beruflicher Integration besteht darin, an Diskurse der soziologischen und psychologischen Jugendforschung anzuknüpfen, um die beklagten Verengungen in den Herangehensweisen



der Berufsbildungsforschung (s.o.) zu kompensieren. Eine auch für die bisher erarbeiteten Kurzsichtigkeiten in migrationstheoretischen Perspektiven auf berufliche Integrationsprozesse wichtige Frage ist, wie sich begrifflich die Verknüpfungen zwischen subjektiven Strategien der Individuen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fassen lassen. Mögliche Antworten dazu gibt die Lebenslaufforschung, die sich mit der Herausbildung in den Mustern individueller biographischer Verläufe und den Folgen für die Realität der einzelnen Subjekte beschäftigt. Diese Sichtweise soll am Konzept der Statuspassage vorgestellt werden. Der zweite Zugang ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben, mit dem der Zusammenhang von gesellschaftlichen Anforderungen und individuellem Handeln im Übergang aus Sicht der Entwicklungspsychologie analysiert werden kann.

### **2.2.1 Der Übergang Schule - Beruf als Statuspassage**

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Erwerbsarbeit wird aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive als Statuspassage aufgefaßt. Der Erforschung des Wandels von Lebenslaufmustern widmet sich die Arbeitsgruppe des Sonderforschungsbereichs 186 an der Universität Bremen unter Leitung von Walter Heinz<sup>61</sup>. Die Bremer Arbeitsgruppe geht von einem grundlegenden Wandel in den Lebenslaufmustern von Jugendlichen aus und untersucht zum einen die "die sozialen Mechanismen und strukturellen Bedingungen, insbesondere aber die Rolle von Institutionen, die den Lebenslauf regulieren" (Mönnich / Witzel 1994: 262). Der zweite Schwerpunkt der Forschungen in diesem Arbeitsbereich ist für die subjektorientierte Wendung in der Übergangsforschung von zentraler Bedeutung: "Zum anderen liegt der Focus der Forschung auf individuellen Biographien, d.h. auf den Interessen, Orientierungen und Handlungsstrategien von Akteuren, die den Lebenslauf gestalten" (ebda.). Unter Statuspassagen verstehen die AutorInnen in Anschluß an Glaser und Strauss "gesellschaftlich organisierte, institutionell strukturierte und kulturell normierte Übergänge im Lebenslauf" (Helling 1994: 19).

Die Lebensphase Jugend kann unter diesem Blickwinkel als eine Kombination von Statuspassagen analysiert werden, an deren Ende der oder die mündige, soziokulturell und sozioökonomisch autonom handelnde Erwachsene steht. Erst wenn Jugendliche alle Passagen erfolgreich durchlaufen haben, wird ihnen der Status als vollwertiges Mitglied der erwachsenen Gesellschaft zuerkannt. Mit dem Konzept der Statuspassagen rückt also

---

61 Überblick über den Stand der Lebenslaufforschung s. Einleitung zum Sammelband von Leisering u.a. (1993) von Walter Heinz (1993).

stärker der Aspekt der institutionellen und gesellschaftlichen Normiertheit von Übergängen in den Erwachsenenstatus ins Zentrum der Betrachtung.

Zentraler Zugang der Lebenslaufforschung ist also die gesellschaftliche Verfaßtheit von sequentiellen Mustern der Biographie. Kohli (1991, 1994) hat herausgearbeitet, wie Lebenslaufmuster sich in der Nachkriegszeit zu einem individuell erwartbaren und sozialstaatlich abgesicherten "Normallebenslauf" verdichteten, der von der Erwerbsarbeit als zentralem Element strukturiert wird. Die individuellen Lebenskonzepte und Muster der Lebensführung orientieren sich Kohli zufolge in der Moderne nicht an ständischen Lebenslaufmustern, sondern müssen von den Individuen biographisch hergestellt werden. Die Struktur des Lebenslaufs wird dabei vor allem über die Zugehörigkeit zu Institutionen bestimmt, die sich in einem bestimmten Verhältnis zur Erwerbsarbeitsphase befinden - der Status als SchülerIn oder Auszubildende(r) als noch nicht Arbeitende, der Rentnerin / des Rentners als nicht mehr Arbeitende. Kohli spricht deshalb von einer "Institutionalisierung" des Lebenslaufs. Sozialstaatliche Sicherungssysteme sind dabei an einem Modell der Teilhabe ausgerichtet, in dessen Zentrum die Normalerwerbsbiographie steht, die wiederum als von kontinuierlicher Vollzeitenerwerbsarbeit geprägt gedacht wird. An diesem Modell sind fast alle Systeme sozialer Sicherheit wie z.B. die Alterssicherung ausgerichtet. Entscheidend bei der Anerkennung von Unterstützungsbedarfen ist dabei die Definition des Status im Verhältnis zur Erwerbsarbeit. Der Übergang Schule - Beruf stellt aus dieser Perspektive einen Übergang von einem legitimen Status der Nicht-Arbeit (als SchülerIn) in den Status des oder der an Erwerbsarbeit Teilhabenden dar. Gelingt dieser Übergang nicht oder nur mit Schwierigkeiten oder Verzögerungen richtet sich die Unterstützung nach dem Grad der Anerkennung der Legitimität der Gründe für die Schwierigkeiten.

Übergangsprozesse von der Schule in den Beruf können mit dem Konzept der Statuspassage als von sozialpolitischen Normen der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung von Schwierigkeiten in der beruflichen Integration analysiert werden, die sich beispielsweise in institutionellen Wahrnehmungen von Unterstützungsbedürftigkeit und Unterstützungswürdigkeit von jugendlichen Problemlagen niederschlagen.

### ***2.2.2 Berufsfindungsprozesse als Entwicklungsanforderung an Jugendliche***

Der Übergang Schule-Beruf wird in der Übergangsforschung als Teil des Sozialisationsprozesses verstanden, der aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive als in andere Teilprozesse des Erwachsenwerdens eingebettet gesehen werden muß. Zur Beschreibung des Zusammenhangs zwischen den spezifischen Anforderungen, die der Übergang in den Status und die Rolle des Erwachsenen an alle Jugendlichen stellt,

hat sich in der Entwicklungspsychologie das Konzept der Entwicklungsaufgaben durchgesetzt. Dieses Konzept geht zurück auf die Arbeiten von Havighurst, der die gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche als phasentypische Handlungsanforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen analysierte. Diese Anforderungen müssen von Jugendlichen individuell bewältigt werden, um Entwicklungsfortschritte im Sinne einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen zu erzielen. EntwicklungspsychologInnen gehen dabei von zehn unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben aus, mit denen sich Jugendliche in unserer Gesellschaftsformation etwa ab dem 11. oder 21. Lebensjahr auseinandersetzen müssen (vgl. Dreher / Dreher 1985, Oerter 1985):

Dazu gehören neben der Auseinandersetzung mit organisch-physiologischen Veränderungen in der Pubertät die Neuorganisation der Beziehungen zu relevanten Sozialisationsinstanzen, in erster Linie die Autonomie vom Einfluß der Eltern und eine Loslösung aus der Familiensphäre. Zum Aufbau einer eigenständigen Persönlichkeit gehören die Aneignung einer gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrolle und die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung. Dazu kommt die Notwendigkeit, eine eigene Zukunftsperspektive zu entwerfen, zu der das Entwickeln von Vorstellungen, was der oder die Jugendliche werden will, und von Strategien und Kompetenzen zum Erreichen dieses Ziels. Neuere entwicklungspsychologische Ansätze betonen dabei weniger die Krisenhaftigkeit der Jugend als Lebensphase, sondern betonen den Charakter der Entwicklungsaufgaben als Anforderungen, die für alle Jugendlichen gelten. Ob diese dann von den Jugendlichen als Belastung erlebt werden, hängt von den persönlichen und sozialen Ressourcen ab, über die die Jugendlichen verfügen<sup>62</sup>.

Aus entwicklungspsychologischer und lebenslauftheoretischer Sicht stellt der Prozeß der beruflichen Integration eine Entwicklungsaufgabe oder eine Statuspassage unter mehreren Teilprozessen des Erwachsenwerdens dar. Diese sind unterschiedlich sozialstaatlich und sozial normiert durch die gesellschaftlichen Erwartungen, innerhalb welchem Zeitraum welcher Grad an Selbstbestimmung und Autonomie in den unterschiedlichen Teilbereichen erreicht werden muß oder darf.

Durch diese Konzepte können verschiedene theoretische Verkürzungen, die für das Konzept der "Berufswahl" analysiert wurden, vermieden werden. Insbesondere kann damit die Vermitteltheit zwischen gesellschaftlichen Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens und den vorfindbaren jugendlichen Orientierungen begrifflich neu gefaßt

---

<sup>62</sup> Eine ausführliche Diskussion des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas findet sich bei Mansel / Hurrelmann (1993), in meiner Arbeit wird dieser Ansatz noch mehrmals aufgegriffen, daher verzichte an dieser Stelle auf eine weitere Vertiefung.

werden. Der entscheidende Unterschied zu Konzepten der Berufswahl besteht meiner Ansicht nach darin, zunächst nur formal in den Konzepten deutlich zu machen, daß sich Entscheidungen im Übergang nur als Teil einer Sozialisationsphase beschreiben lassen, nicht jedoch unter dem Fokus einer rationalen Wahl zwischen mehreren offenstehenden Möglichkeiten. Nach dieser formalen Bestimmung des Übergangs soll im weiteren Gang der Argumentation herausgearbeitet werden, welche strukturellen Bedingungen die Anforderungen in der Jugendphase bestimmen und durch welche gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sich diese verändert haben.

## **2.3 Der strukturelle Wandel der Übergangsphase im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse**

Der Wandel der Bedingungen der Jugend als Lebensphase wird in der Jugendforschung unter Bezugnahme auf allgemeine modernisierungstheoretische Diskurse thematisiert, die unter den beiden Stichworten der Individualisierung der Lebensführung und der Pluralisierung von Lebensverhältnissen in die fachliche Diskussion der Jugendhilfe Einzug gehalten haben<sup>63</sup>. Ein wichtiger Ausgangspunkt für die Diskussion um die Veränderungen der Lebensphase Jugend ist dabei die Debatte um das Individualisierungstheorem, das auf die Arbeiten von Beck zurückgeht (1982, 1986).

### ***2.3.1 Individualisierung und Pluralisierung als Rahmenbedingungen***

Als Ursachen für den unter den beiden genannten Stichworten thematisierten Wandel der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen werden vielfältige gesellschaftliche Veränderungen genannt wie z.B. die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates seit dem Zweiten Weltkrieg und die damit verbundene Strukturierung und sozialpolitische Absicherung von Lebensläufen, der demographische Wandel, der Wandel in den familialen Lebensformen, die zu einer Ausdifferenzierung von Lebensverhältnissen geführt haben. Dabei kommen zu den klassischen sozialen Ungleichheiten entlang der sozialstrukturellen Kategorien Geschlecht, Klasse oder Schicht, Bildungsgrad der Eltern, Angehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit neue Kategorien der Ungleichheit hinzu, die sich mit den genannten Kategorien vermischen, ohne sie aufzuheben: regionale Disparitäten durch die unterschiedlichen Anfälligkeit der jeweiligen Wirtschaftsstruktur für Krisen, unterschiedliche Zugänge zu sozialen Netzwerken und sozialstaatlichen

---

<sup>63</sup> vgl. die Expertisen des Achten Jugendberichts, sowie die Zusammenfassung der Diskussion um die neue Jugendbiographie bei du Bois-Reymond / Oechsle (1990) oder um die Modernisierung der Jugendphase bei Schröder (1995).

Absicherungsleistungen, Beeinträchtigung der Lebenschancen durch konjunkturelle und strukturelle Krisen des Arbeitsmarkts usw. Diese Pluralisierung der Lebenslagen und -bedingungen hat zu einer Erosion der durchschnittlich erwartbaren Normalbiographie geführt, die auf der Vergleichbarkeit und Ähnlichkeit der Lebensbedingungen basierte.

Diese strukturellen Veränderungen führen zu gänzlich neuen Zusammenhängen zwischen gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen und der individuellen Biographie. Beck geht von einem grundlegenden Wandel in den Modi der Vergesellschaftung aus, die er unter dem Begriff der "Individualisierung" zusammenfaßt (vgl. Beck 1986: 205)<sup>64</sup>. Die grundsätzlich veränderte Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft ordnet Beck drei Dimensionen der Individualisierung zu:

- Freisetzungsdimension: Darunter wird die Loslösung der Individuen aus Klassenlagen, aus der Einbindung in traditionelle soziale Milieus und Familienbindungen verstanden, die durch eine Vermittlung der Integration der Individuen über den Arbeitsmarkt ersetzt werden.
- Entzauberungsdimension: Beck geht von einem Verlust von traditionellen Sicherheiten aus, die das Handlungswissen der Individuen und geltende Normen festschrieben.
- Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension: Die Freisetzung der Individuen wird als einhergehend mit neuen Formen der sozialen Einbindung gedacht.

Für Jugendliche stellen sich die Individualisierungsprozesse als Ambivalenz der einerseits vergrößerten Entscheidungsspielräume im Hinblick auf die Herauslösung aus milieugebundenen Lebensentwürfen und dem Zwang zur Gestaltung eines eigenen, nicht über traditionelle Sicherheiten sozial rückgebundenen Lebensentwurfs. Gleichzeitig bedeutet Individualisierung eben nicht die Aufhebung sozialer Ungleichheitsstrukturen, die die Lebensweisen der Menschen beeinflussen, sondern meint die von den Subjekten wahrgenommene unmittelbarere Anbindung der Folgen dieser Ungleichheiten an die individuelle Lebenslage. Dadurch wirkt sich die Widersprüchlichkeit<sup>65</sup> der

---

64 zur Kritik an dieser Zusammenfassung unterschiedlicher Prozesse unter ein Stichwort vgl. Honneth (1994: 20-28)

65 Die Debatte um die Bedeutung und Reichweite dieser Konzepte kann an dieser Stelle nicht befriedigend nachgezeichnet werden, ich schließe mich deshalb mit Hinweis auf die Zusammenfassungen der Debatte bei Schroeder (1995) oder Honneth (1994) folgender Position an:

Im Gegensatz zu einer verkürzten Rezeption des Individualisierungstheorems, die vor allem die Freisetzungs- und Entzauberungsdimension als Zunahme von individuellen Handlungsoptionen betont (vgl.

Individualisierung je nach Lebenslage unterschiedlich aus. Olk / Strikker unterscheiden dabei zwischen "Individualisierungsgewinnern", die in hohem Maße von diesen Prozessen als Erweiterung ihrer individuellen Handlungsspielräume und persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten profitieren, und "Individualisierungsverlierern":

"Während also für die 'Individualisierungsgewinner' die gesamtgesellschaftliche Individualisierung sowohl zu einer sozialstrukturellen Erweiterung von Handlungsoptionen als auch zu einer Verbesserung der Möglichkeiten für die Entfaltung einer autonomen, reflexiven Persönlichkeit geführt hat, bringt die gleiche Entwicklung für die 'Verlierer' eine Vermehrung von Risiken und Ungewißheiten und eine Vorenthaltung gesellschaftlich möglich gewordener und subjektiv angestrebter persönlicher Entfaltungschancen" (Olk / Strikker 1989: 189).

Über welche Kategorien und Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit das individuelle Erleben dieser Modernisierungsfolgen vermittelt ist, darüber halten die soziologischen Debatten noch an. In der Argumentation von Beck kommt bei der Entscheidung, ob die Folgen der Individualisierung eher einen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten für die Lebensgestaltung der Individuen darstellen, dem Arbeitsmarkt eine entscheidende Bedeutung zu. Beck spricht in diesem Zusammenhang von der Individualisierung als "Arbeitsmarktindividualisierung" (vgl. auch Ziehlke 1993). Während schon Marx und andere Gesellschaftstheoretiker des 19. Jahrhunderts darauf hingewiesen haben, daß ein zentrales Kennzeichen der Moderne sei, daß der oder die Einzelne sich mittels des Zwangs zum Verkauf seiner oder ihrer Arbeitskraft als Individuum zu reproduzieren habe, geht Beck noch einen Schritt weiter. Er behauptet, daß die Vergesellschaftungsprozesse erst seit dem Zweiten Weltkrieg und verschärft seit der Phase wohlfahrtstaatlicher Regulierung an die Positionen der Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt geknüpft seien, ohne den Individuen über die Sicherheit und soziale Einbettung von klassen- oder schichtgeprägten Lebensstilen ihr Schicksal als Teil eines

---

die Kritik bei Helsper 1991: 27) oder ausschließlich die feststellbaren Vereinzelungstendenzen unter dem Theorem subsumiert (vgl. Scherr 1994), gehe ich davon aus, daß mit der Auflösung der traditionellen Vergesellschaftungsmodi weder eine Aufhebung der Dimensionen sozialer Ungleichheit gemeint ist noch die Unbegrenztheit biographischer Wahlmöglichkeiten, sondern daß die Prozesse der sozialen und beruflichen Integration und Desintegration immer weniger über Schicht- und Milieuzugehörigkeiten und entsprechende lebensweltliche Ressourcen abgefangen werden und von den Individuen eine höhere Verantwortlichkeit für die Gestaltung ihrer Biographie und höhere individuell zu erbringende Orientierungsleistungen verlangen. Aus ungleichheitstheoretischer Sicht bedeutet dies, daß sich die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit verändern, ohne daß die "alten" Kategorien wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit usw. an Bedeutung verlieren. Sie treten den Individuen aber nicht mehr über entsprechende Sozialformen vermittelt entgegen, sondern diese Ausgrenzungen entkoppeln sich aus Sicht der Individuen von über Klasse oder Schicht sozial vermittelten Lebensweisen und dem Bewußtsein einer gemeinsam geteilten Lebenslage (vgl. Heitmeyer / Olk 1990, Helsper 1991: 27f.).

Kollektivs soziokulturell lebbar zu machen<sup>66</sup>.

### **2.3.2 Der Strukturwandel der Jugendphase**

Als Folge der Individualisierung und der weiter oben beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse wird die Jugendphase in einer lebenslauftheoretischen Perspektive als eine neue Art der Kombination von Statuspassagen verstanden, die im Gegensatz zu älteren Jugendtheorien Jugend nicht als bloßen Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter und als psychosoziales Moratorium (Erikson), sondern vielmehr als eigenständige Lebensphase mit eigenständigen Handlungsanforderungen begreift. Die Verwobenheit des Übergangs von der Schule in den Beruf mit anderen Lebensbereichen wird mit dem Konzept der Statuspassagen in Form der unterschiedlichen sozialen und zeitlichen Handlungsmuster, denen die unterschiedlichen Passagen unterliegen zum Ausdruck gebracht. Die These von der Entstrukturierung und Entstandardisierung der Jugendphase meint, daß die Erwartbarkeit der erfolgreichen Bewältigung von Statuspassagen im Lebenslauf sinkt, die unterschiedlichen Statuspassagen in ihrer zeitlichen Abfolge immer stärker zeitlich und in ihrer Abfolge im Lebenslauf voneinander entkoppelt sind und immer weniger bestimmbar wird, wann Jugendliche welche Grade an Selbständigkeit in welchen Lebensbereichen erreichen. Diese These soll anhand des entwicklungspsychologischen Konzepts der Entwicklungsaufgaben im Hinblick auf die veränderten Anforderungen im Übergang Schule-Beruf vertieft werden.

Aus den Ausführungen zur Entstandardisierung der Jugendphase folgt auch die Überlegung, ob nicht eine Revision der Konzepte Statuspassage und Entwicklungsaufgaben notwendig wäre: Statt eines universalistisch-linearen Entwicklungsmodells entwickelt Helfferich vor dem Hintergrund einer Kritik an dem Verständnis der Übernahme einer "Geschlechterrolle" ein Konzept, das die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche als "Strukturdiagramm untereinander vernetzter, sich wechselseitig beeinflussender Entwicklungsaufgaben" (Helfferich 1994: 190) beinhaltet, das für Mädchen und Jungen unterschiedlich aussieht<sup>67</sup>. So werden z.B. Ablösungsprozesse vom Elternhaus und die Entwicklung einer Geschlechtsidentität als ineinander verwobene Entwicklungsprozesse gedacht, deren analytische Trennung nicht sinnvoll ist und zudem kaum der

---

66 vgl. Becks Abgrenzungen der neuen Form der Individualisierung gegenüber den Individualisierungsbegriffen bei Marx und Weber (1994: 48-54)

67 zur Geschlechtsspezifität von männlichen Lebenslagen im Übergang siehe B.2

lebensweltlichen Sicht der Jugendlichen entsprechen dürfte und die für Mädchen und Jungen unterschiedliche Bedeutung haben: Für Mädchen bedeutet die Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Perspektive in der Regel einen wichtigen Schritt bei der emotionalen Ablösung vom Elternhaus, während dies für Jungen nicht unbedingt der Fall sein muß (vgl. ebda.). Insofern geht es bei einer erweiterten Perspektive auf Übergangsprozesse darum, diese Verwobenheit aus Sicht der Jugendlichen zu analysieren.

Für den Zusammenhang meiner Arbeit wäre zu überlegen, ob in dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nicht auch implizite Annahmen stecken, die z.B. unterschiedliche kulturelle Muster von familiärer Ablösung übergehen oder nur als "Abweichung" von einer Norm erfassen können<sup>68</sup>. Für den Fortgang der Argumentation sind insbesondere die Folgen der Veränderungen für den Bereich der individuellen Bedeutung der beruflichen Integration wichtig, die sich aus diesen Überlegungen ergeben, diese werden im nun folgenden Abschnitt skizziert.

### **2.3.3 Veränderte Bedeutung der Erwerbsarbeit für die Übergangsphase**

Während die gesellschaftliche Modernisierung in lebenslauftheoretischer Sicht in ihren Folgen für die zeitliche Strukturiertheit und Abfolge der einzelnen Statuspassagen und der Dauer respektive der tendenziellen Ausdehnung der Jugendphase analysiert wird, interessiert unter der entwicklungspsychologischen Sichtweise der inhaltliche Wandel der einzelnen Statuspassagen. Als zentraler Moment der Individualisierung und Entstandardisierung der Übergänge stellt sich die Anforderung an Jugendliche, sich als ihr eigenes "Planungsbüro" begreifen zu müssen (vgl. Beck 1986: 217). Dies gilt insbesondere für die Veränderungen im Bereich Ausbildung und Beruf, deren Folgen Raab folgendermaßen zusammenfaßt: "Die systemischen Veränderungen des Ausbildungswesens (...) erlauben, erleichtern und erfordern mehr aktive individuelle Beiträge und Leistungen der Jugendlichen selbst bei der Suche nach ihrem Weg in das Arbeits- und Berufsleben" (Raab 1996: 34). Der Zwang zur Gestaltung berührt die entwicklungspsychologische Konzeption des individuellen Erlebens und der individuellen Bewältigung der Statuspassagen. Diese Konzeption wird nachhaltig durch die beschriebenen Veränderungen in Frage gestellt. Die diesen Konzepten zugrundeliegende Idee der durchschnittlich erreichbaren "Normalbiographie" wird empirisch immer seltener (s.o.) und dadurch für immer weniger Jugendliche erreichbar. Insbesondere berufliche Integrationsprozesse verlaufen für einen großen Teil der Jugendlichen nicht linear, sondern

---

<sup>68</sup> Diese Diskussion kann hier nicht weiter verfolgt werden, zur Kritik am ethnozentrischen Gehalt von Entwicklungstheorien vgl. z.B. Tillmann 1990.



bruchhaft, sind mit Umwegen und Neuorientierungen verbunden. Dies gilt auch für Fragen der Partnerschaft und der Gründung einer eigenen Familie: Entscheidungen und Festlegungen sind nicht mehr auf Dauer ausgelegt, sondern sind individuell verhandelbar und revidierbar (vgl. Beck / Beck-Gernsheim 1990). Die Abfolge unterschiedlicher Statuspassagen ist in vielerlei Kombinationen denkbar und empirisch vorfindbar. Sozio-kulturelle Selbständigkeit kann mit finanzieller Abhängigkeit von Elternhaus und staatlicher Unterstützung ebenso einhergehen, wie mit Elternschaft (vgl. z.B. die Beiträge in du Bois-Reymond / Oechsle 1990). Deshalb scheint es zumindest fragwürdig, ob Konzepte wie Statuspassage oder Entwicklungsaufgaben, die einen zeitlich bestimmaren Ausgangs- und Endpunkt einer linearen Entwicklung voraussetzen, noch zur Beschreibung und Analyse von jugendlichen Lebenssituationen zweckmäßig sind. Statuspassage suggeriert als Begriff einen zeitlich bestimmaren Zielpunkt, der weder für die Entwicklung von Partnerbeziehungen, der Gründung einer eigenen Familie noch für die berufliche Integration mit den empirisch vorfindbaren Biographien in Einklang zu stehen scheint.

Zentrale Ausgangsthese der “neuen” Übergangsforschung ist, daß sich innerhalb dieses allgemeinen Wandels der Lebensphase Jugend insbesondere der Bereich der beruflichen Integration entscheidend verändert hat.

In der Arbeitsmarktforschung wird davon ausgegangen, daß die Normalerwerbsbiographie von immer weniger Menschen erreicht wird, sondern daß aufgrund der Flexibilisierung und der Verknappung von Arbeitsverhältnissen aufgrund ökonomischer und technologischer Entwicklungen immer mehr Menschen auf flexible Unter- und Überbeschäftigungsarbeitsverhältnisse (je nach Arbeitsmarktsegment) angewiesen sind oder ganz aus dem Prozeß der Erwerbsarbeit herausfallen<sup>69</sup>.

Mit der Unsicherheit und der individuellen Unplanbarkeit der Erreichung einer Normalerwerbsbiographie verschiebt sich auch die individuelle Bedeutung des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit: Wenn auf die Verknüpfung von persönlichem Engagement und den zu erwartenden Belohnungen in Form aussichtsreicher Positionen von Seiten der Jugendlichen immer weniger Verlaß ist, verschieben sich auch die Wertigkeiten von Ausbildungs- und Bildungszeiten. Der Sinn eines Verzichts auf Erfüllung von Wünschen nach Konsumwünschen und Wünschen nach Verwirklichung eigener Vorstellungen kann angesichts der unklaren Zukunftsperspektiven auf dem

---

<sup>69</sup> Beck (1996) geht davon aus, daß etwa 60% der Erwerbsarbeitsverhältnisse in der BRD dem Muster der Normalerwerbstätigkeit entsprechen, während in Großbritannien nur noch 30% der Arbeitsverhältnisse dazu zu zählen seien. Zur Zusammenfassung der Diskussion um die Krise der Arbeitsgesellschaft vgl. Galuske 1993.

Arbeitsmarkt nur schwer aufrechterhalten werden. Böhnisch (1992) geht deshalb von einer stärkeren Gegenwartsorientierung aus, die Jugend in der Wahrnehmung der Jugendlichen im Vergleich zu den Konzepten, die Jugend nur als Zwischenstadium zwischen Kindheit und Erwachsenenalter verstehen, immer stärker zu einer eigenständigen Lebensphase mit eigenständigen Mustern der Lebensführung und Orientierungen werden lassen. Im Hinblick auf den Stellenwert von Erwerbsarbeit in den Lebenskonzepten von Jugendlichen führt dies zu neuen Orientierungen, die Baethge u.a. (1988) untersucht haben. Sie widersprechen dabei der These von einem Wertewandel, der sich in einer breiten Abkehr Jugendlicher von Erwerbsarbeit und der Aufwertung von Freizeitinteressen niederschlägt. Im Gegensatz zu diesen Annahmen spricht Baethge (1991) von einer "normativen Subjektivierung von Arbeit". Damit ist gemeint, daß sich Jugendliche nicht insgesamt von Erwerbsarbeit als sinnstiftendem Lebensbereich abwenden, sondern im Gegenteil zunehmend Ansprüche auf Verwirklichung ihrer persönlichen und sozialen Bedürfnisse in der Arbeit entwickeln. In ihrer empirischen Untersuchung kommen Baethge u.a. (1988) zu dem Ergebnis, daß sich entgegen den Annahmen der "Wertewandelthese" nur bei einem Viertel der Jugendlichen Lebensentwürfe finden lassen, in denen Sinnerfüllung in Freizeit und Engagement außerhalb der Erwerbsarbeit gesucht wird. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn sich Ansprüche auf inhaltliche Identifikation und individuelle Sinnstiftung durch Brüche und Rückschläge in der beruflichen Eingliederung nicht mehr aufrechterhalten lassen.

### ***2.3.4 Geschlechtsspezifische Übergänge: Unterschiedliche Bedeutungen beruflicher Integrationsprozesse bei Mädchen und Jungen***

Übergangsprozesse sind an die geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Erwartungen und die von Mädchen und Jungen vorgefundenen Möglichkeitsräume gebunden. Diese Möglichkeitsräume sind insbesondere durch unterschiedliche Erwartungen und Zuschreibungen an Jungen und Mädchen geschlechtsspezifisch. Das Modell des Normalarbeitsverhältnisses und den damit verknüpften sozialstaatlichen Absicherungsleistungen und Normalitätsanforderungen schließt Frauen tendenziell von bestimmten Arbeitsmarktsegmenten aus und verlangt von ihnen die individuelle Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit. Mädchen müssen deshalb im Übergang individuell widersprüchliche Erwartungen ausbalancieren. Einerseits verlangen gesellschaftliche Erwartungen von ihnen, eine eigene Familie in ihre Berufsbiographie einzuplanen, andererseits wird von ihnen zunehmend die Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Perspektive erwartet. Dieser Zwang zur Vereinbarkeit von Familien- und Berufsorientierung in den Lebensentwürfen, trifft für Jungen in dieser Weise nicht zu. Für Jungen ist es selbstverständlich, sich um eine eigenständige berufliche Perspektive zu kümmern, die ihnen finanzielle und soziale Unabhängigkeit sichert. Gerade diese

Selbstverständlichkeit kann aber als problematisch angesehen werden. Unter der Perspektive einer Veränderung der Lebensmuster infolge der gesellschaftlichen Modernisierung wird die Normalerwerbsbiographie zum einen immer schwerer erreichbar und zum anderen als geschlechtsspezifisch auf Männer bezogene Fiktion und damit als Ausdruck einer geschlechtsspezifischen Aufteilung von Lebensbereichen zum Thema: erwerbsmäßig organisierte Produktion ist in diesem Modell gebunden an einen männlich gedachten Lebensentwurf, der im Bereich der Normalerwerbstätigkeit die nicht erwerbsmäßige und damit nicht entlohnte reproduktive Seite der gesellschaftlich notwendigen Arbeit voraussetzt. Diese verdeckte Seite des Produktionszusammenhangs wird nach wie vor vor allem Frauen zugeordnet. Andersherum stellen auch immer mehr Männer diese Zuschreibungen und die Zwänge einer männlichen Normalbiographie in Frage.

Für Jungen bedeutet dies eine neue widersprüchliche Herausforderung: einerseits wird von ihnen eine eigenständige berufliche Perspektive als selbstverständlich erwartet, andererseits sind für sie auch Ansprüche auf Verwirklichung von individuellen Interessen neben dem Beruf als gesellschaftliches Versprechen legitim. Dazu kommen neue Rollenanforderungen im Bereich von Familie in Form von Ansprüchen potentieller Lebenspartnerinnen auf Beteiligung an Hausarbeit und Kinderbetreuung, die von den Jungen individuell ausbalanciert werden müssen. Inwiefern diese Auflösungserscheinungen der traditionellen Muster des Geschlechterverhältnisses von jungen Männern eher als Chance oder eher als Bedrohung erlebt wird, ist bislang wenig erforscht worden.

Hinweise auf geschlechtsspezifische Verteilungen des Stellenwerts von Erwerbsarbeit im Vergleich zu anderen Lebensbereichen gibt eine (allerdings schon etwas betagte) umfangreiche Studie von Baethge u.a. (1988). Baethge u.a. untersuchten die Lebenskonzepte von Jugendlichen im Hinblick auf ihre Orientierung an den Lebensbereichen Familie, Erwerbsarbeit und Freizeit. Grundsätzlich diagnostizieren sie bei beiden Geschlechtern einen zentralen Stellenwert von Orientierungen, die Erwerbsarbeit als Kern eines Lebenskonzeptes beinhalten. Darüber hinaus stellten sie aber erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhältnis dieser Erwerbsarbeitsorientierungen zu den beiden anderen Lebensbereichen fest. Während bei Lebenskonzepten, die eine ausgeglichene Balance zwischen Erwerbsarbeit und Familie anstreben, Jungen und Mädchen noch in etwa gleich verteilt sind (Jungen 28%, Mädchen 30%), überwiegt bei Mädchen ein familienzentriertes Lebenskonzept (34%), das nur von 13% der Jungen angestrebt wird.

Bei Jungen dominiert dagegen die klare Orientierung an einem erwerbsarbeitszentrierten

Lebenskonzept. Dabei steht die Sicherung der materiellen Existenz im Mittelpunkt, vermittelt über den Druck einer sowohl antizipierten als auch gesellschaftlich geforderten Ernährerrolle. Daneben verfolgen dreimal so viele Jungen wie Mädchen ein Lebenskonzept, das eine Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Freizeitinteressen beinhaltet.

### **3. Ausblick auf die eigene Untersuchung**

Gegenstand dieser Arbeit sind das subjektive Erleben, die Orientierungen, Einstellungen und das Bewältigungshandeln von Jugendlichen türkischer Herkunft in einer der zentralen Vermittlungsstellen der gesellschaftlichen Statuszuweisung: dem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und in die Erwerbsarbeit. In Teil A dieser Arbeit wurde die These aufgestellt, daß das in Studien zur beruflichen Integration verwendete Konzept der "Berufswahl" zur Bestimmung der Lebenssituation von jugendlichen MigrantInnen im Übergang zwischen Schule und Beruf zentrale Erkenntnisse der Übergangsforschung außer acht läßt und dies zur Aufrechterhaltung von fragwürdigen Bildern und Zuschreibungen in der sozialpolitischen Wahrnehmung von Übergangsproblemen und in der Praxis von Institutionen führt, die bei der Unterstützung von Übergangsprozessen eine zentrale Rolle spielen: z.B. in der Jugendberufshilfe, bei der Berufsberatung des Arbeitsamts u.a.. Im nun folgenden Abschnitt werden die begrifflichen Konzepte vorgestellt, die die Perspektive meiner Untersuchung bestimmen.

Die in den Sozialwissenschaften dominierende Herangehensweise zur Erklärung gesellschaftlicher Wandlungsprozesse ist, mit den Konzepten der Individualisierung der Lebensführung und der Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. Achter Jugendbericht 1990) Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung begrifflich zu fassen. In der Jugendforschung werden die Folgen dieser Entwicklungen für die Lebensphase Jugend unter den Stichworten der Modernisierung, der Entstrukturierung und Entstandardisierung der Jugendphase diskutiert. Mit den zentralen entwicklungspsychologischen und lebenslauftheoretischen Konzepten Statuspassage und Entwicklungsaufgaben werden die Prozesse der beruflichen Integration in ihrer Verknüpfung mit anderen Lebensbereichen und in ihrer Bezogenheit auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen theoretisch beschrieben. Unklar bleibt in der jugendtheoretischen Diskussion die Auswirkung der beschriebenen Modernisierungsprozesse auf unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> vgl. die Kritik von Helsper an der jugendtheoretischen Diskussion, die er von „Globaltheorien“ bestimmt sieht und in der er einen großen Bedarf nach empirischen und begrifflichen Differenzierungen erkennt

Die Dimension der unterschiedlichen Verfügbarkeit von Ressourcen bei der Bewältigung dieser Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund sich verändernder sozioökonomischer Bedingungen bleibt in dieser Perspektive außen vor. Während für geschlechtstypische Unterschiede sowohl in den Biographien von Mädchen als auch in den Verschiebungen von Lebenskonzepten unter der Forschungsperspektive der „doppelten“ Sozialisation von Mädchen zahlreiche Studien erschienen sind, gibt es für Jugendliche aus Migrantenfamilien keinerlei Studien, die die Lebenssituation dieser Jugendlichen unter dem Fokus des Wandels der Jugendphase und der Statuspassagen untersuchen.

An Studien aus dem Bereich der Migrationsforschung ist kritisiert worden, daß die Problemlagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien einseitig aus einer Integrationsperspektive betrachtet werden und die subjektiven Orientierungen der Jugendlichen auf Prozesse der beruflichen Integration vor allem unter dem Blickwinkel analysiert wird, inwiefern sie einem reibungslosen beruflichen Integrationsprozeß im Wege stehen. Die theoretischen Zugänge, die im letzten Kapitel vorgestellt wurden, betonen im Gegensatz dazu die Entstehung von jugendlichen Orientierungen als Auseinandersetzung mit z.T. widersprüchlichen gesellschaftlichen, sozialen und institutionellen Anforderungen.

### **3.1 Lebenslage und Lebensbewältigung als theoretischer Rahmen für das Verständnis von jugendlichem Handeln**

Im folgenden werden theoretische Annahmen skizziert, die Elemente der vorgestellten Herangehensweisen als Grundlage für ein erweitertes Verständnis der subjektiven Orientierungen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien im Übergang zu integrieren suchen. Diese Konzepte müssen dem bisher entwickelten Verständnis der Übergangsprozesse und ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Bedingungen gerecht werden und einen theoretischen Rahmen bilden, der es erlaubt, den Zusammenhang zwischen individuellen Orientierungen im Übergang mit den gesellschaftlichen Anforderungen im Übergangssystem begrifflich faßbar zu machen. Dazu verwende ich die Konzepte Lebenslage und Lebensbewältigung.

#### *Lebenslage*

---

(Helsper 1991).

Das Lebenslagenkonzept geht auf Konzepte der Sozialpolitikforschung aus den 50er Jahren zurück, das eine erste Form der Differenzierung der Vorstellungen von sozialer Ungleichheit im Vergleich zu den Konzepten Schicht und Klasse darstellte, aber noch unscharf formuliert war, da es ausschließlich nach dem Grad der Befriedigung von Interessen fragte, das Zustandekommen dieser Interessen und die Bedingungen für ein Bewußtsein der Individuen über diese Interessen ausklammerte (vgl. Stauber / Walther 1995: 26, Jahn 1988: 114). Böhnisch etablierte dieses Konzept in der sozialwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Böhnisch 1982) und wendete es zu einer Kategorie zur Bestimmung individueller Handlungsspielräume, mit der sowohl die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten der Individuen in Form von zugestandenen Möglichkeiten einerseits und zugemuteten Begrenzungen andererseits als auch die individuell vorhandenen Ressourcen und Risiken thematisierbar sind. Ebenfalls zum Thema gemacht werden können die sozialstaatlichen Deutungsmuster, die definieren, welche Lebenslagen als veränderungsbedürftig und welche als zumutbar zu gelten haben (vgl. Böhnisch / Schefold 1985: 46).

Eine Orientierung an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen wird im Achten Jugendbericht als zentrale Leitorientierung der Jugendhilfe formuliert (Jugendbericht 1990: 85f.). Damit ist gemeint, daß sich die Interventionen der Jugendhilfe nicht an einer Institutionen- oder Systemlogik, sondern an den Sichtweisen der Betroffenen zu orientieren haben, um den Bedürfnissen der AdressatInnen gerecht zu werden (ebda.: 81). Damit wendet sich der Begriff Lebenslage auch gegen eine sozialstaatliche Katalogisierung von Problemlagen, die einzelne Gruppen von LeistungsempfängerInnen stigmatisiert, deren vorhandene Ressourcen abwertet und andererseits von diesen Katalogisierungen abweichende Problemlagen übergeht und verdeckt. Deshalb erscheint mir dieser Begriff insbesondere für den Zusammenhang dieser Arbeit geeignet, die den Blick vor allem auf die subjektiven Wahrnehmungen von Jugendlichen im Übergang richtet.

### *Lebensbewältigung*

Im Gegensatz zu den mit Lebenslage umschreibbaren objektiven Lebensverhältnissen geht es bei dem Konzept der Lebensbewältigung um “das Handeln der Subjekte, ihr(en) Umgang mit dem Spielraum, der ihnen zur Verfügung steht, und zwar so, wie er sich ihnen darstellt. Gemeint ist die Bewältigung von Anforderungen, Zumutungen und Möglichkeiten, die Lebenslagen in unterschiedlicher Weise enthalten, die aber immer noch einmal subjektiv vermittelt sind. Lebensbewältigung zielt also auf die Aneignung der vorhandenen und subjektiv bedeutsamen Spielräume” (Stauber / Walther 1995: 29). “Bewältigung bezieht sich als Konzept der Entwicklungspsychologie auf altersspezifische

Entwicklungsaufgaben, die den individuellen Lebenslauf im Sinne einer Kompetenz- und Horizonterweiterung strukturieren. Das Konzept der Lebensbewältigung ist darüberhinaus einer Sozialisationsforschung verpflichtet, die die Auflösung des sozialstaatlich und kulturell abgesicherten Normallebenslaufs als zusätzliche Anforderung und Belastung der Identitätssuche Jugendlicher begreift" (ebda.). Lebensbewältigung wurde von Lothar Böhnisch ursprünglich als sozialpädagogisches Konzept zur Beschreibung von lebensweltlichen Aneignungsprozessen von Individuen beschrieben. Als sozialwissenschaftliches Forschungskonzept ist Lebensbewältigung kein einheitliches, geschlossenes Konzept, sondern verbindet Elemente unterschiedlicher Theorietraditionen und erscheint deshalb geeignet, die normativen und begrifflichen Begrenzungen zu überschreiten, die für das Konzept der Statuspassagen und das Entwicklungsaufgaben-Konzept herausgearbeitet wurden (s.o.).

Der Begriff der Bewältigung stammt aus der Entwicklungspsychologie und bezieht sich auf die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben ("coping") (vgl. Böhnisch / Schefold 1985: 86). Der Begriff des "coping" wird in der am weitesten verbreiteten Fassung von Lazarus und MitarbeiterInnen folgendermaßen definiert: "coping" bezeichnet die "handlungszentrierte, kognitions- und emotionsbezogene Auseinandersetzung mit Belastungen", umfaßt aber auch den Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen, die von den Individuen nicht unbedingt als Belastung empfunden werden: coping umfaßt demnach "problem solving efforts by an individual when the demands he faces are highly relevant to his welfare" (Lazarus et al. 1974, zit. nach Bründel / Hurrelmann 1994: 8). Die coping-Forschung steht in engem Zusammenhang mit Streßtheorien und Theorien, die sich der Erforschung kritischer Lebensereignisse widmen (vgl. Bründel / Hurrelmann 1994: 7f.). Obwohl Böhnisch den Begriff der Lebensbewältigung explizit auf die coping-Tradition bezieht (vgl. Böhnisch 1992: 79, ders. 1994: 179f.), geht er mit seiner Definition über die rein psychologische Bedeutung des Begriffs hinaus. Er versteht Jugend nicht als primär krisenhaft verlaufende Lebensphase, sondern versteht die Anforderungen, denen sich Jugendliche gegenübersehen als von allen Jugendlichen zu bewältigende Anforderungen. Darüberhinaus betont er das Spannungsfeld und die Widersprüchlichkeit zwischen den Ansprüchen der Erwachsenengesellschaft auf Anpassung und der tendenziellen Brüchigkeit des wohlfahrtsstaatlichen Modells sozialer Integration.

Über die psychologischen Ansätze hinaus ist das Konzept der Lebensbewältigung dadurch auch in der Lage, die jeweiligen Bewältigungsformen in ihrer sozialstrukturellen Bedingtheit zu verorten, indem die jeweiligen Formen im Zusammenhang mit der jeweiligen Lebenslage, die die in unterschiedlichem Maße vorhandenen Ressourcen und Anforderungen bestimmbar macht, gesehen wird. Das heißt jedoch nicht, daß von einer direkten Vermitteltheit der Bewältigungsformen durch die jeweilige Lebenslage

ausgegangen wird. Im Gegensatz etwa zu mechanistischen Ableitungstheorien werden die Bewältigungsformen als abhängig von der subjektiven Deutung der objektiv gegebenen Anforderungen und Ressourcen gedeutet: in gleichen Lebenslagen können sich Jugendliche - innerhalb der vorhandenen Möglichkeitsräume - so oder so verhalten.

Für das Verständnis von beruflichen Integrationsprozessen ist noch ein weiterer Aspekt im Begriff der Lebensbewältigung von Bedeutung. Berufliche Orientierungen und Pläne werden nicht in einem rationalen Schritt-für-Schritt-Prozeß, sondern in einem biographischen Entwicklungsprozeß in Abhängigkeit von gerade aktueller Aufgabe und Kontext entwickelt (vgl. Mönnich / Witzel 1994: 263). Das Konzept "Lebensbewältigung" stellt diesen Zusammenhang in Rechnung, indem es, entgegen einer Perspektive, die jugendliches Handeln primär unter der Perspektive der sich stetig erweiternden Grade an Autonomie analysiert, die Situationsgebundenheit des Bewältigungshandelns Jugendlicher betont: Böhnisch beschreibt die Handlungsmotive, die mit der Perspektive der Lebensbewältigung in den Blick genommen werden als "In der Situation handlungsfähig bleiben", als "Aus der Situation herauskommen", "Überleben", "Selbstwert behalten" (vgl. Böhnisch 1992: 74f.). Anders auch als das Verständnis von sozialer Integration, das als immer noch zentral für den "Mainstream" der migrationssoziologischen Beschäftigung mit der Lebenssituation von Migrant\*innen analysiert wurde, betont das Konzept der Lebensbewältigung die Spannung zwischen Sozialintegration als einseitiger "Normalisierung" im Sinne der Angleichung der Normhaltungen der Individuen an die Normvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft und "Normalisierung" im Sinne der Anerkennung von der Mehrheitskultur als "abweichend" definierten Normsystemen (vgl. Böhnisch 1994). Es ist also anschließbar an die in A.1.3 vorgestellten Überlegungen zur Ausdifferenzierung des Integrationsbegriffs in den Arbeiten von Esser und Kalpaka.

Für Prozesse der beruflichen Integration wichtig ist auch die Betonung einer biographischen Dimension der Lebensbewältigung. Bewältigungsressourcen sind mit der jeweiligen Verfügbarkeit verbunden, das Bewältigungshandeln an biographische Prozesse des Erwerbs von Ressourcen in Form von kulturellem Kapital, sozialer Unterstützung und persönlichen Bewältigungskompetenzen und -motiven geknüpft. Unter einer lebenslauftheoretischen Perspektive interessiert an den Bewältigungsstrategien und Orientierungen, die Jugendliche im Übergang entwickeln, insbesondere der Stellenwert von Erwerbsarbeit im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen wie Familie und Freizeit. Böhnisch / Münchmeier subsumieren unter dem Konzept der Lebensbewältigung den Prozeß des "Aufbaus einer personalen Lebensperspektive, die vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung nicht mehr ausreichend institutionell gewährleistet, sondern in veränderten - nun stärker von den Individuen ausgehenden - Sozialbezügen neu aufgebaut werden muß" (Böhnisch / Münchmeier 1993:



54). Unter einer Perspektive, die sich für die spezifischen Anforderungen interessiert, mit denen Jugendliche aus Einwandererfamilien im Prozeß der beruflichen Integration konfrontiert sind, bekommen die Zukunftsperspektiven noch eine zusätzliche Dimension, die meiner Meinung nach auch begrifflich berücksichtigt werden müssen. Die individuelle Planung und Entwicklung von Zukunftsperspektiven besitzt eine zusätzliche Dimension bei Migrant\*innenjugendlichen aufgrund der von ihnen stets mitzubedenkenden Möglichkeit eines Lebens im Herkunftsland ihrer Eltern. Auch wenn die Orientierung an einem Leben in der Bundesrepublik in den Lebensentwürfen der zweiten Generation stärker zum Tragen kommt<sup>71</sup>, kann Migration als Familienprojekt verstanden werden, das zur Folge hat, daß die Entwicklung von individuellen Zukunftsplänen bei Jugendlichen aus Migrant\*innenfamilien anders an die familiären Zukunftspläne rückgebunden sein können als bei deutschen Jugendlichen.

Aus einer geschlechterdifferenzierenden Perspektive (vgl. Fragestellung) interessieren die Lebenskonzepte in Bezug auf die Verbindung von Erwerbsarbeit und der Gründung einer eigenen Familie. Während für Mädchen im Übergang die Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ganz selbstverständlich aufgeworfen wird, stellt sich für Jungen die Frage, inwiefern sie die Gründung einer eigenen Familie in ihre beruflichen Vorstellungen und Orientierungen mit einbeziehen und wie sich ihre beruflichen Integrationsprozesse im Stellenwert niederschlagen, den sie den unterschiedlichen Lebensbereiche zumessen.

Es wäre zu überlegen, ob nicht der Begriff der Lebensperspektive, den Barbara Stauber für ihre Untersuchung der Lebenssituation alleinerziehender Frauen (Stauber 1996) entwickelt hat, diese Zusammenhänge auch begrifflich stärker zum Ausdruck brächte als Lebensbewältigung. Sie geht dabei von einer Parallelität zwischen den gesellschaftlich bestimmten Lebenslagen und den gesellschaftlich normierten Lebensentwürfen aus. Analog zu dem der Lebenslage als subjektive Entsprechung gefaßten Begriff Lebensbewältigung, versteht sie Lebensperspektive als die subjektive Aneignung und Deutung der gesellschaftlich vorgegebenen Lebensentwürfe und somit als wichtigen Teil der Lebensbewältigung. Da sie Lebensperspektive jedoch nicht als ausgearbeitetes Konzept versteht und eine Ausarbeitung für den Zusammenhang dieser Arbeit eine Überforderung darstellen würde, sollen diese Überlegungen als ein Ansatzpunkt zur Kritik an der Unbestimmtheit des Lebensbewältigungs-Konzepts stehen bleiben, der aus der Perspektive der Beschäftigung mit der Lebenssituation von Einwanderern und ihren Kindern zusätzliche Plausibilität erhält.

---

<sup>71</sup> Diese Hypothese bleibt in der Migrationsforschung umstritten: während Şen und Goldberg (1994) einen Anstieg der Bleibeabsicht unter türkischen Einwanderern von 61,5% 1986 auf 83% im Jahre 1992 diagnostizieren, geht eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung von einer größeren Unsicherheit in der Aufenthaltsperspektive vor allem unter jungen TürkInnen aus (vgl. Schweikert 1993: 51).

### 3.2 Konkretisierung für die eigene Untersuchung

Die vorgestellten Konzepte können zwar ein grundlegendes Verständnis für den Zusammenhang von jugendlichem Handeln und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bieten, sie sind jedoch für den Zusammenhang meiner Fragestellung weiter zu konkretisieren.

Faßt man das subjektive Handeln von Jugendlichen in der Übergangsphase entsprechend dem formulierten theoretischen Konzept von Übergang als Bewältigung von Anforderungen zwischen gesellschaftlich vorgegebenen Möglichkeitsräumen und subjektiven Kompetenzen und Ressourcen auf, stellt sich vor allem die Frage, mit welchen besonderen Anforderungen Jugendliche aus Migrantenfamilien im Übergang konfrontiert sind und welche lebensweltlichen Ressourcen ihnen bei der Bewältigung zur Verfügung stehen. Hier soll deshalb zunächst noch einmal auf die Vorteile hingewiesen werden, die sich aus einem erweiterten Verständnis von Berufs- und Lebensentscheidungen ergeben, bevor die Fragestellung für die eigene empirische Untersuchung präzisiert wird.

#### *Übergänge zwischen institutioneller Verfaßtheit und biographischer Vermitteltheit von berufsbezogenen Orientierungen*

Die beschriebenen Modernisierungsprozesse sind in sich widersprüchlich, im Übergang besteht ein Widerspruch darin, daß Jugendliche zwar darauf angewiesen sind, biographisch möglichst viele Ressourcen in Form von Bildungszertifikaten und "Schlüsselqualifikationen" anzusammeln, daß aber die Verwertbarkeit dieser Ressourcen in Form von beruflichen Perspektiven immer unsicherer wird. Zudem entsteht durch die Individualisierung der Lebensführung und die Freisetzung aus Milieus, die Prozesse des Übergangs steuerten und auch absicherten, ein Zwang zur Biographisierung der eigenen Lebensführung. Das bedeutet, das Jugendliche ihrer Biographie individuell "Sinn" geben müssen und diesen im Übergang immer wieder selbst herstellen müssen.

Zum anderen reproduzieren sich soziale Ungleichheit und ungleicher Zugang zu Qualifikationen und Berufspositionen nicht mehr allein oder überwiegend über den erreichten Bildungsabschluß, sondern, so formuliert es Brock (1991: 10), eher über "eine Kombination von Variablen, die jeweils spezifische Aspekte 'defizitärer' Chancenzuweisung beschreiben und in einem längeren mehrstufigen Prozeß biographisch wirksam werden". Stauber/Walther (1995) sprechen deshalb von einer "Biographisierung" der Übergänge. Die zweite Tendenz einer Modernisierung der Lebensführung besteht in ihrer erhöhten Abhängigkeit von institutionellen Strukturen (vgl. Kohli 1994). Der

Lebenslauf strukturiert sich entlang von Zugehörigkeiten zu und Absicherungen durch gesellschaftliche Institutionen, die durch ihre sozialpolitische Normiertheit immer auch gewisse Bilder von Normalität beinhalten, nach denen Ansprüche der Individuen anerkannt oder im Fall ihrer Abweichung von diesen Bildern übergangen werden.

Die Erreichung von Entwicklungszielen im Jugendalter ist sozialpolitisch normiert in Form der Anerkennung von Unterstützungsbedarfen bei Schwierigkeiten mit der Bewältigung der entsprechenden Entwicklungsschritte. Für den Übergang von der Schule in eine Erwerbstätigkeit hat sich ein eigenes System von Institutionen entwickelt, die sich für die Unterstützung von beruflichen Integrationsprozessen zuständig erklären. Neben dem Arbeitsamt, das mit der Berufsberatung als staatliche Institution Unterstützung in beruflichen Fragen anbietet, und Angeboten der Jugendsozialarbeit und der Sozialhilfe, hat vor allem die Schule den gesetzesmäßigen Auftrag Jugendliche bei der Entwicklung von beruflichen Orientierungen zu unterstützen. Gemeinsam mit den Jugendlichen und dem Arbeitsmarkt konstituieren diese Institutionen das *Übergangssystem* als System von institutionellem und individuellem Handeln.

*Allgemeinbildende Schulen* werden im allgemeinen nur aufgrund ihrer Selektions- und Allokationsfunktion zum Übergangssystem gerechnet, indem die Jugendlichen dort ihre Zugangsberechtigungen zu Formen der beruflichen Qualifikation erwerben. Sie haben jedoch auch den gesetzesmäßig verankerten Auftrag, die Jugendlichen bei der Entwicklung von beruflichen Orientierungen zu unterstützen. Die *Berufsberatung des Arbeitsamtes* ist von ihrem gesetzlichen Auftrag dazu verpflichtet, Jugendlichen bei der Berufswahl Unterstützung in Form von Informationen und individueller Beratung zu geben. Im Laufe der späten 70er und besonders im Zuge der Krise auf dem Markt der dualen Ausbildungen Mitte der 80er Jahre hat sich innerhalb der *Jugendhilfe* ein differenziertes System der Hilfen im Übergang entwickelt (vgl. Stein in Stauber / Walther 1995). Dazu gehören berufsvorbereitende Maßnahmen, überbetriebliche Ausbildungsgänge und Beschäftigungsmaßnahmen für Jugendliche, denen der Einstieg in eine "reguläre" Berufskarriere verwehrt blieb.

### *Jugendkulturelle Anforderungen im Übergang*

Das Konzept der Übergangsphase erweitert den Blick vor allem um die Perspektive, auch soziokulturelle und jugendtypische Anforderungen und Ressourcen bei der Analyse von Übergängen einzubeziehen. Charakteristisch für die Verknüpfung von soziokulturellen und sozialen Anforderungen mit Fragen nach Möglichkeiten, Chancen und Risiken von beruflichen Entscheidungen ist die gestiegene Bedeutung der peer-group und der

jugendkulturellen Zugehörigkeit von Jugendlichen. Berufliche Orientierungen müssen Jugendliche also nicht nur mit ihren ganz individuellen Neigungen und Fertigkeiten abstimmen, sondern zusätzlich müssen ihre Übergangsentscheidungen noch mit ihrem Wunsch nach Integration und Zugehörigkeit zu bestimmten jugendkulturellen Szenen und Milieus passen. Je nach jugendkultureller Ausrichtung können dabei unterschiedliche Kriterien, die sich aus den expliziten und meist noch wichtiger aus den unausgesprochenen Gruppennormen ergeben, berufliche Entscheidungen in die eine oder andere Richtung lenken oder bestimmte Haltungen und Orientierungen sogar ausgrenzen.

### *Geschlechtsspezifische Anforderungen an junge Männer im Übergang*

Aus den Ausführungen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Verläufen und den inhaltlichen Anforderungen in der Statuspassage Schule-Beruf ergibt sich die Frage nach den spezifischen Bewältigungsressourcen von Jungen. In der bisherigen Migrationsforschung wird unter der geschlechterdifferenzierten Perspektive vor allem die Situation der Mädchen als das Besondere betrachtet, während die Lebenslagen und die Bewältigungsperspektive von Jungen allenfalls in ihren auffälligen und delinquenten Formen thematisiert werden (vgl. A.2 und A.3.). Ansonsten erscheinen vor allem männliche Lebenssituationen unter einer "allgemeinen" Beschreibung und Analyse subsumiert. Dadurch werden Mädchen von vornherein als das Besondere, irgendwie "Abweichende" dargestellt, während die Realität von Jungen, da sie ja unter der "allgemeinen" Perspektive vor allem gemeint sind, nicht gesondert analysiert wird<sup>72</sup>. In dieser Arbeit werden deshalb die, vielleicht auch unspektakulären, Formen der Lebensbewältigung männlicher Jugendlicher aus türkischen Arbeitsmigrantenfamilien im Übergang von der Schule in den Beruf untersucht. Schroeder (1996) analysiert die vorherrschenden Männerdiskurse um die "Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf" (Böhnisch / Winter 1993) als "eindeutig auf die Bewältigungsprobleme von Mittelschichtsmännern zentriert" (a.a.O.: 300). Die Probleme der in dieser Diskussion vorkommenden Männer seien vor allem auf den Widerspruch zwischen sozialer Privilegien und der "inneren Armut", im Sinne eines verwehrteten Zugangs zur eigenen Körperlichkeit und den eigenen Gefühlen. Männlichkeit und die Lebenssituation von weniger privilegierten Männern als Mann werde immer dann in der Öffentlichkeit und auch der Forschung zum Thema, wenn sie Schlagzeilen in Form von Gewalttätigkeit, rechtsradikalen Orientierungen bei männlichen Jugendlichen oder

---

<sup>72</sup> vgl. z.B. Govaris (1996): bei der Beschreibung des Stellenwerts von Arbeit und Familie in der Lebensplanung griechischer Migrantenjugendlicher sind nur die Lebensentwürfe griechischer Mädchen ein eigenes Kapitel wert, die Lebensentwürfe der Jungen werden nicht unter einer geschlechterdifferenzierenden Perspektive analysiert (ebda.: 258-262).

männlich dominierten auffälligen Straßencliquen machten. Dabei würden jedoch vor allem sozialwissenschaftlich wie medial konstruierte männliche Zuschreibungen und Feindbilder produziert und reproduziert: Machismo und Männlichkeit würden mit den gängigen Stereotypen gefüllt und damit die Konstruktionen und Eigendefinitionen der "fremden" Männlichkeiten nicht wahrgenommen (vgl. a.a.O.: 301).

Insbesondere junge Männer aus ethnischen Minderheiten und darunter noch einmal besonders diejenigen aus der Türkei sind immer wieder Gegenstand solcher Zuschreibungen wie "die kleinen Paschas" (Zitat aus einem Interview mit einer Schlüsselperson). Sie gelten als das Inbild des Machotums, zu dessen Erklärung vor allem der "Kulturkonflikt" oder an traditionellen Geschlechtertypisierungen orientierte Erziehungsstile herangezogen werden. Auf diese Weise bleiben sowohl die tatsächlichen Konstruktionen von "Männlichkeit" durch die Jugendlichen, als auch die komplexen Wechselwirkungen zwischen medialen und alltäglichen Zuschreibungen einerseits, wie auch die Eigendefinitionen, die Prozesse der "Selbst-Ethnisierung" und aktiven Aneignung kultureller Muster andererseits verdeckt.

Sozialforschung, die nicht diesem Muster aufsitzen will, braucht einen theoretischen Rahmen, der die gesellschaftliche Bedingtheit von (männlichen) Orientierungen nicht allein aus der - im Sinne von Nationalitätencharakter - kulturellen Herkunft, sondern auch aus deren sozialer und gesellschaftlicher Bedingtheit heraus erklärt. Für den Übergang von der Schule in den Beruf habe ich einen solchen allgemeinen Rahmen bereits im vorangehenden Abschnitt herausgearbeitet. Für unterschiedliche Prozesse männlicher Identitätsbildung, ohne die Arbeits- und Ausbildungsentscheidungen nicht denkbar sind, orientiere ich mich an dem Konzept der milieuspezifischen Stile von Männlichkeit, das May auf der Grundlage der Arbeiten von Bob Connell und den sich daran anschließenden Diskussionen innerhalb der Männerforschung entwickelt hat (vgl. May 1995, Männerforschungskolloquium 1995). Angewandt auf den Zusammenhang dieser Untersuchung ließe sich das hier zugrundegelegte Verständnis des Zusammenhangs von männlicher Identitätsentwicklung, beruflichen Orientierungen und milieuspezifischen Aspekten der Lebenslage wie folgt umreißen<sup>73</sup>.

Wie Jungen mit Fragen der beruflichen Orientierung zurechtkommen, hängt von ihren persönlichen Ressourcen in Form von Gestaltungsspielräumen im Hinblick auf materielle Absicherung ab, aber auch von der sozialen Unterstützung, die sie für die Nutzung neuer Formen der Ausgestaltung und Entwicklung einer Geschlechtsidentität in der Familie und

---

<sup>73</sup> In der Einleitung zu dieser Arbeit habe ich bereits darauf hingewiesen, daß sich diese Arbeit nicht als Beitrag zur Männerforschung versteht. Insofern müssen diese Ausführungen auch als Überlegungen bruchstückhaft bleiben.

in ihren unmittelbaren sozialen Bezügen (beispielsweise der peer-group) erhalten. Traditionelle Bilder von Männlichkeit können in unterschiedlichen sozialen Milieus und je nach lebenslagenvermittelten Spielräumen dabei eine entscheidende Bedeutung bei der Verarbeitung von "neuen" Unsicherheiten erhalten (vgl. May 1995). Die Aufrechterhaltung einer Konstruktion von Männlichkeit, die auf der Ernährerrolle beharrt und Männlichkeit vor allem über die Abwertung alles "Weiblichen" definiert, kann deshalb als letzte "Krücke" (Böhnisch/Winter 1993) bei der Aufrechterhaltung eines Selbstbildes analysiert werden. Diese gewinnt insbesondere dann an Bedeutung, wenn die Diskrepanz zwischen dem milieuvermittelten Anspruch auf Attribute des männlichen Erwachsenseins (finanzielle Autonomie, Teilhabe an Konsum) und den lebenslagenvermittelten Möglichkeiten zu deren Verwirklichung besonders groß ist (May 1995: 96). In der sich erst allmählich entwickelnden Männerforschung wird die unterschiedliche Nähe von Männlichkeitskonstruktionen und männlichen Lebenspraxen zu vorherrschenden Bildern und Lebensweisen von Männern mit dem Konzept der "hegemonialen Männlichkeit" ausgedrückt. Dieses geht davon aus, daß in jeder historischen Gesellschaftsform besondere Konstruktionen einer dominierenden symbolisch-kognitiven, aber auch praktischen Form von Männlichkeit existieren, von denen Männer in unterschiedlichem Maße profitieren. In unserer Gesellschaft ist diese Form hegemonialer Männlichkeit insbesondere mit Heterosexualität und der Institution Ehe verknüpft. Neben dieser dominierenden Form von Männlichkeit existieren "untergeordnete" Formen von Männlichkeit, die zwar auch von ihrer Position in den herrschenden Geschlechterverhältnissen (in Form einer "patriarchalen Dividende") profitieren, die aber immer der hegemonialen Form untergeordnet bleiben und deren Abweichungen<sup>74</sup> von der hegemonialen Form als Ressource zur Abwertung benutzt werden können. Diese Zusammenhänge gilt es bei meiner Untersuchung aufgrund der unterschiedlichen Nähe der Jugendlichen und des Forschers zur hegemonialen Form von Männlichkeit methodologisch und methodisch zu berücksichtigen.

Die in dieser Untersuchung entwickelte Perspektive auf Übergangsprozesse fragt also nach den individuellen Bewältigungsformen: wie nehmen Jugendliche Anforderungen wahr, wie gehen sie damit um, wie prägt die Wahrnehmung struktureller Gegebenheiten des Übergangssystems die Bewältigungssituation der Jugendlichen (Lebenslagen-Lebensbewältigung). Im Gegensatz dazu thematisiert der Forschungsansatz der "Berufswahl" in der Tradition des "Integrationsparadigmas" das subjektive Handeln und die subjektiven Orientierungen der Jugendlichen als "Hinderungsgrund" für gelungene formale Integration in den Arbeitsmarkt, ohne Bezüge zu strukturellen Bedingungen des Übergangs als Teil der Jugendphase herzustellen. Die Orientierungen der Jugendlichen werden auf ihre Funktionalität für den Zugang zum Arbeitsmarkt geprüft. Sie werden

---

74 z.B. in als "Machismo" abwertbaren Formen der körperlichen Selbstinszenierung.

eindimensional mit der Situation als MigrantIn erklärt. Soll diese Eindimensionalität vermieden werden, folgen daraus methodische und methodologische Konsequenzen. Zum einen gilt es bei einer solchen Untersuchung den subjektiven Perspektiven von jungen Männern selbst den Vorrang bei der Betrachtung zu geben. Zum anderen hat dies Folgen für die Erhebungs- und Interpretationsmethoden (vgl. B2.). Deshalb wird im folgenden Teil der Arbeit der Ansatz der Untersuchung auf der Basis der hier vorgestellten Überlegungen vorgestellt.

## **Teil B. Die Anlage der empirischen Untersuchung**

Nach Flick besteht ein Forschungsprozeß aus einer Reihe von Auswahlentscheidungen hinsichtlich des gewählten methodischen Ansatzes, der untersuchten Personengruppe und der einzelnen Methoden der Datenerhebung und -auswertung (vgl. Flick 1995). Die für meine Untersuchung relevanten methodologischen und methodischen Entscheidungen werden in diesem Teil der Arbeit vorgestellt. Zunächst muß die Frage nach dem Zusammenhang von Theorie und Methoden aufgeheilt werden, um begründen zu können, in welcher Weise die vorgestellten Ergebnisse Gültigkeit beanspruchen können.

### **1. Methodologische Vorüberlegungen: Jenseits der Container<sup>75</sup>**

Gegenstand der Untersuchung sind die Muster der Lebensbewältigung, die die Jugendlichen aus der Auseinandersetzung mit der durch ihre Lebenslage vorgegebenen Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten entwickeln. Zielsetzung ist dabei, weniger die Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen der Jugendlichen als vielmehr die Komplexität und Vielschichtigkeit von Übergangentscheidungen sichtbar zu machen. Das Interesse an den subjektiv wahrgenommenen Spielräumen und den aktiv gestaltenden Anteilen in den subjektiven Aneignungsprozessen der individuellen Lebenslage kann nur über einen Untersuchungsansatz aufrechterhalten werden, der die Jugendlichen als Experten ihrer jeweiligen Lebenslage ernstnimmt und sich konsequent auf die einzelnen Übergangsbioographien bezieht.

Die Erforschung subjektiver Bewältigungsprozesse im Verhältnis zu spezifischen Lebenslagen im Übergang Schule-Beruf hat zum Ziel, gerade die in den fachlichen und wissenschaftlichen Konzepten der "jungen Männer türkischer Herkunft" und der "Benachteiligung" liegenden Zuschreibungen nicht unhinterfragt zu übernehmen, sondern die Komplexität der beruflichen und sozialen Orientierungen herauszuarbeiten. Mit hochstandardisierten Methoden würden eben diese kreativen und eigenen Wege der Bewältigung des Übergangs durch vorgegebene Kategorisierungen verdeckt. Mit standardisierten, auf Allgemeingültigkeit der Ergebnisse ausgelegten Erhebungs- und Auswertungsverfahren wüchse außerdem die Gefahr, daß die Jugendlichen ihre Lebenslage ausschließlich vor dem Hintergrund verfügbarer Klischees interpretieren. Mich interessierten jedoch genau der Umgang mit Zuschreibungen und Ethnisierungsprozessen und die Transformationen von Zuschreibungen durch die Jugendlichen, die bei den interviewten Jugendlichen in dreifacher Weise naheliegen - als "benachteiligter"

---

<sup>75</sup> zum Begriff der Container vgl. die Überlegungen in A.1.6



Jugendlicher, als Sohn türkischstämmiger Einwanderer, als junger Mann.

Die Rekonstruktion von Orientierungen und Einstellungen erfordert deshalb Methoden, die zur Vermeidung ethnozentrischer und klischeehafter Interpretationen sowohl auf Seiten des Forschers als auch auf Seiten der “Beforschten” beitragen.

Aus dem zugrundegelegten Forschungsinteresse an der subjektiven Sicht der Jugendlichen auf Prozesse der beruflichen Integration folgt die Notwendigkeit einer möglichst ganzheitlichen Herangehensweise. Im Theoriekapitel ist herausgearbeitet worden, daß für Jugendliche sich die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben nicht nacheinander oder getrennt voneinander vollziehen und aus einer subjektiven Perspektive auch nicht trennen lassen. Eine analytisch zwar begründbare enge thematische Begrenzung entspräche von daher, so meine Ausgangsannahme, nicht den Relevanzen der Jugendlichen, deshalb müssen die Methoden eine Offenheit für den Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen zulassen<sup>76</sup>.

Das Forschungsziel der Untersuchung ist auch die Weiterentwicklung der Praxis von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit gerichtet. PraktikerInnen v.a. von Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, aber auch der Jugendsozialarbeit, beklagen häufig die Ausschnitthaftigkeit ihres Erlebens von jugendlichen Lebenszusammenhängen. Insbesondere berufliche und andere zukunftsbezogene Fragen scheinen Fragen zu sein, denen, so drückte es eine der interviewten Schlüsselpersonen aus, Jugendliche “eher aus dem Weg gehen” (Interview 3), mit denen sie nicht behelligt werden wollen, weil sie ihnen möglicherweise “unbequem” oder irgendwie unangenehm sind. Die Methoden der Untersuchung sind also so anzulegen, daß sie möglichst nahe an alltäglichen Formen der Kommunikation in diesen Feldern liegen. Die Untersuchungsmethoden sind Variationen von Kommunikationsformen, wie sie auch in diesen Arbeitsfeldern vorkommen. Sie ähneln von daher dem Gespräch am Rande einer Veranstaltung oder während einer Freizeit in der offenen oder verbandlichen Jugendarbeit, und ermöglichen so auch einen methodischen Transfer in die Praxis, indem sie zeigen, wie die offensichtlich im Alltag “versteckten” Anlässe thematische Verknüpfungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen von Jugendlichen zulassen, wenn sie in ihrer Bedeutsamkeit für Fragen der beruflichen und sozialen Integration “verstanden” werden.

---

76 vgl. Helfferichs Modell der “vernetzten Entwicklungsbereiche” (1994), siehe auch A. 2.2.

## 2. Präzisierung der Fragestellung

Entsprechend der skizzierten theoretischen Bezugspunkte kann die Fragestellung der Untersuchung jetzt präzisiert werden. Wie in A.3 schon betont, stehen Untersuchungen der subjektiven Bewältigungsformen von jugendlichen MigrantInnen bei Prozessen der beruflichen Integration noch aus. Deshalb geht es in dieser Untersuchung darum, diese unter einer übergangstheoretischen Perspektive zu beleuchten. Das heißt, mit dieser Untersuchung sollen die subjektiven Deutungen, Orientierungen und Handlungen von einzelnen Jugendlichen aus türkischen Einwandererfamilien herausgearbeitet werden.

An bisherigen Studien zu Einstellungen und Handlungsmustern türkischer Jugendlicher im Übergang wurde kritisiert, daß sie von den jeweiligen Lebenslagen, die durch die strukturellen und soziokulturellen Gegebenheiten des Übergangssystems mitbestimmt sind, abstrahieren und das Erleben und Verhalten der Jugendlichen allein oder überwiegend aus ihrer Situation als Migrant erklären. Ziel dieser Untersuchung kann nicht sein, das Verhältnis zwischen den einzelnen Aspekten in den Lebenslagen und den Deutungen bzw. dem Handeln der Jugendlichen im Sinne einer allgemeingültigen Handlungstheorie zu erklären. Entsprechend dem in A.4 entwickelten erweiterten Begriff von Übergang richtet sich der Blick dieser Untersuchung auf den Zusammenhang von beruflichen und sozialen Integrationsprozessen, wie er von den Jugendlichen wahrgenommen wird. Insofern müssen die konkreten Bedingungen und Handlungsspielräume, wie sie sich subjektiv den Jugendlichen darstellen, in die Untersuchung einbezogen werden. Die vorgestellten Studien gehen von einer starken Gemeinsamkeit in den Lebenslagen von türkischen Jugendlichen aus. Wie in A.1.6 herausgearbeitet, haben sich diese Lebenslagen sich im Übergang erheblich ausdifferenziert. Ziel dieser Arbeit kann nicht sein, die Vielfalt und Verschiedenheit in den Lebenslagen aufzuzeigen. Ziel ist vielmehr, anhand der Übergangsbioographien von jungen Männern, die aufgrund ihrer "objektiv" ungünstigen schulischen Voraussetzungen innerhalb der Konkurrenzsituation auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt relativ schlechte Chancen auf attraktive Ausbildungsgänge hatten, die Unterschiede in den individuellen Wegen und die aktiv-aneignenden Momente in ihren Deutungen und ihrem Umgang mit ihrer Situation aufzuzeigen.

Die Betrachtungsweisen in den vorgestellten Studien gehen normativ von einer "Institutionensicht" des Übergangs aus und reduzieren ein Gelingen beruflicher Orientierungsprozesse allein auf die reibungslose Einmündung in berufliche Ausbildungen und in ein Normalarbeitsverhältnis. Demgegenüber nimmt diese Untersuchung die Einschätzungen der Jugendlichen ernst und fragt nach den subjektiven Einschätzungen der individuellen Erträge der Übergangsprozesse, die die Jugendlichen durchlaufen haben.

Aus dem skizzierten Verständnis von Berufsfindungsprozessen als Teil des Übergangs ergeben sich zwei Fragekomplexe für eine subjektorientierte, berufsbiographische Untersuchung:

1. Lebensbewältigung im Übergang: Wie deuten die Jugendlichen ihre bisherigen Übergangserfahrungen der schulischen Selektion, der Berufsorientierung, ihre Erfahrungen mit Berufsausbildungen?

Die Übergangserfahrungen werden strukturiert von unterschiedlichen Anforderungen in unterschiedlichen Stationen des Übergangs, von der ersten beruflichen Orientierung bis hin zu Erfahrungen mit Berufsausbildungen und den beruflichen und persönlichen Perspektiven, die sich daraus ergeben. Diese Fragen lassen sich deshalb folgendermaßen aufschlüsseln:

- Wie nehmen die Jugendlichen die Anforderungen im Übergang wahr und wie eignen sie sich diese an? Welche Rolle spielen dabei institutionelle Sozialisationsagenturen wie z.B. die Schule oder die Berufsberatung einerseits und primäre Sozialisationsinstanzen wie die Familie und die Gleichaltrigengruppe andererseits?
- Welche Ressourcen haben sie als nützlich erlebt im Prozeß der Orientierung und der Suche nach einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle?
- Vor dem Hintergrund der aufgeworfenen sozialisationstheoretischen Fragestellungen ergeben sich für die Untersuchung Fragen nach der besonderen Wirksamkeit von Anforderungen, die sich aus den beschriebenen strukturellen Voraussetzungen als Jugendliche aus Einwandererfamilien ergeben. Welche Bedeutung haben ihre Erfahrungen als Angehörige der zweiten Generation von Arbeitsmigranten für Übergangsprozesse?

2. Welche Lebensperspektive entwickeln die Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Übergangserfahrungen?

Wenn soziale Integration immer weniger verlässlich über berufliche Integration erreichbar ist, stellt sich auch die Frage, wie diese Prozesse sich in den biographischen Orientierungen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien niederschlagen. Dabei ist für die Ausrichtung (sozialpädagogischer) Unterstützungsmaßnahmen im Übergang interessant, ob sich Anhaltspunkte zu einem Wandel des Stellenwerts beruflicher Eingliederung in den Lebenskonzepten von Jugendlichen aus Migrantenfamilien finden lassen. Allgemeiner gefaßt, stellen sich die folgenden Fragen:

- Wie tragen Prozesse der Berufsfindung im Übergang zur Entwicklung einer Lebensperspektive der Jugendlichen bei?
- Wie hängen die Erfahrungen in unterschiedlichen Stationen des Übergangs mit individuellen Wegen sozialer Integration der Jugendlichen zusammen?

- Wie wirken sich die Erfahrungen im Übergang auf Einstellungen zu Erwerbsarbeit aus?

### 3. Die Auswahl der Untersuchungsgruppe

In B.1 wurde herausgearbeitet, daß ein Zugang zu den Mechanismen des Übergangs von der Schule in den Beruf unbedingt einer Perspektive bedarf, der die individuellen Perspektiven von Jugendlichen auf ihre Übergangsverläufe ins Zentrum der Analyse stellt. Die Fragestellung wird am Beispiel junger Männer türkischer Herkunft im Alter von 19-22 Jahren zum Zeitpunkt der Interviews verfolgt. Der Zugang zu den jungen Männern wurde dabei über die Beratungsstelle für Jugendliche ausländischer Herkunft hergestellt. Kriterien bei der Auswahl der Jugendlichen waren:

- Staatsangehörigkeit: türkische Jugendliche wurden deshalb ausgewählt, weil somit klar war, daß sie ähnlichen Zuschreibungen ausgesetzt sind (Hierarchie in der Ausgrenzung zwischen unterschiedlichen Nationalitäten).

- Alter: Die Jugendlichen sollten schon einige Stationen der Übergangsphase hinter sich haben, um einen breiten Erfahrungshorizont mit dem Übergangssystem sicherzustellen. Andererseits hätte eine Ausdehnung des Altersspektrum unter Umständen dazu geführt, daß für "schon plazierte"<sup>77</sup> Jugendliche die Fragen nach einer Ambivalenz zwischen dem bloßen "Unterkommen" auf dem Arbeitsmarkt und der Verwirklichung eigener Übergangsperspektiven irrelevant wären und Fragen der Sicherung des Arbeitsplatzes im Mittelpunkt gestanden hätten.

- Schulischer Hintergrund: eine gewisse Varianz der Ausgangspositionen der Jugendlichen in ihren schulischen Abschlüssen war intendiert, um zu zeigen, wie gerade die nach offiziellen Benachteiligungskriterien auf die bloße Verwirklichung irgendeiner beruflichen Perspektive verwiesenen Jugendlichen eigenständige und durchaus auch inhaltliche und soziale Ansprüche auf den Zugang zu Bereichen der Erwerbsarbeit aufrechterhalten, die ihnen sozialpolitisch verwehrt bleiben.

- Einreisezeitpunkt: von besonderem Interesse war eine gewisse Varianz der befragten Jugendlichen hinsichtlich des Zeitpunkts der Wanderung. Es wurde bei der Auswahl Wert darauf gelegt, sowohl Jugendliche in die Untersuchung einzubeziehen, die in der

---

<sup>77</sup> siehe dazu den Gedanken der tendenziellen Unabgeschlossenheit und Nicht-Abgrenzbarkeit der Übergangsphase durch die Veränderungen in den Beziehungen zur Erwerbsarbeit (A.2.3).

Bundesrepublik geboren und aufgewachsen sind, als auch sogenannte "Seiteneinsteiger", die erst im Lauf der Grundschule in die BRD kamen, und "Pendelmigranten", die während ihrer Schulbiographie z.T. mehrfach ihren Aufenthaltsort zwischen der Türkei und der BRD wechselten.

Die Jugendlichen kannten mich von meiner Tätigkeit als Praktikant in der genannten Einrichtung, wo sie zum Teil an von mir organisierten Unternehmungen und Aktionen teilgenommen hatten, zum Teil mich aber auch nur als Betreuer des offenen Treffpunkts kannten. Die Jugendlichen erklärten sich auf meine telefonische Anfrage alle spontan dazu bereit, mit mir ein Interview durchzuführen.

#### **4. Die Untersuchungsmethoden: Die Verknüpfung sozialräumlicher und biographischer Zugänge zu der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen aus Arbeitsmigrantenfamilien**

Die entwickelte Forschungsperspektive und die daraus abgeleitete Fragestellung legt als Herangehensweise Methoden der qualitativen Sozialforschung nahe, die anhand der im folgenden genannten Prinzipien qualitativer Sozialforschung näher bestimmt werden können.

##### **4.1 Prinzipien qualitativer Sozialforschung**

###### *Subjektorientierung*

Die Orientierung an der Subjektivität der Befragten kann auf zwei verschiedenen Ebenen als Begründung für die Wahl von Forschungsmethoden aufgefaßt werden. Erstens auf einer normativen Ebene und zweitens auf einer forschungsmethodischen. Auf der normativen Ebene gehen VerfechterInnen qualitativer Forschungsmethoden davon aus, daß mit Hilfe wenig standardisierter Erhebungs- und Auswertungsmethoden und natürlichen im Vergleich zu experimentellen Settings eine tendenzielle Auflösung der Machtbeziehung zwischen ForscherIn und Beforschten zu erzielen sei. Die angestrebte Subjekt-Subjekt-Beziehung führe auf der zweiten Ebene, der forschungsmethodischen, zu einer größeren Authentizität der Ergebnisse, z.B. daß dadurch die Gefahr der bewußt falschen Angaben durch InformantInnen reduziert würde.

Auf der methodischen Ebene stellt sich die Frage nach der Authentizität der Interviewaussagen. Damit wird die Frage aufgeworfen, inwieweit es gelingen kann, bei den Jugendlichen Antworten zu vermeiden, die sich im Sinne der "sozialen Erwünschtheit" an den von den Jugendlichen angenommenen Wünschen des Interviewers orientieren. Die zweite Frage an eine Untersuchung, die den Anspruch erhebt, die Aussagen der Jugendlichen im Gespräch ernstzunehmen, lautet, inwiefern die Aussagen nicht durch eine nachträgliche Konstruktion geprägt sind, die strategisch die Punkte unerwähnt läßt, von denen der Jugendliche annimmt, daß sie sein eigenes Handeln in negativem Licht erscheinen lassen könnten. Diesen Fragen muß sich jede Untersuchung stellen, die darauf abzielt, Einstellungen und Verhaltensmuster nicht durch Beobachtung von Effekten von Handlungen oder konkretem Handeln zu erheben.

Für meine Untersuchung stellt sich auf der normativen Ebene das Problem der Verständigung zwischen Forscher und Beforschten doppelt kompliziert dar. Zum einen stellt sich die Frage nach der Legitimation für eine Forschung, die tief in die Privatsphäre von Jugendlichen eindringt, und sich damit in die Gefahr begibt, als Mehrheitsangehöriger Angehörige von Minderheiten auszuforschen und damit tendenziell "Herrschaftswissen" herzustellen, das immer auch dazu dienen kann, die Zuschreibungen, die zur Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen notwendig sind, festzuschreiben.

Der zweite Punkt ist die Verschiedenheit von gesellschaftlichen Teilhabechancen zwischen den Jugendlichen und mir. Schroeder (1996) legt Wert darauf, zwischen den Unsicherheiten eines individualisierten Lebenslaufs und einem ungesicherten Lebenslauf zu unterscheiden. Während durch die in A.2 beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen und die sich verschärfende Krise des Arbeitsmarktes tendenziell alle "traditionell" männlichen Lebensläufe unsicher geworden sind, gilt es diese Unsicherheit, die immer auch als Zunahme individueller Handlungs- und Entscheidungsspielräume erlebt werden kann, von der Ungesicherheit der Lebensläufe von Jugendlichen aus "Unterschichtsmilieus" zu unterscheiden, die Möglichkeiten des Ausprobierens und Gestaltens der eigenen Lebensperspektive zum Teil erheblich erschwert<sup>78</sup>.

Aus diesen Überlegungen folgt,

---

<sup>78</sup> Zu ergänzen wäre zu den von Schroeder beschriebenen Unterschieden (vgl. ebda.: 30) in den kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen, die ungleiche rechtliche Situation zwischen deutschem Forscher und Jugendlichen nicht-deutscher Staatsangehörigkeiten, die diese nicht nur von sozialen Ressourcen in Form von sozialstaatlichen Leistungen, sondern auch von dem in unserem politischen System zentralen Recht auf politische Partizipation ausschließt.

- daß diese Unterschiede bei den methodischen Entscheidungen eines Forschungsvorhabens zu berücksichtigen sind, z.B. durch eine möglichst behutsame Interpretation, durch die kommunikative Validierung der Interpretationen etc., die in den folgenden Abschnitten erläutert werden,
- zum anderen heißt das für eine sich subjektorientiert verstehende Forschung, daß sie diese Unterschiede nicht in Form einer Reduktion auf sprachliche Verständigungsprobleme wegdefiniert, sondern die Hintergründe der sozialwissenschaftlichen Konstruktionen reflektiert werden müssen, und
- daß eine Untersuchung der Lebenslagen und der individuellen Lebensperspektive nicht bloß die Lebensumstände der Jugendlichen abbilden darf, sondern den unmittelbaren und mittelbaren Forschungsprozeß als Aktivierung und regionalen fachlichen und sozialpolitischen Anstoß versteht.

Jenseits der vorhandenen Unterschiede in den Lebensperspektiven und der Beschränktheit in den in den jeweiligen Lebenssituationen vorfindbaren Ressourcen, muß es einer solchen Sozialforschung darum gehen, gerade in den Lebensperspektiven der Jugendlichen, die in geringerem Ausmaß von der "patriarchalen Dividende" profitieren, die kreativen und gestalterischen Aspekte der Bewältigung ihrer individuellen Bewältigungsleistung herauszuarbeiten. Dies birgt die Gefahr der paternalistischen Vereinnahmung und neuer Zuschreibungen, wie etwa in einigen "linken" Zusammenhängen, wo nach der massenhaften Beteiligung von (dem Augenschein nach vorwiegend männlichen) Jugendlichen aus Einwandererfamilien an den gewalttätigen "1.Mai-Kundgebungen" in Berlin-Kreuzberg, die Einwandererjugendlichen zur neuen revolutionären Klasse hochstilisiert wurden<sup>79</sup>.

Jenseits auch aller wissenschaftlicher Reflexion und den in einer Qualifikationsarbeit notwendigen Anpassungen an den Zwang zu wissenschaftlicher Legitimation, Absicherung der Argumentation und Schreibstil muß klar bleiben, daß die in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse Konstruktionen sind, die die dreifache Diskrepanz in der Lebenssituation zwischen den interviewten Jugendlichen und mir (angehender Akademiker und ArbeiterInnensöhne, Endzwanziger und nach Definition des KJHG "Heranwachsende", deutsche und nicht-deutsche Staatsangehörigkeit) nicht überwinden können.

### *Offenheit*

---

<sup>79</sup> Ähnliche Mechanismen finden sich auch in der Popkultur, wo die Begeisterung weißer Mittelschichtsmänner für "Gangsta-/Ghetto-Rap" und dessen bundesrepublikanischen Pendant in den hauptsächlich von Einwandererjugendlichen entwickelten subkulturellen Milieus immer auch die Gefahr rassistischer Zuschreibungen birgt (vgl. Jacob 1995)

Eine zentrale Entscheidung, die in jeder „qualitativen“ Untersuchung von entscheidender Bedeutung beim Zustandekommen der Ergebnisse ist, ist das Verhältnis zwischen der Offenheit des Forschenden gegenüber den empirisch vorgefundenen Konstruktionen und der Theorie, die zum einen das Vorverständnis des Forschenden von seinem Gegenstand und damit indirekt auch der Resultate seiner Forschungsarbeit beeinflussen und der Theorie, die das Ergebnis der Untersuchung bilden soll. Wie kann methodisch sichergestellt werden, daß die Interviewten Gelegenheit haben, ihre Weltsicht gegenüber den Forschungskonzepten, die durch die Untersuchung vorgegeben sind, durchzusetzen? Beispielhaft für zwei Grundhaltungen in der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Daten / Empirie sollen hier die Annahmen von Lamnek und Witzel gegenübergestellt werden<sup>80</sup>.

Witzel fordert, qualitativer Forschung ein hermeneutisches Verständnis des Erkenntnisprozesses zugrundelegen. Das heißt, die Vorannahmen, die der Untersuchung vorausgehen, müssen expliziert werden. Lamnek weist dieses Vorgehen als nicht zum qualitativen Paradigma gehörig aus, weil er den methodologischen Anspruch nach Offenheit auch auf die theoretische Konzeptualisierung bezieht: „Theoretische Konzepte und Hypothesen werden nicht aufgrund von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Vorwissen formuliert, sondern durch kontrolliertes Fremdverstehen (...) generiert“ (Lamnek 1993: 199). Dem hält z.B. Witzel entgegen, daß diese Annahme einer „tabula rasa“ auf Seiten der Forschenden zu einem „Dr. Jekyll und Mr. Hyde-Syndrom“ führe, indem die Forschenden in der Erhebungsphase in der angenommenen Unvoreingenommenheit den Standpunkt der Beforschten übernehmen und nachvollziehen, während sie in der Auswertungsphase dem Anspruch ausgesetzt sind, ihre Erkenntnisse in Beziehung zu wissenschaftlichen Theorien zu setzen, um diese überhaupt fruchtbar zu machen (vgl. Witzel 1982: 69). Auch ist laut Witzel daran zu zweifeln, ob nicht die postulierte Begriffslosigkeit, mit der nach dieser Auffassung die Empirie angegangen werden soll, nicht mindestens in der praktischen Durchführung um alltagsweltliche Kategorien ergänzt wird (vgl. a.a.O.: 68). Die Auffassung einer „tabula rasa“ führt somit dazu, daß diese vorgängigen Konzeptualisierungen nicht offengelegt und theoretisch hergeleitet werden, aber dennoch im Forschungsprozeß wirksam sind. Dies ist meiner Ansicht nach besonders im Zusammenhang des Umgangs von Wissenschaften mit der Kategorie „Ethnizität“ zu beachten<sup>81</sup>. Aufgabe einer auf Offenheit angelegten Forschungsstrategie ist es demnach, soziale (Selbst-) Kategorisierungen nicht vorschnell

---

80 für weitere Diskussionen vgl. u.a. Moser (1995: 78-81), Flick (1995: 56-62).

81 vgl. dazu die Analyse der Rolle der Sozialwissenschaften bei der Konstruktion von Ethnizität bei Dittrich und Radtke (1990)



aufzunehmen, aber auch nicht im Sinne eines Denkverbots zu tabuisieren. In meiner Untersuchung wurden deshalb beide Strategien - sowohl induktive als auch deduktive - verwendet. Deduktive Strategien führten sowohl zur Konzeptualisierung der Forschungsfragen als auch zu den Ausgangshypothesen. Induktive Anteile beinhaltet jedoch die Vorgehensweise, wie Themenfelder für die Auswertung und Interpretation des Interviewmaterials gefunden wurden. Diese sind deshalb einerseits als Ergebnis der theoretischen Vorarbeit und andererseits als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zu betrachten.

## **4.2 Berufsbiographische Interviews als Befragungsmethode**

Bei der Planung und Durchführung der Interviews orientierte ich mich an der im Bremer Sonderforschungsbereich zu Fragen der beruflichen Orientierung entwickelten Interviewmethode der problemzentrierten Interviews, die ich für meine Untersuchung variiert habe. In dieser Methode wird das oben beschriebene Problem der Balance zwischen Offenheit und theoretischer Vorbestimmtheit der Datenerhebung und Interpretation am ehesten im Sinne der von mir formulierten Ansprüche gelöst. Witzel hat aus der Kritik an und als Alternative zum "normativen Paradigma" einerseits, bei dem vorformulierte theoretische Konzepte mit qualitativ erhobenen Daten empirisch geprüft werden, sowie zum "interpretativen" Paradigma andererseits, bei dem von der in 4.1 diskutierten Unvoreingenommenheit der Forschenden ausgegangen wird und theoretische Konzepte erst aus dem empirischen Material generiert werden, ein Forschungsprogramm vorgeschlagen, in dessen Mittelpunkt die Methode des "problemzentrierten Interviews" steht (vgl. Witzel 1982)<sup>82</sup>. Kern der Methode sind leitfadengestützte Interviews, die durch Kurzfragebögen und Gruppendiskussionen ergänzt werden.

Für den Zusammenhang meiner Untersuchung besonders interessant waren dabei die leitfadengestützten Interviews, die durch das Zulassen von bestimmten Formen des Interviewerverhaltens für meinen Untersuchungsansatz in besonderem Maße geeignet sind. Im Unterschied zu narrativen Interviews, die Nachfragen und Eingriffe des Interviewenden erst in der Phase nach einer möglichst vom Interviewten alleine zu gestaltenden Erzählphase gestatten, sind im problemzentrierten Interview Steuerungselemente durch den

---

<sup>82</sup> Den Begriff "problemzentriert" umschreibt Witzel folgendermaßen: "Einmal setzen wir uns damit gegen Begriffe wie 'themenzentriertes' (im Sinne von Cohn 1976), 'leicht strukturiertes', 'unstrukturiertes', 'qualitatives', 'offenes', 'fokussiertes' Interview, (...) oder auch 'Tiefeninterview' und 'Intensivinterview' (...) ab, um deutlich zu machen, daß es uns weder um Sondierungen von Persönlichkeitsmerkmalen noch um eine klinische Zielsetzung geht, sondern um individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität" (ebda.: 67).

Interviewenden während des ganzen Interviewverlaufs vorgesehen. Witzel nennt als dafür geeignete Interviewstrategie „spezifische Sondierungen“ (Witzel 1982: 112), die daraus bestehen, durch direkte Verständnisfragen und das Aufzeigen von (vermeintlichen) Widersprüchen in den Aussagen den Interviewpartnern zu weiteren Ausführungen und Explikationen zu veranlassen. Die Orientierung an den Interviewpartnern als Subjekten wird durch die Spiegelung des Gesagten, durch Einwürfe und das Anbieten von Interpretationen im Gespräch unterstützt, da so die Interpretation im Gegensatz zu narrativen Interviews nicht gänzlich im Nachhinein erfolgt, sondern schon in der Interviewssituation selbst den Gesprächspartnern die Gelegenheit gegeben wird, die Interpretationen des Forschenden zurückzuweisen oder zu korrigieren.

Im Hinblick auf die Fragestellung habe ich die Methode des problemzentrierten Interviews variiert. Zum einen wurde auf den von Witzel verwendeten Kurzfragebogen verzichtet, da ich davon ausging, daß ein Fragebogen zur Abfrage der wichtigsten biographischen Daten etc. bei der Überschaubarkeit der Anzahl der Interviewten nicht notwendig sei, sondern eher die Gefahr bestanden hätte, den Interviewpartnern eine Frage-Antwort-Struktur naheulegen, die die intendierte „Alltagsnähe“ der Kommunikation von vornherein in Frage gestellt hätte. Ein enge Leitfadenorientierung, wie sie von Witzel bei der Durchführung seiner Methode beschrieben wird, hätte u.U. die Relevanzen der Interviewten verdeckt, auf die es mir in dieser Arbeit besonders ankommt. Die Problemzentrierung<sup>83</sup> als Begriff zur Charakterisierung der thematischen Fokussierung bei Witzel entspricht zudem nicht meiner Kritik an der „Defizithypothese“ und der Forschungsstrategie Bewältigung nicht nur unter dem Problemaspekt zu betrachten, sondern als auf gestaltende Element und kreative Prozesse der Aneignung der eigenen Lebenslage ausgerichtete Perspektive. Deshalb habe ich die Methode dahingehend modifiziert, daß ich den Leitfaden nur als Gedächtnisstütze während der Interviews benutzte, den Jugendlichen ansonsten aber die Struktur des Gesprächs weitgehend überlassen habe. Um diesen Unterschied in der Herangehensweise auch begrifflich hervorzuheben, möchte ich die entwickelte Methode mit berufsbiographischen Interviews beschreiben. Aufgrund der Zielsetzung, weniger die Gemeinsamkeiten in den Lebenslagen der Jugendlichen als vielmehr die Komplexität und Vielschichtigkeit von Übergangsentscheidungen sichtbar zu machen, wurde bei der Durchführung der Interviews den Problemthematizierungen und Relevanzen der Jugendlichen Priorität gegenüber einer höchstmöglichen Vergleichbarkeit der Interviews gegeben, die durch die Unterschiedlichkeit der von den Jugendlichen durchlaufenen Wege der institutionellen Stationen des Übergangssystems ohnehin nur schwer erzielbar gewesen wäre.

---

83 vgl. die Kritik von Hopf an diesem Begriff (zit. bei Flick 1995:108), daß es wohl keine Interviewmethode gebe, die nicht in irgendeiner Form auf ein Problem oder speziellen Aspekt abhebe.

Steuernde Eingriffe von Seiten des Interviewers erfolgten vor allem im Hinblick darauf, die Erzählungen der Jugendlichen in Gang zu halten, bei unergiebigem Themen neue Aspekte einzubringen. Daraus erhielt der erstellte Leitfaden für die Interviews zwei Funktionen. Neben der Funktion, während der Durchführung der Interviews als Gedächtnisstütze zu dienen, wurde der Leitfaden dazu verwendet, das eigene theoretische Vorverständnis zu klären und für die Interviews zu strukturieren. Er enthielt folgende thematischen Felder:

- Ein narrativer Einstieg ins Thema über das Anknüpfen an frühere Kontakte und die jetzige berufliche Situation

- Themenschwerpunkte der Bewältigung des Übergangs:

  - Schulerfahrungen

  - Berufswahlkunde und Informationsstrategien

  - Berufswünsche und Unterstützung dabei durch LehrerInnen, Berufsberatung, Eltern, Freunde

  - Berufsausbildung / Maßnahmen

- Themenschwerpunkte der Lebensperspektiven:

  - Ansprüche an Beruf

  - Zufriedenheit mit dem Erreichten

  - Vorstellungen über eigene Familie und Rollenverteilung

  - Perspektive des Aufenthaltsorts

  - Auseinandersetzung mit Ausländerstatus und Betroffenheit von Diskriminierung / rassistischer Gewalt

Bei der Durchführung der Interviews ging ich von folgenden methodischen Überlegungen aus, die sich am besten anhand der für die Interviews entwickelten Gesprächsregeln und Grundhaltungen erläutern lassen.

Einer der zentralen Zugänge der Männerforschung zur Lebenswirklichkeit von Männern und männlichen Jugendlichen besteht in der Annahme, daß ein wichtiger Umstand der Lebenspraxis und der Vorstellung der Jungen und Männer von sich in einem durch ihre Sozialisation bedingten, verwehrteten Bezug zu ihren Emotionen und damit zu einem wichtigen Aspekt ihres Selbst: "Mann" hat keine Probleme, und wenn doch, dann fehlen Männern zum einen die sprachlichen, zum anderen die sozialen Mittel in Form von Orten, wo diese Probleme auch gefragt sind, diese Probleme auszudrücken. Für die Untersuchung bedeutete dies zum einen eine akzeptierende Haltung einzunehmen, die den jungen Männern möglich machte, über sich und ihre persönliche Geschichte (oder zumindest Teilen davon) ohne Angst vor vorschnellen Urteilen oder Einordnungen zu sprechen. Dazu gehört die Herstellung von Offenheit durch das präzise Darlegen, warum ich diese Untersuchung mache und wie ich persönlich zu diesem Thema komme. Ich habe versucht, den Jugendlichen im Gespräch die Bedeutung ihrer eigenen Sichtweise klarzumachen und, daß nichts unwichtig oder uninteressant ist, was sie zu erzählen haben. Ihnen wurde versucht zu vermitteln, daß deshalb auch keine Bewertung zwischen Unwichtigem und Wichtigem von meiner Seite intendiert ist. Zweiter wichtiger Punkt ist das Verschaffen von Sicherheit in der Interviewsituation durch einen Gesprächseinstieg, der bestehende Unsicherheiten in der Interviewsituation abbauen hilft. Dies geschah über das Anknüpfen an gemeinsame Erlebnisse aus meiner Praktikantenzeit auf der Jugendberatungsstelle (z.B. von mir durchgeführte Freizeitaktionen) und die Frage nach ihrer aktuellen Situation. Ein dritter und meines Erachtens der wichtigste Punkt ist, daß die Jugendlichen durch das Interviewerinteresse ein Status verschafft wird, der sie und ihre Übergangsbio-graphie nicht unter dem Fokus des Scheiterns betrachtet, sondern ihren Überlegungen und Orientierungen eine grundsätzliche Anerkennung signalisiert. Insofern können die Interviews auch als aktivierende Strategie verstanden werden, die den Jugendlichen einen Rahmen bot, ihre Übergänge unter einer "neuen" Perspektive zu reflektieren.

Ob dies gelungen ist und damit die Voraussetzungen zu nicht-strategischer Kommunikation gegeben waren, läßt sich nicht beweisen. Hinweise dafür geben jedoch die Reaktionen der Jugendlichen während und nach den Interviews.

Forschungsmethoden müssen nicht nur dem Forschungsgegenstand, sondern auch den InterviewpartnerInnen angemessen sein. Deshalb wurden die Interviews in den Räumen der Jugendberatungsstelle durchgeführt. Dadurch wurde ein Rahmen gewählt, der den Jugendlichen als ehemaligen Stammbesuchern vertraut war.

Der Einstieg ins Thema wurde so gewählt, daß den Jugendlichen die Gelegenheit gegeben wurde, von ihrer aktuellen beruflichen Situation zu berichten, bevor, ausgehend von ihren Erzählungen, ihre Übergangsbio-graphie gemeinsam rekonstruiert wurde. Es stellte sich

heraus, daß das Interview für viele Jugendliche der erste Anlaß seit langer Zeit war, sich Gedanken über die eigenen Wünsche und Vorstellungen zu machen. Bestätigung der oben genannten These des verwehrt Selbstbezugs, darüber hinaus stellte sich heraus, daß die Jugendlichen immer stärker aus den früheren Sozialbezügen hinausgewachsen waren, auch aus der Jugendberatung als einziger Institution, wo solche Selbstthematierungen gefragt waren und unterstützt wurden. Bei allen Jugendlichen, bis auf einen, hatten sich die engen Freundschaften auf wenige gute Freunde reduziert, Cliquesbeziehungen boten noch weniger die Chance, über berufliche Vorstellungen jenseits der z.B. in ihren männlich dominierten peer-groups vorherrschenden Erfolgsdrucks ("junge Männer haben keine Probleme") oder der Prahlerei zu reden, als dies in der Schulzeit der Fall war, wo immerhin gleiche institutionelle Erfahrungshorizonte ein geringes Maß an Thematisierung der eigenen Situation gestatteten.

Die Interviews dauerten zwischen zweieinhalb und drei Stunden. Während der Interviews lief ein Tonband zur Aufzeichnung mit, um eine wörtliche Transskription der Interviews zu ermöglichen. Im Anschluß an die Interviews wurden über die nicht durch das Tonband festzuhaltenden Aspekte der Interviewsituation Postskripta (vgl. Witzel 1982) erstellt. Diese enthielten erste Eindrücke zur Interviewsituation, Vermerke zu Störungen und zum Klima des Gesprächs.

Über den losen Kontakt zur Jugendberatungsstelle, den die Jugendlichen noch aufrechterhalten, ergaben sich Möglichkeiten, die weitere Entwicklung der Jugendlichen auch über die eigentliche Erhebungsphase hinaus zu verfolgen und ihnen in informellen Gesprächen zentrale Ergebnisse der Interviews zugänglich zu machen<sup>84</sup>. Die Befragten erkundigten sich auch später noch bei den MitarbeiterInnen der Jugendberatung, wann denn die Arbeit fertig werden würde.

### **4.3 Schritte der Auswertung der Einzelinterviews**

Die gewählte Interviewform des berufsbiographischen Interviews beinhaltet in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel die Vorinterpretation des im Interview Gesagten durch verschiedene Strategien des Interviewerverhaltens. Diese Strategien der "kommunikativen Validierung" (vgl. Flick 1995: 248) beinhalten das Zurückspiegeln des Gesagten an den Interviewpartner während des Interviews, sodaß dieser die Möglichkeit hat, die Deutungen des Interviewers unmittelbar zu korrigieren, abzulehnen oder

---

84 vgl. die Überlegungen Flicks zu den methodischen Schwierigkeiten der kommunikativen Validierung nach der eigentlichen Erhebungsphase (Flick 1995: 245f.)

anzunehmen. Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und Wort für Wort transskribiert. Als Transskriptionsschema wurde eine einfache Transskription angewendet, die nur diejenigen paraverbalen und nonverbalen Äußerungen (wie Gestik oder Lachen) protokolliert, ohne die z.B. ironische Bemerkungen nicht als solche erkennbar wären. Da im Falle meiner Untersuchung alle Interviews von mir durchgeführt und transskribiert wurden, schien dies ausreichend genau zu sein. Die Transskripte wurden in der Interpunktion und in der Orthographie in eine der Schriftsprache nähere Form gemacht, ohne dialektale oder sonstige sprachliche Eigenheiten der Jugendlichen zu verändern.

Von allen Interviews wurden Postskripta erstellt, in denen die äußeren Umstände der Interviewsituation, sonstige Begleitumstände sowie unmittelbare Eindrücke über den Umgang der Interviewpartner mit der Interviewsituation festgehalten wurden (s. 4.1.3). Danach wurden die Interviews in einem ersten Lesedurchgang auf die „objektiven“ Fakten untersucht, die in der Abbildung auf Seite 114 als Überblick über die Verläufe der Übergänge der einzelnen Interviewpartner wiedergegeben sind. In einem zweiten Durchgang wurden die Interviews nach Aussagen zu den jeweiligen Stationen des Übergangsprozesses geordnet (diachrone Perspektive). Durch diesen Durchgang wurden die Themenfelder, die aus den Forschungsfragen abgeleitet worden waren, auf ihre Relevanz und Vollständigkeit für die Interpretation überprüft. Darüber hinaus wurden diese Themenfelder ergänzt und ausdifferenziert. Die einzelnen Interviews wurden also zunächst nicht nach Themenfeldern zerstückelt, sondern als berufsbiographisches Porträt aufgefaßt, um die Spezifika der einzelnen Jugendlichen nicht vorschnell unter die Themenfelder einzuordnen. Daraus entstanden die berufsbiographischen Porträts und der Vergleich bzw. die Einordnung der Übergangsverläufe (s. C.2)

In einem weiteren Durchgang wurden die Interviewtransskripte nach den Themenfeldern kodiert (synchrone Perspektive). Aus der Zusammenschau der kodierten Aussagen wurden biographische Porträts der einzelnen Interviewpartner zusammengetragen. Dadurch entstand, was Witzel eine „Charakteristik der spezifischen Verarbeitungsformen und Umgangsweisen (...) aus der Sicht des Jugendlichen mit den subjektiv wahrgenommenen Handlungsvoraussetzungen“ nennt (ebda.: 112). Im Zweifel wurde noch einmal auf den Gesamtzusammenhang der Interviewtransskripte zurückgegriffen. Dies war insbesondere dann nötig, wenn es darum ging, zu prüfen, ob ein Thema durch eine Frage seitens des Interviewers aufgeworfen wurde oder ob der interviewte Jugendliche dieses Thema selbst angeschnitten hatte.

Diese Porträts bildeten die Grundlage für einzelfallübergreifende Interpretationen (vergleichende Systematisierung bei Witzel) entlang von einzelnen Themenfeldern, die

typische Übereinstimmungen und Varianzen zwischen den Aussagen der einzelnen Interviewpartner zeigten.

#### 4.4 Zugang zu regionalen Bedingungen des Übergangssystems: Interviews mit Schlüsselpersonen

Die Interviewmethode von Witzel beinhaltet Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, auf die ich zugunsten einer anderen Erweiterung des Ansatzes verzichtet habe. Für die Übergangsforschung haben Barbara Stauber und Andreas Walther das Konzept der Region als zentralen Zugang zu den Lebenslagen und spezifischen Bewältigungsstrategien von Jugendlichen entwickelt (Stauber / Walther 1995: 42-59). Sie gehen dabei von einer doppelten Wirksamkeit der regional bestimmten Gegebenheiten des Übergangssystems aus. Die eine Seite regionaler Bedingungen von Übergangswegen wird durch den regionalen Arbeitsmarkt als Bezugspunkt jugendlicher Orientierungen, durch ökonomische Entwicklungen, durch sozialpolitische Strategien zur Unterstützung von Übergangsprozessen und regionalen (berufs-)bildungspolitischen Zuschnitten bestimmt. Regionale Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt bestimmen in zunehmenden Maße die Chancen auf berufliche Integration: was an einem Ort eine aussichtsreiche Position bedeutet, kann an einem anderen Ort die Möglichkeiten erheblich einschränken<sup>85</sup>.

Neben diesem Teil regionaler Wirklichkeit betonen sie jedoch die Wichtigkeit der regional ausdifferenzierten sozio-kulturellen Gegebenheiten des Übergangs, die sie als regionalen lebensweltlichen Zusammenhang beschreiben. Dieser umfaßt die je nach Region unterschiedlichen sozio-kulturell vorgegebenen Normalitätsstandards innerhalb derer die beruflichen Integrationsprozesse von Jugendlichen ablaufen: "So gibt es eine Fülle von regionalen 'Selbstverständlichkeiten', die die Lebenslagen von Mädchen und Jungen zentral betreffen, als solche jedoch zunächst nicht sichtbar werden. Hierzu gehören etwa bestimmte, regional sehr rigide definierte Wege sozialer Integration, hierzu gehört ein regionales Arbeitsethos, hierzu gehören geschlechtsspezifische Zuschreibungen und bestimmte Vorstellungen von 'Zumutbarkeit', hierzu gehört ein regionales Bild von 'Funktionieren', von 'Dabei-Sein', etc." (Stauber / Walther 1995: 45).

Dieser Teil der regionalen "Normalität" ist über "offizielle" Statistiken kaum erhebbbar, spielt aber eine wichtige Rolle insbesondere für Jugendliche aus Migrantenfamilien, da Zuschreibungen, die in besonderer Weise deren Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt bestimmen, genau von diesen Vorstellungen der "Normalität" abhängen. Darüber hinaus gehe ich davon aus, daß innerhalb der Milieus, in denen sich die Jugendlichen aus Einwandererfamilien mit ihren beruflichen Orientierungen verorten

---

85 Beispiele für regionale Disparitäten bieten die Untersuchungen von Arnold/ Stauber/ Walther (1990) oder die Studie von Heinz u.a. (1988), die im Zeitraum des Höhepunkts der Jugendarbeitslosigkeit in einer Krisenregion (Bremen) entstand, wo ein Hauptschulabschluß allein als Merkmal der (Markt-)Benachteiligung gelten konnte.



müssen, eigene Erwartungen und Vorstellungen über Zumutbarkeiten zu finden sind, die berufliche und soziale Integrationsprozesse lenken.

Die umfassende Erhebung solcher regionalen Normalitätsstandards erfordert einen erheblichen methodischen Aufwand (vgl. Stauber / Walther 1995), der innerhalb einer Diplomarbeit schon aufgrund des fehlenden offiziellen Auftrags von sozialpolitischen Akteuren, der als "Türöffner" den Zugang sowohl zu InstitutionenvertreterInnen als auch zu aufwendigen statistischen Daten des Arbeitsamtes etc. notwendig ist, nicht zu leisten wäre. In meiner Untersuchung wird dieser Zugang zu regionalen soziokulturellen und informellen Anforderungen des Übergangssystems über den Zugang der Schlüsselpersonen (zum Konzept und der verwendeten Interviewmethode s. u.) hergestellt. Der Stellenwert der Interviews mit diesen regionalen ExpertInnen bestand also eher in einem explorativen Zugang zu regionalen Klimata im Übergangssystem und kann eine umfassende Analyse des regionalen Übergangssystems nicht ersetzen.

Um einen kurzen Eindruck von den regionalen Gegebenheiten zu ermöglichen, werden in den folgenden beiden Abschnitten einige Daten zur Region<sup>86</sup> wiedergegeben.

---

86 Die Unterschiede im Verständnis von Region bei Stauber / Walther im Vergleich zu dem hier zugrundegelegten sollen hier nicht weiter diskutiert werden, da es für das Verständnis der Untersuchung nicht wesentlich ist. Region bezieht sich allgemein auf den Raum, den Jugendliche für ihre beruflichen Entscheidungen in Erwägung ziehen. Da sich die von mir befragten Jugendlichen v.a. auf das betriebliche System von Berufsausbildungen bezogen, wurden die beiden Städte mit umliegenden Gemeinden als Region angenommen, auf die sich ihre Ansprüche auf berufliche Integration beziehen. Dies deckte sich auch mit dem Einzugsgebiet der Jugendberatungsstelle, für die die Befragung der Schlüsselpersonen als Ausgangspunkt eines regionalen Dialogs über Unterstützungsangebote im Übergang diente.

## Die Untersuchungsregion

Böblingen und Sindelfingen bilden eine baulich zusammengewachsene, aber gleichwohl verwaltungsmäßig getrennte Doppelstadt mit zusammen rund 107000 EinwohnerInnen. Die Doppelstadt ist geprägt von den großen Industriebetrieben, die hier angesiedelt sind (Mercedes-Benz, IBM, Hewlett-Packard etc.), und dem großen Zustrom an EinpendlerInnen. Getrennt werden die beiden Städte von der Autobahn Stuttgart-Bodensee.

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes in dieser Region unterliegt dem bundesweiten Strukturwandel in Richtung einer Tertiarisierung der Wirtschaftsentwicklung, was sich auch in der Struktur der Beschäftigungsverhältnisse widerspiegelt: Waren 1990 noch 65,5% der versicherungspflichtigen Beschäftigten im Landkreis im produzierenden Gewerbe tätig, lag dieser Anteil 1995 nur noch bei 56,5%, während der Anteil der im Dienstleistungsbereich Beschäftigten von 34,5% auf 43,5% stieg (Statistisches Landesamt, LIS). Dem entspricht auch ein Wandel in den Beschäftigungsverhältnissen: 1995 waren je etwa 50% der Erwerbstätigen als Angestellte und als ArbeiterInnen beschäftigt, während 1980 dieses Verhältnis noch 40:60, Angestellte zu ArbeiterInnen, betrug.

## MigrantInnen in der Region

Im Landkreis Böblingen leben insgesamt etwa 350000 Menschen, davon haben etwa 16% keinen deutschen Paß, also etwa 55000. Der Anteil nicht-deutscher Menschen unterscheidet sich deutlich für die einzelnen Kommunen und die unterschiedlichen Altersgruppen. In Sindelfingen mit ca. 60000 EinwohnerInnen leben fast 13000 Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, das sind 21,4% der Gesamtbevölkerung. In der Altersgruppe der 15-18jährigen beträgt dieser Anteil beinahe ein Drittel (32,7%). Auch in der Altersgruppe der 6-15jährigen haben immerhin noch 27,5% keinen deutschen Paß. (Alle Angaben aus Landkreis Böblingen 1995)

Ausländische Staatsangehörige haben 1995 einen Anteil von 16,6% an allen versicherungspflichtigen Beschäftigten. Dieser Anteil sank von 22% im Jahr 1980 auf 15% im Jahr 1990. Seither ist dieser Anteil nahezu konstant geblieben. Der Anteil ausländischer ArbeitnehmerInnen liegt damit über dem Landesdurchschnitt von 13% (Datenquelle: Statistisches Landesamt, LIS). Damit entsprechen die Anteile an den versicherungspflichtig Beschäftigten denjenigen an der Wohnbevölkerung.

Die Wirtschaftsstruktur und die Zusammensetzung der Bevölkerung entsprechen damit den

Gegebenheiten vieler Klein- und Mittelstädte in der Region Stuttgart.

### Konzept der Schlüsselpersonen

Das Konzept der Schlüsselpersonen geht von einer spezifischen Qualität des Wissens dieser Personen über regionale Zusammenhänge und Gegebenheiten aus, die über statistische Daten zur Situation auf dem Arbeitsmarkt nicht erhebbbar sind. Durch die kulturelle Verbundenheit der Schlüsselpersonen mit der Region verfügen diese auch über ein Wissen um die herrschenden informellen Anforderungen an Jugendliche im Übergangssystem, das über das "offizielle" Bild hinausgeht, das maßgebliche Institutionen vertreten.

Schlüsselpersonen haben zudem einen Zugang zu jugendlichen Lebenslagen und Bewältigungsstrategien, die über die Perspektive der Jugendlichen als direkt Betroffenen hinausweist. Dennoch stehen sie durch ihren direkten Kontakt zu Jugendlichen nicht über den Problemen der Jugendlichen, wie es Institutionen tun, sondern verfügen über eine nicht in dem Maße von Institutioneninteressen gefilterte Wahrnehmung von Problemlagen im Übergang.

Die Interviews mit den Schlüsselpersonen dienten bei meiner Untersuchung deshalb vor allem der Exploration des Feldes, deren Ergebnisse floßen direkt in die Leitfäden für die Interviews mit den Jugendlichen ein. Die Schlüsselpersonen wurden danach ausgewählt, ob sie in ihrer alltäglichen Praxis in Formen sozialer Arbeit oder anderen institutionellen Zusammenhängen des Übergangssystems Zugang zu Jugendlichen aus Migrantenfamilien haben. Es wurden daher SozialpädagogInnen aus den Bereichen der Sozialarbeit an beruflichen Schulen, ein Lehrer, der vorwiegend im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und der einjährigen Berufsfachschule unterrichtet, die BetreuerInnen der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH, nach §40c des Arbeitsförderungsgesetzes) bei einem Träger der Jugendsozialarbeit, eine Ausbildungsberaterin der Industrie- und Handelskammer, ein Berufsberater des Arbeitsamtes, der innerhalb der innerbetrieblichen Arbeitsteilung auf nicht-deutsche Jugendliche als Zielgruppe spezialisiert ist ("AusländerbeauftragteR) sowie der Ausländerbeauftragte des Sozialamts interviewt.

Die insgesamt sechs Interviews wurden nach einem Leitfaden durchgeführt, der als Ausgangspunkt die Beschreibung der Zielgruppe und der Zielsetzungen des jeweiligen Arbeitsfeldes der Schlüsselpersonen hatte, und über die allgemeine Einschätzung von problematischen institutionellen Lagen eine Einschätzung der Problemlagen, von denen Jugendliche aus Einwandererfamilien besonders betroffen seien, beinhaltete. Die Interviews

wurden auf Band aufgezeichnet und zum Teil wörtlich protokolliert und den Befragten zur Durchsicht und zur eventuellen Korrektur zugeschickt. Die Ergebnisse wurden bei einer Veranstaltung zum Thema Jugendsozialarbeit, bei der auch alle Schlüsselpersonen anwesend waren, vorgestellt (s.u.).

## **5. Ansätze zur Umsetzung der Ergebnisse**

Die Ergebnisse wurden auf drei verschiedenen Ebenen unterschiedlichen Beteiligten des Übergangssystems zurückgespiegelt:

### *Auf der Ebene der interviewten Jugendlichen*

Die gewählte Form der Befragung versteht das einzelne Interview als einen gemeinsamen Prozeß des Erforschens von Übergangssituationen und -verläufen zwischen dem Forschenden und den interviewten Jugendlichen. Durch die gewählte Interviewmethode und die Haltung bei der Durchführung der Interviews sollten Prozesse der Bewußtwerdung von eigenen Orientierungen und den Zusammenhängen mit ihrer Lebenslage bei den Jugendlichen initiiert werden. Anzeichen dafür, daß dies zumindest zum Teil geglückt ist, sind die Reaktionen der Jugendlichen während der und unmittelbar nach den Interviews. Einer der Jugendlichen brachte dies nach dem Interview gegenüber einem Mitarbeiter der Jugendberatungsstelle folgendermaßen zum Ausdruck: "Der hat echt harte Fragen gestellt". Auf Nachfrage des Kollegen erläuterte er, daß er damit zum Ausdruck bringen wollte, daß das Interview für ihn eine Gelegenheit gewesen sei, sich noch einmal genauer damit auseinanderzusetzen, wie seine Geschichte der beruflichen Integration gelaufen sei.

### *Auf der Ebene der Professionellen*

Jugendberatung als zentraler Akteur im Übergangsfeld in der Region. Die Interviewergebnisse stellen einen unmittelbaren und mittelbaren Beitrag zur Evaluation der Arbeit dar. Unmittelbar, weil in den Interviews die Rolle der Einrichtung direkt zur Sprache kam und die Ergebnisse mit dem Pädagogen gesondert von den Interpretationen unter der Fragestellung der Diplomarbeit unter dem Gesichtspunkt der Evaluation des Beratungsansatzes erfolgte. Mittelbar, weil die Ergebnisse in Jahresberichten und zur Darstellung der eigenen Arbeitsweise / Legitimation nach außen verwendet werden können.

### *Auf der Ebene sozial- und jugendpolitischer Akteure*

Die Interviewergebnisse wurden im Arbeitskreis "Jugendsozialarbeit" vorgestellt und diskutiert, dem SozialarbeiterInnen aus dem Bereich der Jugendberufshilfe<sup>87</sup>, BerufsberaterInnen, LehrerInnen aus Haupt- und Berufsschulen angehören. In dieser Sitzung des Arbeitskrieses wurden die Ergebnisse der Interviews neben dem Referat einer Berufsberaterin des Arbeitsamtes zur momentanen Lage auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt als Impulse für die Diskussion um neue Problemlagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien benutzt. Im Verlauf der Diskussion zeigte sich die doppelte Schwierigkeit, in einem Übergangssystem, das sehr stark auf die sozialpolitisch definierten „Problemgruppen“ des Arbeitsmarktes fixiert ist, die Perspektive auf berufliche Integrationsprozesse im Sinne der Differenzierung und Verallgemeinerung von Übergangsproblemen zu öffnen.

Einerseits wurde von einigen TeilnehmerInnen entgegen den von mir vorgetragenen Thesen einer Ausdifferenzierung von Lebens- und Problemlagen im Übergang die Bedeutung ethnischer Herkunft bei der Entstehung von problematischen Übergangsverläufen herausgestrichen. So spitzte sich die Diskussion um „neue“ Problemlagen und deren Vielschichtigkeit in der Frage zu, welche Rolle die - aus Sicht einiger DiskutantInnen mangelnde - „Anpassungswilligkeit“ von Jugendlichen aus Migrantenfamilien für eine erfolgreiche berufliche Integration spiele. Als Beispiel wurde hier vor allem das Tragen von Kopftüchern bei Mädchen genannt, das ihre Chancen bei Bewerbungen verringere.

Andererseits verengte sich die Diskussion angesichts der von der Berufsberaterin herausgestrichenen Verschlechterung der Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt auf die Frage, wie für „benachteiligte“ ausländische Jugendliche, die in besonderem Maß von dieser Verschlechterung betroffen seien, Möglichkeiten des institutionellen Unterkommens geschaffen werden könnten. Die Diskussion um Möglichkeiten der Beschäftigung von Jugendlichen, die auf dem Ausbildungsstellenmarkt scheitern im Rahmen einer regionalen oder kommunalen Beschäftigungsgesellschaft kann als Beispiel für die sozialpolitisch einseitige Zugestandenheit von Übergangsproblemen gelten: bei „AusländerInnen“ oder „Benachteiligten“ wird die Thematik verengt aufs bloße Unterkommen, Ansprüche auf

---

87 vgl. den Vorschlag bei Stauber / Walther (1995), die thematische und methodische Öffnung der klassischen "Jugendberufshilfe" hin zu einer arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit auch begrifflich sichtbar zu machen

sinnvolle und sinnstiftende Perspektiven im Übergang werden tendenziell nicht anerkannt. Besonders nicht in einer Region, die sich selbst als "High-Tech"-Region versteht und damit Probleme der beruflichen Integration sehr leicht mit dem Verweis auf die immer noch relativ günstigen Arbeitsmarktbedingungen abgetan werden können ("Wer hier arbeiten will, findet immer noch seinen Platz", Interview 4).

Als Resultat des Arbeitskreises wurde ein Schreiben an die Verantwortlichen der Jugendhilfeplanung verfaßt, das die stärkere Berücksichtigung von Lebenslagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien als Querschnittsaufgabe der Planung einforderte. Außerdem wurde die Forderung aufgestellt, einen eigenen Teilplan Jugendsozialarbeit innerhalb der Jugendhilfeplanung zu erstellen. Dies führte mit dazu, daß inzwischen ein Arbeitskreis „Jugendsozialarbeit“ im Sinne des §78 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes eingerichtet wurde, der sich im besonderen Maße auch mit den Problemen der beruflichen Integration auseinandersetzt.

## **Teil C. Ergebnisse der Untersuchung: Lebenslagen, Lebensbewältigung und Lebensperspektiven im Übergang**

Einige Aspekte der strukturellen Bedingungen der beruflichen Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien und deren Veränderungstendenzen sind im Abschnitt A.1.6 analysiert worden. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Auswertung der Interviews vorgestellt. Dabei geht es darum, die biographische Eingebundenheit und die subjektive Logik von Orientierungen und Einstellungen im Übergang herauszuarbeiten vor dem skizzierten Hintergrund des Wandels von Übergängen von der Schule in den Beruf.

Die Darstellung folgt einer Struktur der zunehmenden Abstraktion von der Zeitachse der individuellen Verläufe: Zuerst werden die interviewten Jugendlichen in berufsbiographischen Porträts vorgestellt, um der Leserin / dem Leser einen Eindruck von den Jugendlichen als Personen zu geben und die spätere Einordnung von Einzelaussagen in den Zusammenhang der jeweiligen Übergangsverläufe zu erleichtern (C. 1). Die Verläufe werden anschließend kurz unter migrationstheoretischen und übergangstheoretischen Gesichtspunkten kommentiert (C. 1.6).

In den Kapiteln C. 2. bis 7. werden die Ergebnisse zunächst entlang der Erfahrungen der Jugendlichen in den Übergangsstationen Schule, Berufsorientierung, formelle Unterstützungsformen und Berufsausbildungen vorgestellt (C. 2.-4.). Danach wird von der zeitlichen Struktur abstrahiert zu den übergreifenden Zusammenhängen zwischen ihren Lebensperspektiven und

- der Entwicklung von beruflichen Perspektiven,
- der Auseinandersetzung mit den Erwartungen ihrer Eltern und deren Unterstützungsleistungen,
- und schließlich ihren Wahrnehmungen der Möglichkeiten der sozialen Integration in unterschiedlichen Milieus.

In C. 8. werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefaßt.

### **1. Berufsbiographische Porträts der Jugendlichen und individuelle Verläufe des Übergangs**

Gemäß dem Anspruch, die Interviewpartner als Subjekte ernstzunehmen, werden die interviewten Jugendlichen und die Verläufe ihres jeweiligen Übergangs von der Schule in

den Beruf einzeln vorgestellt, bevor die Ergebnisse der einzelfallübergreifenden Auswertung vorgestellt werden. Die Jugendlichen sollen als Personen erkennbar bleiben, deshalb habe ich auch auf die üblichen Chiffren zur Kennzeichnung der Interviewpartner verzichtet und den Jugendlichen fiktive Namen gegeben, die sie sich gemeinsam mit mir für die Darstellung ausgesucht haben.

### **1.1 Savas: „Es kommt drauf an, von innen mußt du wollen, mußt bloß wollen und den Willen haben..“<sup>88</sup>**

Savas ist 1975 in der Bundesrepublik geboren. Seine Eltern sind schon einige Jahre zuvor zusammen nach Deutschland gezogen. Als Savas ein Jahr alt ist, ziehen die Kinder mit der Mutter zurück in die Türkei, während der Vater in der BRD bleibt. In der Türkei besucht er die Grundschule. Nach deren Abschluß kommen seine Mutter, seine Geschwister und er 1986 erneut nach Deutschland. Savas besucht zwei Jahre lang die Hauptschule in dem Dorf, wo die Familie ein Haus gekauft hat. 1988 zieht die Familie nach Sindelfingen, wo er die Klassen 7-9 der Hauptschule besucht.

Er schafft die Hauptschulabschlußprüfung nicht und verläßt die Hauptschule ohne Abschluß. Nach dem Abgang aus der Hauptschule will er so schnell wie möglich den fehlenden Hauptschulabschluß nachholen, deshalb nimmt er am einjährigen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an der Berufsschule teil, ohne andere Alternativen in Betracht zu ziehen. Für Savas steht schon in der Hauptschule fest, daß er eine Ausbildung im Handwerksbereich machen will. Dies ergibt sich aus den beiden Betriebspraktika, die er im Rahmen der Unterrichtseinheit „Orientierung im Beruf“ macht. Zwei Praktika macht er, weil das Betriebspraktikum an seiner ersten Hauptschule in der siebten und an seiner zweiten Hauptschule, in die er nach der siebten wechselt, in der achten Klasse durchgeführt wird. Beide Praktika, als Holzmechaniker und als Bauschlosser, waren seiner Meinung nach „super“. Im zweiten Praktikum bietet ihm der Betrieb an, nach der Schule eine Ausbildung zum Bauschlosser zu machen. Als er den Hauptschulabschluß nicht schafft, traut er sich nicht mehr, sich bei dem Betrieb zu melden. Im BVJ macht er noch ein weiteres Betriebspraktikum, das ihm ebenfalls sehr gut gefällt. Aus diesem Praktikum ergibt sich auch der Ausbildungsplatz als Maurer.

Die Zeit des ersten Ausbildungsjahres war für ihn mit finanziellen Einschränkungen

---

<sup>88</sup> Wörtliche Zitate aus den Interviews werden, wenn sie eine gewisse Länge überschreiten, im folgenden kursiv gesetzt. Die Zahlen in Klammern hinter dem jeweiligen Zitat verweisen auf die jeweilige Seite in den Interviewtranskripten. Ausgerückte Zeilen geben meine Wortbeiträge in den Interviews wieder.



verbunden, da dieses erste Jahr in der Berufsfachschule als Vollzeitschulbesuch absolviert wird. Aufgrund des Bewerbermangels war es zu dieser Zeit üblich, daß in der Baubranche von vielen Betrieben auch im ersten Lehrjahr eine Ausbildungsvergütung bezahlt wurde. Nicht so in Savas' Betrieb. Er tröstet sich damit, daß er irgendwann einmal schon Geld verdienen würde.

Er nimmt auch die körperlichen Belastungen, die der Maurerberuf mit sich bringt, in Kauf. Den Gedanken daran, daß ihm der Beruf zu beschwerlich sein könnte, weist er weit von sich:

*Wenn ich mir so denke, ich will nicht auf der Baustelle arbeiten, dann kann ich ja gleich aufhören, nach der Lehre zum Beispiel (4)*

Nach seiner Gesellenprüfung will Savas beim gleichen Betrieb weiterarbeiten und er glaubt auch, daß er gute Chancen hat, nach der Ausbildung übernommen zu werden.

## **1.2 Baris: „Damals, als ich gekommen bin, war ich ganz ruhig“**

Baris' Eltern sind seit 25 bzw. 20 Jahren in der Bundesrepublik. Da sie keine große Wohnung haben und beide Eltern anfangs berufstätig sind, leben er und sein ein Jahr älterer Bruder in Ankara bei der Großmutter, seine später geborenen Geschwister sind bei den Eltern in der BRD.

In der Türkei besucht er die fünfjährige Grundschule. Danach arbeitet er ein Jahr lang in einer Werkstatt als Autoelektriker.

Nach einem Jahr holen ihn seine Eltern zu sich nach Deutschland. In der Bundesrepublik besucht er zunächst für ein Jahr die Vorbereitungsklasse auf der Hauptschule, bevor er in die sechste Regelklasse überwechselt. Er spricht kein Wort Deutsch, als er ankommt, und hat deshalb auch mit den sonstigen Fächern Schwierigkeiten:

*Und hier war es dann eher schwierig auf der Hauptschule.*

*Ja. Wegen der Sprache, aber auch wegen Mathematik und so. Das waren schon verschiedene Dinge. Dann hab ich auch Scheiße gebaut. (4)*

Nach drei Jahren hat Baris die allgemeine Schulpflicht erfüllt und wird nach der 7. Klasse ausgeschult. Er verläßt die Hauptschule und möchte im BVJ den Hauptschulabschluß nachmachen. Er scheitert aber an der Eingangsprüfung und besucht statt dessen einen vom

Arbeitsamt finanzierten Förderlehrgang.

Nach dem Lehrgang weiß er eigentlich nicht so recht, was er machen soll. Durch einen Freund erfährt er jedoch von einer Lehrstelle als Maler und Lackierer. Die Ausbildung zum Maler und Lackierer wird im ersten Ausbildungsjahr in der Berufsfachschule durchgeführt. Die Auszubildenden sind nur einen Tag in der Woche im Betrieb. Am Ende des ersten Jahres, zwei Wochen vor der Abschlußprüfung, kommt es zu einem Konflikt mit dem Berufsschullehrer, mit dem Baris von Anfang an nicht zurechtkam. Darauf bricht Baris die Ausbildung ab.

Nach dem Abbruch der Ausbildung ist Baris zwei Monate lang arbeitslos, in denen er intensiv nach einer Hilfsarbeiterstelle sucht, weil er keinen Anspruch auf Arbeitslosengeld hat. Nach weiteren zwei Monaten, die er mit gelegentlichen Aushilfsjobs und Schwarzarbeit überbrückt, findet er eine Festanstellung bei einer Leihfirma. Sein Aufbegehren gegen die schlechten Arbeitsbedingungen sind der Grund für seine Kündigung nach drei Monaten. Im Anschluß an diese Tätigkeit arbeitet er drei Monate lang im Geschäft seines Vaters mit. Als dieser das Geschäft nach den drei Monaten wieder aufgibt, ist er arbeitslos.

Während seiner Zeiten der Arbeitslosigkeit sucht er immer wieder nach einer Stelle als Maler oder Lackierer, da er der Meinung ist, daß die Qualifikation, die er durch sein Jahr in der Ausbildung erworben hat, auch von den meisten Arbeitgebern anerkannt wird und er dadurch gute Chancen hat, in diesem Beruf Arbeit zu finden. Zur Stellensuche begibt er sich anfangs auch noch zum Arbeitsamt. Die Arbeitsvermittler wollen ihn dazu bewegen, eine Ausbildung zu machen, statt ihm eine Stelle zu vermitteln. Deshalb meldet er sich nicht mehr arbeitslos und verzichtet auf seinen Anspruch auf Arbeitslosenhilfe. Er bewirbt sich bei vielen Aushilfsjobs, wobei er bereit ist, auch Jobs anzunehmen, bei denen er jeden Tag eine längere Strecke pendeln müßte.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Baris 19 Jahre alt. Seine jetzige Situation ist geprägt durch seine Tätigkeit als Lagerarbeiter bei einer Firma in der Nähe von Sindelfingen. Zusätzlich geht er abends noch einer Nebenbeschäftigung als Gebäudereiniger nach. Als Grund dafür gibt er an, daß er noch Schulden habe wegen seinem Führerschein und wegen einer Geldstrafe, die er abbezahlen müsse.

Ein weiterer Grund, warum er die erhebliche Belastung von zwei Jobs auf sich nimmt, ist, daß er sich bald ein „richtiges Auto kaufen“ (2) will. Er ist der Meinung, daß er bei der Stelle als Lagerarbeiter gute Chancen hat, auch über den Einjahresvertrag hinaus, den er im Moment hat, beschäftigt bleiben zu können.

### 1.3 Hasan: "Ich bin ja schließlich hier geboren"

Hasan ist 1975 in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen. Sein Vater kam schon 1966 nach Deutschland, um in der Autoindustrie zu arbeiten. Nach zwei Jahren verläßt er die Bundesrepublik wieder und arbeitet ein Jahr in der Türkei. Danach kommt er wieder in die Bundesrepublik.

Hasan besucht den Kindergarten und die Grundschule, von wo aus er auf die Realschule wechselt. Nach zwei Jahren wird er in die Hauptschule zurückversetzt:

*Ich war zwei Jahre, in der fünften und sechsten Klasse war ich bei der xy-Realschule. Da hab ich mich nich angestrengt, da bin ich zur Hauptschule versetzt worden. (2)*

Er gibt an, während der Hauptschule noch keine klaren Vorstellungen entwickelt zu haben, was er machen will. Er bewirbt sich deshalb als Kfz-Mechaniker und erhält auch problemlos einen Ausbildungsplatz bei einem Autohaus. Direkt nach Abschluß der Hauptschule beginnt Hasan deshalb eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker. Nach zwei Monaten kündigt er den Ausbildungsvertrag, weil er mit dem Ausbilder in der Firma nicht zurechtkommt. Nach einigen Monaten, die er mit Jobben in einer Bäckerei und bei einer Reinigungsfirma überbrückt, kann er bei einem Großbetrieb eine Ausbildung als Industriemechaniker anfangen. Nach kurzer Zeit jedoch scheitert auch dieser Versuch einer Berufsausbildung daran, daß ihm der Betrieb wegen einer körperlichen Auseinandersetzung mit einem Mitazubi kündigt. Da dieser Vorfall sich erst zwei Monate nach Beginn der Ausbildung, also in der Probezeit, ereignet, hat er keinerlei Kündigungsschutz. Er versucht vergeblich, direkt im Anschluß an seine Kündigung einen anderen Ausbildungsbetrieb zu finden, bei dem er die Ausbildung ohne Unterbrechung und den Verlust eines weiteren Jahres hätte fortsetzen können. Für ihn steht fest, daß er unbedingt eine Ausbildung durchlaufen muß.

Als sich dies nicht realisieren läßt, überbrückt er die Zeit bis zum nächsten Ausbildungsjahr mit Aushilfsjobs und bewirbt sich bei mehreren Ausbildungsbetrieben. Eine der Bewerbungen ist erfolgreich und er kann im darauffolgenden Jahr eine Ausbildungsstelle als Industriemechaniker antreten. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er im zweiten Ausbildungsjahr und will seine Ausbildung unbedingt erfolgreich abschließen. Seine Chancen dafür schätzt er als gut ein. Als längerfristige Perspektive kann er sich seinen Beruf sehr gut vorstellen, ob er allerdings bei seiner jetzigen Firma bleiben wird,

hängt für ihn davon ab, ob sich seine Vorstellungen vom kollegialen Umfeld und dem darin vermuteten Arbeitsklima realisieren lassen.

#### **1.4 Selcuk: "So langsam mach ich mir schon Gedanken"**

Selcuk weiß nicht genau, in welchem Jahr er in der Türkei geboren wurde, 1973 oder 1972. Seine Eltern leben in einem kleinen Dorf an der Schwarzmeerküste, von wo aus sein Vater schon Ende der 60er Jahre nach Deutschland zum Arbeiten ausgewandert war und wohin er auch nach 2jährigem Aufenthalt zurückkehrte. Ein Jahr nach Selcuks' Geburt wandern beide Eltern erneut nach Deutschland aus und lassen ihn bei seinen Großeltern zurück.

1979 holen ihn seine Eltern mit seinem kleinen Bruder, der in der BRD geboren wurde, nach Sindelfingen nach, wo er ein Jahr lang die Grundschule besucht. Nach einem Unfall im Haushalt, bei dem die beiden Brüder alleine zuhause sind, wird er wieder bei den Großeltern untergebracht. Dort beendet er die fünfjährige Grundschule und wechselt in die Sekundarschule.

1986 siedelt er abermals zu seinen Eltern über. Er besucht zunächst ein Jahr lang die Vorbereitungsklasse, bevor er in die 7. Klasse der Hauptschule wechselt und den Hauptschulabschluß macht. Trotz seinem schlechten Hauptschulabschluß bekommt er eine Ausbildungsstelle zum Kfz-Mechaniker, die er jedoch nicht halten kann und im ersten Lehrjahr abbricht. Daraufhin besucht er ein Jahr lang das Berufsvorbereitungsjahr, bekommt danach aber keinen Ausbildungsplatz.

Seit 1992 schlägt er sich mit Putzjobs durch. Er hat sich jedes Jahr um Ausbildungsplätze bemüht, bekam aber immer nur Absagen auf seine Bewerbungen. Seine Beziehung zu seinen Eltern ist sehr konfliktrüchtig, insbesondere seit ihn seine Eltern zu einer Heirat mit einer Cousine gezwungen haben. Er zieht deshalb 1994 von zuhause aus und wohnt in einer vom Sozialamt zugewiesenen Notunterkunft. Zum Zeitpunkt des Interviews bemüht er sich gerade um einen Ausbildungsplatz zum Einzelhandelskaufmann, hat seine Bewerbungen aber relativ spät abgeschickt, sodaß die meisten Stellen in diesem Bereich schon vergeben sind und er sich auf ein weiteres Jahr mit Warten auf eine Gelegenheit einstellen muß.

#### **1.5 Osman: "Sein Geld machen kann man immer"**

Osman ist 1976 in der Bundesrepublik geboren. Seine Eltern lassen sich scheiden, als er sieben Jahre alt ist. Der Vater bekommt das Sorgerecht für Osman zugesprochen. Da er jedoch berufstätig ist, wird Osman bei einer Tante in der Türkei untergebracht. Dort besucht er fünf Jahre lang die Grundschule. 1989 holt ihn sein Vater zu sich nach Sindelfingen. Hier besucht er die Hauptschule ab der 7. Klasse. Nach einem Jahr wechselt er die Schule und besucht eine Hauptschule mit Ganztagesangebot. Im Verlauf des 2. Schuljahres wird er von der Schule verwiesen, weil er aufgrund seiner Konflikte mit den LehrerInnen für die Schule als nicht mehr tragbar erschien.

Den Hauptschulabschluß holt er in einem Jahr Hauptschulabschlußkurs an der Volkshochschule (VHS) nach. Danach findet er keinen Ausbildungsplatz und überbrückt ein Jahr mit mehrfachen Reisen zu seiner Tante in die Türkei und einigen kurzfristigen Aushilfsjobs. Im folgenden Jahr bekommt er einen Ausbildungsplatz im Beruf Elektro-Installateur. Die Ausbildung bricht er jedoch noch am ersten Tag ab. Seither schlägt er sich mit diversen Jobs durch, was auch recht gut geht, denn er kann weiterhin bei seinem Vater wohnen. Eine Perspektive als Rap-Musiker und -Texter hat er aufgegeben, obwohl er schon vereinzelt seine türkischen und deutschen Texte an Musikproduzenten verkaufen konnte. Zum Zeitpunkt des Interviews sucht er nach einer Ausbildungsstelle als Drucker oder als Industriekaufmann. Aufgrund seiner schlechten Erfahrungen mit den Aushilfsjobs will er unbedingt eine Berufsausbildung machen.

## **1.6 Migrationstheoretische und übergangstheoretische Einordnung der Biographien: Ausgangspunkte für die Analyse**

In diesen Porträts werden unterschiedliche Verläufe individueller Wege durch die Übergangsstationen Schule - Maßnahme - Berufsausbildung deutlich. Diese sollen jetzt nach einer Reihe von Kriterien zu unterschiedlichen Verlaufsmustern verdichtet werden. Zum besseren Überblick habe ich die wichtigsten Stationen der Lebensläufe der Jugendlichen stichwortartig in einer Tabelle festgehalten.

Tabelle: Überblick über die Übergangsstationen der an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen

Code	Osman	Selcuk	Savas	Baris	Hasan
<b>Geburtsort / -jahr</b>	BRD 1975	Türkei 1972 oder 1973	BRD 1975	Türkei 1976	BRD 1975
<b>Stationen der Migrationsgeschichte</b>	BRD: 1976-84 und seit 1990 Türkei: 1984-90	Türkei: 1972-1979 und 1981-86 BRD: 1979-81 seit 1986	BRD: 1975/76 seit 1986 Türkei: 1976-86	Türkei: 1976-89 BRD: seit 1989	immer in BRD
<b>Schullaufbahn</b>	1 Jahr GS BRD 6 Jahre GS Türkei 2 Jahre Hauptschule BRD 1 Jahr HASA	2 J. GS BRD 5 J. GS/HS Türkei 1 J. VK BRD 3 J. HS BRD	5 J. GS Türkei 5 J. HS BRD 1 J. BVJ	5 J. GS Türkei 3 J. HS BRD	4 J. GS 2 J. Realschule 3 J. HS
<b>Abschluß</b>	Hauptschulabschluß	Hauptschulabschluß	Hauptschulabschluß	keiner	Hauptschulabschluß
<b>Ausbildung</b>	Ausbildung als Elektro-Installateur, nach 1 Tag abgebrochen	Ausbildung als Kfz-Mechaniker, im 1. Lehrjahr abgebrochen	Ausbildung als Maurer	IB-Lehrgang Ausbildung als Maler, abgebrochen	1. Kfz-Mech., abgebr. 2. Industriemech, gekündigt 3. Industriemech.
<b>jetzige berufliche Situation</b>	arbeitslos, sucht nach Ausbildungsplatz als Drucker oder Industriekaufmann	arbeitslos, sucht Ausbildungsplatz als Einzelhandelskaufmann	schließt Ausbildung gerade ab, wird voraussichtlich übernommen	Ungelernter Arbeiter	kommt ins 3. Lehrjahr, will unbedingt den Abschluß machen

(Verwendete Abkürzungen: GS steht für Grundschule, HS = Hauptschule, VK = Vorbereitungsklasse, HASA = Hauptschulabschlußkurs, BVJ = Berufsvorbereitungsjahr)

Aus migrationstheoretischer Sichtweise können die Verläufe der individuellen

Migrationsgeschichten der Jugendlichen folgendermaßen klassifiziert werden. Sie alle sind Angehörige der zweiten Generation, d.h. die Entscheidung für die Migration haben ihre Eltern gefällt. Drei der Jugendlichen haben eine Migrationsbiographie hinter sich, die in der Literatur als "Pendelmigration" diskutiert wird, d.h. sie haben im Verlauf ihrer Kindheit mindestens zweimal ihren Aufenthaltsort gewechselt. Baris' Biographie läßt sich dem Muster des "Seiten-" oder "Späteinsteigers" zuordnen. In der Literatur werden damit diejenigen Jugendlichen bezeichnet, die erst im Lauf ihrer späten Kindheit oder frühe Jugend nach Deutschland kamen und deshalb das deutsche Bildungssystem nur partiell durchlaufen konnten.

Zur Einordnung der berufsbiographischen Verläufe kann das Berufseinstiegsmuster "Normalbiographie" (vgl. A.2) als Vergleich herangezogen werden und die vorgefundenen Muster als "Abweichung vom Idealfall" konstruiert werden. Dies geschieht in Anlehnung an eine Arbeit von Mönnich und Witzel (1994), die berufliche Einmündungsmuster an der "ersten Schwelle" untersuchten. Mönnich / Witzel unterscheiden fünf verschiedene Verlaufsmuster, von denen eines für die untersuchte Gruppe irrelevant ist (Wehr- oder Zivildienst zwischen Schule und Berufsausbildung). Den vier verbleibenden Mustern sollen die in der Untersuchung vorgefundenen Verläufe zugeordnet werden.

Dem ersten Verlaufsmuster, das Mönnich / Witzel "direkter Übergang" (267) nennen, ist keiner der vorgefundenen Verläufe zuzuordnen. Dieses Muster beinhaltet bei den genannten Autoren den direkten Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung, ohne andere Stationen als denen, die den unterschiedlichen Zeitpunkten von Schuljahresende und Beginn der Berufsausbildung im selben Jahr entsprechen.

Das zweite Muster umfaßt die "Erhöhung der schulischen Qualifikation" (ebda.). Bei Witzel und Mönnich ist darunter der Besuch einer Handels- oder Wirtschaftsschule im Anschluß an einen allgemeinbildenden Schulabschluß gefaßt. Angesichts des engeren Spektrums von Ausgangsvoraussetzungen (alle Befragten besuchten die Hauptschule) bei den untersuchten Jugendlichen, muß unter diesem Muster auch das Nachholen oder die Verbesserung des Hauptschulabschlusses gefaßt werden. Diesem Muster ist in der untersuchten Gruppe zwei der Jugendlichen zuzuordnen. Savas holt den nicht bestandenen Hauptschulabschluß im Berufsvorbereitungsjahr nach und beginnt direkt im Anschluß daran eine Berufsausbildung. Osman erwirbt einen Hauptschulabschluß an der Volkshochschule, insofern paßt sein Übergang zum Teil in dieses Muster.

Dem dritten Muster des Übergangs in eine Ausbildung über den Umweg berufsvorbereitende Maßnahme ist der Verlauf bei Baris nur bedingt zuzuordnen, da er zwar im Anschluß an einen Förderlehrgang eine (überbetriebliche) Ausbildung beginnt,

diese aber nach einem halben Jahr aufgibt.

Baris' Berufsbiographie könnte auch in der letzten Kategorie von Witzel und Mönlich eingeordnet werden, dem "regellosen Verlauf" (ebda.). Damit bezeichnen sie Verläufe, die interindividuell sehr stark variieren und eine Vielzahl von Stationen umfassen. Unter dieser Kategorie müßten auch die Verläufe der restlichen beiden Jugendlichen Selcuk und Hasan subsumiert werden. Auch Osmans Verlauf ist trotz des nachgeholtten Hauptschulabschlusses eher unter diesem Muster zu analysieren.

Durch diese Einordnung wird klar, daß es sich bei den ausgewählten Jugendlichen nicht um eine in irgendeiner Weise repräsentativen Querschnitt durch die Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft handelt, sondern aus Sicht der Verläufe ihrer Bildungs- und Ausbildungssituation als einer "negativen" Auswahl in dem Sinne, daß das Niveau ihrer schulischen Voraussetzungen mit dem Hauptschulabschluß oder darunter nicht der Bandbreite der von türkischen Einwandererjünglichen erreichten Abschlüsse entspricht.

Die Einordnung der Verläufe zeigt, daß es sich bei der Gruppe der untersuchten Jugendlichen um Jugendliche handelt, die mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert sind oder waren, am Berufsbildungssystem überhaupt in irgendeiner Weise erfolgreich teilzunehmen. Dieses Ergebnis erstaunt doch angesichts der günstigen Situation auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt zum Zeitpunkt, als die Interviewpartner die Sekundarstufe verließen (1990-92) (vgl. B 3.). Mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen allein lassen sich die Diskontinuitäten in den beschriebenen Verläufen deshalb nicht erklären. Vielmehr verdeutlichen die beschriebenen "Karrieren", daß nicht der Einstieg in eine Berufsausbildung des dualen Ausbildungssystems den Jugendlichen Probleme bereitet hat, sondern zumindest vier von ihnen scheinbar problemlos eine Ausbildungsstelle erhalten konnten. Dies entspricht auch dem in der Region bis vor kurzem vorherrschenden Bild von sich selbst, daß es im regionalen Übergangssystem keine Probleme gebe (so die Aussage in Interview 2). Die Problemlagen und ihre Ursachen sind also nicht mit einem Verweis auf die ungünstigen schulischen Voraussetzungen der Jugendlichen zu erklären, die ihre Chancen auf Zugang zu einer Berufsausbildung von vornherein gegen Null hätte gehen lassen. Aus Sicht des Arbeitsmarktes waren sie alle zu einem gewissen Zeitpunkt in ihrer Übergangsbioographie "versorgt".

Die Einordnung der Verläufe kann deshalb als ein erster Hinweis darauf gewertet werden, daß sich Probleme im Übergang nicht auf die Passung zwischen BewerberInnenzahl und der Anzahl der angebotenen Stellen reduzieren lassen, sondern daß Problemlagen im Übergang sehr viel komplexer sind, als dies die öffentliche Thematisierung vermuten ließe. Es ist weiterhin ein erster Hinweis darauf, daß ein zentraler Ausgangspunkt für die



Entwicklung von Formen der Unterstützung, die über ein bloßes Versorgtsein mit einer Ausbildungsstelle hinaus den Jugendlichen reflektierte und damit tragfähige Übergangsentscheidungen und biographische Optionen eröffnen sollen, die subjektive Sichtweise der Jugendlichen sein muß. Ausgehend von der Analyse der einzelnen berufsbio-graphischen Problemlagen, in denen sich die Jugendlichen befinden oder befanden, soll diese institutionelle Sichtweise im folgenden durch die Analyse der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen "ergänzt" und hinterfragt werden.

## 2. Bewältigung schulischer Anforderungen im Übergang

Im Abschnitt A.1.6 sind die Wandlungsprozesse in der Bildungssituation von Jugendlichen aus Einwandererfamilien beschrieben worden. Die allgemeinbildende Schule und für Jugendliche aus Einwandererfamilie insbesondere die Hauptschule spielen eine wichtige Rolle im Übergangssystem durch die Herstellung und Aufrechterhaltung ungleich verteilter Bildungschancen u.a. nach ethnischen Kriterien. Die daraus resultierende strukturelle Benachteiligung in Form ungünstigerer schulischer Voraussetzungen der Jugendlichen aus Einwandererfamilien wird in den bereits vorgestellten Studien der Migrationsforschung als wichtiger Faktor der strukturellen Benachteiligung beim Übergang in das Beschäftigungssystem von Jugendlichen ausländischer Herkunft genannt. Über die Funktion der Verteilung von Zugangschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hinaus, hat Schule jedoch noch weitere wichtige Funktionen für den Übergang Jugendlicher in die Erwerbsarbeit, die in diesen Studien nicht oder nur am Rande berücksichtigt werden. Neben der Selektionsfunktion hat die Schule aus gesellschaftlicher Sicht die Funktion, die schulische Selektion auch bei den SchülerInnen zu legitimieren. Wie die Jugendlichen mit dieser unterschwellig wirksamen Funktion der Schule als **cooling-out-Instanz** umgehen, wird in 2.1 analysiert. Eine weitere Funktion, die die Schule für Jugendliche auch hat und die sicher subjektiv am stärksten erlebbar ist, besteht darin, daß Jugendliche einen großen Teil ihrer Lebenszeit in ihr verbringen. Dadurch erhält die Schule neben den offiziellen Funktionen auch den Charakter eines **Lebens- und Sozialisationsortes**, der "abseits" der offiziellen Qualifikationsziele liegt. Die Bedeutung der Schulzeit für die Jugendlichen wird in 2.2 näher beleuchtet. Eine dritte Funktion der Schule für das Übergangssystem ist die offizielle Funktion der Schule als **Ort der Berufsorientierung**, die im Schulgesetz als gesellschaftlicher Auftrag formuliert ist (s. 2.3).

## **2.1 Bewertung schulischer Selektionsprozesse: „Es kommt drauf an, von innen mußt du wollen, mußt bloß wollen und den Willen haben..“**

Die erste Funktion neben der Zuweisung von Chancen auf aussichtsreiche Ausbildung und Zugang zum Arbeitsmarkt, ist die Anpassung der individuellen Berufswünsche an die Möglichkeiten des regional vorhandenen Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. Mariak / Seus drücken dies folgendermaßen aus: "Durch Familie, Peergroup und Schule werden Identität und Lebenspläne Jugendlicher geformt, aber keine andere Zeit und kein anderer Ort prägen die Aspirationsniveaus beruflicher Bildung so nachhaltig wie die Berufsvorbereitung in den Abgangsklassen der Institution Schule" (Mariak / Seus 1993: 27). Den Prozeß der Vermittlung der Ansprüche der Jugendlichen mit ihren Einmündungschancen auf dem Arbeitsmarkt am Ende der Schulzeit bezeichnen Mariak / Seus in Anlehnung an einen Begriff von Goffman als "cooling-out". Aus der Perspektive der Institutionen ist damit gemeint, daß es den RepräsentantInnen des Übergangssystems, in diesem Fall der Schule, gelingen muß, das Aspirationsniveau der Jugendlichen auf die Gegebenheiten des Arbeitsmarktes einzustellen. Im Sinne des cooling-out-Theorems wäre eine Aufrechterhaltung des Leistungswillens und der Motivation auf Seiten der Jugendlichen, eine Berufsausbildung trotz negativer Selektionsprozesse und damit verbundener Enttäuschungen zu durchlaufen, verknüpft mit der Bewertung von Selektionsprozessen als gerechte Leistungsbewertung (vgl. a.a.O.: 29). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, wie sie die Rolle der "gate-keeping"-Instanzen und ihrer RepräsentantInnen, also z.B. Schule / LehrerInnen und Arbeitsamt / BerufsberaterInnen, aber auch sozialpädagogischer Institutionen, für die Verteilung von Lebenschancen bewerten<sup>89</sup>. Gelingt den Institutionen die Durchsetzung dieser Deutungen nicht, werden die Selektionsprozesse also von den Jugendlichen als von anderen Kriterien als dem der individuellen Leistung gesteuert wahrgenommen, erhöht sich die Gefahr von Demotivation (vgl. Mariak / Seus 1993: 29). Die in A.1 vorgestellten Studien der Migrationsforschung gehen von einem wenig gelungenen cooling-out-Prozeß bei Migrant\*innen aus (vgl. z. B. Boos-Nünning 1994). Diese Annahmen stehen im Widerspruch zu den Ergebnissen von Studien mit übergangstheoretischem Hintergrund, die eine frühzeitige Anpassung von Berufswünschen noch in der Hauptschule an die antizipierten Gegebenheiten des Arbeitsmarktes vorfanden (vgl. Heinz u.a. 1985 und Mariak / Seus 1993: 28).

Entscheidend für die Aufrechterhaltung einer Motivation zur schulischen und beruflichen Leistung ist dem vorgestellten cooling-out-Theorem zufolge, wie die Prozesse schulischer

---

<sup>89</sup> Mit dem Begriff "Gate-keeper" wird die aktive Rolle aller am Übergangssystem beteiligten Institutionen bei der individuellen Chancenzuweisung und Chancenwahrnehmung betont (vgl. Mariak / Seus 1993: 28). In diesem Abschnitt wird jedoch ausschließlich von der Schule die Rede sein.

Selektion von den Jugendlichen subjektiv gedeutet werden. Die meisten AutorInnen gehen von einem hohen Niveau der Bildungsaspiration bei türkischen Jugendlichen und ihren Familien aus (vgl. z. B. Boos-Nünning 1994; Heitmeyer / Schröder / Müller 1997: 49f.). Die Frage ist also zunächst, vor welchem Hintergrund die Jugendlichen die Selektionsentscheidung am Ende der Hauptschule deuten und bewerten.

Drei der interviewten Jugendlichen haben die Hauptschule ohne entsprechenden Abschluß verlassen. Sie teilen damit eine Erfahrung mit rund 30% aller SchülerInnen türkischer Herkunft (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 1995: 27). Deshalb sollen die Deutungen und Bewältigungsmuster dieser drei Jugendlichen einer genaueren Analyse unterzogen werden.

*Das Beispiel Osman: "Ich hab Scheiße gebaut"*

Osman wird nach der achten Klasse der Schule verwiesen, weil er in den Augen der Schule aufgrund seines Verhaltens untragbar wurde. Er selbst bewertet sein Verhalten im Nachhinein als "ich hab Scheiße gebaut"(3). Trotz offensichtlich problematischer Beziehungen zu den LehrerInnen gibt er diesen keine Schuld an seinem Schulverweis: "ich hatt die besten Lehrer" (3).

*Das Beispiel Savas: „Ich hab den Hauptschulabschluß nicht geschafft, weil ich nur nach den Mädchen geguckt hab...“*

Savas kam im Grundschulalter in die Bundesrepublik und kommt in der Hauptschule eigentlich ganz gut zurecht. Nur in der Hauptschulabschlußprüfung "versagt" er. Sein Scheitern kann er sich eigentlich nicht erklären, denn seine Leistungen waren in der achten Klasse noch durchschnittlich.

Savas besucht zwei Jahre lang die Hauptschule in dem Dorf, wo die Familie ein Haus gekauft hat. 1988 zieht die Familie nach Sindelfingen, wo er die Klassen 7-9 der Hauptschule besucht. Die Zeit in der Hauptschule schildert er so:

*Da hab ich schon Probleme gehabt, aber nicht wegen der Sprache und so, weil ich's nicht verstanden hab. Das war wegen Mädchen, ich hab den Hauptschulabschluß nicht geschafft, weil ich nur nach den Mädchen geguckt hab. Ich hab nix gelernt in der Neunten. In der achten Klasse hab ich fünf oder sechs Zweier gehabt, in der siebten auch fast über die Hälfte, 2,5 im Durchschnitt. In der Neunten, Mädchen, verliebt, was weiß ich. Dann hab ich mit 4,5 abgeschlossen. (2)*

Daß er den Hauptschulabschluß nicht geschafft hat, erklärt er an anderer Stelle mit dem Hinweis auf ein Gespräch mit seinem Hauptschullehrer:

*Der hat gemeint, ich weiß, wieso der Savas den Abschluß nicht geschafft hat, nicht weil der dumm war, sondern ..ich weiß nicht, ich hab halt nicht aufgepaßt. Das kann ja auch gar nicht sein. Auf einmal 5,0 Durchschnitt, und das Jahr vorher 2,0. Oder dann in der Ausbildung 2,0 Durchschnitt.*

*War dir die Schule dann einfach nicht so wichtig?*

*Es war schon wichtig. Aber ich hab die letzten Arbeiten, die vor der Prüfung, da hab ich Scheiße gebaut. Nichts gelernt, dann in die Prüfung gekommen und nix geblickt. (2)*

Er kann sich sein „Versagen“ in der Abschlußklasse eigentlich nicht erklären und betont auch, daß es nicht daran lag, daß er überhaupt kein Interesse an der Schule hatte. Vielmehr stellt er mit dem Hinweis auf seine Zensuren in früheren Klassen und in der Ausbildung das Nicht-Erreichen des Hauptschulabschlusses als Resultat eines relativ kurzen Zeitraums dar, in dem er „Scheiße gebaut“ hat und deshalb „nichts gelernt“ hat.

Dieser Zeitraum des „Scheiße bauens“ kommt in einem anderen Zusammenhang noch einmal zur Sprache. Er hat drei jüngere Brüder, die erst nach ihm von seinen Eltern nach Deutschland nachgeholt wurden. In dieser Passage des Interviews legt er dar, warum er sich um deren berufliche Zukunft Sorgen macht:

*Irgendwie ist das auch ein Problem. Ich weiß, daß H., T. und H. nicht so leicht Arbeit finden können.*

*Und was denkst du, woran das liegt?*

*Also erstens wegen Deutschkenntnisse, zweitens keine Ausbildung, drittens kein Hauptschulabschluß. Viertens wegen Freunden. Die sind immer in der Disco und so.*

*Warst du ja auch, hast du gesagt, auf der Hauptschule zumindest.*

*Ja, früher. Aber irgendwo mußt du auch aufhören. Jetzt geh ich auch in Discos, aber nicht jeden Tag. Seh nicht jeden Tag meine Freunde acht Stunden lang. Wo können wir jetzt noch hingehen? (imitiert seine Brüder) Man kann schon fünf Stunden lang Musik hörn. Aber eine Stunde lang lernen am Tag, das reicht ja schon. Dann schaffst du bestimmt die Hauptschule. Ich hab nicht mal eine Stunde lang gelernt, sondern ich hab bloß aufgepaßt. Die andern, Scheiße gebaut - Arschloch, hast was gesagt (macht den Tonfall nach). Ich - immer zum Lehrer geguckt und zugehört, mitgeschrieben auf Konzept. Dann bin ich nach Hause und hab das abgeschrieben. (8)*

Er grenzt sich hier sehr stark von der Lebensweise seiner Brüder ab, die seiner Meinung nach zuwenig Engagement für die Schule gezeigt haben und deshalb keinen Hauptschulabschluß geschafft haben und somit auch keinen Ausbildungsplatz finden konnten. Sich selbst stellt er so dar, daß er diese Lebensweise hinter sich gelassen hat und deshalb, trotz ähnlicher sprachlicher Voraussetzungen, erfolgreicher ist als seine jüngeren Brüder.

Er nimmt sich seinen älteren Bruder S. zum Vorbild:

*S. hat angefangen und jetzt ist er fertig. Jetzt bin ich der Nachfolger von dem. Ich weiß, wieviel mein Bruder verdient, acht Stunden schaffen, Nachtschicht, Zulagen und so, Überstunden, der kriegt schon Kohle mein Bruder. Der ist bei der ... Zeitung Offset-Drucker. Und ich hab immer gesagt, wenn der aufgestanden ist, zur Frühschicht steht der um viere auf, also ich hab gesagt, wenn der aufsteht, dann kann ich auch aufstehen. Das war dann immer so, der ging zur Schule, ich ging zur Schule, der hat gelernt, dann hab ich auch gelernt. (6)*

An diesem Vorbild orientiert er sich und zieht aus dem Vergleich mit den Brüdern, die „nix hinkriegen“, den Schluß:

*Die andern, meine Brüder H. und T., die haben´s nicht so gemacht wie ich. Deswegen sind von unserer Familie S. und ich die einzigen, die ne Ausbildung geschafft haben. Es kommt drauf an, von innen mußt du wollen, mußt bloß wollen und den Willen haben. Guck mal, der S. hat gesagt, der haßt die ja, M. und A., die haben´s nicht geschafft. Die sind bloß rumspaziert, irgendwas gemacht, nix gelernt, aufgehört. Der hat zu seinem Berufschullehrer gesagt, ich will´s schaffen, und hat dann auch 2,5 Durchschnitt gehabt. (237-243)*

In diesem Vergleich wird deutlich, was er glaubt, woran sich entscheidet, ob man in der Schule erfolgreich sein kann oder nicht. Letztendlich braucht es in seinen Augen keine großen Anstrengungen, um die Schule zu schaffen. Einerseits hat diese Deutung für ihn eine subjektive Funktion: Seinem Selbstbild fügt so der eigene Mißerfolg keinen Schaden zu, weil er ja vor und nach seinem selbstverschuldeten Versagen in der Schule mit relativ wenig Aufwand Erfolg hatte. Der mißlungene Hauptschulabschluß erscheint in seiner Perspektive als Ausrutscher, den er wieder beheben kann. Voraussetzung dafür ist aber, daß man den „Willen“ dazu hat und auch seine Lebensweise insofern umstellt, daß das schulische Lernen Priorität gegenüber anderen Interessen wie den Discobesuch oder das Zusammensein mit Freunden hat. Diese Umstellung scheint für ihn keine große Verzichtleistung zu bedeuten. Andererseits rücken dadurch die Bedingungen für schulischen Erfolg in Form von Deutschkenntnissen, die er auch nennt, in den Hintergrund. Das Scheitern wird so zu einem persönlich verschuldeten Scheitern.

*Das Beispiel Baris: "Das waren schon verschiedene Dinge"*

Baris sieht von vornherein als sogenannter "Späteinsteiger" ins Bildungssystem schlechtere Chancen auf ein erfolgreiches Durchlaufen der Hauptschule. Seine Sprachprobleme kann er auch durch den Besuch einer Vorbereitungsklasse nicht kompensieren, so daß er am Ende der neunten Klasse die Schule mit einem Abgangszeugnis, d.h. ohne Hauptschulabschluß, verläßt. Für ihn scheint dies keine persönliche Niederlage

darzustellen, sondern es ist für ihn klar, daß er es aufgrund seiner Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache Deutsch einfach schwer hatte, den Hauptschulabschluß zu bekommen.

In starkem Kontrast dazu stehen die Ansprüche auf schulischen Erfolg der hier geborenen Jugendlichen, wie das Beispiel von Hasan verdeutlicht.

*Das Beispiel Hasan: „Bei der Hauptschule bekommst du fast den gleichen Job“*

Hasan besucht den Kindergarten und die Grundschule, von wo aus er auf die Realschule wechselt. Nach zwei Jahren wird er in die Hauptschule zurückversetzt:

*Ich war zwei Jahre, in der fünften und sechsten Klasse war ich bei der xy-Realschule. Da hab ich mich nicht angestrengt, da bin ich zur Hauptschule versetzt worden. (80-81)*

An anderer Stelle gibt er noch andere Gründe für diesen Wechsel an:

*Und woran glaubst du, lag das, daß du das in der Realschule nicht gepackt hast?*

*Die Fächer, das waren zuviel Fächer. Und bei mir zuhause konnt ich nie lernen, weil wir ne kleine Wohnung hatten und mit den Geschwistern und so. Das lag hauptsächlich schon am Lernen. Wenn ich besser gelernt hätte, hätte ich das schon gepackt. Dann wär das kein Problem, aber das lag schon am Lernen. Ich hab halt nie gelernt. Ich hab nie Zeit gehabt zum Lernen. Das bereu ich schon jetzt. (3)*

An dieser Stelle bringt er die hohen Anforderungen der Realschule als Grund für sein Scheitern vor, denen er die Lernbedingungen bei sich zu Hause gegenüberstellt. An weiteren Stelle vergleicht er die beiden Abschlüsse in ihrer Bedeutung für die Zuweisung von Chancen auf dem Arbeitsmarkt:

*Ich mein, mit Hauptschule und Realschule, da hat die Realschule nur ein bißchen Vorteile. Du warst in der Realschule, du kannst den Job bekommen. Und bei der Hauptschule bekommst du fast den gleichen Job, was ein Realschüler bekommt. Ich mein, es liegt echt nur am Lernen. Weil, mein Kumpel, der war auch in der Realschule, der war auch mit mir dort, der hat sich auch beworben bei xy, und wir beide wurden genommen. (4)*

Durch den Vergleich des Resultats zwischen den beiden Möglichkeiten relativiert er nochmals sein Scheitern als letztendlich folgenlos, da er mit seinem Hauptschulabschluß den gleichen Ertrag, die gleiche Ausbildungsstelle, erreicht hat wie sein Freund. Zudem war für ihn die Hauptschule kein Problem:

*Und da hast du keine Schwierigkeiten gehabt?*

*Nö, das war eigentlich locker. Ich hatte ja in der Realschule viel mehr Stoff als da. (4)*

Er deutet also seine Schulbiographie so, daß er durch seinen Wechsel auf die Hauptschule mit weniger persönlichem Aufwand das "gleiche" Ergebnis erreicht hat. Die subjektive Funktion dieser Deutung ist offensichtlich. Sie hilft ihm subjektiv über die Enttäuschung hinweg, indem er seine Ansprüche auf das Niveau des Erreichten zurückschraubt. Im späteren Verlauf des Interviews wird jedoch indirekt deutlich, daß er an sich vor dem Hintergrund seiner Geburt in der BRD andere Ansprüche stellt:

*Ich denke, ich bin schließlich hier geboren, ich muß das hinkriegen (gemeint ist hier die Ausbildung, A.P.). (6)*

#### *Zusammenfassung:*

Alle Interviewpartner deuten ihre schulischen Mißerfolge vor allem als Folge individuellen Versagens. Das Maß des Leidens an den Mißerfolgen ist jedoch abhängig von der Diskrepanz zwischen Aspiration und Bewertung des Erreichten. Einreisealter und Migrationsgeschichte wirken hier scheinbar als wichtige Einflußfaktoren. Sie sind die Bezugspunkte für das Niveau dessen, welche Ansprüche die Jugendlichen subjektiv an sich stellen: Am stärksten leiden unter ihren negativen Schulerfahrungen Osman und Selcuk, die beide einen Teil ihrer Schulzeit in der Türkei verbrachten und dort relativ erfolgreich gewesen sind. Sie erleben die schulische Benachteiligung besonders intensiv vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Schulwechsel und der damit verknüpften Veränderungen in ihrem Status als Schüler. Baris, der als sogenannter "Späteinsteiger" den größten Teil seiner Schulzeit in der Türkei hinter sich brachte, sieht sich von vornherein als chancenlos aufgrund seiner sprachlichen Probleme, die den schulischen Erfolg in allen Fächern erschweren.

Ethnische Zugehörigkeit stellt auf Seiten der Jugendlichen in unterschiedlicher Weise eine Deutungs- und Bewältigungsressource dar, mit der Diskrepanz zwischen den eigenen Erwartungen und den Möglichkeiten der Realisierung zurechtzukommen: das Muster, das Baris verwendet ("ich hatte es einfach schwerer als andere"), steht den Jugendlichen, die einen größeren Teil ihrer Schulzeit in der Bundesrepublik absolvierten, in geringerem Maße zur Verfügung. Hasan als hier geborener Jugendlicher ist deutlich unzufriedener als Baris. Hasan stellt an sich die Anforderung, mit den Anforderungen hier klar zu kommen, während Baris seine Resultate vor dem Hintergrund seiner Migrationsgeschichte als Verbesserung seiner Lebenssituation positiv bewertet.

Im Hinblick auf die theoretische Folie des cooling-out-Theorems deuten die berichteten

Bewertungen der schulischen Selektionsprozesse darauf hin, daß die Jugendlichen sich selbst schulische Mißerfolge als Folge ihres eigenen Versagens zuschreiben und ihre schulische Marginalisierung akzeptieren. Zentrales Deutungsmuster, das in allen Interviews im Zusammenhang mit Schulerfahrungen auftaucht, ist die Begründung des schulischen Mißerfolgs als Konsequenz der eigenen Verhaltensweisen, die die Jugendlichen mit "ich hab Scheiße gebaut" umschreiben. Dies verweist auf ein Bewältigungsmuster schulischer Anforderungen, das im nächsten Abschnitt unter dem Aspekt der Schule als zentralem Sozialisationsort näher untersucht wird.

## **2.2 Schule als Sozialisationsort: „Ich hab den Hauptschulabschluß nicht geschafft, weil ich nur nach den Mädchen geguckt hab...“**

Die zweite Funktion der Schule, die in den zitierten Studien nicht thematisiert wird, ist die Schule als Sozialisationsort, der zum einen soziale Anforderungen an Jugendliche stellt in Form von Anpassungszumutungen und der zum anderen eine große biographische Bedeutung für den Erwerb von Kompetenzen hat, die über die zu erwerbenden Bildungszertifikate hinausgehen. Diese Kompetenzen betreffen u.a. die Selbstdeutungen der Jugendlichen im Hinblick auf ihre Leistungs- und Lernfähigkeit, die zentral sind bei der Aufrechterhaltung von Ansprüchen auf und der Motivation zu (Aus-)Bildung und Lernen. Schule ist aber nicht nur die Institution, in der Qualifikation und Selektion als gesellschaftliche Funktionen der Schule "hergestellt" werden, sondern bedeutet für Jugendliche einen zentralen Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen und der entsprechende sozialisatorische Wirkung entfaltet. Das in allen Interviews auftauchende Motiv des "Scheiße bauens" verweist nicht nur auf die Deutung des schulischen Mißerfolgs als individuelles Versagen, sondern auch auf die Muster der Bewältigung der schulischen Anforderungen als aktive Aneignung der erlebten strukturellen Bedingungen in der Schule.

Durch die tendenzielle Entwertung von Schulabschlüssen als Garantie auf Optionen der Teilhabe an beruflicher Qualifikation und am System Erwerbsarbeit bekommt insbesondere die Hauptschule die Funktion einer "Restschule", die ihre AbsolventInnen nur mit einem Minimum an Qualifikationen ausstatten kann und deren Absolvieren allein schon eine Selektion nach unten bedeutet. Kommen schlechte Noten hinzu, kann dies u.U. schon den Ausschluß aus beruflichen Qualifikationsmöglichkeiten überhaupt bedeuten. Dies verschärft nicht nur den Selektionsdruck innerhalb der Schulen, sondern hat auch



Einfluß auf die Selbstbilder der HauptschülerInnen. Wie die interviewten Jugendlichen mit dieser Situation zurechtkamen, wird in dem folgenden Abschnitt analysiert.

Alle interviewten Jugendlichen besuchten die gleiche Hauptschule am Rande der Sindelfinger Innenstadt. Die Zusammensetzung der SchülerInnen ist typisch für innerstädtische Hauptschulen. 65% der SchülerInnen haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. Zu den Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlings- und Arbeitsmigrantenfamilien kommt noch eine große Zahl von SchülerInnen aus Aussiedlerfamilien, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (und damit in der Statistik nicht gesondert erfaßt werden), aber aufgrund ihres sozialstrukturellen Hintergrunds und ihrer sprachlichen Voraussetzungen vor ähnlichen Problemen in der Schule stehen wie Kinder aus Arbeitsmigrantenfamilien. Die Jugendlichen nehmen diese Schule als "Ausländerschule" wahr, ihr Selbstbild als SchülerInnen ist in hohem Maß von dem Bewußtsein geprägt, gegenüber SchülerInnen anderer Schulformen und anderer Hauptschulen randständig zu sein (Zitat aus dem Interview mit einer Schlüsselperson: "Die sagen: wir hier sind doch nur die Loser", Interview 6). Für Osman ist die ethnische Zusammensetzung der SchülerInnenschaft entscheidend beim Aufbau solidarischer Beziehungen der SchülerInnen untereinander. Er vergleicht seine erste Hauptschule in einem Außenbezirk mit dieser Schule, auf die er in der siebten Klasse wechselt:

*Die (MitschülerInnen auf der ersten Schule, A.P.) wollten mich nicht akzeptieren. Wenn ich gesagt hab, zeig mal, wie das geht, weil ich das nicht gecheckt hab, dann hieß es: ich hab keine Zeit, laß mich in Ruh, was weiß ich, verdammt. So ganze Sachen, hab ich Schwierigkeiten gehabt, Kontakt aufzunehmen, mit den anderen Schülern und so. Waren ja vorwiegend Deutsche und paar Jugoslawen noch, keine türkischen Schüler. Dann hab ich gewechselt zur ...-Hauptschule. Hier waren ja die ganzen Türken und Araber. (1)*

Diese Wahrnehmung verweist auf die Schule als zentralen Ort der Vergemeinschaftung im frühen Jugendalter und damit auf die Bedeutung der peer-group bei der Entwicklung von - nicht nur - schulbezogenen Selbstbildern und schulischen Bewältigungsstrategien.

### **Exkurs: Peer-group und die Bewältigung von schulischen Anforderungen**

Ein zentrales Moment des Strukturwandels der Jugendphase ist die größer werdende Bedeutung der Gleichaltrigengruppe als Sozialisationsinstanz neben Schule und Elternhaus. In diesen Gruppen werden kollektive Transformationsleistungen der unterschiedlichen und widersprüchlichen Erwartungen von Gesellschaft und Erwachsenenwelt erbracht. Die Clique bietet die Möglichkeit der Entwicklung eines Selbstwertgefühls, sie vermittelt Geborgenheit, Solidarität und soziale Anerkennung.

Neben diesen positiven Aspekten der Gleichaltrigencliquen werden in der Jugendforschung auch die negativen Aspekte beschrieben, die die Zugehörigkeit zu Cliques mit sich bringt. Dazu zählen neben Prozessen der Hierarchisierung von Beziehungen u.a. Aspekten der soziale Druck, der bei entsprechender Orientierung von Leitfiguren innerhalb von Cliques zu einem Gruppendruck zu abweichenden Verhaltensformen führen kann.

Fragen für die Untersuchung sind also, inwiefern die Jugendlichen in Cliques eingebunden sind, welche Quantität und Qualität die Beziehungen innerhalb der Cliques haben und welche Bedeutung der Einbindung in Cliques bei der Bewältigung von schulischen und beruflichen Anforderungen im Übergang zukommt.

Die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen unterscheidet sich zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen insgesamt nur unwesentlich. Deutlicher unterscheiden sich die beiden Gruppen, wenn die Geschlechtsspezifität der Cliquesbeziehungen betrachtet wird. Während Mädchen deutscher Staatsangehörigkeit etwas häufiger angeben als Jungen, lieber mit einer Freundin zusammenzusein als mit einer Clique (vgl. Schröder 1995: 120), ist dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern für türkische Jugendliche noch deutlicher (vgl. Heitmeyer / Müller / Schröder 1997: 80). Dies deutet darauf hin, daß Mädchen aus türkischen Familien stärker als ihre deutschen Geschlechtsgenossinnen in die häusliche Lebenswelt eingebunden sind, stärker an familiären Pflichten beteiligt werden und damit weniger frei verfügbare Zeit haben. Darüber hinaus spielen traditionell geprägte Rollenerwartungen mit entsprechenden Verhaltensrestriktionen eine Rolle, daß Mädchen aus türkischen Einwandererfamilien im Vergleich mit deutschen Mädchen weniger in Gleichaltrigengruppen eingebunden sind. Ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied betrifft die Zusammensetzung der peer-groups: während Mädchen zu einem höheren Anteil ihre Freizeit in gemischtgeschlechtlichen Cliques verbringen, ist die Mehrzahl der Jungen in reine Jungengruppen eingebunden.

Die von mir interviewten Jungen bewerten ihre Schulerfahrungen und ihr schulisches Scheitern wie oben bereits analysiert als Folge ihres eigenen Verhaltens, das sie mit dem Motiv des "Scheiße bauens" umschreiben. Dies verweist auf eine kollektiv geteilte Erfahrung mit von (schulischen) Normen mehr oder weniger abweichenden Verhaltensformen.

Sie alle gehörten peer-groups an, die sich in Anschluß an Baacke als "quartiersgebundene Action-Szene" beschreiben lassen (Baacke 1993: 164). Körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Jugendlichen und kleinere Delikte wie Ladendiebstahl als zentrale Mittel, sich innerhalb der Gleichaltrigengruppe Anerkennung zu verschaffen, waren Bestandteil des Cliqueslebens aller interviewten Jugendlichen. Während die anderen Interviewpartner es

bei Andeutungen über ihre Gruppenaktivitäten belassen, läßt Osman sich auf eine genauere Schilderung der Bedeutung der peer-group-Zugehörigkeit ein.

Was "Scheiße bauen" im Schulalltag heißt, schildert am umfangreichsten Osman:

*Was heißt Scheiße gebaut?*

*Ja, ich hab die Schule geschwänzt. Hat keinen Bock, in die Schule zu gehen und lauter Scheiße gebaut in der Schule. (1)*

*Ich habe zum Beispiel zu meinem Lehrer gesagt 'mein Schatz, was willst du', und hab im Unterricht Scheiße gebaut. Hab gesagt, ach, ich check das nich, hab kein Bock, ich geh raus. Bin dann rausgegangen, hab ne Zigarette geraucht, bin wieder rein und hab Mädchen angemacht. Was weiß ich, lauter so Dinger (2).*

Neben den schulischen Verhaltensweisen spielte das Auftreten auf öffentlichen Plätzen und Orten eine große Rolle für die (Schüler-)Cliquen der Jugendlichen. Gewalttätigkeiten gegen andere Jugendliche spielte dabei eine große Rolle, aber auch die Provokation von Erwachsenen.

*Wir haben die Leute richtig gehaßt, weil niemand uns verstehen konnte. Wir haben die Leute gehaßt und haben gesagt, hey, was schaust du mich so an, dein Gesicht gefällt mir nicht, sind drauf losgegangen. (2)*

*Wenn uns einer provoziert hat, ham wir gleich losgeschlagen. (...) Es war zum Beispiel ein Grund, wir haben einen Mann gefragt, he, hast du ne Mark. Nee, sagt er, hab keine Mark, wieso fragt ihr mich. Dann bamm bamm (macht Boxschläge vor, A.P.) (2)*

Nach seinen Motiven für das aggressive Auftreten gefragt, erläutert Osman in der Rückschau folgendes:

*Mir war alles egal. Für mich haben meine Freunde gezählt und das war meine Familie. Wir haben immer gesagt, hey, uns kann keiner trennen. Wir sind die Besten, wir sind die Größten. Und, was weiß ich, jeder hat mit der Zeit Angst gehabt vor uns. (...) Wir wollten einfach bißle action, bißle Macht. Das war unser Hauptziel. Daß jeder sagt, hey guck mal, und mit dem Finger auf uns zeigt und sagt, hey guck mal, das ist der wahre Boß. (2)*

Statusgewinn benennt Osman als den zentralen Mechanismus auch bei der Aufrechterhaltung von gewalttätigem Verhalten:

*Die Jugendlichen reizt am meisten, wenn sie schlägern können, daß sie stark sind vor der ganzen Öffentlichkeit, daß alle sagen, guck mal den an, der ist stark, der ist mächtig, der macht jeden an. (...) Das ist der Reiz, die Leute wollen sich immer beweisen, wollen Macht über andere. Also die wollen, die haben praktisch selber Angst, verstehste. Echt Angst. Und die machen das, daß sie*

*irgendwie sicherer durch die Straßen laufen können. Damit jeder sagt, hey guck mal, der ist es, Mann. Mit dem fängst du lieber nicht an, sonst kriegst du Probleme von dem.*

*Das hört sich ein bißchen so an, als ob man gar nicht anders kann, um nicht wieder Angst haben zu müssen..*

*Ja, und irgendwann einmal kommt die Zeit und die Sache ist vergessen. Und dann kommt der, irgendein Typ, und sagt, hey, was willst du. Und damit das nicht so ist, tun die Jugendlichen öfters mal schlägern, damit der Name nie runter geht, daß der Name immer am Drücker ist, verstehst du.(...) Dann sagen die, guck mal, der hat es noch immer drauf, der nimmt es immer noch gegen jeden auf. (5/6)*

Damit benennt er die für ihn zentrale Funktion der Cliquenzugehörigkeit: Anerkennung und Statusgewinn, die den Jugendlichen in ihren sonstigen lebensweltlichen Bezügen weitgehend versagt bleiben.

### **Zusammenfassung: “Scheiße bauen” als aktive Aneignung der strukturellen Bedingungen**

Das bei allen Schilderungen der Jugendlichen vorkommende Motiv des “Scheiße bauens” läßt sich als aktive Aneignung der strukturellen Bedingungen in der Schule interpretieren. Lernschwierigkeiten und schulische Mißerfolge können so individuell als Folge von in männlichen peer-groups hochbewerteten Nicht-Anpassungsstrategien umgedeutet werden. Schulversagen und Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen erscheinen in der retrospektiven Betrachtung als Folge der absichtlichen Mißachtung der in der Schule geltenden Regeln. Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an sich selbst und den erlebten Chancen auf Realisierung von aussichtsreichen Bildungsabschlüssen wird von den Jugendlichen auf diese Weise kompensiert. Die dabei entstehenden Konstruktionen zur Bewältigung können unter zwei unterschiedlichen Aspekten analysiert werden. Zum einen unter dem Aspekt des männlichen Selbstbildes der Jugendlichen, zum anderen unter der Fragestellung, welche Rolle ihre ethnische Herkunft bei diesen Konstruktionen spielt.

Die Jugendlichen greifen bei der Interpretation ihrer Schulerfahrungen auf ein typisch männliches Muster der Umdeutungen von Niederlagen und Enttäuschungen zurück, das sie in die Lage versetzt, ihr Selbstbild von Handlungsfähigkeit und Souveränität aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig reproduzieren sie mit ihrem Verhalten, wie z.B. der Schulausschluß Osmans verdeutlicht, ihre Randständigkeit im Schulsystem. Paul Willis hat die Dialektik von widerständigem Verhalten und gleichzeitiger Reproduktion der Verhältnisse, gegen die sich dieses Verhalten richtet, in den Siebziger Jahren für männliche

Arbeitersubkulturen in England beschrieben und analysiert (vgl. Willis 1979). Willis beschreibt die Einstellungen der von ihm untersuchten Söhne aus Arbeiterfamilien als von zentralen, als "männlich" codierten, Werten bestimmt, wie z.B. Mut, Stärke, Machtausübung, Körperlichkeit. Entsprechend diesen milieugeprägten Haltungen werden die schulischen Verhaltensanforderungen als "unmännlich" und "weibisch" klassifiziert und abgelehnt. Im Vergleich zwischen den von Willis beschriebenen "lads" und den interviewten Jugendlichen fällt auf, daß sich auch in den Deutungen der Jugendlichen zu ihrer schulischen Situation ähnliche Elemente der Konstruktion von Männlichkeit ("Macht", Stärke, Mut, Nähe zu körperlicher Gewalt) finden lassen. Unterschiede finden sich nicht nur in den unterschiedlichen, wohl kaum vergleichbaren gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen, sondern vor allem in der konkreten sozialstrukturellen Situation der Jugendlichen: die "lads" reproduzieren durch ihre Orientierungen ihr Verbleiben in einer "Klassenstruktur", die aber immerhin ein stabiles soziokulturelles Milieu bietet, mit - wenn auch hinsichtlich ihrer Wahlmöglichkeiten eingeschränkten, so doch - klaren Lebensperspektiven als Angehöriger der Arbeiterklasse. Dies ist bei den von mir interviewten Jugendlichen nicht der Fall. Wie noch zu zeigen sein wird, ist gerade der Mangel an lebhaften Vorbildern und positiven Identifikationsmöglichkeiten ein individuell zu bewältigendes Problem bei der Entwicklung einer Lebensperspektive. Während die "lads" trotz ihrer Randständigkeit im Schul- und Ausbildungssystem auf eine bruchlose Integration in das soziokulturelle Milieu ihrer Familien hoffen können, scheint dies angesichts der noch aufzuzeigenden Brüchigkeit familial vermittelter ethnischer Milieus für einen Teil der Interviewten zumindest fragwürdig.

Für Jugendliche aus Migrantenfamilien bekommen die peers noch eine zusätzliche Funktion bei der Bewältigung ihrer Lebenssituation. Die ethnische Herkunft dient als Hintergrundfolie für die Cliquenzugehörigkeit, die mit folgenden Bedeutungen verknüpft ist. Hier können vor dem gemeinsamen Hintergrund der geteilten Schulerfahrungen und ähnlicher Erfahrungen mit elterlichen Erwartungen Strategien der Aufrechterhaltung von Selbstwert und Status entwickelt werden. In den Cliques der befragten Jugendlichen fanden sich dementsprechend kaum deutsche Jugendliche. Osmans Schilderungen lassen vermuten, daß es sich dabei nicht um den zufälligen Zusammenschluß von Schulkameraden handelt, sondern daß bei der Auswahl der Cliquenzugehörigkeit die Herkunft aus Migrantenfamilien zentral war und sich die Cliques auch ethnisch definierten.

*Das waren alles türkische Jungs (in seiner Clique, A.P.)?*

*Ja natürlich. (Osman, 4)*

Ethnische Zugehörigkeit und der gemeinsame Hintergrund als Söhne aus eingewanderten

Familien bieten auch den symbolisch-praktischen Hintergrund für den Cliquenzusammenhalt. Die Cliques bedienen sich eines geteilten Fundus an Symbolen aus der Einwandererkultur<sup>90</sup>, indem sie sich z.B. mithilfe nationaler und nationalistischer (Kettchen, Jackenaufnäher und Anstecker in Form des türkischen Halbmondes als Identifizierungszeichen der Anhänger nationalistischer Strömungen) oder religiös-islamischer Accessoires gegenüber anderen Gruppen und insbesondere gegenüber einheimischen Jugendlichen abzugrenzen suchen.

Die von den interviewten Jugendlichen gewählten Bewältigungsstrategien der Abweichung von schulischen Normen können als Teile einer "protestierenden Männlichkeit" interpretiert werden, die ihnen einerseits ermöglicht, schulische Anforderungen und Anforderungen an sich selbst in Einklang zu bringen, gleichzeitig aber ihre Randständigkeit im Schulsystem zementiert. Schule muß in dieser Logik auch unter dem Blickwinkel der unterschiedlichen Anforderungen an Jungen und Mädchen als Institution<sup>91</sup> beschrieben werden, in der bestimmte Konstruktionen und Praktiken der Herstellung von Geschlechtsidentität unterstützt werden und andere als abweichend etikettiert werden.

Auffällig ist in allen Interviews, daß, wenn die Erfahrungen und die Bedeutung der Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen zur Sprache kommen, immer die Vergangenheitsform gewählt wird. Bei näherer Analyse und auf entsprechende Nachfragen stellte sich heraus, daß für alle Interviewpartner die Bezüge zu größeren Cliques oder Freundeskreisen in ihrer Bedeutung zugunsten von Einzelfreundschaften zurückgetreten sind. Alle Jugendlichen betonen ihre Abkehr von solchen Cliques. Zum Teil liegt das daran, daß die Jugendlichen sich aktiv von ihren Cliquesbezügen losgesagt haben, zum anderen daran, daß die Beziehungen innerhalb der Cliques nach der Schulzeit aufgrund unterschiedlicher Lebensweisen und dem Fehlen einer einigenden gemeinsamen Erfahrung an zeitlicher und emotionaler Intensität verloren haben.

---

90 Paul Willis betont in einer neueren Studie zu jugendlichen Subkulturen, daß "die karibischen und asiatischen Traditionen für die schwarzen Jugendlichen sehr wichtig sind. Sie verwenden ihre kulturellen Hintergründe als Rahmen für die Lebensweise und als ein Repertoire von symbolischen Ressourcen, um alle Aspekte ihres Lebens zu interpretieren" (Paul Willis: *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur*. Hamburg 1991: 20, zit. nach Tertilt 1996: 255). Insofern sind die Jugendkulturen nicht auf eine tatsächlich existierende "Stammkultur" angewiesen, sondern beziehen sich auf eine Konstruktion einer "Heimatkultur". Kaya (o.J.) deutet die Rapper-Kulturen in Berlin-Kreuzberg eher als Ausdruck eines Diaspora-Diskurses als vor dem Hintergrund der erwachsenen MigrantInnenkultur.

91 Schulprobleme von Jungen werden auf Seiten der Schule und der LehrerInnen meist mit Auffälligkeiten im Bereich von "Disziplinschwierigkeiten", Aggression gegenüber MitschülerInnen und LehrerInnen zusammengebracht, weniger mit Passivität und Leistungsverweigerung, die von LehrerInnen eher Mädchen zugeschrieben werden (vgl. auch den Überblick über geschlechtstypische Etikettierungsprozesse von Abweichungen durch LehrerInnen bei Ziehlke 1993: 88-90).

## 2.3 Berufliche Orientierungen in der Hauptschule: "Nee, ich hatt kein Bock auf alles, was in der Schule passiert"

Die dritte Funktion der Schule für das Übergangssystem, die in den genannten Untersuchungen nur verkürzt benannt wird, ist die in den jeweiligen Bildungsplänen festgeschriebene Aufgabe der Unterstützung individueller Orientierungsprozesse im Hinblick auf berufliche Entscheidungen. In der Hauptschule findet diese in den beiden Abschlußklassen in den Unterrichtseinheiten des sogenannten "OiB" ("Orientierung im Beruf") statt.

Im Bildungsplan der Hauptschule in Baden-Württemberg ist die Entwicklung beruflicher Perspektiven in den Lehrplaneinheiten der "Orientierung im Beruf" in der achten und neunten Jahrgangsstufe verankert. Ziele der Lehrplaneinheiten sind im Schulgesetz von Baden-Württemberg nach §1, 2 wie folgt definiert: Aufgabe der Schule ist es, "... die Schüler, ... auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten" (zit. nach Stauber / Walther 1995: 60). Fragen für die Untersuchung sind deshalb: Wie eignen sich die Jugendlichen die Lehrplaneinheiten an? Tragen die Erfahrungen im OiB zu einer individuell tragfähigen Entscheidung bei?

### *Orientierung im Beruf*

Von zentraler Bedeutung innerhalb der "Orientierung im Beruf" ist die Kooperation der Schulen mit der Berufsberatung des Arbeitsamts. Dazu zählt neben Besuchen des zuständigen Berufsberaters bzw. der zuständigen Berufsberaterin in den Klassen ein Besuch im Berufsinformationszentrum, wo sich die Jugendlichen selbständig die mit viel multimedialem Aufwand präsentierten Informationen über einzelne Berufe ansehen und -hören können.

Osmans Schilderung des Besuchs im Berufsinformationszentrum verdeutlicht die Diskrepanz zwischen seiner Wahrnehmung von Berufsorientierung und dem, was in der Schule als Unterrichtsstoff vermittelt wird.

*Ja warst du denn damals auch im Berufsinformationszentrum mit der Schule?*

*Im BIZ, ja. Hat mich gar nicht interessiert. Hab mir einfach ein paar Filme reingezogen, aha, cool und so. Und tschüß (lacht).*

*Du hast also nicht erwartet, daß du zum Beispiel besser bescheid weißt über Berufe und so.*

*Ach was, ich hab gesagt heute Wandern? Nach Stuttgart? Von mir aus. (lacht) In der S-Bahn schöne Mädchen kennenlernen und so.*

Seine Haltung gegenüber schulischen Lernformen, die im vorigen Abschnitt als Absage an schulische Leistungsnormen interpretiert worden ist, überträgt er hier auf den Besuch im Berufsinformationszentrum. Für seine persönliche Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven hat der Besuch wenig Relevanz. Er nimmt den Besuch hin als nette Abwechslung im Schulalltag. Die Möglichkeiten der Informationssuche über bestimmte Berufe bekommt für ihn den Charakter der Spielerei, die ihn nur wegen der "coolen" medialen Aufbereitung überhaupt interessiert.

Die oben beschriebenen Bewältigungsmechanismen schulischer Unterprivilegierung führen bei ihm zu einer generellen Ablehnung, sich über berufliche Zukunft Gedanken zu machen:

*Das waren für uns Streber, so wie Milchbubis. Wir haben gesagt, guck mal, der nimmt den Koffer untern Arm und geht arbeiten. (3)*

Schulischer oder beruflicher Erfolg oder das offensichtliche Bemühen darum werden von ihm als unmännlich kodiert und deshalb abgelehnt.

Die anderen Befragten nehmen die Unterrichtseinheit, wenn sie sich überhaupt daran erinnern können, rein unter dem Aspekt der schulischen Leistungsbewertung wahr ("Da hab ich einen Fünfer geschrieben", Savas, 4).

### *Betriebspraktika*

Fester Bestandteil der Unterrichtseinheit "Orientierung im Beruf" sind zweiwöchige Praktika in möglichen Ausbildungsbetrieben. Alle befragten Jugendlichen messen diesen Praktika entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung beruflicher Interessen und Orientierungen bei. Im Gegensatz zu den schulischen Anteilen der Unterrichtseinheit können sich alle Interviewten genau an ihre Berufspraktika erinnern. Als Beispiel sollen hier die Schilderungen von Savas analysiert werden, die Einschätzungen decken sich jedoch weitgehend mit denen der anderen Interviewpartner.

### *Beispiel Savas:*

Savas' Berufswunsch entstand vor allem durch seine Erfahrungen mit den Berufspraktika, die er in der Hauptschule und im BVJ gemacht hat. In der folgenden Passage schildert er, wie er zu der Praktikumsstelle als Maurer kam:



*Also im BVJ hat mir das ein Lehrer besorgt. Er hat gesagt, wenn ihr irgend nen Beruf wollt, dann sagt es mir, ich such dann Adressen und so. Und ich hab gesagt, ich will Maurer werden. Alle aus unserer Klasse, also so 20 bis 30 Leute, die haben gesagt, sie wollen Kfz-Mechaniker oder Elektriker machen, also über die Hälfte ist Kfz geworden. Und der hat gesagt, das schafft bestimmt keiner von euch. Und er hat gesagt, was wollt ihr Kfz-Mechaniker werden, macht doch Maurer, da verdient ihr mehr Kohle. (2)*

Den Ausschlag für seine Entscheidung für eine Berufsausbildung gaben jedoch die guten Erfahrungen, die er bei seinen Praktika gemacht hat.

*Die haben gleich gesagt, der Kapo sieht ja, wie einer schafft, der schafft ja schon seit zwanzig Jahren da, der hat gesagt, der Savas, der kann arbeiten. (3)*

An diesem Beispiel wird deutlich, daß die Jugendliche durch das Praktikum viel stärker als durch die schulischen Formen des Lernens angesprochen werden. Durch die praktische Erfahrung bekommen die Fragen der beruflichen Perspektive und Orientierung einen Bezug zu ihnen und ihren Interessen, der durch die Bearbeitung dieser Fragen im Unterricht auch wegen ihrer negativen Haltung gegenüber schulischen Lernformen nicht gelang.

## **2.4 Zusammenfassung: “Damit kann ich eigentlich nicht zufrieden sein”**

Schulischer Mißerfolg hat also nicht nur Auswirkungen als (fehlende) Zugangsvoraussetzung zu lukrativen beruflichen Qualifikationen, sondern bestimmt auch zu einem nicht unerheblichen Maß das Selbstbild der Jugendlichen. Das Gefühl schulischen Nicht-Genügens ist eine zentrale Erfahrung vieler Jugendlicher aus Migrantenfamilien: Bei einer Befragung von über 1200 Jugendlichen türkischer Herkunft gaben 49% der Befragten an, mindestens einmal nicht versetzt worden zu sein (Heitmeyer / Müller / Schröder 1997: 52).

Die von mir interviewten Jugendlichen kompensieren dies jedoch auf unterschiedliche Weise. Ein geteiltes Muster der Bewältigung ist die über die Gemeinschaft der männlichen peers vermittelte Abwertung von schulischer Leistung und die Ablehnung schulischer Leistungsnormen. Als zentrales Element der männlich geprägten peer-groups, denen die Jugendlichen während ihrer Schulzeit angehörten, ist die Auflehnung gegenüber schulischen Verhaltens- und Leistungsnormen analysiert worden. Im Nachhinein deuten jedoch alle Interviewten die eigene Selektion als gerechte Folge ihrer mangelnden Leistungsbereitschaft. Die Ansprüche, die im nachhinein an sich selbst und an die schulische Leistungsfähigkeit formuliert werden, scheinen eng mit der jeweiligen Migrationsgeschichte zusammenzuhängen, die die Vergleichspunkte bietet für die

Einschätzung dessen, was die Jugendlichen sich zutrauen und was sie von sich selbst an "Leistung" erwarten. Ethnische Zugehörigkeit kann also eine der Ressourcen zur subjektiven Kompensation von Enttäuschungen darstellen.

### **3. Institutionalisierte Unterstützung von beruflichen Orientierungsleistungen**

Wenn Jugendliche sich als ihr eigenes "Planungsbüro" begreifen müssen (vgl. Beck 1986: 217), hängt die effektive Planung in der Statuspassage insbesondere vom Informationsniveau und den subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielräumen ab (vgl. Mariak / Seus 1993: 28). Die Frage für die Untersuchung ist deshalb, welche Quellen der Information und der Orientierung die Jugendlichen nutzen und welchen Gebrauchswert sie den formellen Angeboten zuschreiben.

#### **3.1 Berufsberatung: "Dann ist's doch sinnlos, da hinzugehen"**

Im deutschen Übergangssystem ist in erster Linie die Berufsberatung des Arbeitsamts die zuständige Instanz bei der Vermittlung zwischen den subjektiven Interessen der Individuen und dem Arbeitsmarkt. Für MigrantInnen und Jugendliche aus Migrantenfamilien hat sie als formale institutionalisierte Ressource der Information und Orientierung eine besondere Bedeutung. Sie ist im Gegensatz zu individuell unterschiedlich verfügbarem sozialen Kapital in Form von informellen Beziehungen zu BetriebsinhaberInnen nicht an partikuläre Beziehungen gebunden. In A.3 wurde bereits darauf hingewiesen, daß Jugendlichen aus Einwandererfamilien häufig aufgrund der Position ihrer unmittelbaren Bezugspersonen im Erwerbssystem solche sozialen Ressourcen in geringerem Maß zur Verfügung stehen als vergleichbaren deutschen Jugendlichen. Als Beleg für die Wahrscheinlichkeit dieser Annahme können Analysen der Daten aus den Statistiken der Berufsberatung gelten, die erkennen lassen, daß ausländische Staatsangehörige bei den nach Beratung beim Arbeitsamt nachfragenden BewerberInnen gegenüber ihrem Anteil an allen Jugendlichen überrepräsentiert sind (vgl. Landesarbeitsamt 1992). es kann also vermutet werden, daß BewerberInnen aus Einwandererfamilien stärker auf offizielle Angebote der Orientierung und Information angewiesen sind als deutsche.

Was in den zitierten Studien<sup>92</sup> nicht thematisiert wurde, ist das Verhältnis zwischen den "offiziell" für Fragen beruflicher Orientierung zuständigen Institutionen wie Schule und Arbeitsamt / Berufsberatung und den Erwartungen und dem Erleben der Jugendlichen in der Übergangsphase. Die Aussagen des befragten Berufsberaters (Interview 4) bestätigt zwar die hohe Nachfrage von Jugendlichen aus Einwandererfamilien nach Beratung, wie aber nehmen die Jugendlichen die Angebote der Berufsberatung wahr und welche

---

<sup>92</sup> Boos-Nünning befragte für ihre Pilot-Studie (1989) beispielsweise 26 BerufsberaterInnen zu ihren Erfahrungen mit türkischen Jugendlichen in der Beratungspraxis, aber keine Jugendlichen.

qualitativen Aspekte des Verhältnisses von institutionellem Angebot und Nachfrage von Seiten der Jugendlichen werden dabei sichtbar?

Die Berufsberatung stützt ihre positive Selbsteinschätzung auf der Quote der erreichten Jugendlichen von nahezu 100% aller SchulabgängerInnen. Das Beispiel von Baris zeigt, daß von den Jugendlichen neben den allgemeinen Zugangsbarrieren als "Behörde" auch noch weitere institutionelle Barrieren wahrgenommen werden:

*Die (BerufsberaterInnen, A.P.) haben mit mir geredet, die haben mich ausgefragt, daß ich ne Ausbildung machen soll. Die haben mir Papiere gezeigt, was ich alles machen soll. Ich hab gesagt, als Maler hab ich ein Jahr lang Ausbildung gemacht (...) Seitdem haben die gar nix gesagt. Seitdem bin ich nur noch zum Computer gegangen (um offene Stellen abzufragen, A.P.). (5)*

Baris versucht in seinen Phasen der Erwerbslosigkeit nicht einmal, sich bei der Berufsberatung zu melden. Er hat das Gefühl, bei seinen beiden Beratungsgesprächen, die er im Anschluß an den Abbruch seiner Malerausbildung geführt hat, in seiner Entscheidung, keine Berufsausbildung mehr zu machen, nicht ernstgenommen zu werden. Um den von ihm als unangenehm empfundenen ("haben mich ausgefragt") Beratungsgesprächen zu entgehen, benutzt er die im Flur der Berufsberatung aufgestellten Computer-Terminals zur Stellensuche. Anspruch auf Arbeitslosengeld hat er aufgrund der kurzen Beschäftigungsdauer seiner Stellen nicht, also sieht er keinen Anlaß dafür die Angebote der Berufsberatung oder der Stellenvermittlung in Anspruch zu nehmen. Sie haben für ihn auch deshalb keinen Gebrauchswert, weil er genau wie Osman, hinter den Beratungsgesprächen das Interesse vermutet, er solle nur in eine Ausbildung vermittelt werden, ohne daß dabei seine subjektiven Interessen ernstgenommen werden. Die Erreichbarkeit der Berufsberatung ist auch für Jugendliche ein Problem, die bereits eine Ausbildung abgebrochen haben, bereits erwerbstätig waren und nicht mehr der Berufsschulpflicht unterliegen. Diese fallen aus der Zuständigkeit der Berufsberatung heraus und werden in die Zuständigkeit der Arbeitsvermittlung überwiesen. Von BerufsberaterInnen wird auch darauf verwiesen, daß Jugendliche, die die Hauptschule vorzeitig verlassen, von ihrem Angebot überhaupt nicht erfaßt werden (Interview 4).

Neben dem Problem der Erreichbarkeit der Berufsberatung ist auch mit der tatsächlichen Nutzung der Angebote nicht sichergestellt, daß die Jugendlichen einen subjektiven Gebrauchswert daraus ableiten. Die Ergebnisse der Interviews verweisen auf z.T. erhebliche Diskrepanzen zwischen dem Selbstbild der Institution als Beratungsinstanz, die vorgibt, die individuellen Interessen der Jugendlichen zu vertreten und den

Wahrnehmungen der Jugendlichen<sup>93</sup>. Ein sehr gutes Beispiel für die Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und den institutionell vorgegebenen Möglichkeiten der Berufsberatung stellt folgende Passage dar, in der Osman seine Erfahrungen mit der Berufsberatung schildert, sie soll deshalb ungekürzt dargestellt werden:

*Ja, ich geh rein so, voll höflich, weißt, also wir reden hier ja auch (in der Jugendberatung, A.P.), wie wir uns verhalten sollen. Ich geh rein, sag: schönen guten Tag - höflich. Ja, guten Tag, was wollen sie. Ich, ja ich möchte (Spitzt die Lippen), ja wirklich in dem Ton, als ob du vor Gott stehst (lachen), ja ich möchte gerne Adressen, ich will mich bewerben, für ne Ausbildung und so. Ja, als was willst dich bewerben. Ja, ich hab mir vorgestellt, Drucker, Industriemechaniker, Bürokaufmann. Ja, wie heißen sie denn, so, weißt. Ich, o.k., ich versteh das, sie hat Streß und so, aber ich habe auch Streß, großen Streß, aber ich geh ja auch nicht rein: Guten Tag, geben sie mir Adresse raus (imitiert "Gastarbeiter"-Akzent). Ich kann das auch machen, mich voll blöd anstellen und so. Voll auf die Gewaltweise. Ja, was wollen sie denn. (imitiert aggressiven Tonfall). Dann tippt sie in den Computer, Osman Y.? Ja. Wo? M.straße 36? Ja. Was wollen sie? Ich: Bürokaufmann (ganz leise). Sie sagt mir: Bürokaufmann, s i e? (Mit entsetztem Tonfall, lachen). Ich: Wieso fragen sie? Stimmt was nicht? Seh ich aus, als wär ich zu dumm dazu? Sagt sie mir: Sie haben aber HASA-Abschluß. Ich: Ja, und? Sie: weiß nich, aber.. Das juckt sie doch gar nicht, daß ich HASA-Abschluß hab. Ich will mich doch bewerben, was juckt sie das? Wenn ich das nicht schaffe, dann schaffe ich das nicht, aber die braucht doch keine dummen Bemerkungen über mich zu machen. Dann ist´s doch sinnlos, da hinzugehen. Sie soll mir einfach die Adressen geben, dann ist es doch meine Aufgabe, was ich mache. Und dann sagt sie zu mir: Gehn sie bitte raus. Einfach so. Und ich: Was hab ich gemacht? Lag ich falsch, oder was? Ich geh raus, und bevor ich rausgeh, hab ich zu ihr gesagt, sind sie immer so höflich? (Lachen) Sie guckt mich so an, ich guck sie so an, bin ich raus. Dann kommt sie und sagt, Herr xy, kommen sie bitte (leise, mit schmeichelner Stimme). Der Ton hat sich auf einmal verändert. Ich geh rein, ja bitte. Sie wollen Adressen, o.k., ich schick sie ihnen. Sag ich, gut, alles klar, na geht doch, schönen Tag noch (Lachen). ..Solche Sachen, blöde Bemerkungen.. ich respektier sie ja auch, soll sie mich auch respektieren. Is mir doch egal, ob sie Streß hat, den hab ich ihr nicht beschafft, doch, sozusagen, indem ich da hingeh. Aber das ist doch ihre Aufgabe, mir zu helfen.*

An dieser Passage können verschiedene Aspekte der Unterschiedlichkeit der institutionellen Wahrnehmung und der subjektiven Sicht des Jugendlichen aufgezeigt werden. Die Diskrepanz zwischen der institutionellen Sicht und den subjektiven Erwartungen des Jugendlichen besteht auf unterschiedlichen Ebenen.

Zum einen auf der Ebene der Interaktion: Osman ist davon überzeugt ist, in dieser Situation sozial kompetent zu handeln. Er ist enttäuscht, daß sein offensichtliches Bemühen um einen höflichen Umgangston von der Beraterin nicht honoriert wird. Trotz der Ausschmückungen der Erzählung und der Betonung seiner eigenen Souveränität wird

---

<sup>93</sup> Es geht in diesem Abschnitt nicht darum, die Kompetenzen und das berufliche Engagement der BerufsberaterInnen in Frage zu stellen, sondern darum, Grenzen des Handelns aufzuzeigen, die durch institutionelle Vorgaben und organisatorische Bedingungen entstehen.

deutlich, wie er versucht, auf keinem Fall dem Klischee des unhöflichen, sprachlich inkompetenten "Ausländers" zu entsprechen. Trotzdem mißlingt die Kommunikation in dieser Situation, weil er sich mißverstanden und herabgesetzt vorkommt durch die kritische Nachfrage der Beraterin, die er als wenig sensible Abwertung seiner persönlichen Entscheidung für die Auswahl der von ihm genannten Ausbildungsberufe auffaßt. An anderer Stelle im Interview formuliert er, daß ihm klar ist, daß er mit seinem nachgeholtten Hauptschulabschluß auf dem Ausbildungsmarkt schlechte Chancen hat. Die Situation "kippt" in dem Moment, in dem Osman klar wird, daß die individuelle Chancenabwägung, die Vermittlung zwischen seinen Berufswünschen und den durch seine Marktposition vorgegebenen Realisierungschancen, die er sich von der Beratung eben nicht erhofft hatte, von der Beraterin angesprochen wird.

Auf der Ebene inhaltlicher Erwartungen ist der Interviewausschnitt auch ein gutes Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Erwartungen und Herangehensweisen an die Beratungssituation sind. Osman erwartet eigentlich nur die Unterstützung seiner subjektiven Entscheidung durch die Herausgabe von Adressen in Frage kommender Betriebe, nicht jedoch die Infragestellung oder Diskussion der Realisierbarkeit seiner Wünsche. Er erlebt die Nachfrage der Beraterin ("Bürokaufmann, sie?") als völlige Nicht-Anerkennung seiner Überlegungen. Er ist sich ja im klaren darüber, daß seine Berufswünsche angesichts der Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt kaum zu realisieren sind. Er billigt der Beraterin aber nicht zu, für diese Entscheidung "zuständig" zu sein ("Das juckt sie doch gar nicht").

Das Selbstbild der Berufsberatung ist bestimmt davon, als Vermittlungsinstanz zwischen individuellen Neigungen und Interessen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu fungieren. Die lebensweltliche Sicht des Jugendlichen sieht die beruflichen Entscheidungen eingebettet in biographische und ganzheitliche Orientierungsprozesse, die in einem oder auch mehreren Beratungsgespräch(en) nicht vermittelt werden können. Deshalb lehnt er eine Auseinandersetzung mit der Beraterin in Form der Infragestellung seiner Berufswünsche von vornherein ab.

Die institutionelle Doppelorientierung des Arbeitsamtes an den subjektiven Interessen der Jugendlichen einerseits und an der erfolgreichen Vermittlung und der damit zu leistenden "cooling-out"-Funktion gegenüber eben diesen Interessen der Jugendlichen andererseits führt dazu, daß die Beraterin die Entscheidung von Osman, sich trotz schlechter Erfolgsaussichten in diesen Berufen zu bewerben, eben auf diese Weise wahrnimmt. Von Seiten des Jugendlichen wird der Beraterin gar nicht zugestanden, die Reflektiertheit der Entscheidung beurteilen zu können. Die Beraterin scheint zu resignieren und gibt ihm mehr oder weniger kommentarlos ein oder zwei Adressen und so ist nach ihrer - institutionellen -

Logik der Fall erledigt<sup>94</sup>.

### **3.2 Sozialpädagogische und berufsschulische Unterstützungsformen: „...das ist nicht wie in der Hauptschule“**

Von besonderer Bedeutung für Jugendliche, deren Zugangschancen zum dualen System von Berufsausbildungen durch fehlende Schulabschlüsse oder andere Problemlagen erschwert ist, sind sozialpolitische Unterstützungsmaßnahmen, die zum Ziel haben, die Zugangschancen dieser Jugendlichen durch Angebote der Orientierung, der Qualifizierung und der Beschäftigung zu verbessern. Auf die bestimmte Problemlagen übergehenden Mechanismen der Kategorisierung von sozialpolitisch als förderungswürdig anerkannten Lebenslagen und der damit einhergehenden Personalisierung und Individualisierung von strukturellen Problemen des Übergangs ist bereits ausführlich im Theorieteil eingegangen worden. Für die Untersuchung stellt sich als Gegenstück zu diesen strukturellen Fragestellungen die Frage, wie Jugendliche die Unterstützungsangebote wahrnehmen und welche Bedeutung sie ihnen bei der Erreichung von selbst gesteckten Zielen zumessen.

Obwohl die Übergänge aller interviewten Jugendlichen mehr oder minder stark von biographischen Brüchen gekennzeichnet sind, haben nur zwei Jugendliche Erfahrungen mit solchen Unterstützungsformen (über die Erfahrungen mit der Jugendberatung hinaus). Deshalb liegt in diesem Abschnitt das Hauptaugenmerk auf den Institutionen, die von den interviewten Jugendlichen besucht wurden. Aus den Interviews mit den Schlüsselpersonen ergaben sich umfangreiche Erkenntnisse über nahezu alle in der Region vorhandenen staatlichen und nicht-staatlichen Unterstützungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe. Die Ergebnisse wurden auf einer Veranstaltung des Arbeitskreises Jugendsozialarbeit in Form eines Referats MitarbeiterInnen von Übergangsinstitutionen und jugendpolitischen Akteuren aus der Region rückvermittelt, sie werden unter der vor allem an der Perspektive der Jugendlichen orientierten Fragestellung dieser Arbeit deshalb nicht ausführlich dargestellt.

Auch die Nicht-Inanspruchnahme von Unterstützungsformen deutet auf von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommene institutionelle oder organisatorische Barrieren, die in den Interviews jedoch nicht alle abgefragt wurden. Bemerkenswert ist aber zum

---

<sup>94</sup> Quantitative Auswertungen der Statistiken der Berufsberatung (vgl. Boos-Nünning 1992c: 98) zeigen, daß bei Jugendlichen ausländischer Staatsangehörigkeit der Anteil der unerledigten oder sonstig erledigten Fälle höher ist als bei deutschen Jugendlichen. Dazu zählen "neben der Einmündung in Ausbildung oder Arbeit ohne die Vermittlung des Arbeitsamts und Umzug in einen anderen Arbeitsamtsbezirk auch die Einstellung der Bemühungen seitens der Jugendlichen" (ebda.).

Beispiel, daß vier von fünf interviewten Jugendlichen mindestens eine Berufsausbildung im dualen System nicht erfolgreich beenden konnten (s. Abschnitt 4.3.1 und 4.3.2 für ihre Erfahrungen mit Ausbildungen und Ausbildungsabbrüchen), keiner der Jugendlichen jedoch das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) in Anspruch genommen hat (vgl. zu abH den Abschnitt über Ausbildungsabbrüche, 4.4.3).

### *Berufsvorbereitungsjahr*

Eine aktive Strategie, die sich aus der Deutung des mißglückten Schulabschlusses ergibt, ist das Verbessern der Ausgangsposition durch ein Nachholen eines qualifizierten Schulabschlusses. Dafür gibt es im regionalen Übergangssystem unterschiedliche Institutionen. Eine von ihrem zahlenmäßigen Gewicht her wichtige Möglichkeit zur Verbesserung der Ausgangsvoraussetzungen von Jugendlichen, stellt das Berufsvorbereitungsjahr an Berufsschulen dar, dessen Besuch für alle Jugendlichen in Baden-Württemberg<sup>95</sup> Pflicht ist, die in keiner schulischen oder dualen Ausbildung unterkamen. In A.1.6 habe ich herausgearbeitet, daß das Berufsvorbereitungsjahr für eine große Anzahl von Jugendlichen aus Einwandererfamilien die erste Station im System beruflicher Bildung ist.

Das BVJ an der Berufsschule in Sindelfingen wurde in den letzten drei Jahren von 45 auf 95 Plätze ausgebaut. Das liegt zum einen an der stärkeren Nachfrage. Diese beruht zum Teil auf einer demographischen Entwicklung, infolge derer die Jahrgänge mit großem Ausländeranteil ins Berufsschulalter kommen, zum anderen beruht diese Zunahme auf verstärktem Zuzug von Seiteneinsteigern, die im Rahmen des Familiennachzugs in die BRD kommen, und von Bürgerkriegs- und sonstigen Flüchtlingen. Ein weiterer Faktor ist das nachlassende Angebot an Ausbildungsplätzen, das in den Jahren vor allem vom Handwerk aufgefangen wurde, was zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht mehr der Fall ist.

Im Berufsvorbereitungsjahr befinden sich nach Aussagen der Interviewpartner drei Zielgruppen mit unterschiedlichen Problemlagen<sup>96</sup> (alle Zitate aus Interview 5):

1. Jugendliche mit großen Sprachproblemen: Aussiedler und Seiteneinsteiger und Flüchtlinge, "die zu alt sind für die allgemeinbildende Schule, und keine andere Chance haben als in die berufliche Bildung einzusteigen. Und dort sind sie aufgeschmissen."
2. Jugendliche, die zusätzlich zu den Sprachschwierigkeiten noch große Wissensdefizite

---

95 Nur in drei Land- und Stadtkreisen wurde diese Schulform nicht als obligatorisch eingeführt.

96 die besagte Berufsschule ist eine mit gewerblich-technischer Ausrichtung, die BVJ-Schüler sind alles männliche Jugendliche ...



im schulischen Bereich haben. Gründe hierfür sind ein unterbrochener oder nur kurzer Schulbesuch im Heimatland oder unterbrochene Schulkarriere dort oder in der BRD oder Lernbehinderung. Verstärkt werden diese Nachteile noch durch zusätzliche soziale Benachteiligungen wie schlechte Wohnverhältnisse oder familiäre Probleme.

3. "Deutsche und ausländische Jugendliche mit einem aus unterschiedlichen Gründen sehr inhomogenen schulischen Werdegang": Häufiger Wechsel zwischen den Schularten, Klassenwiederholungen, unzureichende schulisches Wissen durch Ausschulung z.T. schon in oder nach der 7. Klasse der Hauptschule. Beispiele hierfür sind der Tod eines Elternteils, Wohnverhältnisse etc. Bei dieser Gruppe stehen die Verhaltensauffälligkeiten im Mittelpunkt.

Besonders die letzte Gruppe kommt mit einer über lange Jahre gewachsenen Abneigung gegen schulisches Lernen in das BVJ, das eine Pflichtschule ist. Insgesamt ergibt sich daraus eine große Spannbreite an persönlichen und schulischen Voraussetzungen, die die Schüler in das BVJ mitbringen: von den "abgebrochenen Realschülern bis zu Förderschülern ohne Abschluß und rausgeschmissenen Hauptschülern". Zusätzlich belastet wird dies durch eine Tendenz bei der Zuweisung von AbsolventInnen der Förderschule: Die Berater für Behinderte des Arbeitsamtes, die über den Zugang zu den Berufsförderungswerken entscheiden, scheinen eine Tendenz dazu zu haben, die "besseren" Förderschüler eher in die spezialisierten Fördereinrichtungen der Berufsbildungswerke zu schicken, während sie den "Rest" eher dem BVJ zuweisen. Diese Selektivität kann auf den herrschenden "Zwang zur Herstellung von markttauglichen Produkten" in diesen Einrichtungen zurückzuführen sein, die auf dem freien Markt verkauft werden und mit deren Erlös zu einem Teil die Einrichtung finanziert wird.

Ziel des BVJ ist es, die "Benachteiligungen" solcher Jugendlicher auszugleichen, und ihnen den Zugang zum 'normalen' Ausbildungsmarkt zu ermöglichen. Dies gelingt jedoch nur bei einem Teil der Jugendlichen, da dem BVJ durch die einjährige Anlage des Schultyps sowie die ungenügende Ausstattung mit Personal und Sachmitteln Grenzen gesetzt sind. Daneben gibt es eine von ihrer Größe her bemerkenswerte Gruppe von Jugendlichen, die man, wie es ein Lehrer ausdrückt, "aus welchen Gründen auch immer, auch mit besseren Qualifikationsmethoden nicht mehr weiter qualifizieren kann" (Interview 3). Ziel müßte nach Meinung der befragten Schlüsselpersonen sein, diesen Jugendlichen zu ermöglichen, sich ihr Auskommen zu sichern, sodaß sie am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Die Arbeitsplätze, die für diese Jugendlichen erreichbar wären, werden auch im Landkreis Böblingen immer weniger. "Früher konnte so einer noch als angelernter Arbeiter zum Daimler ans Band, heute findet er noch nicht einmal einen Putzjob bei einer Zeitarbeitsfirma" (Interview 5).

Dem gegenüber stehen die großen Ansprüche an das BVJ: "Nachholen des Hauptschulabschlusses, berufliche Grundbildung vermitteln, praktische Fertigkeiten der Materialverarbeitung einüben, Berufsorientierung, Berufspraktikum", die in nur einem Jahr fast nicht zu leisten sind. Die Aussichten der BVJ-Absolventen auf einen Ausbildungsplatz sind je nach ihren Kompetenzen, die sie schon mitbringen, unterschiedlich. Bei verhaltensbedingten Problemen wird oft beobachtet, daß diese Schüler zwar einen Ausbildungsplatz bekommen, diesen jedoch häufig bald wieder verlieren.

Für Teile der SchülerInnenenschaft des BVJ müßten nach Meinung der beiden Schlüsselpersonen kleinere und damit flexiblere, auch langfristig angelegte Formen der Beschulung gefunden werden. Ein Teil der ausländischen Jugendlichen fällt nämlich auch aus den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung und anderer Träger heraus, z.B. AsylbewerberInnen, Kriegsflüchtlinge sind über das Arbeitsamt nicht förderfähig. Diese Gruppen unterliegen auch nicht der Schulpflicht, d.h. die Beschulung stellt eine freiwillige Leistung des Schulträgers dar und kann in Zeiten knapper Mittel jederzeit widerrufen werden.

*Beispiel Savas: "Da hab ich aber richtig angefangen zu lernen"*

Von den interviewten Jugendlichen besucht lediglich Savas das BVJ. Savas deutet sein Scheitern in der Hauptschulabschlußprüfung als "Ausrutscher", den er auf mangelndes Engagement seinerseits zurückführt. Logisch erscheint deshalb die von ihm gewählte Strategie, direkt im Anschluß an die Hauptschule im Berufsvorbereitungsjahr den Hauptschulabschluß nachzuholen. Dies gelingt ihm auch und er betont bei der Schilderung seiner Erfahrungen die Unterschiede in den Lerninhalten und Lernformen zwischen der Hauptschule und dem BVJ:

*Das BVJ hat dir also wirklich was gebracht.*

*Ja, das war schon gut, weil da hab ich Elektrotechnik, Holz, Metall ein Jahr lang jede Woche einmal gemacht. Also einmal Holz, einmal Technik, ein Jahr lang. In der Hauptschule mit Deutsch und so, also BVJ ist besser, für mich ist es besser als die Hauptschule gewesen. Weil ich hab in meinem Leben noch nie gemauert, als ich angefangen hab. Normal, die andern auch nicht. (S. 2)*

Aus der Retrospektive hebt er die Vorteile der berufspraktischen Lerninhalte im BVJ einerseits für die spätere Berufsausbildung hervor, andererseits vergleicht er diejenigen des BVJ mit denen der Hauptschule. Daraus zieht er den Schluß, daß die Schulform des BVJ mit gegenüber der Hauptschule reduzierten Anforderungen beispielsweise in Deutsch für ihn besser war. Hier konnte er seine Stärken zur Geltung bringen, wie der letzte Satz verdeutlicht:

*Im BVJ - da mußt du auch mit Holz arbeiten. Die andern konnten nicht mal ne Säge heben. (S. 2)*

Er betont aber auch, daß er hier von Anfang an mitgearbeitet hat und deshalb auch den Hauptschulabschluß nachholen konnte:

*Da hab ich aber richtig angefangen zu lernen.*

*Weil du unbedingt den Hauptschulabschluß nachholen wolltest.*

*Ja, genau, da hab ich dann 2,5 gehabt. (73-75)*

Für Savas stellt das BVJ also subjektiv eine zweite Chance dar, seinen Ausrutscher bei der Hauptschulabschlußprüfung zu kompensieren. Daß er die großen berufspraktischen Teile der Lerninhalte des BVJ für sich positiv bewertet und insgesamt durch diese Schulform sein teilweise durch sein Scheitern bei der Hauptschulabschlußprüfung verlorenes Selbstwertgefühl wiedergewinnt, liegt vor allem an der Freiwilligkeit seiner Teilnahme am BVJ. Er gehört damit zu dem kleinen Teil von BVJ-TeilnehmerInnen, bei denen die im Bildungsplan festgeschriebenen Ziele der Schulform - Vorbereitung auf Inhalte einer Berufsausbildung, Kompensation von Bildungsdefiziten - erreicht werden und das BVJ nicht als zwangsmäßig auferlegte Warteschleife ohne Perspektive erlebt wird.

### *Hauptschulabschlußkurs der Volkshochschule*

Seit Mitte der Achtziger Jahre bietet die Volkshochschule Jugendlichen und jungen Erwachsenen Kurse zur Vorbereitung auf die externe Hauptschulabschlußprüfung an. Diese Kurse werden zum Teil als Vollzeitschulen und zum Teil als Teilzeitschule in Form von Nachmittags- oder Abendkursen angeboten.

Auch Osman versucht nach seinem Schulausschluß, den Hauptschulabschluß beim HASA (Abk. für Hauptschulabschlußkurs) zu machen. Wichtigstes Merkmal dieser Schulform ist für ihn die Lernatmosphäre und die Beziehung LehrerIn-Schüler, die er mit denjenigen der Hauptschule vergleicht:

*Obwohl HASA-Schule die beste Schule ist - für mich. Da hockst dich in Stuhl hin, wie der Pascha mit Getränk und Vesper, da ißt du, trinkst du, diskutierst du, schreist dein Lehrer an, zwar nicht ohne Grund, aber in der Diskussion. Da bist du gleichgestellt dem Lehrer gegenüber. Ihr habt die gleichen Rechte. Du kannst sagen, hey hör mal zu, das ist nicht so, kannst im lauten Ton reden. Weil sie auch im gleichen Ton reden. Ist wie dein Freund, das gefällt mir absolut. Das brauchen die Jugendlichen und nicht immer der Lehrer ist der Boß hier. Natürlich ist der Lehrer der Boß. Er hat zu entscheiden oder sie hat zu entscheiden, welches Thema ihr heute habt, was ihr machen müßt. Hausaufgaben fertig, aus. Aber wenn man was diskutiert, dann sollst du auch deine Meinung sagen. Der Lehrer soll auch mal bißle überlegen, ob deine Argumente stimmen, und nicht gleich*

*nein, das stimmt nicht. So Vorurteil, ich hab recht. Ich bin gebildet, ich weiß es. (13)*

Seine Lernmotivation schildert er hier in Abhängigkeit von den Lernbedingungen. Er fühlt sich im Vergleich zur Hauptschule in dieser Schulform ernstgenommen ("gleiche Rechte"). Eine andere Passage bringt auch seine veränderte Haltung gegenüber der Bedeutung des Schulabschlusses als Motivationsfaktor zum Vorschein:

*Ja prinzipiell hat dir das besser gefallen, da aufm HASA?*

*Ja natürlich, da hab ich auch voll mitgemacht. Da hatte ich in Mathe eine 1 und Deutsch eine 2.*

*Und woran lag das?*

*Schon da hab ich en bißle gecheckt, hey, es bedeutet dir viel, der Hauptschulabschluß. Das mußt du jetzt nachholen. Da hab ich wieder angefangen zu denken ein bißchen, was wird aus mir, was mach ich. Du mußt auch bedenken, daß die ganzen Sachen mal nicht klappen und so, wie du dir das vorgestellt hast. ( 4)*

*Zusammenfassung:*

Die Kompensation von negativen Schulerfahrungen gelingt zwei Jugendlichen durch ein Nachholen des Hauptschulabschlusses in Schulformen, die speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten scheinen und von ihnen subjektiv als "zweite Chance" erlebt werden. In beiden Fällen eröffnet dieses Nachholen subjektiv neue Optionen, was sicherlich einerseits mit der Freiwilligkeit des Besuchs der jeweiligen Schulform als auch mit der günstigen Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Abschlusses andererseits zusammenhängt. In Zeiten restriktiver Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt hätten solche Nachteile wahrscheinlich nicht ausgeglichen werden können. Der berufsbiographische Umweg würde sich als "Makel in der Bewerbung" (vgl. ExpertInnen-Interview Nr.1) sehr nachteilig auf die Bewerbungschancen auswirken.

"Objektiv", also aus der Sicht der durch Angebot und Nachfrage geregelten Situation auf dem Arbeitsmarkt gesehen, ist die Inkaufnahme von solchen Umwegen auch in der entspannten Marktsituation, die die Jugendlichen vorfanden, nicht unproblematisch: Savas gelingt der Einstieg in eine reguläre Ausbildung nur über die schon bestehenden Kontakte zu seinem Ausbildungsbetrieb und letztlich über eine Reduktion seiner Ansprüche an einen identitätsstiftenden Beruf, wie im nächsten Kapitel näher zu analysieren sein wird. Osman gibt sich ebenfalls keinen Illusionen hin, was die Verwertbarkeit des von ihm erworbenen Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt anbelangt:

*Wenn ich komm und sag, ich hab den HASA-Abschluß, dann lachen die (gemeint sind BetriebsinhaberInnen und PersonalchefInnen, A.P.) sich ja den Arsch kaputt. (4)*

## **4. Berufsausbildung zwischen subjektiven Ansprüchen und den Beschränkungen des Marktes: „Ausbildung muß sein“**

Im vorangehenden Abschnitt ist deutlich geworden, daß die befragten Jugendlichen die Arbeitsbedingungen, unter denen ihre Eltern arbeiten, zum Ausgangspunkt ihrer Ansprüche auf berufliche Integration machen. Sie übernehmen dabei die Aufstiegsorientierung ihrer Eltern und transformieren sie - wenn auch nicht ungebrochen - in eigene berufliche Aspirationen. Daß es sich dabei dann um eigene Ansprüche handelt und nicht vorrangig von den Eltern durchgesetzte Wünsche, zeigen die im letzten Abschnitt vorgestellten Ergebnisse. Dies entspricht auch einem Ergebnis aus der Studie von Heitmeyer, Müller und Schröder (1997), bei der nur 24% der befragten türkischen Jugendlichen der Meinung waren, daß ihre Eltern unzufrieden mit ihren schulischen und beruflichen Leistungen seien (vgl. ebda.: ). Während in beruflichen Fragen, die Beziehungen im Gegensatz etwa zu Fragen der Partnerschaft (s.u.) relativ konfliktfrei verlaufen zu sein scheinen, ist die Frage, inwiefern sich die Ansprüche und Aspirationen der Interviewten im Verlauf ihres bisherigen Übergangs aufrechterhalten ließen. Die Anforderungen, denen sich Jugendliche im Übergang gegenübersehen, sind in hohem Maße von den Gegebenheiten und Möglichkeiten des regionalen Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkts abhängig. Der regionale Arbeitsmarkt kann einen hohen Druck auf die Jugendlichen erzeugen, sich den Gegebenheiten anzupassen und gegebenenfalls ihre persönlichen und inhaltlichen Ansprüche an Berufsausbildungen zurückzunehmen. Aus übergangstheoretischer Perspektive ist die Frage, unter welchen Umständen die Jugendlichen bereit sind, Abstriche bei der Verwirklichung von Berufswünschen zu machen.

Arbeiten mit migrationstheoretischem Hintergrund gehen davon aus, daß Jugendliche türkischer Herkunft

- angesichts der Nicht-Realisierbarkeit von ursprünglichen Berufswünschen schneller den Wunsch nach beruflicher Qualifikation aufgeben als deutsche Jugendliche
- häufig von vornherein auf eine Berufsausbildung zugunsten der Möglichkeiten verzichten, durch Anlerntätigkeiten schnell Geld zu verdienen. Dies gelte insbesondere für Jungen aus türkischen Familien, die z.B. zum Familieneinkommen beizutragen hätten und deshalb auf eine Berufsausbildung verzichteten (vgl. Boos-Nünning 1994).

### **4.1 Ausbildungsverzicht: “Ich kann ja alles machen als Maler”**

In den Interviews mit den Schlüsselpersonen wurde mehrfach über Jugendliche berichtet, die auf eine Ausbildung verzichten: ”die wollen keine Ausbildung machen”. Ein

Interviewpartner schildert mögliche Gründe für solchen Ausbildungsverzicht:

*Beim einen war der Vater gestorben, der kriegt bis 18 Waisenrente, andere sagen, ich krieg ja Sozialhilfe, und die stellen sich auf ein Leben mit Sozialhilfe ein, jobben noch ab und zu. (...) Die stellen sich schon in ihrer Lebensplanung darauf ein, sich so irgendwie durchzuwurschteln. Die wissen schon, daß mit einer Berufsausbildung das Risiko sinkt, arbeitslos zu werden, aber viele denken gar nicht so weit. (Interview 4)*

Auch in der Literatur zur Ausländerforschung wird als häufiges Muster folgendes genannt: wenn sich Berufswünsche aufgrund der Marktgegebenheiten als nicht realisierbar erweisen, verzichten ausländische Jugendliche schnell völlig auf eine Ausbildung. Die Frage wäre deshalb, ob und in welchem Ausmaß die Jugendlichen nach einer Phase der Enttäuschung wie z.B. dem Scheitern in einer Berufsausbildung ihre Ansprüche modifizieren.

Der einzige interviewte Jugendliche, der auf eine Berufsausbildung verzichtet, ist Baris. Baris schlägt sich als Lagerarbeiter durch. Er hat es nach einer gewissen Zeit aufgegeben, sich beim Arbeitsamt arbeitslos zu melden und verzichtet dabei sogar auf eventuelle finanzielle Unterstützungsleistungen. Als Begründung dafür, daß er nicht mehr zum Arbeitsamt geht, nennt er, daß er dann zur Arbeitsvermittlung müßte und die Arbeitsvermittler versuchten, ihn dazu zu überreden, eine Ausbildung zu machen. Er sieht zwar ein, daß er dadurch seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt noch erhöhen könnte, gleichzeitig betont er jedoch die hohen Kosten, die ihm subjektiv durch eine Ausbildung entstehen würden: er habe es schon einmal versucht mit einer Ausbildung und das habe nicht geklappt, weil er durch seine sprachlichen Probleme gegenüber den anderen Auszubildenden im Nachteil sei. Er wägt also die Vorteile einer Ausbildung (mögliche Chancenverbesserung auf Arbeitsmarkt) gegenüber den Kosten ab (Unsicherheit der Perspektive auch mit Ausbildung, Anstrengung und Mühen, eventuelle Mißerfolgslebnisse). Den letztlich ausschlaggebenden Faktor, der ihn zu einem Verzicht auf eine Ausbildung bewegt, benennt er jedoch im Anschluß an diese Passage: "Ich kann ja alles machen als Maler" (4).

Der Ausbildungsverzicht von Baris hat seinen Grund also nicht in der Attraktivität der Verdienstmöglichkeiten in den Ungelerntentätigkeiten, die er ausübt, sondern stellt eher den Endpunkt einer längeren Phase der Reduktion der eigenen Ansprüche auf eine berufliche Qualifikation dar. Dies deckt sich mit den bereits in A.1.6 angeführten Ergebnisse der Kölner SchulabgängerInnen-Untersuchung (vgl. Winkel 1994), wo erheblich mehr deutsche als ausländische Jugendliche zugunsten besserer Verdienstmöglichkeiten gleich nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule auf eine Ausbildung verzichteten.

Baris nimmt dies jedoch nicht als Scheitern wahr. Wie seine Schulerfahrungen deutet er

auch seinen Verzicht auf eine Berufsausbildung vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen vor der eigenen Wanderung, wo er schon mit elf Jahren in einer Autowerkstatt gearbeitet hatte. Er betont auch seine eigene Entwicklung von der passiven Hinnahme der strukturellen Bedingungen ("früher hab ich gar nix gecheckt", 6) zu einem aktiven In-die-Hand-nehmen seiner eigenen Situation:

*Wenn ich heute arbeitslos werde, ich sitz nicht daheim und warte, sondern ich guck überall (5)*

Außer Baris verzichtet keiner der befragten Jugendlichen - trotz z.T. erheblicher Rückschläge - auf die Perspektive einer Berufsausbildung.

#### **4.2 Gründe für Berufsausbildung: „Ausbildung muß sein“**

Keiner der Jugendlichen verzichtet von vornherein auf eine qualifizierte Berufsausbildung. Die Frage ist, wie sie ihre Entscheidungen für eine bestimmte Berufsausbildung begründen und wie diese mit der Qualität der erlebten berufsbiographischen Stationen, d.h. insbesondere den Erfahrungen in Berufsausbildungen zusammenhängen.

##### *Hauptsache irgendeine Ausbildung*

Savas richtet seine beruflichen Orientierungen sehr früh am für ihn Machbaren aus. Von sich selbst glaubt er, daß er auch eine Lehre im Kfz- oder Elektro-Bereich hätte schaffen können. Für unerreichbar hält er jedoch eine Ausbildung, wo mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse im Mittelpunkt stehen:

*Aber wenn ich die Hauswirtschaftliche gemacht hätt oder Bürokaufmann, da hätten die mich nicht genommen, wegen der Deutschkenntnisse erstens mal. Wegen der Sprache. Aber ich hab ja gewußt, daß es schwer wird. Fachsprache und so, bei Bürokaufmann und so. Da hab ich mir gesagt, gleich auf die Baustelle, da brauchst du kein Deutsch. Ich versteh schon, was der Kapo zu mir sagt. Aber wenn ich dran denk, du hockst im Büro am Computer, brauchst du erst mal Englisch, ich hab kein Englisch, brauchst du perfektes Deutsch, und vielleicht Realschulabschluß.  
(6)*

Dabei wird deutlich, daß Savas schon früh bereit ist, seine Ansprüche an eine Berufstätigkeit zugunsten realisierbarer Berufswünsche aufzugeben. Bei ihm entwickeln sich im Lauf der Ausbildung erst allmählich Zweifel an der Tragfähigkeit seiner Entscheidung für eine Ausbildung als Maurer. Als er gefragt wird, ob er seinen Beruf auch nach der Ausbildung noch ausüben wolle, bejaht er dies mit folgender Einschränkung:

*Aber nicht ein Leben lang. (4)*

Mariak / Seus (1993) charakterisieren dieses Muster der Anpassung des Niveaus der ausgewählten Berufsausbildungen als "Abkühlungsprävention" (vgl. ebda.: 36). Daraus resultieren in der Regel weniger Überforderungen der Jugendlichen in der Berufsausbildung als Situationen der fachlichen Unterforderung. Savas läßt Gedanken an eine mögliche Unterforderung jedoch gar nicht erst aufkommen, indem er seine beruflichen Kompetenzen und Erfolgserlebnisse herausstellt. Diese Erfahrungen der Kompetenz und Leistungsfähigkeit können als subjektive Mechanismen gedeutet werden, mit dem Verzicht auf eine "anspruchsvollere" Ausbildung zurechtzukommen. Den Gedanken an die individuellen Kosten in Form der körperlichen Belastung in der Arbeit läßt Savas in dieser Passage erst gar nicht aufkommen. Er würde den Sinn seiner Entscheidung auch in Frage stellen. Mit Hinblick auf die Einstellungen seiner Freunde und Bekannten betont er die Richtigkeit seiner Entscheidung, die Ausbildung trotz der finanziellen Nachteile, die ihm daraus entstehen, durchzuhalten.

*Die haben alle wieder aufgehört und gesagt, wir wollen schaffen, schaffen, Geld verdienen. Klar, Ausbildung hat mit Geld verdienen nichts zu tun. Du brauchst schon was im Kopf zum das kاپieren. (Savas: 8)*

*“Als Hilfsarbeiter bist du nur der Arsch”*

Hasan betont noch einen weiteren Aspekt, der für ihn bei der Entscheidung für eine Berufsausbildung wichtig war. Er hat einige Monaten mit Jobben in einer Bäckerei und bei einer Reinigungsfirma überbrückt, danach kann er bei einem Großbetrieb eine Ausbildung als Industriemechaniker anfangen. Die Motivation für die zweite Ausbildung liegt für ihn in den schlechten Erfahrungen, die er mit diesen Aushilfstätigkeiten macht:

*Und die Jobs, die du dazwischen gemacht hast?*

*Das waren Aushilfsjobs, zum Beispiel in ner Bäckerei, da muß ich halt Putzen oder Brote in Tüten einlegen. Dann war ich bei D. bei so ner Putzfirma, das war eigentlich echt ein Krampf. Aber ich hab halt das Geld gebraucht.*

*Und daß du jetzt gar keine Ausbildung mehr machst, das kam nicht in Frage?*

*Nee, auf gar kein Fall. Ausbildung muß sein. (1)*

Daß er auf eine Ausbildung verzichtet kommt für ihn nicht in Frage, da er die Aushilfsjobs als für ihn völlig sinnlos empfindet ("ein Krampf").



### *Hier geboren sein als Hintergrund der Motivation für eine Berufsausbildung*

Nach kurzer Zeit jedoch scheitert auch dieser Versuch einer Berufsausbildung daran, daß Hasan infolge einer körperlichen Auseinandersetzung mit einem anderen Lehrling den Ausbildungsplatz verliert. Da dieser Vorfall sich erst zwei Monate nach Beginn der Ausbildung, also in der Probezeit, ereignet, hat er keinerlei Kündigungsschutz. Auf der anderen Seite hätte er die Möglichkeit gehabt, weiterhin die Berufsschule zu besuchen und einen anderen Ausbildungsbetrieb zu finden, bei dem er die Ausbildung ohne Unterbrechung und den Verlust eines weiteren Jahres hätte fortsetzen können. Für ihn steht jedenfalls fest, daß er unbedingt eine Ausbildung durchlaufen muß. Als Begründung führt er im Anschluß an die oben zitierte Passage aus:

*Weil ich bin hier geboren, und ich denke, wer hier geboren wird, der weiß von Anfang an, daß eine Schule oder ein Abschluß die halbe Arbeit sind. Also wenn du nen Abschluß hast, also Hauptschulabschluß und eine Lehre, dann hast du einen sicheren Arbeitsplatz, denk ich mal. Weil wenn du kein Abschluß hast, keine Ausbildung mein ich, dann wirst du als Aushilfsarbeiter eingestellt. Aushilfsarbeiter sind eigentlich echt, kannst vergessen, da bist du nur der Arsch. Wenn irgendwann was passiert, dann bist du der erste, der rausfliegt. Oder du wirst halt schlecht behandelt, du mußt immer tun, was die andern sagen. Und das will ich nicht. (1/2)*

Im Vergleich zu der Situation nach der Schule, wo er nach einem Ausbildungsberuf gesucht hat, der ihn wegen der wenigen Gedanken, die er sich über die Tragweite seiner Entscheidung gemacht hatte, auch deshalb interessierte, weil der Beruf (Kfz-Mechaniker) unter den Jugendlichen großes Prestige genießt, steht jetzt das Motiv im Vordergrund, überhaupt eine Ausbildung zu machen, um seine Position am Arbeitsmarkt zu verbessern und abzusichern. Den Anspruch an sich selbst, eine Ausbildung „durchzuziehen“, formuliert er vor dem Hintergrund, daß er in der Bundesrepublik geboren ist. Daraus ergibt sich für ihn zweierlei. Erstens glaubt er, dadurch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit und ohne Ausbildungsabschluß besser beurteilen zu können. Aus seinen weiteren Ausführungen läßt sich ablesen, daß er implizit seine Situation mit derjenigen von Jugendlichen vergleicht, die nicht in der BRD geboren sind und für die deshalb eine Hilfsarbeiterposition vielleicht noch erträglich wäre. Nicht jedoch für ihn, der er hier geboren ist.

Er gibt also auch nach dem zweiten gescheiterten Anlauf auf eine Berufsausbildung nicht auf und versucht mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln, einen Ausbildungsbetrieb zu finden. Als sich dies nicht realisieren läßt, überbrückt er die Zeit bis zum nächsten Ausbildungsjahr mit Aushilfsjobs und bewirbt sich bei mehreren Ausbildungsbetrieben. Der Ausbildungsberuf ist hier scheinbar zur Nebensache geworden:

*Und bei B. (seinem jetzigen Ausbildungsbetrieb) hab ich nur gesagt, daß ich nur bei H. (dem Autohaus) war. Das bei B. (dem Großbetrieb) nicht. Und die haben halt gesagt, warum hast du aufgehört, dann hab ich gesagt, der Beruf hat mir kein Spaß gemacht, mit Autos und so. Dann haben sie mir halt gesagt, o.k., wir nehmen dich als Industriemechaniker. (1)*

#### Zusammenfassung:

Die interviewten Jugendlichen haben sich frühzeitig in ihren Berufswünschen an die Bedingungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt eingestellt und Berufsausbildungen vor allem nach dem Kriterium ausgewählt, eine mit ihren Kompetenzen machbare Basis für die Absicherung ihrer beruflichen Integration zu schaffen. Als Motiv der Ablehnung von bestimmten Berufen wird in Studien zu den Einstellungen türkischer Jugendlicher immer wieder das Motiv genannt, keine schmutzigen Arbeiten machen zu wollen. Savas betont demgegenüber seine Bereitschaft, auch eine hohe Belastung durch Schmutz, Lärm und körperliche Anstrengung in Kauf zu nehmen.

Die vorgefundene frühzeitige Orientierung an den Marktbedingungen scheint zumindest auf eine schwindende Bedeutung des Musters hinzudeuten, nach dem Jugendliche aus Migrantenfamilien und ihre Eltern aufgrund mangelnder Informiertheit über die Struktur des deutschen Bildungssystems bis zum Ende der Hauptschule an völlig unrealistischen Vorstellungen festhalten, welche beruflichen Chancen ihren Kindern nach der Hauptschule offen stehen, wie sie noch in den Studien aus den 80er Jahren berichtet werden (vgl. Boos-Nünning 1989). Entgegen den Annahmen der Studien aus den 80er Jahren fanden sich in der Untersuchung keine Hinweise auf das damals häufig vorgefundene Muster des plötzlichen Gewährwerdens der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt am Ende der Hauptschule (Boos-Nünning 1989: 30). Sowohl die Eltern als auch die interviewten Jugendlichen scheinen ihre Berufswünsche frühzeitig am "Machbaren", also den Gegebenheiten und den (vermeintlichen oder realen) Anforderungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet zu haben. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Befragung der Schlüsselpersonen, wo dieses Muster der Verdrängung der realistischen Chanceneinschätzung als kaum mehr relevant bezeichnet wird. Die befragten ExpertInnen bestätigen, daß speziell bei türkischen Familien ein höherer Informationsstand bei Fragen beruflicher Bildung festzustellen sei als noch vor etwa zehn Jahren (vgl. Interview 4).

Die Verwertbarkeit des Berufs in der Türkei spielte in den beruflichen Entscheidungen der Jugendlichen entgegen den Ergebnissen von Studien aus den Achtziger Jahren keine Rolle. Das Beispiel von Savas verdeutlicht, daß, auch wenn eine Rückkehr in die Türkei nicht ausgeschlossen wird, die Berufsausbildung vor allem als Absicherung von Verdienstmöglichkeiten in der BRD gewertet wird.

### 4.3 Erfahrungen mit Berufsausbildung: "Hauptsache irgendeine Ausbildung"

Eine zentrale Anforderung des Übergangs in das Beschäftigungssystem ist neben dem Zugang zu Berufsausbildungen auch das Durchhalten einer Berufsausbildung. Sozialstaatlich werden Probleme in der Berufsausbildung jedoch nicht in dem Maße als sozialpolitische Probleme wahrgenommen wie es Probleme des Zugangs in eine Berufsausbildung und - in abgeschwächter Form- Probleme des Übergangs in ein Arbeitsverhältnis werden. Entsprechend werden Problemlagen in einer Berufsausbildung noch stärker personalisiert als die Probleme an einer der beiden "Schwellen" im Übergangssystem.

Für die subjektive Beurteilung von Übergangsverläufen von entscheidender Bedeutung sind nicht nur die Gründe und Motive für die Aufnahme einer bestimmten Berufsausbildung, sondern auch die in der Berufsausbildung gemachten Erfahrungen und die daraus entwickelten Orientierungen gegenüber dem Sinn der eigenen Tätigkeit und den Erträgen für die Entwicklung einer beruflichen Lebensperspektive.

Im vorherigen Abschnitt ist deutlich geworden, daß Savas am frühesten bereit ist, seine Ansprüche an eine Berufstätigkeit zugunsten realisierbarer Berufswünsche aufzugeben. Bei ihm entwickeln sich im Lauf der Ausbildung erst allmählich Zweifel an der Tragfähigkeit seiner Entscheidung für eine Ausbildung als Maurer (deshalb wird die oben schon teilweise zitierte Passage hier noch einmal in voller Länge angeführt):

*Hast du dir das so vorgestellt, den Beruf? Oder hast du dir das einfacher vorgestellt?*

*Nee. Wenn ich mir so denke, ich will nicht auf der Baustelle arbeiten, dann kann ich ja gleich aufhören, nach der Lehre zum Beispiel. Aber ich geh im Sommer in die Türkei und wenn ich zurückkomme: gleich anfangen (als Geselle zu arbeiten, A.P.). Aber nicht ein Leben lang. (4)*

An anderer Stelle begründet er dies mit den gesundheitlichen Risiken, die sein Beruf mit sich bringt:

*Ich will mein Leben da nicht kaputt machen (...) Ich kenn ja die alten Männer. Die können mit fünfzig nicht mehr auf dem Bau schaffen. (4)*

Er sieht seine berufliche Perspektive im Aufstieg zum Vorarbeiter oder in einem Umsteigen auf andere Bauberufe:

*Zum Beispiel alle meine Freunde schaffen auch aufm Bau. Maler, Fliesenleger und so. Oder Stukkateur, Estrich machen und so. Das sind leichtere Arbeiten.(...) Wenn ich jetzt Geselle bin, dann kann ich nach einem Jahr oder so, geh ich vielleicht noch ein Jahr wohin, dann kann ich Fliesenleger werden. Dann hast du ja auch schon Erfahrung aufm Bau. (4)*

Die negativen Erfahrungen in der Ausbildung hat er durch ein Selbstbild als geschickter Arbeiter kompensiert. Jetzt, als seine Einbindung in ein berufliches Programm gesichert erscheint, hat er die Möglichkeit, Ansprüche an die Arbeitsbedingungen zu entwickeln.

Auch die Orientierungen von Selcuk passen in dieses Muster. Für ihn kommt es darauf an, überhaupt eine Ausbildung durchzuhalten, bevor er zu alt dafür ist.

*Ich mein, ich hab jetzt zwei Jahre lang nichts gemacht, mit Ausbildung und so, so langsam mach ich mir schon Gedanken. (9)*

Die beruflichen Perspektiven sind also bei den allen Jugendlichen nicht an eine Identifikation mit den Inhalten ihrer Ausbildungs- und Berufstätigkeiten verknüpft, sondern der Beruf, den sie sich vorstellen, eine Zeit lang auszuüben, dient vor allem der Absicherung der materiellen Lebensgrundlage. Die Berufsausbildung bedeutet für die Jugendlichen vor allem eine langfristige Absicherung vor den Krisen des Arbeitsmarkts. Hinter diese Orientierung tritt die Wahl des konkreten Ausbildungsberufs zurück. Wichtig ist nur, daß man eine Ausbildung durchlaufen hat. Welche es ist, spielt eigentlich nur eine untergeordnete Rolle. Insofern antizipieren sie eine Anforderung der Berufswirklichkeit, die auch von ArbeitgeberInnen und von Arbeitsprojekten in der Jugendhilfe immer stärker betont wird. Die Berufsausbildung wird nicht mehr als Nachweis von bestimmten fachlichen Qualifikationen betrachtet, sondern das Durchhalten einer Berufsausbildung dient vielmehr als Nachweis von nicht-fachlicher Kompetenzen, wie zum Beispiel der Fähigkeit, sich und seine persönlichen Interessen den betrieblichen Erfordernissen unterzuordnen und sein Durchhaltevermögen unter Beweis zu stellen.

Als Absicherung ihrer beruflichen Chancen wird eine Berufsausbildung auch von den beiden Jugendlichen angestrebt, denen bisher der dauerhafte Einstieg in eine Ausbildung des dualen Systems nicht gelang (Osman und Selcuk).

Ein weiterer Grund für die Jugendlichen, nicht auf ihre Ansprüche auf eine Berufsausbildung zu verzichten, sind ihre vielfältigen Erfahrungen mit Aushilfsjobs und prekären Arbeitsverhältnissen jenseits von Normalarbeitsverhältnissen. Ihre schlechten Erfahrungen mit Formen der Leiharbeit, der Mithilfe im elterlichen Betrieb oder in Arbeitsverhältnissen unterhalb der Grenze der Sozialversicherungspflicht ist eine wichtige Motivation für das Durchhalten einer Berufsausbildung trotz hoher individueller Kosten,

die jedoch subjektiv als solche kaum thematisiert werden.

#### **4.4 Ausbildungsabbruch: “Der hat mich irgendwie aufm Kieker gehabt”**

Ausbildungsabbrüche werden in der berufsbildungspolitischen Diskussion noch stärker als die Schwellenprobleme personalisiert. Studien, die sich mit dem Ausbildungsabbruch von Jugendlichen aus Einwandererfamilien beschäftigen<sup>97</sup>, vermuten oft spezifische Gründe hinter den Motiven der Jugendlichen, eine bestimmte Ausbildung nicht zuendezuführen.

##### *Das Beispiel Hasan*

Direkt nach Beendigung der Hauptschule beginnt Hasan eine Ausbildung als Kfz-Mechaniker. Nach zwei Monaten kündigt er den Ausbildungsvertrag. Er begründet diesen Schritt mit den Problemen, die er mit dem Meister im Ausbildungsbetrieb hatte:

*Und wie war das bei H.(sein Ausbildungsbetrieb, A.P.), da hast du Streit gehabt mit dem Meister?*

*Nö, Streit nich, aber der Meister hat irgendwie so, nich Kick, aber der hat mich halt nich leiden können. Und der Beruf hat mir echt kein Spaß gemacht. Damals hatt ich nichts mit Autos zu tun, jetzt häng ich nur am Auto rum. Damals hat mir das kein Spaß gemacht, Auto. Da hab ich also gesagt, kein Bock gehabt halt. (1)*

Er stellt die Gründe für seine Kündigung in den Zusammenhang, wie er der Ausbildung inhaltlich gegenüberstand. Dadurch scheint die Kündigung nicht nur auf sein gespanntes Verhältnis zu dem Meister zurückzugehen, sondern auch darauf, daß ihm die Ausbildung inhaltlich keinen Spaß machte.

Bei den Gründen für den Abbruch einer Berufsausbildung fällt auf, daß sich diese vor allem auf die sozialen und anderen Arbeitsbedingungen beziehen, weniger auf Leistungsprobleme in der Berufsschule. Bei den befragten Jugendlichen liegt dies daran, daß sie solche Probleme mit den schulischen Anforderungen in einer Berufsausbildung bereits in der Phase der Berufsorientierung antizipierten und entsprechende Ausbildungen mit hohen fachlichen Ansprüchen vermieden haben (vgl. das Beispiel von Savas in 4.2).

Dieses frühe Umgehen von eventuellen berufsschulischen Problemen durch den Verzicht auf “anspruchsvolle” Ausbildungsgänge ist auch der Grund, weshalb trotz insgesamt fünf

---

97 vgl. den Überblick bei Backfisch (1992)

Ausbildungsabbrüchen keiner der befragten Jugendlichen über Erfahrungen mit einer Unterstützungsform gemacht hat, die speziell auf Leistungsprobleme in der Berufsschule ausgelegt ist - den ausbildungsbegleitenden Hilfen.

Das Angebot der ausbildungsbegleitenden Hilfen in Böblingen ist von Seiten des Trägers konzeptionell durchaus nicht nur auf schulische Probleme und Lerndefizite ausgelegt, sondern versteht sich darüber hinaus als sozialpädagogisches Angebot für Jugendliche mit Schwierigkeiten in einer Berufsausbildung. Aus dem Interview mit den beiden für die Durchführung und Organisation dieser Maßnahme zuständigen SozialpädagogInnen ergeben sich jedoch mögliche Gründe für Zugangsschwierigkeiten zu Jugendlichen, die über schulische Probleme hinaus noch mit anderen Schwierigkeiten in ihrer Berufsausbildung konfrontiert sind. Auch nach längerem Nachdenken können die beiden SozialpädagogInnen sich an keinen Fall eines Teilnehmers oder Teilnehmerin der ausbildungsbegleitenden Hilfen erinnern, der oder die ihre Ausbildung vorzeitig abgebrochen hat. Entweder ist dies ein Hinweis darauf, daß der Besuch der abH als 100% erfolgreiches Mittel gegen den Abbruch von Berufsausbildungen wirkt, oder dies läßt den Schluß zu, den ich für wahrscheinlicher halte, daß die Maßnahme, an der in den Jahren 1990-1995 immerhin fast 700 Jugendliche teilgenommen haben, vor allem diejenigen Jugendlichen anspricht, die zwar berufsschulische Lerndefizite bei sich wahrnehmen, aber auch die notwendige Motivation aufbringen, dies aktiv zu ändern. Das heißt mit anderen Worten, die Maßnahme, die sozialpolitisch als präventive Maßnahme gegen das Problem der hohen Quoten der Ausbildungsabbrüche (in manchen Ausbildungsberufen bis zu 50%, vgl. 4.3.3 und 1.2.2), erreicht einen großen Teil der Jugendlichen nicht, für die sie konzipiert ist.

Neben den vom Arbeitsamt finanzierten Hilfen bieten auch die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern Hilfe bei Schwierigkeiten von Jugendlichen in einer Berufsausbildung an. Die AusbildungsberaterInnen bei den Kammern verstehen sich dabei auch als Vermittlungsinstanz bei Problemen zwischen den Betrieben und den Jugendlichen. Die zuständige Beraterin räumt jedoch im Gespräch ein, daß es für Jugendliche offensichtlich hohe Zugangsschwellen bei der Inanspruchnahme des entsprechenden Beratungsangebot gebe. Die Jugendlichen nutzten die Beratung bei den Kammern kaum, da sie vor allem den Verdacht der Parteilichkeit zugunsten der Betriebe hegten. Die Inhalte der Tätigkeit der AusbildungsberaterInnen erstreckt sich deshalb vor allem auf die Beratung von Betrieben bei der inhaltlichen Gestaltung von Ausbildungen und bei der Umsetzung von Richtlinien zur Ausbildung. Sie versteht sich weniger als Intervention bei akuten Krisen oder kommunikativen Problemen zwischen AusbildungsleiterInnen und Auszubildenden.

Fazit:

Jungen Migranten wird unterstellt, weniger Durchhaltevermögen in beruflichen Ausbildungen zu haben als deutsche Auszubildende (vgl. Boos-Nünning 1994: 34). Die Ausbildungsabbrüche der Jugendlichen meiner Untersuchung können jedoch auch als Folge ihrer frühzeitigen Anpassung an die Anforderungen des Ausbildungsstellenmarktes gedeutet werden. Ihre Entscheidungen waren alle fast ausschließlich am Unterkommen orientiert, inhaltliche Aspekte der zu erlernenden Berufe wurden nicht in die Entscheidung einbezogen. Klar ist deshalb, daß solche Entscheidungen, die dem Muster der "second-choice" entsprechen, weniger tragfähig sind, als die Verfolgung von fachlich-inhaltlichen Motivationen bei der Entscheidung.

Ein Grund für die hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen wird in der guten Marktlage der vergangenen Jahre vermutet, als es vielen Jugendlichen gelang, anspruchsvolle Ausbildungsplätze zu erreichen, die sie "normalerweise" nicht bekommen hätten. Diese scheiterten dann häufig an den hohen Anforderungen der Berufsschule. Diese erhöhten Anforderungen stellen jedoch für alle HauptschülerInnen eine Hürde dar, das Scheitern daran kann deshalb nicht als spezifisches Migrantentphänomen bezeichnet werden.

Zieht man zusätzlich die Verteilung der nicht-deutschen Jugendlichen über die unterschiedlichen Ausbildungsberufe hinzu, wird deutlich, daß diese vor allem in denjenigen Berufen ausgebildet werden, die sich durch die höchsten Abbruchquoten auszeichnen, wie z.B. Maler und Lackierer oder Metallberufe des Handwerks (vgl. Backfisch 1992: 17).

#### **4.5 Berufliche Perspektiven und Ansprüche: "Ich will mein Leben da nicht kaputt machen"**

In der Jugend- und Übergangsforschung wird die Deutung der Entwicklungsaufgabe durch die Subjekte vor dem Hintergrund einer Tendenz der "normativen Subjektivierung der Erwerbsarbeit" (Baethge 1991) diskutiert. Damit ist gemeint, daß sich die strukturellen Veränderungen der Erwerbsarbeit durch Rationalisierungs- und Technologisierungsprozesse auf der Seite der Subjekt nicht primär in einer subjektiven Abkehr von Erwerbsarbeit als sinngebendem Lebensbereich, sondern in einer Aufwertung der subjektiven Ansprüche an die Erwerbsarbeit niederschlagen. Arbeit wird in der Perspektive der Jugendlichen dann nicht als Lebensbereich entwertet, sondern mit bestimmten Erwartungen an die Inhalte der Tätigkeit und die Verwirklichung von sozialen und persönlichen Interessen aufgeladen. Im bisherigen Verlauf der Untersuchung ist dargestellt worden, wie die Jugendlichen mit ihren Ansprüche an eine Berufsausbildung

vor dem Hintergrund ihrer individuellen Übergangserfahrungen umgehen. Die Frage ist, ob sie durch die vielfältigen "cooling-out"-Prozesse auch ihre Ansprüche an Erwerbsarbeit als Zukunftsperspektive verändern. Welche Bedeutung hat die Erwerbsarbeit also in der Lebensperspektive der Jugendlichen?

Zur Einordnung der individuellen Projekte der beruflichen Integration ist zu rekonstruieren, auf welche Weise die Jugendlichen ihre jeweilige berufliche Situation deuten. Dazu wird noch einmal auf eine Arbeit aus dem Bremer Sonderforschungsbereich zurückgegriffen. Vera Helling rekonstruiert in ihrer Studie (1994) über die Deutungen der Aufgaben in der Statuspassage vier Typen von Auffassungen der Aufgabe der Berufsfindung, die als Bausteine berufsbiographischer Sozialisation je nach aktueller Situation für die Subjekte relevant werden. Zwei Typen beziehen sich direkt auf die Funktion der Berufsarbeit. Berufliche Sozialisation kann von Jugendlichen einmal als die Aufgabe der Einbindung in ein berufliches Programm verstanden werden (vgl. Witzel / Helling / Mönnich 1996: 181f.). Die Anstrengungen konzentrieren sich bei diesem Typus auf die Einbindung in ein berufliches Programm, also auf Faktoren wie den möglichen Verdienst, das Betriebsklima oder die beruflichen Aufstiegschancen. Beim zweiten möglichen Typ, der Aufgabe der Identifikation mit einem Beruf als Projekt (vgl. ebda.) geht es um das inhaltliche Interesse an bestimmten Inhalten der Berufstätigkeit. Ein zweites Aufgabenpaar dreht sich um die mit der Gestaltung der beruflichen Karriere verknüpften Gestaltung der eigenen Biographie. Geht es in einem Typ der Aufgabenstellung darum, Brüche im Verlauf der Erwerbsarbeit zu vermeiden, stellt der zweite Typ die Entwicklung der Persönlichkeit als biographische Selbstthematisierung in den Mittelpunkt seiner berufsbiographischen Überlegungen.

These von Helling ist, daß je weniger erfolgreich sich der Übergang aus Perspektive der Jugendlichen darstellt, desto eher werden Jugendliche bereit sein, inhaltliche Ansprüche und intrinsische Motivationen zugunsten einer von reinen Marktüberlegungen geprägten Entscheidung zurückzustellen (vgl. Helling 1994: 225).

Bei der Analyse der jeweiligen Deutung der aktuellen beruflichen Situation wird deutlich, daß alle Jugendlichen ihre berufliche Situation als Aufgabe zur Herstellung berufsbiographischer Normalität verstehen. Dies kann angesichts der geschilderten bruchhaften Verläufe (vgl. C.2) nicht verwundern.

Für die Jugendlichen hat, oberflächlich betrachtet, das Fußfassen auf dem Arbeitsmarkt oberste Priorität. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern sie bereit sind, inhaltliche Ansprüche und andere ursprüngliche Aspirationen an spätere Tätigkeiten zurückzustellen zugunsten einer irgendwie gearteten beruflichen Perspektive.



Auch für Hasan, der seine Chancen, von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden als gut betrachtet, stehen die Ansprüche an eine inhaltlich abwechslungsreiche Tätigkeit gegenüber der Absicherung der beruflichen Perspektive im Hintergrund. Als er gefragt wird, wie er seine Berufstätigkeit beschreiben würde, nennt er zunächst die genaue Bezeichnung des Ausbildungsberufs und beschreibt seine Tätigkeit lapidar und sachlich:

*Klimaanlagen, das ist eigentlich sehr interessant.(1)*

Inhaltliche Interessen im Sinne einer intrinsischen Motivation für die Berufsinhalte scheint auch er kaum zu entwickeln. Dennoch legt er Wert darauf, daß sein Ausbildungsberuf von den schulischen Anforderungen her anspruchsvoller ist als die Berufe, die seine Bekannten ausüben:

*Bei den Berufen, was die machen, da ist eigentlich nur wichtig, wie man arbeitet. Ich denk mal, da ist die Schule eher die zweite Sache. Bei mir, bei Industriemechaniker, da zählt Schule und Arbeit gleichmäßig. Das denk ich so, weil bei Lackierer, da mußt du halt lackieren, wenn du das kannst, reicht das. Wenn du die Ausbildung abgeschlossen hast, dann mußt du ja nur lackieren, du mußt ja nichts berechnen oder so. Malen halt. (6)*

Seine Identifikation mit der Berufsausbildung bezieht sich also eher auf das Niveau und den Schwierigkeitsgrad der Ausbildungsinhalte.

Entsprechend dem bisher Erreichten ist der Stellenwert unterschiedlich, den die Jugendlichen der Erwerbsarbeit in ihrer Lebensperspektive zumessen. Bei zweien (Hasan und Savas), den beiden die kurz vor dem Abschluß ihrer Berufsausbildung stehen rücken allmählich Fragen der Arbeitsbedingungen im Betrieb in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Bei den Jugendlichen ohne feste berufliche Perspektive bleiben diese Überlegungen noch völlig unkonkret.

Baris arbeitet in verschiedenen zeitlich befristeten Jobs. Die Arbeitsbedingungen sind zum Teil für ihn untragbar, sodaß er häufig die Stelle wechselt. In seinem jetzigen Job als Lagerarbeiter ist er eigentlich ganz zufrieden mit den Arbeitsbedingungen. Er nimmt dafür auch die Belastungen durch die harte körperlich Arbeit in Kauf. Er kann sich aufgrund seiner Erfahrungen mit solchen Hilfsarbeitertätigkeiten nicht vorstellen, auf Dauer weiterhin als Hilfsarbeiter zu arbeiten. Als berufliche Perspektive malt er sich aus, vielleicht später ein eigenes Geschäft aufzumachen ("Ne Disco oder ne Bar"). Die Arbeitsbedingungen nimmt er hin, mit der Perspektive vielleicht irgendwann, wenn seine Schulden abbezahlt sind, die er durch den Erwerb des Führerscheins hat, sich selbständig machen zu können und sein eigener Chef zu sein.

Interessant ist, daß die beiden Jugendlichen, deren berufliche Vorstellungen und Perspektiven am ungewissesten sind, der Erwerbsarbeit einen geringeren Stellenwert in ihren Lebensplanungen einräumen.

Selcuk betont den Wert, den ausreichende Freizeit für ihn hat:

*Ich brauch nich voll viel Geld, was will ich mit Geld. Mein Leben ist wichtiger, meine Freizeit, das ist halt schon wichtig. Man will ja auch glücklich leben und nicht das ganze Jahr lang schuften und schuften und nichts machen. (10)*

Zwar betont auch er den Sicherheitsaspekt, den eine Berufsausbildung für ihn bedeuten würde, er ist aber nicht bereit, seine Ansprüche auf eine Arbeit, die ihm Spaß macht, aufzugeben. Deshalb bewirbt er sich auch nicht in den Ausbildungsberufen, wo er gute Chancen hätte, eine Lehrstelle zu bekommen:

*Wenn ich jetzt wieder angefangen hätte (als Maler und Lackierer, A.P.), dann hätt ich wieder aufgehört. Dann hätt ich noch mal was umsonst gemacht. (5)*

Statt dessen jobbt er in einem kleinen Textilienladen und will sich deshalb für eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann oder Dekorateur bewerben:

*Verkaufen, das macht mir eigentlich schon Spaß. (...) Da mußt du halt immer nett sein zu den Leuten, das macht mir schon Spaß. (...) Das kann ich schon gut. (6)*

Er bewertet dies vor dem Hintergrund der Erfahrung mit seinem ersten Versuch, eine Ausbildung zu machen, den er nach dem ersten Lehrjahr abgebrochen hat:

*Damals wußt ich nicht, was ich werden will. Und bevor ich gar nichts gemacht hab, hab ich halt Kfz-Mechaniker gemacht. (3)*

Osman, der zweite Jugendliche, der zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Ausbildungsstelle gefunden hat, relativiert ebenfalls den Stellenwert von materiellen Zielen in seiner Lebensplanung.

Im Sinne der oben ausgeführten Typen von Deutungen der Berufseinmündung stehen also für alle Jugendlichen zunächst die Aspekte der Absicherung einer beruflichen Perspektive (Hasan, Savas) oder der Abwendung von dauerhafter Ausgrenzung (Osman, Selcuk) im Vordergrund ihrer Bemühungen um eine eigene berufliche Perspektive. Erstaunlich ist, daß gerade die Jugendlichen, die von dem her, was sie bisher beruflich "erreicht haben", objektiv betrachtet in der schwierigsten Position sind, diese Motive überschreiten und ihre

Bemühungen um eine Integration in ein berufliches Programm (vgl. oben) an ihre subjektiven Bedürfnisse nach Spaß an der zukünftigen Tätigkeit und Verwirklichung von eigenen Neigungen knüpfen. Vor dem Hintergrund der individuellen Bewältigung von belastenden Situationen hat diese Haltung jedoch eine hohe Funktionalität. Indem das, was die Jugendlichen aufgrund ihrer Situation ohnehin als nicht erreichbar einschätzen, in seiner subjektiven Bedeutung abgewertet wird, wird die eigene Situation unter dem Motto lebbar, "das was ich nicht kriegen kann, das will ich auch nicht".

Im Bezug auf die beruflichen Orientierungen würde diese Haltung eher mit einer hedonistischen Haltung zur Erwerbsarbeit zusammenpassen, wo Arbeit als notwendiges Übel betrachtet wird und der notwendige Aufwand so gering als möglich gehalten wird. Die beiden Jugendlichen beziehen sich jedoch in ihren beruflichen Zielen nicht auf Berufe, wo mit möglichst wenig Aufwand eine finanzielle Lebensbasis geschaffen werden kann, sondern sie halten an ihrem Anspruch fest, eine Berufsausbildung zu machen. Statt, wie Baris, sich auf das Arbeitsmarktsegment des "Jedermannsarbeitsmarkts" einzuschränken, beharren sie auf ihrer Aspiration, nicht in diesen Teil des Arbeitsmarktes einzumünden, mit dem sie beide schlechte Erfahrungen gemacht haben.

## **5. Elterliche Erwartungen und Unterstützungsleistungen im Übergang**

Ein wichtiges Kennzeichen der Jugendphase ist die Entwicklung einer eigenständigen, von den Eltern unabhängigen Lebensperspektive. Die Entwicklung von beruflichen Vorstellungen vollzieht sich vor dem Hintergrund familialer Erwartungen und der Auseinandersetzung der Jugendlichen damit. In der ArbeitsmigrantInnenforschung wird von folgenden Prämissen im innerfamiliären Generationenverhältnis ausgegangen (vgl. Bendit 1994: 321f.):

- die Berufs- und Lebensentscheidungen der Kinder sind stärker in die Lebensplanung der ganzen Familie eingebunden. Insbesondere in Fragen beruflicher Orientierung besteht ein großer Konsens zwischen den Eltern und ihren Kindern.
- Die Eltern haben in der Regel weder die Schule noch ihre Berufsausbildung in der Bundesrepublik durchlaufen. Sie können daher auf wenig vielfältige eigene Erfahrungen mit dem Berufs- und Ausbildungssystem zurückgreifen. Dadurch räumen sie dem Prestige, das bestimmte Berufe und Ausbildungsgänge in ihrem Heimatland besitzen, einen hohen Stellenwert bei der Entscheidung beruflicher Fragen ein.

- Die vorliegenden Studien gehen einhellig von einer hohen Bildungs- und Ausbildungsaspiration insbesondere türkischer Eltern aus (vgl. zusammenfassend Boos-Nünning 1994 und Bendit 1994).

Folgenden Fragen wurden dabei in den Interviewauswertung nachgegangen: Welchen direkten Einfluß übten die Eltern der interviewten Jugendlichen auf berufliche Entscheidungen aus? In welcher Form erlebten die Jugendlichen ihre Eltern als Unterstützung in Fragen der beruflichen Orientierung (4.1)? In welcher Weise spielt der Lebensentwurf der Eltern und die ihre Position im System der Erwerbsarbeit eine Rolle bei den beruflichen Orientierungen der Jugendlichen (4.2)?

Wie sind die Prozesse der beruflichen Integration mit den Ablösungs- und Verselbständigungsprozessen vom Elternhaus verknüpft (4.3)?

### **5.1 Direkter Einfluß auf Berufswahlprozesse: "Die haben gesagt, das ist dein Leben"**

Die Frage für die eigene Untersuchung war zunächst, in welcher Weise sich die Jugendlichen mit ihren Eltern über berufliche Fragen auseinandergesetzt hatten. Insbesondere interessierte mich dabei die Frage, welche Kompetenz sie ihren Eltern bei Fragen der Berufsausbildung zuschreiben und wie sie sich deren Ansprüche und Aspirationen aneignen.

Alle Jugendlichen betonen, daß ihre Eltern sich kaum mit dem deutschen Ausbildungssystem auskennen würden und ihnen bei der Entwicklung von beruflichen Orientierungen kaum Unterstützung geben konnten. Auf die Frage, welchen direkten Einfluß die Eltern auf berufliche Entscheidungen genommen haben, antworten die befragten Jugendlichen einhellig, daß Fragen der Berufsausbildung und der beruflichen Orientierung in ihren Familien kaum thematisiert worden seien. Darüber hinaus betonen fast alle Jugendlichen ihren Anspruch auf Autonomie ihrer Übergangsentscheidungen gegenüber ihren Eltern.

Zwei der Jugendlichen berichten dennoch von gelegentlichen Auseinandersetzungen mit ihren Eltern über Fragen der beruflichen Zukunft.

*Das Beispiel Baris: "Seither sagen die nix mehr"*

Baris' Vater arbeitet bei einer Gebäudereinigungsfirma, seine Mutter ist Hausfrau. Beide

haben keine Berufsausbildung und haben in der Türkei lediglich die Grundschule besucht. Baris glaubt, daß ihm seine Eltern bei der Bewältigung von Anforderungen in der Schule oder der Berufsausbildung wenig helfen konnten, weil ihnen der Einblick in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem fehle. Er nimmt nur deren abstrakte Forderung wahr, daß er eine Berufsausbildung machen soll. Es ärgert ihn, daß sie zwar seiner Meinung nach hohe Ansprüche an ihn stellen, ihm jedoch nie konkrete Hilfestellungen geben konnten und auch kein Verständnis für seine Schwierigkeiten aufbrachten:

*Und glaubst du, daß deine Eltern dir viel helfen konnten, mit der Schule, oder 'ne Ausbildungsstelle zu finden?*

*Nee, bei uns in der Türkei ist das ja alles anders. Meine Eltern sagen, wieso hast du nicht Ausbildung gemacht. Sagen die zu mir. Ich hab gesagt, ich versteh nicht so viel deutsch, erstens, und zweitens kann ich nicht schreiben, was die mir geben und so. Ich kann schon schreiben, aber zum Beispiel einen Bericht kann ich nicht schreiben. Also sagen die, du bist dumm im Kopf, du lernst nie. Egal, ob ich lerne oder so.*

*Die haben gar nicht gesehen, daß du dich anstrengst.*

*Nein, das haben sie nie. Die haben immer nur gesagt, wieso machst du nicht 'ne Ausbildung. Als ich von der Schule geflogen bin, haben die gesagt, du kannst nirgendwo 'ne Schule machen, nicht arbeiten. Aber seit ich arbeite, sagen die nix mehr.*

*Und die haben dir auch nicht geholfen, zum Arbeitsamt zu gehen oder 'ne Ausbildungsstelle zu suchen.*

*Das hab ich alles selber gefunden, was ich bis jetzt gearbeitet hab und die Ausbildung, das hab ich alles selber gefunden. (8-9)*

Er wirft seinen Eltern vor, daß Schule und Ausbildung bei seinen Eltern immer nur ein Thema waren, wenn etwas nicht klappte, während sie seine Anstrengungen und Bemühungen seiner Meinung nach nicht anerkannten. Er stellt immer wieder heraus, wie er sich selbst zu helfen wußte und nicht auf die Hilfe seiner Eltern oder anderer angewiesen war. Dies stellt er im weiteren Interviewverlauf in einen Vergleich mit seiner Situation zu Beginn seines Aufenthalts in der Bundesrepublik, wo er sich völlig hilflos vorkam.

Die Auseinandersetzung mit den Eltern beruht also nicht auf bestimmten inhaltlichen Erwartungen an die beruflichen Orientierungen des Sohnes, sondern ihre Erwartungen richten die Eltern eher abstrakt an den schulischen Erfolg und an das erfolgreiche Beenden einer beruflichen Qualifikation.

Bei Selcuk ist die familiäre Situation insgesamt so konfliktbeladen, daß die Auseinandersetzung um die berufliche Perspektive eher wie ein Anlaß unter vielen für innerfamiliäre Streitigkeiten wirkt.

*Die wollten, daß ich Kfz-Mechaniker mach, damit ich die Autos von der Verwandtschaft reparieren kann. (4)*

Seine Eltern nahmen also massiv auf seine Berufsvorstellungen Einfluß. Selcuk widersetzt sich diesem Erwartungsdruck auch nicht, da er ohnehin nicht so recht weiß, in welchem Beruf er eine Ausbildung machen will.

Bis auf das Extrembeispiel von Selcuk, geben alle Befragten an, daß sie ihre Ausbildungsentscheidungen autonom treffen konnten. Hasans Erfahrungen mit seinen Eltern zum Beispiel unterscheiden sich von denen Capans und Selcuks. Er hat am Ende der Hauptschulzeit keine festen Pläne, sondern orientiert sich daran, was seine Freunde machen.

*Kfz-Mechaniker, das war ein Beruf, wo viele Jugendliche gemacht haben, da dachte ich, ich kann´s ja auch mal machen. (2)*

Andere Ressourcen zur beruflichen Orientierung wie z.B. das Betriebspraktikum oder die Berufsberatung nennt er nicht. Auch seine Eltern spielen in seiner Rekonstruktion dieser Phase keine Rolle. Als er gefragt wird, welche Ansprüche seine Eltern an seine Ausbildungsstelle formuliert hätten und welche Hilfestellung sie ihm bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz gegeben hätten:

*Die haben halt gesagt, das ist eine Entscheidung von dir, das ist dein Leben. Die haben gesagt, Kfz-Mechaniker, überleg´s dir, was das ist. Die Firma muß halt richtig sein, groß sein nicht klein. Kein Kleinbetrieb, das war denen wichtig. Und sonst war´s denen egal.*

*Wieso mußte das ein Großbetrieb sein?*

*Ich mein, für die ist das halt so, die denken, wenn es eine kleine Firma ist, dann, wenn irgendwas passiert, hast du gleich die Kündigung. Also wenn´s der Firma zum Beispiel nicht gut geht. Dann bist du bei ner großen Firma völlig abgesichert. Denk ich mal. Du kannst also nicht wegen dem gekündigt werden, das ist dann schon besser. (5)*

*Ja, die haben halt erst mal die großen Firmen vorgeschlagen. Daimler, IBM, nur Großfirmen. (4)*

Er beginnt den Satz aus der Perspektive der Eltern („für die ist das halt so“) und beendet die Aussage, als würde er seine eigene Meinung wiedergeben („Denk ich mal“). Er kann also der Ansicht seiner Eltern einiges abgewinnen. Er ist inhaltlich mit diesem Anspruch einverstanden, dennoch betont er, daß seine Eltern ihn sonst nicht bei der Wahl von möglichen Ausbildungen beraten und unterstützen konnten:

*Und deine Eltern hätten dir nicht helfen können (bei Bewerbungen, A.P.)?*

*Nee, die können halt nich so gut deutsch, sowohl sprechen als auch schreiben. (5)*

Savas betont zusätzlich seine besseren Kompetenzen im Umgang mit deutschen Institutionen:

*Weil, meine Eltern, ich bin ja der Einzige, der gut deutsch redet in der Familie. Wenn die einen Brief kriegen, die verstehen kein Wort. Fachsprache, halt. (...) Meine Brüder und Eltern, die blicken´s immer noch nicht. Seit zwanzig Jahren sind die hier, meine Eltern. Die kriegen 'nen Brief, haben nichts verstanden, schmeißen den weg und am nächsten Tag kommt, was weiß ich, ein Strafzettel oder irgendeine Mahnung. (...) Wenn der Strom kommt, die blicken´s nicht. Oder die Lohnsteuerkarte, was weiß ich. Voll viel Probleme. Aber ich, ich hab die Probleme nicht. Wenn die Lohnsteuerkarte kommt, so und so viel Geld hab ich bekommen, dann ruf ich an, sag was Sache ist, kein Problem mehr. (2)*

Şen (1995: 268) analysiert diesen Zusammenhang als eine der Hauptursachen für zunehmende Konflikte zwischen den Generationen in Einwandererfamilien: die Kinder besitzen aufgrund ihrer Schulerfahrungen eine größere Alltagskompetenz als ihre Eltern und übernehmen in den Familien häufig die Funktion der ExpertInnen für das Leben in der Bundesrepublik. In beruflichen Fragen oder in Fragen der Berufsausbildung schätzen Eltern ausländischer Staatsangehörigkeit selbst ihren Informationsstand zu fast zwei Dritteln als weniger gut bis gar nicht informiert ein (vgl. Schweikert 1993: 10).

Dadurch daß die Ziele der eigenen Migration (finanzieller und sozialer Aufstieg) sich für die elterliche Generation nur zum Teil realisieren ließen, verschieben sich in vielen Familien die Aufstiegswünsche auf die Generation der Kinder. Gleichzeitig können die Eltern aufgrund fehlender eigener Erfahrungen mit dem Übergangssystem die Situation und die Schwierigkeiten der Jugendlichen damit nicht nachvollziehen. Osman erlebt dies als enormen Widerspruch. Auf den hohen Anspruch seines Vaters an seine berufliche Zukunft angesprochen, antwortet er:

*Ja, aber dafür machen sie nichts (die Eltern, A.P.). Bei Deutschen ist das ganz anders.*

*Wie meinst du das?*

*Die tun nichts dafür - türkische Eltern. Also 80 Prozent. Der Junge kommt, oder das Mädchen. Guten Tag, meine Tochter, mein Sohn. Wasch mal ab, hol mal Benzin raus und so. Jungs und Mädchen, ja klar. Oder: ich geh mal kurz raus, paß mal auf die Kinder auf. Oder ich kann heute nicht kochen, koch du. Bei den Deutschen sieht das anders aus. Guten Tag, mein Schatz, wie war´s heute in der Schule. Was habt ihr gemacht, hast du Hausaufgaben. So sieht´s aus. (...) Die Eltern tun sich gar nicht engagieren.*

*Das war bei dir auch so.*

*Ja natürlich. Ich komm (nach Hause, A.P.) und mein Vater legt sich hin. He, Vater, steh mal auf. Ah, laß mich in Ruhe. (...) Er tut sich gar nicht interessieren, was lernt ihr und wie sieht´s auf der Schule aus, kann ich dir helfen, soll ich mal mit deinem Lehrer reden. (14)*

Insofern ist es folgerichtig, daß alle Interviewten ihren Eltern die Kompetenz bei beruflichen Entscheidungen weitgehend absprechen und deshalb bei entsprechenden Entscheidungen einen hohen Grad an Autonomie einklagen. Bendit (1994: 329f.) teilt die Haltungen der Eltern seiner Befragten zur beruflichen Qualifikation der Jugendlichen in

drei Typen ein. Der erste Typ entspricht den Haltungen, die auch die Jugendlichen meiner Untersuchung von ihren Eltern berichten. Bendit charakterisiert die Einstellungen dieser Eltern zur Berufsausbildung ihrer Kinder als schwankend zwischen einer positiven Einstellung gegenüber einer beruflichen Ausbildung und der durch die mangelnde Kompetenz zur aktiven Unterstützung bedingten Indifferenz gegenüber der Berufswahl der Kinder. Die Eltern der restlichen Jugendlichen in Bendits Untersuchung stehen im ersten Fall bei auftretenden Schwierigkeiten, im zweiten Fall von vornherein einer Berufsausbildung ihrer Töchter und Söhne negativ gegenüber und nehmen entsprechenden Einfluß auf die Jugendlichen. Diese beiden von Bendit beschriebenen Typen von Einstellungen kommen in den Berichten der Jugendlichen über ihre Eltern nicht vor. Dies könnte daran liegen, daß die Jugendlichen aus Bendits Untersuchung ihre Ausbildung in den Achtziger Jahren begonnen haben und sich die Einstellungen und die Kenntnisse der türkischen Eltern über das (duale) Ausbildungssystem seither verändert haben. Die befragten Schlüsselpersonen weisen ebenfalls darauf hin, daß sie kaum türkische Eltern erlebten, die wie noch häufig vor zehn bis fünfzehn Jahren, einer Berufsausbildung ihrer Kinder negativ gegenüberstünden.

Ein weiterer Aspekt der Unterstützung von beruflichen Ansprüchen ist die Form und das Ausmaß an Anforderungen, die die Familien an die Jugendlichen stellen. Einen für berufliche Orientierungen relevanten Punkt in den familialen Anforderungen stellen die Erwartungen an die Mithilfe im elterlichen Betrieb oder Haushalt dar. Jungen aus türkischen Familien sind dabei weniger in umfangreiche Betreuungsleistungen von kleineren Geschwistern eingespannt als Mädchen (vgl. Heitmeyer / Schröder / Müller 1997). An Jungen werden eher andere Erwartungen gerichtet, die sich viel stärker auf die Rolle als Dazuverdiener konzentrieren. Für die Untersuchung wurde daher die Frage gestellt, inwiefern von den Eltern der Interviewpartner finanzielle Beiträge zum Familieneinkommen erwartet wurden und wie diese die beruflichen Entscheidungen mit beeinflussten. Bei Jugendlichen aus türkischen Einwandererfamilien geht Bendit (1994) von höheren Erwartungen der Familien aus, die sich etwa in der Erwartung äußern, daß die Jugendlichen einen Beitrag zum Familieneinkommen leisten sollen.

Bei den von mir interviewten Jugendlichen spielten Überlegungen, welchen finanziellen Beitrag die Jugendlichen zum Familieneinkommen leisten könnten, bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Wege der beruflichen Qualifizierung keine Rolle. Savas' Überlegungen zeigen jedoch, daß das in seiner Familie nicht selbstverständlich war:

*Also, die warn auch nicht scharf drauf, daß du schnell Geld verdienst und auf eigenen Beinen stehst, alles selber zahlst, sondern die haben schon gesagt, mach lieber 'ne Ausbildung...*

*Ja, genau. Weil die andern, die haben wohl deswegen kein Bock gehabt. Der A., wo der angefangen hat, der hat vielleicht im Monat 300 Mark gekriegt. Als Holzmechaniker hat er*



*angefangen. 300 oder 400 Mark und hat alles meinem Vater gegeben. Nach paar Monaten hat er kein Bock mehr gehabt, nach einem Jahr hat er gesagt, ich krieg kein Geld, kein Taschengeld, meine Freunde die haben jeden Tag 10 Mark, und mein Vater gibt mir nix. Deswegen hat er so Scheiß gebaut und aufgehört. Und mein Bruder S., der hat ihnen auch alles gegeben im ersten Lehrjahr. 800 Mark hat er gekriegt und hat fast alles hergegeben. Dann hat er gesagt, wenn das so weitergeht, dann hör ich auch auf. Also erstens mal alles wegen meinen Eltern. Die wollten halt Geld und noch mal Geld. Natürlich haben sie auch manchmal recht. Sie müssen ja auch Nahrung und Essen kaufen. Ich hab gesagt, lieber gebt ihr Essen und Trinken, bis ich fertig bin. Und dann nach der Lehre geb ich euch 10000 Mark oder was weiß ich. So über zwei Jahre verteilt. Hab ich gemeint, seither zahl ich nix mehr. (5)*

Nach Savas' Darstellung haben seine Eltern also aus den negativen Erfahrungen mit seinen Brüdern dazugelernt und verzichteten auf seinen finanziellen Beitrag zum Familieneinkommen. Auch bei Baris beruht sein Beitrag zum Haushaltseinkommen auf Freiwilligkeit:

*Wenn ich daheim lebe muß ich nicht, aber will ich trotzdem bißchen Geld geben. Ich denk es wär auch egal, wenn ich kein Geld gebe, sie sagen nix, aber ich denk, daß ich bißchen Geld geben soll. (6)*

## **5.2 Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen der Eltern: "Mein Vater wurde unterdrückt"**

Unter der Perspektive, wie sich die Jugendlichen mit ihrer Lebenslage auseinandersetzen, ist im Anschluß an die Frage nach den direkten Einflüssen der Eltern interessant zu analysieren, wie sie die berufliche Position ihrer Eltern wahrnehmen und ob dies Einfluß auf ihre berufliche Orientierungen hat. Als entscheidendes Motiv bei der Entwicklung von beruflichen Orientierungen wird in den ausländerforscherischen Studien die Ablehnung gewisser Berufe und Ausbildungen genannt, die von den Jugendlichen als typische "Gastarbeiter"-Berufe wahrgenommen werden (z.B. Boos-Nünning 1992b).

Die interviewten Jugendlichen betonen alle die ungünstige Position ihrer Eltern auf dem Arbeitsmarkt und die schlechten Arbeitsbedingungen, unter denen ihre Eltern arbeiten. Als beispielhaft können die Aussagen von Osman gelten:

*Mein Vater wurde unterdrückt. (...) Zum Beispiel, in seiner Firma hat er acht Jahre gearbeitet. Um achte ist er arbeiten gegangen und um zwölfte nachts ist er wieder nach Hause gekommen. (...) Kein Überstundenlohn hat er bekommen. Keinen Pfennig. Er hat geackert, wie für sein eigenes Geschäft. 2400, 2500. Wer würde für das Geld schaffen? Im Monat. So wie er geschafft hat, würd ich mindestens 5000 Mark verlangen. Er aber hat immer sein Maul gehalten. Er wurde immer unterdrückt.*

*Weil er Angst gehabt hat, daß sie ihn rausschmeißen.*

*Eben.*

*Und so würde das bei dir nicht laufen?*

*Nö. Ich würd gar nicht so lange arbeiten.(14)*

Während Osman die schlechte Entlohnung seines Vaters als passiv erlittene Unterdrückung kennzeichnet, macht Selcuk seine Eltern verantwortlich für ihre Situation:

*Die wissen auch nicht, was ein schönes Leben bedeutet. Das wissen die einfach nicht. Das können die einfach nicht kapieren. Man muß ja nicht den ganzen Tag, das ganze Jahr lang, wie soll ich sagen, oder das ganze Leben lang arbeiten. Das ist kein Leben. Für mich ist das also kein Leben. O.k. man soll schon arbeiten, aber nicht Samstag, Sonntag. Man muß Freizeit haben für sich selber. Damit man überhaupt was hat vom Leben. Sonst hat man nichts.*

*Was glaubst du, wieso deine Eltern das so machen?*

*Weil die das nicht kapieren, daß es noch viel schöner sein könnte, wenn die ein bißchen mehr Freizeit hätten oder so. Aber die wollen immer mehr Geld, Geld, Geld. Die denken nur ans Geld.*

Während Heinz u.a. in ihrer Studie auffiel, wie selbstverständlich Jugendliche von psychischen und körperlich belastenden Arbeitsbedingungen berichten, und erstaunt sind, daß die Jugendlichen diese Bedingungen nicht hinterfragen, sondern als quasi naturwüchsige Bestandteile des Arbeitslebens hinnehmen (vgl. Heinz u.a. 1985: 93), thematisieren die von mir befragten Jugendlichen die Arbeitsbedingungen der Eltern vor allem unter den gesellschaftlichen Aspekten der Lebenssituation der ersten Arbeitsmigrantengeneration, als "Unterdrückung". Gleichzeitig schreiben sie ihren Eltern einen Teil der Schuld an diesen Arbeitsbedingungen zu und werfen ihnen vor, diese aus finanziellen Gründen hingenommen zu haben bzw. hinzunehmen (Selcuk) oder beklagen die mangelnde Widerständigkeit aufgrund eines in seinen (Osman's) Augen überkommenen Arbeitsethos.

Auffällig ist, daß gerade die beiden Jugendlichen, deren Übergangssituation sehr unsicher ist, die materiellen Lebensziele ihrer Eltern in Frage stellen, während Savas, der sich in Ausbildung befindet und fest mit seiner Übernahme rechnet, sich grundsätzlich mit dem Lebensentwurf seines Vaters indentifiziert und die große Verzichtleistung herausstellt, die dieser in der Phase erbracht hat, als er allein in der Bundesrepublik war und seine Familie in der Türkei unterstützte:

*Mein Vater hat alles alleine gemacht. Der hat die Wohnung in B. alleine, der hat die Wohnung in Sindelfingen alleine, der hat die Gaststätte alleine gemacht. Das hat er alles von seinem Geld gemacht, der hat das nicht von unserem Geld gemacht. Der hat bei Daimler geschafft, fünfzehn, zwanzig Jahre lang. (...) Und wo wir in der Türkei warn alle, hat er uns jeden Monat 1000 Mark geschickt. Meine Mutter hat auch immer geschafft. Bei zehn Kindern. Meiner Oma und meinem Opa haben die auch was gegeben. Wo wir in der Türkei warn, hat mein Vati der ganzen Familie*

Bei der Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen ihrer Eltern spielt also bei den von mir interviewten Jugendlichen eine große Rolle, welche Chancen sie bei der Verwirklichung der Ansprüche auf einen intergenerationellen sozialen Aufstieg sehen. Während für Savas die Lebensziele seiner Eltern - Sparen und auf kurzfristige Ziele des Konsums verzichten, um sich eine finanzielle Basis für ein besseres Leben in der Türkei aufzubauen - aufgrund der relativen Sicherheit seiner beruflichen Perspektive durchaus erreichbar scheinen, grenzen sich die beiden Jugendlichen, deren berufliche Perspektive am brüchigsten ist, am stärksten von diesen Lebensentwürfen ab.

### **5.3 Die Verwobenheit von Ablösung und beruflichen Orientierungen: “Die denken, wenn er verheiratet ist, dann bin ich nicht mehr für ihn verantwortlich”**

Neben der Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Perspektive gehört die sozio-ökonomische, sozio-kulturelle und räumliche Ablösung vom Elternhaus zu den Entwicklungsaufgaben des Übergangs von der Jugend in das Erwachsenenalter. Inwieweit dieser Ablösungsprozeß krisenhaft verläuft, hängt zunächst von der Qualität der Beziehungen innerhalb der Familie und damit der sozialen Kompetenz der einzelnen Familienmitglieder ab. Dazu kommen aber auch äußere Bedingungen wie z.B. der Verlauf und die Bewältigung von beruflichen Übergangsprozessen (vgl. Kupka 1993: 53). Wenn die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter als untereinander vernetztes Modell von Entwicklungsbereichen (vgl. A.2) verstanden werden, ist die Frage, wie sich entwicklungstypische Prozesse der Verselbständigung und Ablösung von der Familie mit Prozessen der beruflichen Orientierung überlagern.

Bei Jugendlichen aus Einwandererfamilien werden die Beziehungen innerhalb der Familie von der Migrationsgeschichte mitgeprägt. Bendit (1994) zufolge kann die eigene Migration in der Biographie von Jugendlichen als "nicht-normatives kritisches Lebensereignis" im Sinne der psychologischen Streßtheorie aufgefaßt werden (vgl. ebda.: 70f.). Sie stellt insofern eine zusätzliche psychische Anforderung an Jugendliche dar. Das Maß der subjektiv erlebten Belastung, die sich durch die Migration als solche ergibt, hängt jedoch entscheidend von den persönlichen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen ab, die ihnen bei der Bewältigung dieses Lebensereignisses zur Verfügung stehen. Die längere Trennung von den Eltern kann zu Entfremdungsprozessen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern führen, aus denen sich kommunikative Probleme ergeben können. Eine längere Trennung von ihren Familien haben drei der Interviewten erlebt (Selcuk, Baris, Osman).

Bei Heitmeyer / Müller / Schröder (1997: ) berichten 45% der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft davon, schon einmal in ihrem Leben ein längere Trennung von nächsten Familienangehörigen erlebt zu haben. Es stellt sich die Frage, wie die familiäre Situation der Jugendlichen mit ihren beruflichen Übergängen zusammenhängt.

Unter einer geschlechterdifferenzierenden Betrachtungsweise waren folgende Ergebnisse aus Übergangsstudien bei der Interviewdurchführung und -auswertung leitend. Während für Mädchen im allgemeinen der Beginn einer Berufsausbildung und die damit mögliche größere sozio-ökonomische Selbständigkeit ein Schritt zur sozio-kulturellen Ablösung vom Einfluß der Eltern und zur räumlichen Trennung vom elterlichen Haushalt darstellen, wird von Jungen berichtet, daß bei ihnen diese beiden Entwicklungen eher seltener zusammenhängen<sup>98</sup>.

Bis auf Selcuk (s.u.) leben alle Jugendlichen noch im Haushalt ihrer Eltern. Sie kommen mit ihrer Familiensituation in unterschiedlicher Weise zurecht. Die Umgehensweisen lassen sich in zwei unterschiedliche Typen unterteilen. Hasan, Baris und Savas deuten an, daß sich ihre Beziehung zu den Eltern im Vergleich zu Zeiten, in denen ihre berufliche und schulische Situation unsicher war, erheblich entspannt habe (Baris: "seit ich arbeite, sagen die nix mehr"). Im Vergleich dazu berichten die beiden anderen Jugendlichen (Selcuk und Osman) von häufigen Konflikten mit ihren Eltern, die bei Selcuk dazu führen, daß er aus dem elterlichen Haushalt auszieht. Osman hat sich trotz fortbestehender Konflikte mit seinem Vater soweit arrangiert, daß er zuhause wohnen bleiben kann, obwohl er gerne ausziehen würde.

Ein extremes und sicherlich in Verlauf und Schärfe untypisches Beispiel für die Entfremdung zwischen dem Jugendlichen und seiner Herkunftsfamilie ist Selcuk. Selcuk führt die Spannungen und Konflikte mit seinen Eltern auf die lange Trennung von den Eltern während seiner Kindheit und frühen Jugend zurück, die er für die schwerwiegenden Entfremdungsprozesse, die seine gesamte Schulzeit belasteten, verantwortlich macht. Während sich die Auseinandersetzung mit seinen Eltern vor allem an typischen Jugendkonflikten wie z.B. unterschiedlichen Vorstellungen über Freizeitaktivitäten und Ausgehzeiten festmachten, kommt es nach zum endgültigen Bruch mit seiner Familie, als diese ihn "zwingt", eine Cousine aus der Türkei zu heiraten. Seine Eltern setzen sich durch, seine Ehefrau kommt 1994 in die BRD und zieht im Haushalt von Selcuks Eltern ein. Selcuk versucht von Anfang an, die in der Türkei geschlossene Ehe rechtlich für ungültig erklären zu lassen. Als Selcuk die Auseinandersetzungen 1995 zuviel werden, zieht er

---

<sup>98</sup> vgl. den Überblick über entsprechende Ergebnisse von Studien in der Übergangsforschung bei Kupka (1993: 52f.)

zunächst zu einem Freund, wo er jedoch nur wenige Wochen bleiben kann. Anschließend bekommt er vom Sozialamt eine Wohnung zugewiesen, die die Stadt als Notunterkunft für Härtefälle zur Verfügung stellt.

Vor diesem Hintergrund ist verständlich, warum seine beruflichen Pläne und Orientierungen unter der permanenten Streßsituation leiden. Die Konflikte und permanenten Auseinandersetzungen lassen ihm kaum Raum für die Entwicklung einer beruflichen Perspektive, sondern überlagern alle anderen Entwicklungsbereiche. Für ihn sind ganz andere Bereiche entscheidend für seine Lebenssituation. Die räumliche und sozio-ökonomische Ablösung von der Familie beraubt ihn zunächst der materiellen Voraussetzungen, eine Berufsausbildung durchzuhalten oder eine neue zu beginnen. Als er jedoch - zum Zeitpunkt des Interviews - die Wohnung und die finanzielle Unterstützung durch das Sozialamt erhält, hält er an seinem Anspruch auf berufliche Qualifikation fest. Im Vergleich zu den Jugendlichen, die sich aufgrund ihrer geringen eigenen Einkünfte keine eigene Wohnung leisten können, bedeutet dies für ihn trotz der konflikthafter Umstände, die er dabei bewältigen mußte, die Möglichkeit der räumlichen Verselbständigung, die den anderen verwehrt bleibt.

Eine Anforderung in der Verselbständigung, die sich deutschen Jugendlichen so nicht stellt, ist die Auseinandersetzung der Familien mit einer Rückkehr in die Türkei. Werden die lange aufgeschobenen Pläne zu einer Re-Migration durch eine Veränderung in den äußeren Lebensumständen wieder aktuell, stellt sich die Frage nach der Ablösung von der Herkunftsfamilie in neuer Form, wie das folgende Beispiel von Hasan zeigt.

### *Das Beispiel Hasan*

Hasans Vater arbeitet seit zwanzig Jahren bei einer großen Firma der Autoindustrie. In den Jahren 1992 und 1993 besteht die Firmenstrategie vor allem aus einer "Verschlankung" des Personalumfangs, was dazu führt, daß vor allem Arbeitnehmern zwischen 50 und 60, darunter Hasans Vater, ein Angebot auf Frühverrentung mit entsprechenden finanziellen Ausgleichszahlungen gemacht wird. Hasans Eltern planen deshalb ihre eigentlich auf einen unabsehbaren Zeitraum hinausgeschobene Rückkehr in die Türkei ganz konkret:

*Die warten eigentlich nur noch auf mich, bis ich mit der Ausbildung fertig bin. (7)*

Vor diesem Hintergrund haben sie Hasan darüberhinaus bei einem gemeinsamen Urlaub in die Türkei dazu überredet, in eine Heirat mit einer ihm bis dahin völlig unbekanntem Frau einzuwilligen. Sie begründen das damit, daß ihre geplante Rückkehr erst möglich sei,

wenn sie den Sohn sowohl beruflich als auch "menschlich" versorgt wissen.

*Ja, ich glaub schon, daß sie auch so denken. Weil ich hab von ein paar Kumpels die Eltern sind halt weg in die Türkei. Und der Typ, der hat damals gearbeitet, als die Eltern weggingen, aber der war nicht verheiratet. Jetzt geht ´s dem Typ voll schlecht. Der hat kein Job, der nimmt Drogen, der ist voll niedergefallen halt. (7)*

Wie die Verantwortung der Eltern für ihren Sohn von dieser Familie interpretiert wird, verweist auf ein traditionell-kulturelles Muster des Verständnisses von Übergang, beim dem nicht so sehr die berufliche und damit sozio-ökonomische Selbstständigkeit als vielmehr das "soziale" Versorgtsein des Sohnes in Form der Eheschließung als Kennzeichen der Ablösung betrachtet werden.

*Wie kam das also, daß deine Eltern dir gesagt haben, welchen Beruf du ergreifst, ist uns egal, aber welche Frau du heiratest nicht?*

*Ja, das kommt auch glaub ich von dem her, daß zum Beispiel die Eltern schon das Beste wollen für einen Jungen (...). Die denken, wenn er verheiratet ist, dann bin ich nicht mehr für ihn verantwortlich. (7)*

Hasan erkennt den guten Willen seiner Eltern bei der Sorge um seine Zukunft an. Die Formulierung "das Beste wollen" beschreibt in der türkischsprachigen Alltagskultur die fundamentale Wertvorstellung türkischer Eltern, die unabhängig ist von ihrer tatsächlichen Realisierbarkeit. Laut Mihçiyazgan (1989) wird damit vielmehr die Liebe zu den Kindern als allgemeine gesellschaftliche Wertvorstellung zum Ausdruck gebracht.

Die scheinbar widersprüchliche Einstellung der Eltern scheint auch mit den kulturellen Vorstellungen der Eltern über das Ende elterlicher Verantwortung für ihre Kinder zusammenzuhängen. Diese endet in der ländlichen Türkei spätestens mit der Heirat der Kinder, auch wenn andere Kennzeichen des Erwachsenenstatus, wie z.B. der Aufbau einer beruflichen Perspektive, die sozio-ökonomische Eigenständigkeit noch nicht gegeben sind. In dieser Vorstellung von Erwachsensein ist Heirat die zentrale Statuspassage, die in der traditionellen Gesellschaft beruflicher Qualifikation und ökonomischer Selbstständigkeit als Kennzeichen des Erwachsenenstatus übergeordnet ist. Das traditionelle kulturelle Muster wird aber überlagert von rein praktischen Erwägungen: Hasans Eltern wollen aufgrund der Früh-Verrentung des Vaters in die Türkei zurückkehren. Für Hasan ist jedoch klar, daß er nicht in der Türkei leben will, sondern alleine in der Bundesrepublik bleiben möchte (vgl. C. 6). Die Hinwendung der Eltern auf ein traditionelles Muster, ihre elterliche Verantwortung für das Wohl des Sohnes in Form einer Verheiratung abzugeben, könnte vor dem Hintergrund der Re-Migration auch bedeuten, daß sie ihren Entschluß, ihn zurückzulassen, bei einer Rückkehr damit zumindest vor einer vielleicht erwarteten dörflichen, familiären oder verwandtschaftlichen Öffentlichkeit besser rechtfertigen

können.

Baris' Ausführungen sind ein Beispiel, wie eine unsichere berufliche Perspektive den eigentlich von ihm schon lange geplanten Auszug von zuhause verzögert.

*Ja, und so alleine wohnen, das ist grade nicht drin?*

*Das denk ich auch schon länger, aber jetzt hat das noch Zeit, weil ich mit den Eltern gut auskomme. Also ich will schon weg, aber ich will mit Freunden wohnen. Die sagen auch, wenn ich daheim immer was abgebe, könnte ich auch mit meinem Freund leben, zusammen ein Haus mieten. Da kann der eine das zahlen und der andere das. Und dann kann ich nebenbei was zur Bank geben. (6)*

Er verschiebt aufgrund seiner unsicheren beruflichen Perspektive seinen Auszug erneut, vorerst bis zum Ende der Probezeit.

Auch die anderen Jugendlichen berichten von ihrer finanziellen Abhängigkeit von den Eltern, zu der sie aufgrund geringer Ausbildungsvergütungen gezwungen sind (s.o.). Sie scheinen sich aber mit dieser Abhängigkeit arrangiert zu haben. Sie wird nur über die Höhe des finanziellen Beitrags zum Familieneinkommen zum Thema.

## **5.4 Zusammenfassung**

Eltern türkischer Herkunft werden in den Studien von Boos-Nünning (1989, 1992, 1994) vor allem als Hindernis einer gelingenden beruflichen Orientierung von Jugendlichen türkischer Herkunft thematisiert. Vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund lassen sich die Auseinandersetzungen mit elterlichen Vorstellungen zur beruflichen Zukunft ihrer Kinder als Teil der Prozesse der Ablösung vom elterlichen Einfluß und der Entwicklung einer eigenständigen Lebensperspektive fassen. Aus den vorgestellten übergangstheoretischen Überlegungen zur Individualisierung von Übergängen interessant ist die Herauslösung aus dem elterlichen Einfluß und die Motive beruflicher Entscheidungen, die in der Auseinandersetzung mit dem Lebensentwurf der elterlichen Generation entstehen. Aus dem entwickelten Verständnis der subjektiven Untrennbarkeit von Entwicklungsaufgaben ist von Interesse, wie Prozesse der Ablösung und Autonomieentwicklung mit Prozessen beruflicher Integration verknüpft sind.

Die von MigrationsforscherInnen einhellig vertretene These, daß Berufswahl ist nicht als Teil eines Loslösungsprozesses zu verstehen sei, sondern als in familiäre Lebensplanung eingebetteter Prozeß, bei dem Kriterien der individuellen Berufswahl familialen Belangen untergeordnet werden, konnte die geschilderten Konflikte nur unzureichend erklären und

bedarf deshalb meiner Meinung nach einer Erweiterung. Berufliche Perspektiven wurden insbesondere unter dem Blickwinkel einer Rückkehr der Eltern für die Jugendlichen relevant. Die gelungene berufliche Integration des Sohnes wurde im Fall von Hasan zur Voraussetzung dafür, daß die Eltern "beruhigt" remigrieren können.

Der indirekte Einfluß der häuslichen Lebenswelt scheint von erheblich größerer Bedeutung für die beruflichen Orientierungen der Jugendlichen gewesen zu sein, als die direkt geäußerten Wünsche und Erwartungen ihrer Eltern.

Das Muster der Ablehnung von bestimmten Berufen, die von den Jugendlichen mit dem beruflichen Status der ersten Generation in Verbindung gebracht werden, steht in einem größeren Zusammenhang mit der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer gesellschaftlichen Position als Minderheitenangehörige. Sie setzen sich teilweise von dem Lebensentwürfen ihrer Eltern ab, die von den typischen Dilemmata der ursprünglich als vorübergehende Wanderung zur Verwirklichung von Aufstiegswünschen geplanten Migration geprägt sind. Sie lehnen den Konsumverzicht, die Entbehrenungen und das Akzeptieren auch schlechter Arbeits- und Lebensbedingungen vor allem dann ab, wenn ihre eigene Perspektive die Verheißungen auf sozialen Aufstieg als nicht realisierbar erscheinen läßt. Insofern klagen sie auch ihre Ansprüche auf eine Jugendphase als eigenständige Lebensphase ein und sind nicht bereit, ihre Bedürfnisse nach Teilhabe z.B. am Konsum einer unbestimmten Zukunft um jeden Preis unterzuordnen.

Inwiefern ein zweites Moment der Lebensentwürfe ihrer Eltern - die Orientierung an einer Rückkehr oder einer Auswanderung in die Türkei - in ihrer Lebensperspektive eine Rolle spielt, soll im nächsten Kapitel analysiert werden.

## **6. Lebensperspektive in der BRD: "Das hätt' echt nur Vorteile für mich.."**

Die Möglichkeit einer Rückkehr oder Auswanderung in das Herkunftsland der Eltern werden hier verstanden als zusätzliche Anforderung an Migrant\*innenjugendliche: sie müssen sich in ganz anderer Weise als einheimische Jugendliche damit auseinandersetzen, wo sie leben wollen.

Die analysierten Untersuchungen aus dem Kontext der Ausländerforschung thematisieren eine mögliche Rückkehr oder die Auseinandersetzung der Jugendlichen ausschließlich unter der Defizit-Perspektive: als Orientierung, die eine gelingende Marktintegration schwieriger macht, als Haltung, die Chancen verbaut, weil sie Optionen schließt. Hier wird



die Fragehaltung umgedreht:

- Unter welchen Umständen sind die Jugendlichen bereit, eine Auswanderung in ihre Lebensperspektive einzubeziehen?
- Werten sie dies eventuell sogar als zusätzliche biographische Option?
- Welche Rolle spielen berufliche Integrations- und Desintegrationsprozesse bei der Entwicklung einer Lebensperspektive in der BRD?

Für die erste Generation von ArbeitsmigrantInnen wird in der Literatur ein Wandel in der Bedeutung beschrieben, die das Festhalten an oder das Offenhalten einer Option auf Rückkehr für die MigrantInnen hat. In der ersten Phase der Migration war für die meisten Eingewanderten klar, daß ihr Aufenthalt von begrenzter Dauer sein wird und dies sich drückte auch darin aus, daß die Migrantenbevölkerung vor allem aus Erwerbspersonen bestand und die Familienangehörigen “zu Hause” geblieben waren. Mit zunehmender Dauer des Aufenthalts und dem Nachholen der Familien verschob sich die Bedeutung der Orientierung an einer möglichen Rückkehr immer stärker auf eine soziale und symbolische Funktion, die Mihçiyazgan (1989) als die “Rückkehr als Metapher” beschreibt. Das Einplanen einer möglichen Rückkehr und die gegenseitige Verständigung über diese Pläne haben eine wichtige Funktion bei der Aufrechterhaltung von sozialer Identität innerhalb der ethnischen Gemeinschaft. Es wäre deshalb zu fragen, welche Bedeutung einer Rückkehroption bei Jugendlichen der zweiten Generation zukommt.

### **6.1 Berufliche Integration und Re-Migration: “Junge, wenn ich mal 500.000 Mark hab, dann geh ich dahin”**

In der Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde der Frage nachgegangen, wie die berufliche Situation von jungen MigrantInnen und ihre Einstellungen zu einer möglichen Rückkehr zusammenhängen. Dabei stellte sich heraus, daß sichere berufliche Perspektiven eine Orientierung an einer möglichen Rückkehr unwahrscheinlicher machen (Granato 1992). Bei den interviewten Jugendlichen konnte keine Variation der Einstellungen zu einer möglichen Lebensperspektive in der Türkei entlang des Grads der Sicherheit der beruflichen Perspektive festgestellt werden, in dem Sinne, daß die Jugendlichen ihre unsichere berufliche Perspektive als Grund für eine Orientierung an einer möglichen Rückkehr genannt hätten.

Savas, der in einer Ausbildung im Bauhauptgewerbe gute Aussichten auf eine spätere Übernahme hat, ist der einzige Jugendliche, der klar zum Ausdruck bringt, daß er seine Zukunft in der Türkei plant. Savas‘ Eltern haben vor, in nächster Zeit in die Türkei

zurückzukehren. Savas meint, daß diese Pläne schon bald in die Realität umgesetzt würden, dann nämlich, wenn seine drei jüngeren Brüder eine Arbeit gefunden hätten. Auch für Savas liegt in einer Rückkehr in die Türkei eine Perspektive, die er jedoch langfristig anstrebt:

*Und so als Perspektive, daß du für immer in die Türkei gehn könntest..*

*Junge, wenn ich mal 500000 Mark hab, dann geh ich dahin.*

*Das hast du schon fest vor?*

*Ja, wenn ich 500000 Mark hab, dann geh ich. Stell dir mal vor, ich spiel jeden Tag Toto oder Lotto, und gewinn 500000 Mark, dann bin ich nächste Woche nicht mehr da. Mit dem Geld kannst du da unten ein Haus bauen, ne Wohnung mit Garten und alles. Oder mit drei, vier Stockwerken, alles. Möbliert und alles. (7)*

Er hat sich die Möglichkeiten, die er mit dem hier ersparten Geld in der Türkei hätte, schon genau ausgemalt. Gegenüber dieser Vorstellung wäre er auch bereit, den Verlust von sozialen Bindungen in Kauf zu nehmen :

*Und obwohl du niemanden kennen würdest, würdest du das wollen?*

*Wär mir egal. Da hast du Kohle, da brauchst du bloß ein bißchen Köpfchen. Dich nicht verarschen lassen. Die können dich auch verarschen. Aber du mußt ne Wohnung kaufen oder bauen lassen, nagelneu. Dann ein Auto und irgendwas aufmachen. Für 100000 Mark einen Laden oder ein Geschäft. In der Türkei gehn nur Türken unter wegen der Miete. Wenn die keine eigene Wohnung haben, sind die gleich weg. (...) Du hast, sagen wir, ein Haus mit drei, vier Stockwerken, dann vermietest du zwei oder drei und in einem wohnst du selber. Für 200000 Mark kannst du dir da vier Wohnungen kaufen. Wenn du die vermietest und unten hast du einen Laden, ne Bäckerei oder irgendwas, das reicht dir vollkommen dann. Dann nimmst du zwei Millionen Lira Miete ein. Von unten zwei Millionen, also vier insgesamt, da kannst du gut von leben. Du mußt nur was kaufen, nicht acht Stunden lang arbeiten. Du kannst aufstehen, wann du willst, aufhören, wann du willst. (7-8)*

Dieses Sparziel scheint für ihn auch nicht unerreichbar, wenn er seine eigene Ausgangsposition mit der seines Vaters vergleicht:

*Erstens, mein Vater hat zehn Kinder, zehn Geschwister sind wir insgesamt. Mit zwei sah das auch schon anders aus. (...) Zweitens, wenn wir Geschwister alle zusammen was bauen, dann geht das schon in zehn Jahren. Mein Vater hat alles alleine gemacht. Der hat die Wohnung in B. alleine, der hat die Wohnung in Sindelfingen alleine, der hat die Gaststätte alleine gemacht. Das hat er alles von seinem Geld gemacht, der hat das nicht von unserem Geld gemacht. Der hat bei Daimler geschafft, fünfzehn, zwanzig Jahre lang. (...) Und wo wir in der Türkei warn alle, hat er uns jeden Monat 1000 Mark geschickt. Meine Mutter hat auch immer geschafft. Bei zehn Kindern. Meiner Oma und meinem Opa haben die auch was gegeben. Wo wir in der Türkei warn, hat mein Vati der ganzen Familie Geld gegeben. Und trotzdem hat er schon gespart. Ich mein, was willst du hier alleine auch schon machen. Vor zwanzig Jahren war's besser, aber jetzt kann man immer noch sparen. Wenn man fünf Brüder nimmt, die verdienen zusammen 15000 Mark. Da kannst du für*

*8000 Mark essen und trinken, und den Rest sparst du. Und das zehn Jahre lang. Und mein Vater, der hat jeden Monat bloß tausend Mark gespart. Ja, in zehn (Jahren, A.P.) kannst du sparen, sparen, sparen und dann gehst du in die Türkei und machst ne Firma auf. (8/9)*

Bei zwei der Befragten ist klar, daß sie sich eine Zukunft in der Türkei nicht vorstellen können. Hasans Eltern haben auch Rückkehrpläne, sie wollen in die Türkei zurück, wenn der Vater in Rente kommt und Hasan mit der Berufsausbildung fertig ist. Aber für Hasan ist klar, daß er in der Bundesrepublik bleiben will.

*Der (Vater, A.P.) will dann in der Türkei irgendwas anfangen.*

*Ja. Einen kleinen Laden zum Beispiel.*

*Und das käm für dich gar nicht in Frage, da mitzugehen.*

*Nein, überhaupt nicht. Ich war da ja nur im Urlaub. Und das ist auch gut so, daß ich nur immer einen Monat da bin, dann gewöhn ich mich daran erst gar nicht. (8)*

Das Motiv der Entfremdung von den Lebensverhältnissen in der Türkei kommt als Motiv auch bei Selcuk vor:

*In die Türkei werd ich nicht zurückgehen. Das ist ein Land, das gefällt mir irgendwo nicht. Die Sprache wär nicht das Problem, das ist kein Problem, Lesen und Schreiben kann ich türkisch ( 5)*

Bei Selcuk kommt jedoch noch hinzu, daß er auch in der Bundesrepublik Schwierigkeiten mit TürkInnen hat:

*Und mit türkischen Leuten versteh ich mich sowieso nicht so gut. (5)*

Die Jugendlichen setzen sich also aus unterschiedlichen Gründen mit der Frage auseinander, wo sie in Zukunft leben wollen. Diese Überlegungen sind jedoch unabhängig von beruflichen Integrationsprozessen zu sehen. Die Offenheit der Lebensperspektive hängt aber, so meine Vorannahme, auch davon ab, wie sich die Jugendlichen insgesamt mit ihrer gesellschaftlichen Position als Minderheitenangehörige auseinandersetzen. Deshalb werden in den nächsten beiden Abschnitten ihre Auseinandersetzungen mit zwei wichtigen Faktoren ihrer Lebenslage als "Ausländer" analysiert - ihrem rechtlichen Status und Formen der Bedrohung durch Rassismus.

## **6.2 Auseinandersetzung mit dem rechtlichen Status: "das hätt' echt nur Vorteile für mich.."**

Eine Besonderheit in der Sozialisation von Jugendlichen aus Einwandererfamilien steht im Zusammenhang mit ihrem aufenthaltsrechtlichen Status als Ausländer oder

Ausländerin. Anders als deutsche Jugendliche haben sie sich bei der Entwicklung einer eigenständigen Lebensperspektive mit den aufenthaltsrechtlichen und ausländerrechtlichen Restriktionen auseinanderzusetzen. Diese schließen sie vom Zugang zu zentralen BürgerInnen- und Teilhaberechten, wie z.B. dem Recht auf politische Partizipation, aus und machen ihre ihren Aufenthalt in der BRD, wie es im Ausländergesetz heißt, "von den Belangen der Bundesrepublik Deutschland" abhängig. D.h. die Bundesrepublik behält sich das Recht vor, bei entsprechender Interessenslage, über ihr Recht auf einen Aufenthalt in der Bundesrepublik zu verfügen.

Türkische Staatsangehörige, die in der Bundesrepublik geboren sind, fallen unter § 21 des Ausländergesetzes, aus dem sich ein Rechtsanspruch darauf ergibt, daß Kindern, die in der Bundesrepublik geboren sind, von Amts wegen eine Aufenthaltserlaubnis zu erteilen ist, falls die Mutter eine Aufenthaltserlaubnis oder Aufenthaltsberechtigung besitzt (vgl. Deutsches Ausländerrecht, 21: 30). Auch die in der Türkei geborenen Kinder, die vor Vollendung ihres 16. Lebensjahres in die Bundesrepublik kommen, genießen unter den genannten Voraussetzungen diesen Rechtsanspruch auf Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis. Sobald sie das 16. Lebensjahr vollenden müssen Jugendliche mit der Staatsangehörigkeit der Türkei eine eigene Aufenthaltserlaubnis beantragen.

Nach der Reform des Ausländergesetzes von 1991 soll einem Ausländer oder einer Ausländerin, der bzw. die zwischen 16 und 23 Jahre alt ist, der bzw. die sich acht Jahre lang rechtmäßig in der BRD aufgehalten hat und sechs Jahre lang eine Schule, davon vier Jahre eine allgemeinbildende, besucht hat und ferner nicht wegen einer Straftat verurteilt worden ist, auf Antrag die deutsche Staatsangehörigkeit erteilt werden. Voraussetzung dafür ist aber nach wie vor die Aufgabe der bisherigen türkischen Staatsangehörigkeit<sup>99</sup>.

Für die Entwicklung einer eigenständigen Lebensperspektive ist deshalb die Auseinandersetzung mit Fragen des Aufenthaltsstatus und der Staatsangehörigkeit eine entscheidende Frage. Wenn eine Rückkehr in die Türkei oder eine Auswanderung für die Jugendlichen entweder keine oder nur eine vage Lebensperspektive darstellt, stellt sich die Frage, wie sie mit ihrem rechtlichen Status in der Bundesrepublik zurechtkommen. In meiner Untersuchung bin ich auch der Frage nachgegangen, inwiefern die Fragen nach Einbürgerung und nach ihrem Rechtsstatus für die individuelle Lebensperspektive der Jugendlichen relevant sind und wie diese von den Jugendlichen mit anderen Aspekten ihrer

---

<sup>99</sup> Als rechtliches Schlupfloch zur Umgehung des Verlustes der türkischen Staatsangehörigkeit gibt es die Möglichkeit, zuerst die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen und die türkische abzugeben, und dann die türkische erneut zu beantragen. Dies ist in der Praxis den meisten Jugendlichen jedoch entweder gar nicht bekannt oder zu aufwendig. Außerdem besteht kein gesicherter Rechtsanspruch gegenüber dem türkischen Staat auf Erteilung der türkischen Staatsangehörigkeit.

Lebensperspektive in Zusammenhang gebracht werden. Aus migrations- und sozialisationstheoretischer Sicht interessiert dabei insbesondere, wie die Auseinandersetzung mit ihrem rechtlichen Status mit der Frage nach den individuellen Gefühlen der Zugehörigkeit und Identifizierung zusammenhängen.

Einbürgerung wird von zwei Jugendlichen als Perspektive zur Sicherung des Aufenthaltsstatus genannt. Hasan verknüpft damit neben der Sicherheit des Aufenthaltsstatus auch einen Anspruch auf politische Partizipation, während sich Selcuk von einem Wechsel der Staatsangehörigkeit ein Nachlassen von klischeehaften Zuschreibungen gegenüber seiner Person verspricht, die er im übrigen zwar als solche erkennt, andererseits aber auch die Schuld dafür im Verhalten von Türken in der Bundesrepublik sieht:

*Du fühlst dich aber trotzdem als Türke, oder was würdest du sagen, wenn dich jemand fragt?*

*Also irgendwie gefällt es mir nicht, Türke zu sein, weil viele Türken haben sich einen schlechten Ruf genommen. Die haben halt schlechte Sachen gemacht und so, und die Leute hören das. Das gefällt mir nicht. (7)*

Seine ambivalente Haltung der türkischen Identität gegenüber relativiert er im weiteren Verlauf dieser Interview-Passage damit, daß für ihn die Kategorie Nationalität keine Bedeutung habe. Wichtiger ist ihm seine religiöse Identität als Muslim:

*Aber bei mir ist es anders, ich bin nicht so wie Türken. Ich mag das auch nicht, so zu sein wie Türken. Ich mag so sein, wie ich bin. Was ein Türke ist, ist mir völlig egal. Früher hab ich gesagt, ja, ich bin Türke und so. Aber mir ist es egal. Also ich denke, ich bin Moslem und das reicht mir. Ich mein, ich bin nicht ganz richtiger Moslem, aber..Ich mein, es gibt ja viele Regeln im Islam, und ich mach ja auch nicht alles, was im Koran auch steht. (7)*

Ein weiterer wichtiger Grund für die Jugendlichen, die deutsche Staatsangehörigkeit zu beantragen, ist die Wehrpflicht in der Türkei:

*Weil ich muß ja noch sowieso zum Bund, aber ich will lieber die deutsche Staatsangehörigkeit, lieber hier zum Bund gehen, und ein bißchen Geld dazuverdienen, als in die Türkei zu gehen und schlimm und so. Sogar muß ich 10000 Mark zahlen, wenn ich nicht ein Jahr lang gehen wollte. Das kann ich nicht machen. Woher soll ich 10000 Mark nehmen? Ich hab keine Familie nichts. 8...)Und ein Jahr lang kann ich auch nicht in der Türkei bleiben, das ist ja schlecht. Das kann man nicht aushalten. Das ist so schlimm, das glaubt man gar nicht. Beim Bund, das ist sehr problematisch. (9)*

Savas sieht auch dem gelassen entgegen und verweist auf die Möglichkeit, einen Teil des Wehrdienstes relativ locker zu absolvieren und sich vom Rest "freizukaufen". Trotzdem

würde es am liebsten beide Staatsangehörigkeiten besitzen:

*Das mit dem Militär könntest du unter Umständen ja umgehen, wenn du die deutsche Staatsangehörigkeit hast..*

*Die krieg ich bestimmt nicht. Erstens wegen Akten, zweitens wegen ich bin noch keine zehn Jahre hier. Das geht also nicht.*

*Und wenn das ginge, würdest du es überhaupt wollen?*

*Ja, wenn 's ging, würd ich das schon machen. Also deutsche und türkische. Wenn ich beides haben könnte. Das geht aber nicht. M. hat es sogar probiert. Bei dem ging das nicht, der ist ja hier geboren und aufgewachsen. Der wollt auch beide haben.*

*Nur wenn er die türkische abgegeben hätte, hätt er die deutsche bekommen?*

*Ja, irgend so was war. Erstmal müssen ja deine Eltern ne unbefristete Aufenthaltserlaubnis haben. Aber meine Mutter ist ja noch nicht so lang hier wie ich. Früher, als sie hierhin gekommen ist, hat sie schon acht Jahre lang geschafft, aber dann war sie ja wieder weg. Das ist doch Scheiße. (6)*

Die interviewten Jugendlichen betrachten die Frage der Staatsangehörigkeit unter rein pragmatischen Gesichtspunkten. Hasan betont die praktischen Erleichterungen, wie z.B. die Reisefreiheit in der EU und den Wegfall von Formalitäten.

*Wenn ich dann an der Grenze bin, zeig ich mein' Paß, ah deutsch steht da. Dann hab ich weniger Probleme, kein Visum muß ich da holen, kein dies und das. Das hätt echt nur Vorteile für mich (Hasan, 8)*

Die folgende Aussage von Savas legt den Schluß nahe, daß dieser Schritt unter den Jugendlichen allgemein akzeptiert ist:

*Das würd dir nix ausmachen, Deutscher zu werden und alle deine Freunde sind Türken. Was würden die dazu sagen?*

*Die können nix sagen, ich red ja ganz normal türkisch (lacht). (7)*

Auch Hasan trennt zwischen seiner Identität und seiner Staatsangehörigkeit:

*Aber wenn ich die deutsche Staatsangehörigkeit hab, dann heißt das ja nicht, ich geh nicht mehr in die Türkei, ich hasse die Türkei oder so, das würd ich ja nicht machen. (...) Früher hätt ich gesagt, wenn mich jemand gefragt hätte, willst du die deutsche Staatsangehörigkeit, dann hätt ich dem gesagt, komm, hau ab oder so, ich bin ein richtiger Türke. (3)*

Die ethnische Selbstdefinition wird von den Jugendlichen also nicht als besondere Bindung an die türkische Staatsangehörigkeit geknüpft, sondern auch als "Deutscher" im rechtlichen Sinne bleibt ihre Definition als "Türke in Deutschland" bestehen. Die Frage nach der Staatsangehörigkeit analysieren sie unter dem Gesichtspunkt, welche Erleichterungen ihnen ein sicherer rechtlicher Status bringen würde. Fragen nach nationaler Zugehörigkeit und Identifikation spielen bei diesen Überlegungen keine Rolle.

### 6.3 Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung: “Türken sind geduldige Menschen”

Seit Anfang der 90er Jahre sind Institutionen und Angehörige der türkischen Minderheit verstärkt zum Ziel rassistisch motivierter Gewalttaten geworden. Viele AutorInnen gehen davon aus, daß sich dadurch die Lebensperspektive der MigrantInnen aus der Türkei entscheidend verändert hat (vgl. z.B. Granato / Meissner 1994, Seifert 1996). Die Situation von ethnischen Minderheiten in ihren alltäglichen Bezügen ist jedoch nicht ausschließlich von den Erfahrungen offener Gewalt geprägt, sondern im Alltag spielen vielmehr die Formen unterschwelliger Diskriminierung eine zentrale Rolle im Erleben von MigrantInnen.

Die Interviews mit den von mir befragten Jugendlichen wurden deshalb daraufhin analysiert, wie die Jugendlichen mit beiden genannten Formen von aktiver Ausgrenzung und Gewalt auseinandersetzen und inwiefern diese Auseinandersetzung ihre Lebensperspektive beeinflusst.

Kaum eine Rolle bei der Planung ihrer weiteren Zukunft scheint die offene Gewalt gegenüber türkischen Einrichtungen und Familien zu sein. Die Jugendlichen beantworten die Frage nach den persönlichen Folgen dieser Gewaltwelle eher mit Verweisen auf ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich, wie z.B. Baris:

*Du hast sicher auch gehört von diesen Anschlägen auf türkische Familien in Mölln und Solingen. Hast du dir darüber Gedanken gemacht?*

*Nee. Das war schon Scheiße, was die gemacht haben, aber Angst hab ich keine vor den Leuten oder so. Ich lauf ganz normal, wenn jemand zu mir was sagt, dann sag ich, geh deinen Weg. Wenn er dann immer noch Streß macht, dann sag ich ihm, gehn wir woanders hin, daß keine Leute mehr da sind, in Park oder so, dann kann er mit mir reden, wenn er will. Also früher hab ich schon Scheiße gebaut, mit der Clique ham wir schon Leute geschlagen. Aber seit dem hab ich nix mehr gemacht.(5/6)*

Er bezieht die rassistische Gewaltwelle also auf seine Erfahrungen mit konkreten Auseinandersetzungen mit anderen Jugendlichen auf der Straße (“ich lauf ganz normal”). Die Bedrohung, die er damals erlebt haben muß, besteht aber nun, da er “nix mehr macht”, auch nicht mehr in der damals als Bedrohung erfahrenen Form.

Im Sinne des “daily-hassles”-Konzeptes, das aus der psychologischen Streßforschung stammt, haben Bründel und Hurrelmann in einer Pilot-Studie (vgl. dies. 1994) den Grad der psychologischen Belastung durch solche alltäglichen Erfahrungen der Zurücksetzung und Ablehnung bei deutschen und türkischen SchülerInnen untersucht. Dabei stellten sie

vor allem große Unterschiede beim Erleben dieser “daily hassles” zwischen türkischen Mädchen und Jungen fest, die stärker waren als die Unterschiede im Erleben und den gewählten Bewältigungsstrategien zwischen den untersuchten deutschen und türkischen Jungen. Die Mädchen aus türkischen Familien kamen in der Untersuchung auf die höchsten Werte bei der Messung von subjektiv empfundener Streßbelastung. Bründel und Hurrelmann führen diese höhere Streßbelastung und die im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen häufigere Wahl von evasiv-ausweichenden Bewältigungsstrategien einseitig auf die Verhaltensrestriktionen in den Familien zurück, die den Jungen aktivere Bewältigungsstrategien zugestehen würden. Auch die Strategien der von mir interviewten Jugendlichen sind geprägt von der Betonung aktiver Bewältigung. Sie ordnen jedoch die Erfahrungen mit offen rassistischen Angriffen in ihre unmittelbaren jugendkulturellen Bezüge ein, indem sie als Beispiele vor allem Auseinandersetzungen mit Angehörigen von anderen Jugendcliquen an jugendtypischen Orten wie Spielplätzen und Diskotheken anführen. Gleichzeitig betonen sie, wie im Beispiel von Baris, daß sie nicht mehr oder nur noch zufällig in solche Auseinandersetzungen verwickelt sind, seit sie ihre Cliquenbezüge weitgehend aufgegeben haben.

Bei der Nachfrage nach der Einschätzung der Situation der türkischen Minderheit in der Bundesrepublik und nach den Möglichkeiten, sich gegen rassistische Gewalt zur Wehr zu setzen, verweist nur Osman auf Gewalt als mögliche Strategie der kollektiven Gegenwehr:

*Türken sind Menschen, die sehr viel Geduld haben. (...) Ich bekomme in Gesprächen einiges mit. Die Türken sagen zur Zeit, geduldet euch, aber wenn es so weitergeht, dann gibt's Bürgerkrieg und das wär Scheiße. Aber wenn ich gezwungen wär, mich zu wehren, dann wehr ich mich auch. Denkst du, ich laß meine Familie verbrennen? (15)*

Gefragt nach ihren Erfahrungen mit subtileren Formen der Zurücksetzung als Angehörige einer ethnischen Minderheit schildern die Jugendlichen vor allem Erlebnisse bei der Ausbildungsstellensuche und in ihren Ausbildungsbetrieben.

## **6.4 Zusammenfassung**

Für alle an der Untersuchung beteiligten Jugendlichen ist die Re-Migration bzw. Auswanderung in das Heimatland ihrer Eltern ein wichtiges Thema, mit dem sie sich auseinandersetzen. Auch wenn sie für sich persönlich darin keine Perspektive sehen, ist das Thema Re-Migration dennoch wichtig, v.a. dann, wenn die Elterngeneration sich der Rente nähert, einem Punkt in der Biographie, wo sich die Frage nach dem zukünftigen Wohnort noch einmal ernsthafter zu stellen scheint, als das Muster der “Rückkehr als Metapher” für den Zusammenhalt und Symbol der Zusage der ethnischen



Identifikation innerhalb einer Einwanderer-Community (vgl. Mihçiyazgan 1989).

Zusammenhänge zwischen der Aufenthaltsperspektive und den beruflichen Orientierungen der Jugendlichen bestehen nicht nur in dem Sinn, daß sie eventuell bei der Wahl einer Berufsausbildung als Hindernis wirken (wie dies Boos-Nünning und andere AutorInnen annehmen), sondern das Ziel einer Auswanderung in die Türkei kann auch ein Ansporn sein, eine Ausbildung zu durchlaufen, um die Chancen auf das Erreichen der Sparziele durch bessere und v.a. besser bezahlte berufliche Positionen zu erhöhen.

Das häufig angeführte Motiv der baldigen Rückkehr als Grund für den Verzicht auf eine Berufsausbildung scheint (Rückkehrorientierung als "entscheidender oder entscheidester Faktor bei der Berufswahl der Jugendlichen" z.B. Bei Boos-Nünning 1989: 28, vgl. auch Nieke 1992a: 56) für die interviewten Jugendlichen in den Hintergrund getreten zu sein. Wie das Beispiel von Capan zeigt, steht der Verzicht auf eine Berufsausbildung erst am Ende einer langen Kette vergeblicher Versuche. Damit zusammenhängt die Vermutung, eine Orientierung an einer Rückkehr führe zu einem Messen der Berufsausbildungen am Prestige der Berufe in der Türkei, also z.B. "nicht schwer und nicht mit den Händen arbeiten" zu müssen, von dem Boos-Nünning als zentralem Bewertungsmaßstab ausgeht (Boos-Nünning 1989: 29). Die genannten Bewertungen finden sich in den Argumentationen der Jugendlichen nur in abgewandelter Form. Zwar finden sich die genannten Formulierungen (keine schmutzige Arbeit, nicht mit den Händen arbeiten) in den Begründungen der Jugendlichen für die Ablehnung gewisser Berufe und der Ausbildungen zu diesen Berufen, die Nachfrage bringt jedoch eher die differenzierten und realistischen Einschätzungen zutage, welches Prestige mit den Berufen in der Bundesrepublik verknüpft ist und welche gesundheitlichen Folgen die Jugendlichen unter den genannten Arbeitsbedingungen (s.o.) befürchten.

Rassismus und Gewalt werden von den Jugendlichen kaum auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene reflektiert, sondern immer in ihre unmittelbare Erfahrungswelt "übersetzt". Diese Art des Umgangs und der Umdeutung einer unbestimmten Bedrohtheit in jugendkulturelle Konfliktsituationen kann als eine Art Rationalisierungsstrategie gedeutet werden, die viel eher in das Selbstbild der Jugendlichen als aktiv ihre Situation kontrollierende junge Männer paßt als die Annahme einer Bedrohung, der sie hilflos ausgesetzt sind. Die von mir befragten Schlüsselpersonen betonen dem gegenüber einmütig folgende Tendenz: In den Jahren seit den Anschlägen auf türkische Familien verstärkt sich wieder die Absicht, irgendwann in die Türkei zurückzukehren. Andere türkische Familien, die sich auf ein dauerhaftes Hierbleiben eingestellt hatten, stellen dieses wieder zur Disposition und halten sich eine Rückkehr offen, für den Fall, daß sich die Situation in der Bundesrepublik verschärft. Dies äußert sich vor allem darin, daß "dies wieder öfter

besprochen wird in den Familien". Dennoch bestimmen diese Überlegungen die Planung der Familien nicht in dem aus den frühen 80er Jahren bekannten Ausmaß. Für die interviewten Jugendlichen (bis auf Savas, s.o.) stellt eine mögliche Rückkehr keine konkrete Perspektive dar.

## 7. Übergangsprozesse und Formen sozialer Integration

Durch die Brüchigkeit der vorgefundenen Übergangsverläufe stellt sich die Frage, inwiefern die Lebenssituation der Jugendlichen ihnen auch jenseits der Normalerwerbsbiographie Möglichkeiten der sozialen Integration bietet. Aus migrationstheoretischer Sichtweise interessiert dabei insbesondere, inwiefern ihre ethnische Herkunft und die jeweilige Eingebundenheit in sich vor allem ethnisch definierende Milieus Potentiale der sozialen und beruflichen Integration birgt, die über die Grenzen einer Normalerwerbsbiographie hinausweisen.

### 7.1 Integration in ethnische Erwachsenenmilieus: Anforderung oder Ressource?

Die These des Zerfalls von traditionellen Milieus ist zentral bei den vorgestellten Überlegungen zum Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen des Erwachsen-Werdens. Andererseits gelten insbesondere die ethnisch geprägten communities in Teilen der Öffentlichkeit als ein Hort ursprünglicher Vergemeinschaftung und funktionierender sozialer Netzwerke<sup>100</sup>. Zudem kommen die Eingewanderten aus Gesellschaften wie der Türkei, wo der wohlfahrtsstaatlich verfaßte und institutionell abgesicherte Normallebensentwurf zumindest zum Zeitpunkt der Auswanderung der ersten Generation kaum entwickelt war. Auch die subjektive Vorläufigkeit der anfänglichen Planungen der ersten Generation sprechen für eine hohe Kompetenz des Sich-neu-Orientierens, der Offenheit von Lebensentwürfen. Insofern wäre zu überprüfen, ob sich in von diesen Erfahrungen der einzelnen als Eingewanderte geprägten Milieus Formen der sozialen Integration finden lassen, die auch jenseits der beruflichen Integration in Form der Einbindung in ein Normalarbeitsverhältnis Formen der "Normalität" und sozialen Akzeptiertheit für die interviewten Jugendlichen bieten.

Dazu habe ich folgende Fragekomplexe untersucht: Inwiefern sind die Jugendlichen in ethnische soziale Netzwerke eingebunden? Wie erleben sie diese in der Spannung zwischen Eingebundenheit und Kontrolle? Welche Bedeutung haben diese Netzwerke bei Übergangsprozessen?

Alle Jugendlichen, die ich interviewt habe, bewegen sich vornehmlich in ethnisch

---

100 Den Einwandererkolonien werden auch in den migrationstheoretischen Diskussionen um die Integration von ArbeitsmigrantInnen ein großer Stellenwert als kultureller Puffer zwischen dem Heimatland und der Aufnahmegesellschaft zuerkannt. Treibel (1990: 135-139) und Auernheimer (1990: 94-102) bieten einen Überblick über die Diskussionen über den Stellenwert der Einwandererkolonien.

homogenen Gleichaltrigengruppen. Sie sind gleichzeitig eingebunden in unterschiedlich dichte Verwandtschaftsnetze. Ein Hintergrund dafür ist die sogenannte Kettenmigration: in Sindelfingen lebende türkische Einwandererfamilien stammen vorwiegend von Orten an der Schwarzmeerküste, von wo aus einzelne schon in den Sechziger Jahren nach Sindelfingen kamen und später nicht nur ihre Angehörigen nachholten, sondern auch aufgrund der Aufrechterhaltung der Kontakte zum Dorf über Ferientaufenthalte als Vorbild für noch Unentschlossene dienten, die sich, wenn sie sich zur Auswanderung entschlossen, entsprechend die Orte in der BRD aufsuchten, wo sie auf zahlreiche alte Bekannte zu treffen hofften<sup>101</sup>.

Die Ambivalenz der Jugendlichen gegenüber dem Eingebundensein in solche Netze wird am besten am Beispiel Selcuks deutlich: Wie bereits berichtet, hat er sich mit seiner Familie völlig überworfen, ist ausgezogen und vermeidet jeglichen Kontakt zu seinen Eltern. Innerhalb seiner Verwandtschaft gilt er als "schwarzes Schaf". Als er aus dem Haushalt seiner Eltern auszieht, bezieht er sich dennoch auf die Kontakte zu seinen Verwandten und erhält von diesen auch Unterstützungsleistungen. Da er keine Waschmaschine hat, kann er anfangs seine Wäsche bei der Familie seines Cousins waschen. Nach dem vollständigen Bruch mit seiner Familie, verweigern seine Verwandten jedoch diese Unterstützung. Insofern wird seine Haltung gegenüber der türkischen Teilöffentlichkeit plausibel, die er lediglich als Form sozialer Kontrolle erlebt:

*Ich nehm immer Abstand. Weil ich weiß, wie die sind. Und was die für eine Mentalität haben, wie die denken. Über einen, der sich irgendwie anders kleidet oder was, die gucken dich immer dann so komisch an und sagen, guck dir den mal an, wie der sich anzieht. Oder, guck dir den mal an, was der macht. Die reden halt immer hinter einem her. Das gefällt mir nicht. Deswegen gefallen mir die Leute nicht so. (5/6)*

Er bringt hier die Ambivalenz der Enge des sozialen Milieus gegenüber zum Ausdruck, von dem ein hoher Normalitätsdruck auszugehen scheint. Auch die anderen Jugendlichen nehmen diese Anforderungen wahr, können sich jedoch eher davon distanzieren - nach dem Motto "laß sie doch reden". Für Selcuk haben die Unterstützungsleistungen jedoch eine große Bedeutung, da die Versorgungsleistungen der Familie, von denen die anderen Befragten profitieren, für ihn nicht nutzbar sind.

Ein wichtige Rolle in den Übergangsbioographien der Jugendlichen spielen Möglichkeiten der Erwerbsarbeit, die über Verwandtschaftsbeziehungen vermittelt wurden. Dies sind zum Teil bezahlte Aushilfstätigkeiten, zum Teil stellen sie verdeckte Formen von

---

101 vgl. Schiffauers Studie "Die Migranten aus Subay" (1990), in der er die Bedeutung der dörflichen Gemeinschaft (und deren Wandel durch Migrationsprozesse) für die Identität von Auswanderern analysiert.

Unterbeschäftigung oder Erwerbslosigkeit dar, z.B. in Form der Mithilfe beim elterlichen Kebab-Stand oder durch das Mithelfen in der Putzkolonne des Onkels mit einer Entlohnung unterhalb der Grenz der Sozialversicherungsfreiheit.

Hasan sieht diese "Warteschleifen" jedoch als vertane Zeit an:

*Und die Jobs, die du dazwischen gemacht hast?*

*Das waren Aushilfsjobs, zum Beispiel in ner Bäckerei, da muß ich halt putzen oder Brote in Tüten einlegen. Dann war ich bei Daimler-Benz bei dieser Putzfirma (in der sein Onkel arbeitet, A.P.), das war eigentlich echt ein Krampf. Aber ich hab halt das Geld gebraucht. (1)*

Die Chance auf längerfristig existenzsichernde berufliche Perspektiven durch die so vermittelten Jobs ist für die befragten Jugendlichen eher gering, sondern sie verstärken die Gefahr, längerfristig in ungesicherten Arbeitsverhältnissen zu verbleiben und sich schließlich der Chance zu begeben, in aussichtsreichere Segmente des Arbeitsmarktes einzumünden. Diese Formen bieten den Jugendlichen aber die Möglichkeit sozial akzeptierte Formen der Überbrückung von Wartezeiten, beispielsweise zwischen Schulabschluß und Beginn der Ausbildung oder in Zeiten der Arbeitslosigkeit ohne Anspruch auf Arbeitslosenunterstützung. Aufzuwerten wäre dies z.B. durch die Förderung von Berechtigungen zum Durchführen von Berufsausbildungen in Betrieben nicht-deutscher InhaberInnen (vgl. Modellprojekt "Ausländische Betriebe bilden aus" in Nordrhein-Westfalen). Hintergrund dafür ist die Stellung der meisten ArbeitsmigrantInnen im Berufsleben und die Haltung von BetriebsinhaberInnen, die von einer Schlüsselperson so umschrieben wird:

*(...) möglichst Schwabe, am besten aus dem Nachbarort, daß einem der auch erhalten bleibt, da kennt man die Eltern, da weiß man, wie die Familienverhältnisse sind, 'das sind rechte Leut' und haben ne kleine Landwirtschaft daheim, da weiß man, die können schaffen, das sind die Werte, die man in unserer Gegend schon immer respektiert hat und dann immer die entsprechenden Leute bevorzugt hat. (Interview 1)*

Die Vergabe von Ausbildungsstellen über persönliche "Beziehungen" oder an Kinder von Betriebsangehörigen stellt einen weiteren, strukturell bedingten Nachteil für BewerberInnen aus Migrantenfamilien dar. Die Eltern der von mir interviewten Jugendlichen nehmen in ihren Betrieben nur untergeordnete Positionen ein. Ihr innerbetrieblicher Einfluß ist also eher auf innerbetriebliche Arbeitsmarktsegmente beschränkt, die Formen der Anlern- und Aushilfstätigkeiten, nicht jedoch aussichtsreiche berufliche Ausbildungen einschließen.

Fazit:

Der von den Jugendlichen erhobene Anspruch auf die eigene Einbindung in eine Normalarbeitsbiographie bleibt auch nach erheblichen Rückschlägen bestehen (s.o.). Für die befragten Jungen gehört es zu ihren Vorstellungen von Normalität dazu, etwas "Anständiges" zu lernen und eine längerfristige berufliche Perspektive durch eine Berufsausbildung abzusichern, auch wenn sie im Lehrberuf keine langfristige Perspektive sehen. Die Formen von Erwerbstätigkeit, die sich insbesondere über persönliche Kontakte innerhalb des Verwandtschaftssystems oder innerhalb des "ethnic business" ergeben, werden von ihnen nicht als attraktive Alternative zur beruflichen Qualifikation wahrgenommen. Die von den Jugendlichen ausgeübten Aushilfs- und Mithilftätigkeiten bilden aber einen Rahmen, der ihren Status und die Anerkennung durch ihr familiäres und soziales Umfeld sozial absichert. Die abstrakten Ansprüche auf sozialen Aufstieg der Söhne, die die Jugendlichen bei ihren Eltern wahrnehmen, spielen in den Schilderungen der Möglichkeiten eines beruflichen Unterkommens innerhalb von verwandtschaftlichen Beziehungen keine Rolle. Insofern läßt sich vermuten, daß sich die Normalitätsvorstellungen, die innerhalb der informellen Beziehungssysteme herrschen, von den Erwartungen der Eltern an einen erfolgreichen beruflichen Übergang ihrer Söhne unterscheiden.

## **7.2 Ethnisch-religiöse Identitätsangebote als Bewältigungsressource**

Wenn die soziale Integration über die berufliche Integration nur schwer zu erreichen ist, ist von besonderer Bedeutung, ob sich die Beispiele finden lassen, wie soziale Integrationsprozesse jenseits eines Normalarbeitsverhältnisses stattfinden können. Insbesondere für ethnische Milieus stellt sich die Frage nach der sozialen Anerkennung von Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration.

Am Beispiel der Identitätssuche von Osman lassen sich drei Aspekte der besonderen Anforderungen und der Chancen sozialer Integrationsformen innerhalb und am Rande ethnisch geprägter Milieus aufzeigen:

1. die Möglichkeiten des Ausprobierens unterschiedlicher Identitäten und des kreativen Umgangs damit,
2. die aktive Aneignung und Transformation ethnisch-kultureller Identitäts- und Integrationsangebote und
3. die Grenzen der Tragfähigkeit des Spektrums an Wahlmöglichkeiten innerhalb solcher Milieus.

Osman ist in früher Kindheit von seinen Eltern, die sich scheiden ließen, zu einer Tante nach Istanbul "runterschickt worden", wie er es ausdrückt, wo er dann seine mittlere und

späte Kindheit verbrachte, bevor er wieder zu seinem Vater übersiedelte. Seine Zeit in Istanbul schildert er zum einen als heile Kindheitswelt (“bei Oma ging’s mir wirklich gut”, S. 7), zum anderen aber auch aus der Perspektive des rauen Alltags von Großstadtkids (“wenn die hier sagen Faustrecht, sagen die in der Türkei Messerrecht”, S. 4). Recht früh war er in Istanbul in eine Clique von Jugendlichen integriert, die sich mit den Symbolen der türkischen Faschisten-Organisation Bozkurt (wörtlich übersetzt “weißer Wolf”, in der BRD besser bekannt unter dem Namen “Graue Wölfe”, vgl. Gür 1993) gegenüber anderen “Gangs” abgrenzt und sich über kleinere kriminelle Aktivitäten wie Ladendiebstahl und gewalttätige Auseinandersetzungen mit anderen Gangs definiert.

Mit vierzehn kommt er zu seinem Vater nach Sindelfingen. Dieser Bruch in seiner Biographie ist zunächst für ihn ambivalent. Die Trennung vom Vater hatte ihn in der Türkei stark belastet, aber das Zusammenleben mit dem Vater ist deshalb keineswegs unbelastet. Er zieht sich mehr und mehr in die Gruppe der Gleichaltrigen zurück, die in 4.1 schon beschrieben wurde. Er betont die Funktion der Clique als Familienersatz (“meine Freunde waren meine Familie”). Der subkulturelle Stil der Clique lehnt sich stark an us-amerikanischen, über die Medien vermittelten Vorbildern aus dem Musikstil des “Ghetto-Raps”, in seiner ursprünglich aus den Großstädten der Westküste stammenden Form des “Gangsta/Gangster-Raps”. Die Jugendlichen vermischen die Symbole und Rituale der medialen Vorbilder in einem Analogieschluß zu ihrer eigenen Lebenssituation mit religiös-islamischen und türkisch-nationalistischen Elementen. Diese stellt einerseits eine Transformation der über die Medien vermittelten Ghetto-Situation dar, andererseits werden darin auch Elemente der ethnischen und religiösen Traditionen aufgegriffen. Das Aufgreifen dieser Elemente erfolgt jedoch nicht in einer simplen Anpassung an religiöse Vorschriften oder an Anforderungen einer dörflich geprägten Lebensweise, sondern nutzt in selektiver Weise ethnisch-kulturelle Symbole und Praktiken zur Abgrenzung gegenüber anderen, z.B. auch politisch aktiven eingewanderten Jugendlichen (“Labersäcke”). Als die Clique zerfällt, weil einige Jugendliche sich aufgrund der einsetzenden Strafverfolgung, eines Wechsels der Lebensfelder durch das Verlassen der Hauptschule oder aufgrund von persönlichen Konflikten von den andern abgrenzen, beginnt Osman mithilfe älterer Rap-Musiker selbst Texte zu schreiben und mit diversen Musikern Rap-Songs zu produzieren. Dies geschieht in der relativ professionalisierten und mit Studios etc. ausgestatteten, ethnisch (z.B. über Verwandtschaften) organisierten Rap-Szene in der weiteren Umgebung von Stuttgart. Er begibt sich auch zu Probeaufnahmen nach Istanbul und verhandelt mit professionellen Produzenten über den Verkauf einiger seiner deutsch-türkisch-englischen Texte. In dieser Phase finden die Moscheevereine aufgrund der Terroranschläge auf türkische Einrichtungen neuen Zulauf auch unter Jugendlichen, die “ihre” Einrichtungen z.T. durch Nachtwachen schützen wollen. Auch Osman nimmt an solchen Aktionen teil und entdeckt dabei seine bisher kaum praktizierte Religiosität neu. Er beginnt zu fasten,

regelmäßig zum Freitagsgebet und zu Versammlungen der muslimischen Gemeinde zu gehen. Von seiner Vergangenheit sowohl als Mitglied einer Rapper-Clique als auch als aktiver Musiker distanziert er sich vehement (“das war irgendwie affig”). Die religiöse Praxis führt ihn zu ganz neuen Einsichten in für ihn lebenswerte Ziele. Seine fehlenden oder vagen beruflichen Perspektiven beurteilt er mit ganz neuen Maßstäben. Das Streben nach materiellen Gütern ist aus seiner religiösen Sichtweise verwerflich:

*Ich mein, sechzig Jahre schaffen, wofür denn. Du kannst Dir die besten Autos kaufen, noch ne Villa, kauf dir alles und nach sechzig Jahren bist du tot (...) Im Leben mußt du alles machen. (10)*

Die religiösen Orientierungen haben für Osman über die subjektive Funktion der Abmilderung seiner beruflichen Perspektivlosigkeit sicher auch eine Attraktivität, weil es ihm so gelingt, einen anerkannten Status innerhalb der muslimischen Gemeinde und damit die Anerkennung durch Erwachsene zu erreichen:

*Da ist ein Mann, der setzt sich für die Jugendlichen ein. Der setzt sich für uns ein, und wir haben geredet so mit ihm. Und er sagt zu mir, mach doch ne Ausbildung. Drum will ich jetzt ne Ausbildung machen. Der hat mich überzeugt.(10)*

Das Beispiel von Osman könnte vor dem Hintergrund seiner Übergangsbio-graphie interpretiert werden als Ressource, mit der Unsicherheit seines Status zurechtzukommen. Dafür spricht vor allem die Art, wie er darum bemüht ist, sich von seiner Karriere als Musiker zu distanzieren. Das kann mit der enttäuschten Hoffnung zusammenhängen, daß sich daraus eventuell eine ökonomische Perspektive hätte ergeben können. In dem Moment, wo sich herausstellt oder wo er der Meinung ist, daß diese auch keine dauerhafte berufliche Perspektive für ihn birgt, wendet er sich einer für ihn “bürgerlichen” Lebensweise (“wir reden da auch, daß wir ne Ausbildung machen sollen”, 10) zu, die es ihm dennoch erlaubt, wichtige Bestandteile seines Selbstbildes aufrechtzuerhalten. Wenn schon angepaßt, dann aber in extremer Form - als Fundamentalist, der am liebsten die Scheriat<sup>102</sup> in der Bundesrepublik einführen würde (11).

Ein zweiter wichtiger Punkt in diesen Schilderungen ist, daß diese gegensätzlichen Formen der Integration in gewisser Weise frei von ihm “gewählt” wurden und auch in gewisser Weise austauschbar scheinen. Insofern stellen sie ein jugendtypisches Experimentieren mit unterschiedlichen Identitätsangeboten dar und gleichzeitig sind sie eingebettet in einen von Erwachsenen anerkannten Status.

---

102 das islamische Rechtssystem auf Basis der Auslegung des Koran



### 7.3 Konstruktionen von Männlichkeit als Anforderung im Übergang

Für Jungen bedeutet die Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Perspektive eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Durch die in A.2 beschriebenen Modernisierungsprozesse sind die Selbstverständlichkeiten der erwachsenen Rolle als Mann jedoch in wesentlichen Teilen in Frage gestellt. Die Selbstverständlichkeiten in Fragen der Gewichtung der Lebensbereiche Arbeit, Familie und Freizeit sind durch die beschriebenen Wandlungsprozesse insbesondere für Männer und für männliche Jugendliche ins Rutschen geraten. Junge Männer aus türkischen Einwandererfamilien und ihre Einstellungen zum Gewicht der einzelnen Lebensbereiche sind bisher kaum Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen gewesen<sup>103</sup>. Aus den vorliegenden Studien kann allenfalls indirekt geschlossen werden, daß sie sich mit traditionellen Vorstellungen über die innerfamiliäre Rollenverteilung auseinanderzusetzen haben. Inwiefern erleben die befragten Jugendlichen kulturell-traditionelle Rollenzuschreibungen als Druck in ihren Übergangsentscheidungen und wie gehen sie damit um?

Alle befragten Jugendlichen halten an der subjektiven Perspektive fest, mit ihrer Berufstätigkeit für den Lebensunterhalt einer Familie sorgen zu können. Direkt über ihre Vorstellungen von innerfamiliärer Arbeitsteilung gefragt ergeben sich zum Teil widersprüchliche und schwer einordenbare Orientierungen.

Alle beziehen sich auf einer abstrakten Ebene direkt auf vom Islam oder von ihrem Türkisch-Sein abgeleitete Vorstellungen von partnerschaftlichem Umgang zwischen Mann und Frau:

*Das ist bei uns so, Eifersucht, das ist bei mir ein schwieriges Thema, wenn ich sowas mitkriege, dann ist erst die Frau tot und dann der Typ (Hasan, 11)*

*Du kannst dir also nicht vorstellen, daß er dir auch gut dabei ginge, zum Beispiel mit nem Halbtagsjob. Auf keinen Fall. Schon erstens deshalb nicht, weil ich find des nicht moralisch gut, daß ich von meiner Frau ernährt werde oder daß sie dazu beiträgt. Das find ich nicht gut. Ein Mann ist dazu.. ein Mann muß dazu stehen, die Familie zu ernähren, finanziell halt. Die Frau soll zuhause bleiben, das Geschirr abwaschen und den ganzen Haushalt erledigen (Osman, 7).*

Auf einer zweiten Ebene, wenn es um die konkrete alltägliche Ausgestaltung des

---

<sup>103</sup> Die einzige mir bekannte Studie, die sich mit der Frage der Antizipation von familiärer Arbeitsteilung bei Jungen auseinandersetzt, ist die Studie von Popp (1994) über die Zukunftsvorstellungen von deutschen und türkischen SchülerInnen. Sie kommt zu folgendem Ergebnis: "Für die Jungen (egal, welcher Staatsangehörigkeit, A.P.) scheint es immer noch selbstverständlich zu sein, Hausarbeit Frauenarbeit ist" (a.a.O.: 199).

Familienalltags geht, differenziert sich dieses Bild.

Wird nachgefragt, wie sie sich ihr zukünftiges Familienleben vorstellen, kommen Aussagen, die sich vor allem darauf beziehen, daß sie sich ihre zukünftige Ehefrau als eigenständige Persönlichkeit wünschen, die genauso wie sie ein Anrecht auf Verwirklichung ihrer Interessen hat. Beispielhaft dafür können die Überlegungen von Hasan stehen:

*Die Frau muß ja auch was vom Leben haben. Sie soll nicht nur zu Hause sitzen und auf das Kind aufpassen. Sie muß auch mal raus. (10)*

Osman berichtet von Besuchen bei seinem verheirateten Bruder in Berlin, der sich die Hausarbeit mit seiner Frau aufteilt.

*Aber jetzt war ich bei meinem Bruder in Berlin vor kurzem und hab gesehn, der tut spülen, der nimmt einfach den Staubsauger und staubt ab, der kocht und was weiß ich alles. Und ich hab gesehn, das ist prima, wie er das anstellt. Und dann hab ich auch mal 'n bißle abgewaschen und so (...) Und ich koch auch ganz gerne, macht mir richtig Spaß. (7)*

Heirat ist für diese beiden befragten Jugendlichen eine selbstverständliche und nicht hinterfragte Größe in ihren Zukunftsplanungen. Die Brüchigkeit ihrer beruflichen Perspektiven ist für sie der Grund dafür, daß sie eine Heirat zum jetzigen Zeitpunkt ablehnen. Die Perspektive auf ihre zukünftige Ernährerrolle spielt auch in ihren beruflichen Planungen eine große Rolle:

*Weil ohne Ausbildung, seh ich heute, läuft gar nichts (...) Und ohne Beruf nehmen sie mich gar nicht. Sehr schlechte Chancen. Und wenn sie mich nehmen, dann für 1200 oder 1500 Mark. Und wenn ich später mal ne Familie haben will, wie soll ich sie ernähren? (Osman, 6)*

Für die anderen stehen bei einer Ablehnung einer festen Partnerschaft andere Gründe im Mittelpunkt. Sie verweisen auf ihre individuelle Freiheit, die durch die Heirat oder das Gründen einer eigenen Familie in Frage gestellt wäre.

*Guck mal wie alt ich bin, ich will noch nicht heiraten, ich will meine Freiheit haben und für mich sein. (Baris, 8)*

Die vermeintliche Diskrepanz zwischen eher traditionell geprägten abstrakten Vorstellungen über die Rollenverteilung innerhalb einer Partnerschaft und den konkreten Ansprüchen an eine Partnerschaft und die Bereitschaft, Anforderungen durch Wünsche von aktuellen Partnerinnen an eine moderne Partnerschaft deutet auf ein Bewältigungsmuster hin, mit dem Tertilt (1996) ähnliche Phänomene in den Äußerungen der befragten Jungen

seiner Untersuchung zu erklären sucht. Er weist auf die formale Akzeptanz von Normvorstellungen und den gleichzeitig flexiblen und pragmatischen Umgang damit im Zusammenhang mit dem Konzept der Ehrerbietung gegenüber den Eltern hin, das er bei den Jugendlichen seiner Untersuchung vorfand. Bei der Aufrechterhaltung von Verhaltensregeln, die ihren Ursprung in dörflich-traditionellen Strukturen oder deren nachträglicher Konstruktion haben, und die im Grunde durch die Veränderung oder den Wechsel von Strukturen dysfunktional geworden sind, spielen dieser pragmatische Umgang und die gleichzeitige formale Anerkennung eine zentrale Rolle. Für diese Deutung spricht, daß die Jugendlichen auch keinen Widerspruch zwischen ihren markigen Sprüchen und einer diesen Sprüchen widersprechenden Offenheit für eine gewisse Aushandelbarkeit von Partnerbeziehungen wahrnehmen. Für die Jungen läßt sich auf diese Weise die Befolgung und Anerkennung von Verhaltensregeln aufrechterhalten, ohne auf der Verhaltensebene etwa auf die Ansprüche einer Partnerin an die Qualität der Beziehung oder auf eigene Entwicklungsmöglichkeiten verzichten zu müssen. Ein zentraler Ansatz der Männerforschung, daß nämlich die Verunsicherung der Perspektive einer männlichen Normalbiographie zu einer Verstärkung von rigiden Männlichkeitskonzepten beitrage, kann die Interviewergebnisse nicht ausreichend einordnen. Es scheint viel eher auch bei Jugendlichen mit geringen Aussichten auf die kurzfristige Verwirklichung einer männlichen "Normalbiographie" Prozesse der Aufweichung dieser rigiden Muster zu geben.

## 8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die eigene Untersuchung hatte zum Ziel, die subjektiven Perspektiven von jungen Männern aus türkischen Einwandererfamilien auf Prozesse der beruflichen Integration zu betrachten. Dabei wurde ein Verständnis der beruflichen Integrationsprozesse zugrundelegt, der die individuellen Entscheidungen und Orientierungen der Jugendlichen vor dem Hintergrund der veränderten Bedingungen des Übergangs von der Schule in den Beruf als Auseinandersetzung mit komplexen Anforderungen begreift. Erkenntnisleitendes Interesse war es, die Komplexität der individuellen Bewältigungsprozesse gegenüber den in sozialpolitischen und wissenschaftlichen Konzepten vorgefundenen Zuschreibungen zur Geltung zu bringen. Die Ergebnisse der Auswertung der Interviews werden hier noch einmal zusammengefaßt, bevor in Teil D. der Arbeit Schlußfolgerungen gezogen werden.

- Ausgangspunkt der Analyse der individuellen Übergänge war die Bewältigung von schulischen Anforderungen. Die *Schule* als Reproduktionsfaktor sozialer Ungleichheit verliert zwar an Gewicht durch die Unübersichtlichkeit und Vielfalt von Übergangsmöglichkeiten gegenüber anderen Instanzen, wie zum Beispiel den

Mechanismen der Auswahl von BewerberInnen durch Ausbildungsbetriebe (vgl. Kühnlein / Paul-Kohlhoff 1991: 81), die Schulzeit als prägende Sozialisationszeit der frühen und mittleren Jugend bleibt jedoch ein wichtiger Faktor für die Herausbildung von individuellen Selbstbildern und den Zuschreibungen, über welche Mechanismen gesellschaftliche Chancen verteilt werden: Kühnlein / Paul-Kohlhoff beschreiben den zentralen Mechanismus der Wandlungsprozesse im Übergangssystem folgendermaßen: “Soziale Benachteiligung ist somit von einem primär gesellschaftlichen zu einem individuell zu verantwortenden Problem geworden” (a.a.O.). Dies wird von den Jugendlichen auf individueller Ebene nachvollzogen. Der individuelle Migrationshintergrund kann dabei als Interpretationsmuster zur individuellen Bewältigung aktiviert werden, z.B. bei der Reduktion der eigenen Ansprüche auf eine gelingende berufliche Integration. Stärker jedoch dient die Zugehörigkeit zu männlich dominierten peer-groups der Bewältigung der eigenen Situation. In diesen peer-Bezügen werden die schulischen Anforderungen als mit zentralen Werten der peer-Kultur unvereinbar angesehen, was das Scheitern an schulischen Anforderungen individuell als aktive und widerständige Handlung lebbar macht. Gleichzeitig verstärkt sich dadurch die Randständigkeit in der Schule.

- Der Schule gelingt es nicht, den Jugendlichen die Bedeutung von Fragen der *beruflichen Orientierung* für ihren eigenen Lebenszusammenhang deutlich zu machen. Dies liegt zum einen daran, daß durch die oben beschriebene Haltung gegenüber schulischem Lernen allgemein auch die Inhalte der Orientierung im Beruf von den Jugendlichen als eine weitere schulische Anforderung unter vielen entsprechend angeeignet wird. Zum anderen verweisen jedoch die positiven Schilderungen der Betriebspraktika darauf, daß Fragen der beruflichen Zukunft für die Jugendlichen dann an Relevanz gewinnen, wenn der Bezug zu eigenen Erfahrungen, zu ihren Fähigkeiten und zu ihren Interessen unmittelbar deutlich wird.

- Es besteht eine Diskrepanz zwischen den subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen und den institutionellen Problemwahrnehmungen. Deutlich wird dies insbesondere an den Schilderungen der Jugendlichen von Erlebnissen mit der *Berufsberatung des Arbeitsamts*. Hier wurden institutionelle Zugangsbarrieren deutlich, die mit den impliziten Annahmen über “normale” Berufsfindungsprozesse in Verbindung stehen, die hinter den Angeboten zur beruflichen Orientierung stehen. Eine Hürde bei der Inanspruchnahme der Berufsberatung besteht darin, daß die Inanspruchnahme der Institution auf Seiten der Jugendlichen relativ genaue Vorstellungen voraussetzt, welche Ausbildung sie anstreben. Hier treffen sich die Schilderungen der Jugendlichen mit Ergebnissen anderer Studien, die einen Gebrauchswert der Angebote vor allem für diejenigen Jugendlichen diagnostizieren, deren Schulabschlüsse zu den Berufswünschen passen und die lediglich Informationen

über bestimmte Ausbildungsgänge suchen, aber ansonsten in ihren Entscheidungen nicht auf Beratung angewiesen sind (vgl. Stauber / Walther 1995: 111).

- Die von MigrationsforscherInnen als “migrantenspezifisch” analysierten Motive bei der Berufswahl, die als Hindernis für eine “*gelingende*” *Berufswahl* gedeutet werden, können aufgrund der Ergebnisse aus Studien zum Wandel des Übergangssystems auch aus den strukturellen Bedingungen des Übergangssystems gedeutet werden. So findet sich die oft behauptete Enge des Berufsspektrums nicht nur bei ausländischen Jugendlichen, sondern generell bei HauptschulabsolventInnen. Sie geht also insbesondere nicht auf die Vorlieben der Jugendlichen zurück, sondern vielmehr darauf, daß den Jugendlichen aufgrund ihrer Bildungsvoraussetzungen und der sich daraus ergebenden Marktchancen ”gar nichts anderes übrigbleibt” (Interview mit Berufsberater). Insofern ist die Konzentration auf diese Berufe eher ein Zeichen dafür, daß die Jugendlichen ihre Chancen realistisch wahrnehmen.

- Durch unterschiedliche Faktoren kommt es dazu, daß alle befragten Jugendlichen eine Ausbildung beginnen, die sie ursprünglich gar nicht interessiert hat und die sie nur angefangen haben, weil es nichts anderes gab. Diese “second-choice”-Entscheidungen sind dann ein häufiger Grund, bei auftretenden Schwierigkeiten eine Ausbildung abzubrechen. Ein weiterer Grund für Ausbildungsabbrüche sind kommunikative und soziale Schwierigkeiten mit Ausbildern oder Kollegen. Diese *Ausbildungsabbrüche* werden aber von den Jugendlichen wiederum als individuelles Versagen erlebt. Entsprechende Unterstützungsangebote bei Schwierigkeiten während einer Berufsausbildung wie z.B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen klammern solche Problemlagen aus und setzen eine hohe Problemeinsicht bei den Jugendlichen voraus, die dem Verlauf von problematischen Entwicklungen, die zu vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen führen nicht, gerecht werden. Entsprechend hoch ist die Selektivität der Maßnahme, die sich auch darin zeigt, daß die MitarbeiterInnen von keinem einzigen Fall des tatsächlichen Ausbildungsabbruchs zu berichten wissen.

- Andere *sozialpädagogische oder berufsschulische Unterstützungsangebote* werden von den von mir befragten Jugendlichen dann als positiv dargestellt, wenn es ihnen gelingt, den Jugendlichen Kompetenzerfahrungen zu vermitteln oder die Jugendlichen sich in den Institutionen als Person ernstgenommen fühlen. Dies hängt meines Erachtens mit der Freiwilligkeit des Besuchs dieser Einrichtungen zusammen. Die befragten Jugendlichen betonen auch die Andersartigkeit der Anforderungen beispielsweise im Vergleich zur Hauptschule, was auf ihrer Seite zu einer hohen Leistungsmotivation und der Deutung der Einrichtungen als subjektive “zweite Chance” führt.

- Die *Eltern* vermitteln den Jugendlichen hohe Ansprüche auf schulische und berufliche

Integration, die für sie als Jungen in hohem Maße auch von der Antizipation der Rolle als Ernährer einer eigenen Familie geprägt ist. Diese hohen Ansprüche, die die Jugendlichen für sich übernehmen, stehen im Widerspruch zu der strukturellen Krise der Integration in Erwerbsarbeit. Insofern sie die hohen Bildungs- und beruflichen Aspirationen sowohl der Eltern als auch der Jugendlichen betreffen, entsprechen die Ergebnisse denjenigen anderer Studien. Was in meiner Untersuchung keine Rolle spielte, war das Muster der späten Abkühlung dieser Aspirationen am Ende der Hauptschule, wie es von Boos-Nünning (1989, 1994) beschrieben wurde. Die beschriebenen Bewältigungsmuster der Jugendlichen meiner Studie deuten eher darauf hin, daß der Eintritt in die Hauptschule von ihnen und ihren Familien als erste Selektion nach unten wahrgenommen worden ist. Einen zusätzlichen, bisher wenig berücksichtigten Aspekt, den der Ansatz meiner Untersuchung hervortreten läßt, ist, daß die Jugendlichen sich in ihren Motiven für die Wahl eines Ausbildungsplatzes vor allem auf die gesellschaftliche Position ihrer Eltern als unterdrückte Minderheitsangehörige beziehen und daraus nicht unbedingt die Ablehnung von bestimmten Berufen folgen muß, sondern ein Anspruch an sich selbst abgeleitet wird, eine berufliche Qualifikation durchlaufen zu müssen. Die Unterstützung der Eltern bei Prozessen der Berufsfindung beschränkt sich aufgrund ihrer eigenen eingeschränkten Arbeitserfahrungen auf ihre sozialen Beziehungen. Aus diesen resultieren aber für die interviewten Jugendlichen lediglich Angebote des Unterkommens und der Überbrückung von Wartezeiten, die sie nicht als längerfristige berufliche Perspektive sehen.

In die Lebensplanung der Familie sind die beruflichen Orientierungen der Jugendliche nur in einem Fall eingebunden, wo die Eltern ihre Re-Migrationspläne vom beruflichen "Versorgtsein" des Sohnes abhängig machen und sich somit der Druck auf den Jungen erhöht, seine Ausbildung durchzuhalten.

- Erwerbsarbeit hat in der Lebensperspektive der Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Sie beziehen ihre Anstrengungen auf das Durchlaufen einer Berufsausbildung und nehmen dabei hohe individuelle Kosten auch in Form von körperlichen Belastungen und eintöniger Arbeit in Kauf. Sie antizipieren damit die Anforderung des Arbeitsmarktes nach einer beruflichen Qualifikation, die vor allem im Nachweis der Arbeitsmotivation und dem Durchhaltevermögen besteht. Entsprechend dieser Logik nehmen sie ihre vielfältigen Erfahrungen mit prekären Arbeitsverhältnissen nicht als qualifizierend wahr<sup>104</sup>. Auf der

---

104 Dies entspricht im übrigen auch den Deutungen von AkteurInnen in Institutionen der Jugendberufshilfe, die davon ausgehen, daß die Defizite der Teilnehmenden vor allem in ihren mangelnden Erfahrungen mit Erwerbsarbeit liegen. Deshalb haben die Maßnahmen vor allem zum Ziel, den TeilnehmerInnen an Beschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen primäre Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und Durchhaltevermögen beizubringen. Erfahrungen der Teilnehmenden jenseits einer regulären Vollzeitbeschäftigung werden dabei nicht als einschlägige Erfahrung gewertet (vgl. Galuske 1993: 203).

anderen Seite kann ihre Ablehnung solcher Arbeitsverhältnisse auch als Zeichen für ihre Motivationsveränderung verstanden werden, ihre Ansprüche auf eine subjektiv als sinnvoll erlebbare Beschäftigung nicht aufzugeben.

- Aus der Perspektive der Jugendlichen selbst stellt das "Normalarbeitsverhältnis" immer noch den Bezugspunkt ihrer beruflichen Orientierungen dar. Sie beziehen sich mit ihren Ansprüchen auf das Arbeitsmarktsegment der betrieblich qualifizierten Facharbeit. In seiner "männlichen" Ausprägung stellt dieser Anspruch die Jungen mit Schwierigkeiten bei der Einmündung in eine normativ wirksame Normalerwerbsbiographie vor erhebliche Probleme. Sie setzen sich unter Druck, um die Perspektive der antizipierten Rolle des Familienernährers einigermaßen aufrechterhalten zu können. Dafür nehmen sie auch Umwege, Wartezeiten und den Verzicht auf ursprüngliche berufliche Ziele in Kauf. Ansonsten sind die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen auf frühestmögliche ökonomische Unabhängigkeit gerichtet, die sich aber nicht in einem Verzicht auf eine qualifizierte Ausbildung niederschlägt.

Auch hier sind widerständige und aktiv aneignende Anteile vor allem in der Interpretation ihrer Situation zu sehen. Zwei Jugendliche, die nicht in einer Berufsausbildung stehen, entwickeln vor dem Hintergrund ihrer aussichtslosen Situation Ansprüche, von denen ihnen klar ist, daß sie sich angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt nicht werden durchsetzen lassen.

Insgesamt haben die Ergebnisse gezeigt, daß sowohl Ansätze, die allein den Hintergrund der Jugendlichen als Angehörige der zweiten ArbeitsmigrantInnen-Generation - sei es über die Mechanismen der strukturellen Diskriminierung oder der "migrantenspezifischen Berufswahlprozesse" - nur unvollständig erklären können. Insbesondere die jugendkulturell vermittelten Bewältigungsformen als aktive Aneignung der strukturellen Anforderungen und Widersprüchlichkeiten in den Lebenslagen der befragten Jugendlichen können nicht zureichend mit diesen Ansätzen gedeutet werden. Als Fazit dieser Arbeit kann festgehalten werden, daß sich ohne ein Verständnis 1. der symbolischen Formen der Bewältigung und 2. der biographischen Einbettung der beruflichen Integrationsprozesse Ansätze zur Unterstützung von beruflichen Integrationsprozessen eines wichtigen Ansatzpunktes berauben würden.

## **Teil D. Schlußfolgerungen**

Aus der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Zugängen zu Übergangsprozessen von jungen Männern aus türkischen MigrantInnen-Familien sollen jetzt mögliche Konsequenzen für einen im Sinne dieser Überlegungen veränderten Umgang mit Übergangsprozessen in unterschiedlichen Formen der Unterstützung von beruflichen Integration formuliert werden. In einem zweiten Schritt skizziere ich mögliche Schnittmengen von migrationstheoretischen Fragestellungen und Fragestellungen der Modernisierung der Jugendphase, die sich aus dieser Arbeit ableiten lassen.

### **1. Ansatzpunkte für Unterstützungsmöglichkeiten im Übergang**

Da es bei der Bestimmung (nicht nur sozial-) pädagogischer Handlungsmöglichkeiten immer auch um die Bestimmung der Grenzen pädagogischer Einflußnahme geht, sollen diesem Kapitel Überlegungen vorangestellt werden, die auf der Ebene von politischen Rahmenbedingungen zu einer Verbesserung der Lebenslagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien beitragen könnten.

#### **Ausländerpolitische Konsequenzen**

Das Ausländerrecht als Abwehr- und Ordnungsrecht verschließt Zugänge zu gesellschaftlichen Unterstützungsformen und stellt insofern ein rechtliches Instrumentarium zur Ausgrenzung von großen Teilen der Bevölkerung dar. Darüberhinaus belegen die Interviews, wie die individuellen Zukunftsperspektiven der Jugendlichen von der gelingenden individuellen Chancenzuteilung um gesellschaftliche Positionen abhängen. Sie zeigen aber auch, wie ihnen ihr gesellschaftlicher Status als "Ausländer" immer wieder eine Entscheidung zwischen zwei Polen abverlangt, die für sie eigentlich keine Frage mehr ist. Die Jugendlichen verstehen sich als Türken in der Bundesrepublik. Ihre Lebensperspektiven sind klar auf einen längerfristigen Aufenthalt in der BRD ausgerichtet - auch wenn sie sich angesichts der Ungesicherheit ihrer beruflichen Perspektiven das "Hintertürchen" der Auswanderung offenhalten. Aufgrund ihres ausländerrechtlichen Status wird ihnen jedoch eine Chance genommen, die biographische Option auf eine immer auch mögliche Auswanderung in die Türkei als tatsächliche zusätzliche Wahlmöglichkeit zu betrachten. Wenn sie gehen, dann für immer.

Eine wichtige ausländerpolitische Konsequenz zur Verstetigung der Lebensperspektiven der Jugendlichen der zweiten Generation von ArbeitsmigrantInnen wäre deshalb die



Ermöglichung flexibler Wahlmöglichkeiten im Staatsangehörigkeitsrecht - ein erster Schritt dazu die nicht nur inoffizielle Duldung von doppelten Staatsangehörigkeiten<sup>105</sup>, die auf gesetzlicher Ebene nachvollzöge, was für die von mir befragten Jugendliche längst eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint. Sich als Türke in Deutschland zu fühlen - mit entsprechenden Ansprüchen nicht nur auf Teilhabe an materiellem Wohlstand, sondern auch darauf, das Leben hier mitzugestalten.

## **Sozialpolitische Ausgangsüberlegungen**

Ein Ausgangspunkt in der Analyse war die sozialpolitische Anerkennung von Unterstützungsbedarfen im Übergang. Hier wird deshalb der Frage nachgegangen, ob das Konzept der Benachteiligungen, über die Unterstützungsangebote sozialpolitisch legitimiert werden, den empirisch vorgefundenen Lebenslagen im Übergang angemessen ist. Angesichts der analysierten Komplexität der Einflußfaktoren auf die individuellen Übergangentscheidungen und der Verworfenheit der individuellen Berufsbiographien scheint die Katalogisierung, wie sie in den Instrumentarien der Benachteiligtenförderung, wie z.B. dem Arbeitsförderungsgesetz oder im sogenannten Benachteiligtenprogramm, festgeschrieben ist, nicht der Vielfalt an Ursachen für ein Scheitern von individuellen beruflichen Integrationsprozessen zu entsprechen. Insbesondere mit seiner Festschreibung der Benachteiligungs-Kategorie "ausländische Jugendliche" und den damit einhergehenden individuellen Defizitzuschreibungen vollzieht die sozialpolitische Verfaßtheit von Problemwahrnehmungen in keinsten Weise die veränderte Lebenswirklichkeit und die sich diversifizierenden und verallgemeinernden Problemlagen im Übergang.

### *Problemlagen statt "Benachteiligung"*

Die Ergebnisse zeigen die Übergangenheit von Problemlagen auf, die nicht mit den klassischen Schemen der sozialpolitischen Anerkennung von Unterstützungsbedarfen erfaßt werden können, die sich immer noch an einem Übergang in ein "Normalarbeitsverhältnis" mit klar definierbaren problematischen "Schwellen" orientieren. Die Verläufe der analysierten Übergänge zeigen, daß eine Aufteilung der Übergangsphase in linear aufeinander aufbauenden Schritten - erst Berufsorientierung, dann Bewerbung, Durchlaufen einer Berufsausbildung, "Zweite Schwelle" - nach denen die meisten Angebote der Unterstützung strukturiert sind, den vielfachen Revisionen von einmal

---

<sup>105</sup> 1995 wurden beispielsweise ca. 3500 türkische Staatsangehörige eingebürgert, die Hälfte davon konnte ihre bisherige Staatsangehörigkeit behalten. Dies liegt jedoch im Ermessen der einzelnen Ausländerbehörde und bedeutet keinen Rechtsanspruch auf Beibehaltung der bisherigen Staatsangehörigkeit.

gefällten Entscheidungen, den Rückschritten bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive und der Zurücknahme und Neu-Entwicklung von Ansprüchen, die die Übergänge der von mir interviewten Jugendlichen kennzeichnen, nicht ausreichend gerecht wird. Bei Jungen und Mädchen aus türkischen Familien kommt dazu, daß diese Anerkennung von Unterstützungbedürftigkeit sozialpolitisch mit der Gefahr stigmatisierender Zuschreibungen einhergeht, die die Ursachen der Problemlagen auf ihre ethnische Herkunft reduzieren.

Stauber / Walther (1995) schlagen deshalb statt der Katalogisierung der unterstützungswürdigen Gruppen, einen offeneren Begriff zur Beschreibung von unterstützungswürdigen Lebenslagen im Übergang vor, der meiner Meinung nach solche Stigmatisierungen vermeiden könnte und der Komplexität von Übergangsverläufen und -orientierungen besser entspräche. Der Begriff der "Problemlage" könnte sowohl die Gefahr der Stigmatisierung durch die pauschale Einordnung von "ausländischen" Jugendlichen herabsetzen, als auch die Übergangenheit von subjektiven Problemwahrnehmungen, die z.B. in den Zugangsvoraussetzungen zu Unterstützungsangeboten stecken, vermeiden. Damit ließen sich Unterstützungsbedarfe genauer bestimmen z.B. angesichts dem gleichzeitigen Nebeneinander von Problemlagen in unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien.

Ein Beispiel dafür wären Problemlagen in der Berufsschule: Für das System beruflicher Bildung gelten die gleichen Mechanismen wie für das allgemeinbildende Schulsystem: allgemeine und strukturelle Probleme können mit Hilfe der Ethnisierung von Problemen kaschiert werden. Das heißt nicht, daß die Probleme, die eingewanderte Jugendliche in der Berufsausbildung haben, nicht auch mit z.B. sprachlichen Schwierigkeiten zusammenhängen können. Problemlage als Konzept würde aber beinhalten, daß die strukturellen Ursachen, die *auch* hinter den Schwierigkeiten stehen, mit zum Thema zu machen.

Allgemeine Probleme des Berufsausbildungssystems, die in der Untersuchung sichtbar wurden, sind vor allem an die strukturellen Wandlungsprozesse des dualen Ausbildungssystems geknüpft. Hiervon sind Jugendlichen aus eingewanderten Familien besonders stark betroffen, da sie aufgrund ihrer Überrepräsentation an Hauptschulen vor allem auf die dualen Ausbildungsgänge verwiesen sind<sup>106</sup>. Insofern ist die Einschätzung von Ehrke immer noch zutreffend. Schon 1985 hat Ehrke dies folgendermaßen zusammengefaßt: "Die ausländischen Jugendlichen weisen uns lediglich mit besonderer

---

106 ... und in dieser Hinsicht stärker als deutsche Jugendliche den Verdrängungsmechanismen von HauptschulabsolventInnen in die unteren Segmente des Ausbildungssystems ausgesetzt sind.

Schärfe auf diejenigen Probleme in unserem Berufsbildungssystem hin, die wir in jedem Fall - auch ohne sie - lösen müssen" (Ehrke 1985: 97, zit. nach Rützel 1989: 11).

## **Grundlagen für Unterstützungs-Konzepte**

In der Einleitung zu dieser Arbeit ist darauf hingewiesen worden, daß sich Unterstützungsangebote und sozialpädagogische Projekte für Jugendliche aus Einwandererfamilien konzeptionell vor allem auf den Status der Jugendlichen als "AusländerIn" beziehen. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie dies mit dem entwickelten Verständnis von Übergängen zusammenpaßt.

### *Anerkennung unterschiedlicher Normalitäten als Kern einer auf die Subjekte bezogenen interkulturellen Orientierung von sozialpädagogischer Arbeit*

Im Zuge der Etablierung des gesellschaftspolitischen Diskurses um die Folgen von dauerhafter Einwanderung hat sich in weiten Teilen der (sozial-)pädagogischen Diskussion als zentrale normative Position die Zielvorstellung einer multikulturellen Gesellschaft durchgesetzt (vgl. Niekrawitz 1992). Diese interkulturelle Orientierung hat sich zudem in Form von Studiengängen und Fachbereichen institutionalisiert.

Das Konzept der "interkulturellen Orientierung" geht von einer Zielvorstellung der Akzeptanz und der Gleichwertigkeit von Kulturen aus. Es soll hier unter der Fragestellung untersucht werden, inwiefern das Konzept der multikulturellen Gesellschaft und seine sozialpädagogische Umsetzung in Konzepten der interkulturellen Orientierung von sozialpädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund einer normativen Perspektive der Anerkennung<sup>107</sup> zu bewerten ist.

---

107 Taylor (1993) formuliert die Anforderungen an eine solche Politik der Anerkennung, die hier als normativer Horizont verwendet wird, ausgehend von folgenden Prämissen: "Die These lautet, unsere Identität werde teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oder auch von der Ver-kennung (Hervorheb. i. Orig., A.P.) durch andere geprägt, sodaß ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. (...) So gesehen, zeugt Nicht-Anerkennung oder Verkennung des anderen nicht bloß von einem Mangel an Respekt. Sie kann auch schmerzhaft Wunden hinterlassen, sie kann ihren Opfern einen lähmenden Selbsthaß aufbürden. Anerkennung ist nicht bloß ein Ausdruck von Höflichkeit, den wir den Menschen schuldig sind. Das Verlangen nach Anerkennung ist vielmehr ein menschliches Grundbedürfnis" (Taylor 1993: 13f.).

*Ausgangspunkt: das Konzept der multikulturellen Gesellschaft*

Im folgenden soll begründet werden, warum der Rückgriff auf das Konzept der multikulturellen Gesellschaft für eine normative und konzeptionelle Ausrichtung von sozialpädagogischem Handeln zu einem fachlichen Bumerang werden kann.

Scherr (1994b) analysiert in seinem Aufsatz, wie der Ansatz des Multikulturalismus Antworten auf spezielle Legitimationsprobleme der sozialen Arbeit und der sozialpädagogischen Theoriebildung gibt, die zu problematischen Legitimationsfällen der sozialpädagogischen Praxis werden können. Er charakterisiert die Situation der sozialen Arbeit unter folgenden Gesichtspunkten:

- Die in den 70er Jahren vorherrschende Typisierung von Klientengruppen nach Kategorien der sozialen Schichtung oder der Klassenzugehörigkeit, werden durch sozialwissenschaftliche Theorien insbesondere der Pluralisierung von Lebensstilen und der Individualisierung, dem Verweis auf kulturelle und regionale Differenzierungen in Frage gestellt. Der Hinweis auf die von Schicht und Klassenlage der KlientInnen geprägte Lebenssituation reiche nicht mehr hin als Legitimationsgrundlage für die Arbeit sozialpädagogischer Einrichtungen gegenüber AuftraggeberInnen und einer lokalen Öffentlichkeit. Durch den Rückgriff auf kulturelle Deutungs- und Interpretationsmuster kann dieses Legitimationsdefizit gefüllt werden: der Verweis auf einen hohen AusländerInnenanteil im eigenen Betätigungsfeld reicht oft schon als Legitimationsgrund aus, weil er nicht nur bei PraktikerInnen, sondern auch bei politisch Verantwortlichen und in der Öffentlichkeit als alltägliches Deutungsmuster vorhanden ist und der Bedarf nach sozialpädagogischem Handeln damit nicht weiter begründungsbedürftig erscheint.

- Des weiteren "löse" die Orientierung an den Normen und Werten der multikulturellen Gesellschaft auch das Problem der Verunsicherung um die Formulierung von Zielvorstellungen für sozialpädagogisches Handeln, indem die Akzeptanz von und die Toleranz gegenüber Vielfältigkeit und "fremden" Kulturen als Zielvorstellung übernommen wird.

Die Gefahr dabei liegt auf der Hand: Kultur bleibt bei einer solchen Sichtweise die einzige Kategorie der Problemanalyse. Die Lebenssituation der Einwanderer wird vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur analysiert, die als Bereicherung der "deutschen" Kultur gedeutet wird. Dabei verschwinden strukturell verursachte soziale Probleme hinter dem gleichen Mechanismus der Ethnisierung, nur

unter anderen normativen Vorzeichen.

Im Gegensatz zu einer solchen Form der erneuten Kulturalisierung der Übergangsprobleme von Jugendlichen stünde eine Form der Anerkennung von Übergangsproblemen als Anerkennung unterschiedlicher Normalitäten, die auch ohne den normativen Horizont der multikulturellen Gesellschaft die sozialintegrative Funktion der Sozialpädagogik nicht als "Normalisierung" im Sinne der Assimilation an Norm- und Wertvorstellungen versteht, sondern im Sinne der Anerkennung von aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft als "abweichend" definierbaren Lebensmuster (vgl. Böhnisch 1994). Mit einem solchen Begriff von sozialer Integration ließe sich auch an die Diskussionen in der Migrationsforschung anknüpfen, die von einer Vielfalt von Norm- und Wertvorstellungen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft ausgehen.

### ***Grundlegende Konsequenzen für die Unterstützungsformen im Übergang***

Aus diesen Überlegungen ließen sich folgende Grundsätze für die Praxis von Unterstützungsangeboten im Übergang ableiten: Zunächst bedeutete dies eine Abkehr von Legitimationsmustern, die z.B. Übergangsprobleme als ethnisches Problem definieren. Dies müßte mit einer weiteren Bedingung einhergehen, die gegenwärtig in der Diskussion um angemessene Reaktionen der Institutionen sozialer Arbeit auf die Tatsache einer Einwanderungsgesellschaft eine Rolle spielen (vgl. z.B. Hinz-Rommel 1995): eine Öffnung aller Angebote für interkulturelle Fragestellungen. Das hieße, die Institutionen des Übergangssystems müßten ihre Konzepte der gewandelten Wirklichkeit anpassen und genau überprüfen, wo und in welcher Weise ihre Angebote Normalitätszuschreibungen enthalten, die (nicht nur) für Angehörige von ethnischen Minderheiten als Zugangsbarriere wirksam werden. Die dazu notwendige Sensibilität für "Normalitätszuschreibungen" besteht eben nicht in genauer Kenntnis der Lebensweise in den Herkunftsländern, wie dies immer noch in den Studiengängen z.B. an den Fachhochschulen für Sozialwesen zum Curriculum der Studiengänge "Ausländerarbeit" gehört (vgl. Aschenbrenner-Wellmann 1994), sondern in einer Auseinandersetzung mit strukturellen Ausgrenzungsmechanismen und mit den darin eingeschriebenen Normalitätsvorstellungen.

### ***Konsequenzen für Unterstützungsangebote im Übergang***

Nach diesen allgemeinen Überlegungen zur Berücksichtigung von interkulturellen Fragen in der sozialen Arbeit, die auf alle Institutionen im Übergangssystem übertragen werden

können, sollen nun konkrete Ansatzpunkte für Unterstützungsangebote im Übergang formuliert werden, die sich aus der Untersuchung ergeben. Ziel dieser Angebote müßte sein, Orte zu schaffen, wo Jugendliche sich, ihre Interessen und ihre Fähigkeiten erproben können, ohne sich und diese Interessen gleichzeitig zum Problem erklären zu müssen.

Ein wesentliches Ziel der Untersuchung war, aufzuzeigen, wie Prozesse der beruflichen Integration mit anderen Prozessen des Erwachsenwerdens zusammenhängen. Es ist deutlich geworden, daß aus der Sicht der Jugendlichen die beruflichen Integrationsprozesse nicht von Fragen der sozialen Integration zu trennen sind. Sozialpädagogische und andere Angebote, die sich als Unterstützungsangebote im Übergang verstehen, müßten daher die lebensweltliche Sicht der Jugendlichen berücksichtigen, indem sie Fragen der beruflichen Perspektiventwicklung, der beruflichen Qualifikation und der Beschäftigung nicht losgelöst von Prozessen der Loslösung vom Elternhaus, der Einbindung in jugendkulturelle Szenen und damit einhergehenden Erwartungen und Wünschen betrachten. Eine solche Ganzheitlichkeit der Angebote kann nicht von einer einzigen spezialisierten Einrichtung geleistet werden, deshalb ist neben einer Offenheit von Unterstützungsangeboten für alle Jugendlichen eine Öffnung von allen Angeboten der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit für Fragen der beruflichen Perspektiventwicklung notwendig und sinnvoll. Speziell für jugendliche MigrantInnen könnten jugendkulturelle Zugänge, die im Vergleich zu expliziten Angeboten an bestimmte "benachteiligte" Zielgruppen nicht in Gefahr stehen, bestehende Stigmatisierungen zu verfestigen, stärker für Fragen der Perspektiventwicklung genutzt werden. Dazu gehören insbesondere Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, die vor allem in größeren Städten bereits zu wichtigen Kristallisationspunkten ethnisch vielfältig zusammengesetzter Gruppen von Jugendlichen geworden sind (vgl. Bendit 1994).

Ansatzpunkte für Konzepte, die sich in dieser Weise für berufliche Integrationsprozesse öffnen, werden im folgenden entlang einiger Prinzipien skizziert, die sich als thematische Ansatzpunkte aus der Analyse von Lebenslagen im Übergang ergeben.

### *Geschlechterdifferenzierende Angebote*

Geschlechterdifferenzierung heißt in sozialpädagogischen Einrichtungen bisher vor allem, spezielle Angebote für Mädchen einzurichten. Die Notwendigkeit dafür ist bei Mädchen aus MigrantInnenfamilien auch unmittelbar einsichtig und deshalb sozialpolitisch leichter durchsetzbar als für Jungen: Die Mädchen sind in allen Einrichtungen der Jugendsozialarbeit und der offenen Jugendarbeit sonst nur schwer zu erreichen. Die Jungen vor allem in großen und mittleren Städten stellen schon von vornherein einen großen

Anteil an den BesucherInnen vorwiegend der offenen Jugendeinrichtungen. Deshalb sehen viele Träger von offenen Jugendeinrichtungen keine Notwendigkeit, sich über spezifisch an Jungen aus Einwandererfamilien gerichtete konzeptionelle Angebote zu entwickeln - die Jungen kommen ja auch so.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen jedoch, daß Jungen aus Einwandererfamilien mit zum Teil anderen Anforderungen im Übergang konfrontiert sind als deutsche Jugendliche. Andersherum läßt sich argumentieren, daß die Verarbeitungsmuster der Jungen, wie in dieser Untersuchung gezeigt, sich nicht jenseits von ihren speziellen Vorstellungen und Lebenspraxen als junge Männer verstehen lassen. Konzeptionelle Überlegungen für eine interkulturell informierte Jungenarbeit stehen in der offenen Jugendarbeit und in der Jugendsozialarbeit jedoch noch aus<sup>108</sup>. Anhaltspunkte, in welche Richtung diese Überlegungen gehen müßten, lassen sich z.T. aus meiner Untersuchung ableiten. Ausgangspunkt solcher interkultureller Jungenarbeit müßte die Auseinandersetzung der Jungenarbeiter mit Fragen der Wertigkeit von eigenen Männlichkeitskonstruktionen sein, um vorschnellen Ethnisierungen von Jungenproblemen vorzubeugen.

Inhaltlicher und konzeptioneller Anknüpfungspunkt für eine geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen aus eingewanderten Familien, der sich aus der Analyse der Interviews ableiten läßt, ist vor allem die Verunsicherung des berufsfixierten männlichen Lebensentwurfs durch die Brüchigkeit von Übergängen und die dadurch in Frage gestellte Ernährerrolle. Methodisch lassen sich insbesondere über kulturpädagogische Angebote, die die jugendkulturellen Stile der Jugendlichen einbeziehen, die, wie z.B. musikpädagogische Angebote häufig ohnehin, wenn es nicht explizite Angebote für Mädchen in den entsprechenden Einrichtungen gibt, reine Jungenangebote sind, die auch Freiräume für Rollenexperimente schaffen und dabei wenig Gefahr laufen, von den Jungen als "Pädagogisierung" wahrgenommen zu werden.

### *Ausgangspunkt Schule*

Hauptschule als Schulform ist in besonderem Maße von den strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes betroffen. Die Selektion in die Hauptschule bedeutet deshalb für viele HauptschülerInnen schon das Ende vieler Träume. Der Hauptschulabschluß bleibt zwar formal weiterhin die notwendige Voraussetzung für eine Berufsausbildung im dualen System der Berufsausbildungen, die faktische Verdrängung der HauptschülerInnen durch

---

108 Für einen Überblick über aktuelle Ansätze in der Jungenarbeit vgl. den Aufsatz von Lothar Wegner (1995)

RealschülerInnen und GymnasiastInnen hält jedoch weiterhin an. Im Bereich von Industrie und Handel verfügten 1992 bereits ein Fünftel aller Auszubildenden über eine Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Stauber / Walther 1995: 83).

Daß dies bei den SchülerInnen in ihrem Selbstbild und in ihrer Lernmotivation niederschlägt, steht außer Frage. Wie die Interviewergebnisse gezeigt haben, kann dies zu einer frühen Schulmüdigkeit und Ablehnung schulischen Lernens insgesamt führen.

Die Schule müßte sich deshalb als Teil des Übergangssystems begreifen<sup>109</sup> und dies auch zum Thema machen. Sie sollte nicht nur versuchen, die SchülerInnen mit der bevorstehenden "harten Wirklichkeit" des Arbeitsmarktes zu konfrontieren, sondern die strukturellen Bedingungen für die Demotivation, die ja nicht nur die SchülerInnen betrifft, zum Thema machen. Dies kann zum einen bedeuten, verstärkt auf Kompetenzen hinzuarbeiten, die nur zum Teil auf die angenommenen Anforderungen der "Wirtschaft" beziehbar sind, wie z.B. Problemlösekompetenzen, sozial-kommunikative Fähigkeit, die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten, Ambiguitätstoleranz. Auch Kurse in EDV an den Schulen weisen in Richtung einer Öffnung der Perspektive, die über das schnell übernommene Image der Restschule hinausweisen<sup>110</sup>. Zum anderen kann dies bedeuten, die Lehrinhalte für Kompetenzen zu öffnen, die sich gar nicht auf unmittelbare Einsetzbarkeit in System der Erwerbsarbeit beziehen, sondern eher Alltagskompetenzen<sup>111</sup> darstellen. Wenn schulische Wirklichkeit stärker die Verwobenheit der Berufsentscheidungen der SchülerInnen mit ihren Lebensentscheidungen berücksichtigen wollte, dürften schulische Angebote der Berufs- und Lebensorientierung nicht auf die Abschlußklassen beschränkt bleiben, sondern müßten einerseits früher einsetzen, was andererseits bedeutete, sie nicht ausschließlich auf anstehende berufliche Entscheidungen zu beziehen.

### *Ausgangspunkt Berufsorientierung*

---

109 Daß die Schule aus der subjektiven Sicht der Jugendlichen Teil der Selektionsprozesse ist, die die eigenen Ansprüche an berufliche Integration mitbestimmen, haben die Interviewauswertungen gezeigt.

110 "was will ich denen denn EDV beibringen, wenn die kaum mit den Fingern rechnen können" ist ein Originalzitat aus einem LehrerInnengespräch, das die häufig auch von LehrerInnen eingenommene Haltung etwas überspitzt zum Ausdruck bringt.

111 An manchen Berufsschulen ist diese Öffnung z.B. des Berufsvorbereitungsjahrs für alltagspraktische Kompetenzen schon Realität, sie bleibt aber zumeist an die Kreativität und das Engagement der einzelnen LehrerInnen und Schulen gebunden (so eine Schlüsselperson), zu solchen Konzepten vgl. Hiller u.a. 1994



Berufsorientierung läßt sich, wie gesagt, aus der subjektiven Sicht der Jugendlichen nicht von anderen Entwicklungsbereichen abtrennen. Angebote, die dies berücksichtigen, verständen Orientierung also sehr viel breiter als nur in dem Sinn, daß Jugendliche über genügend Information über Berufsausbildungen verfügen müssen, um sich “richtig” entscheiden zu können. Deshalb wäre der zweite Pol dieser Entscheidungen, die Auseinandersetzung der Jugendlichen damit, was sie denn eigentlich wollen, stärker zu betonen. Für Jugendliche aus MigrantInnen-Familien spielen bei dieser Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und den eigenen Kompetenzen noch zusätzliche Faktoren eine Rolle. Die Auseinandersetzung müßte deshalb auch die Auseinandersetzung mit Erfahrungen und strukturellen Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung und mit ihrem rechtlichen Status als “AusländerInnen” ermöglichen. In ihren Elternhäusern und ihrer unmittelbaren Umgebung fehlt es den Jugendlichen aus Einwandererfamilien aufgrund der Stellung ihrer Eltern im Erwerbsleben auch an für sie lebbareren Vorbildern. Ihre Eltern können ihnen meist nicht nur wegen ihrer gering ausgeprägten Wissensbeständen um das Funktionieren des Ausbildungssystems wenig Unterstützung bieten, sondern auch weil sie kaum auf eigene Erfahrungen mit den Fragen beruflicher Qualifikation zurückgreifen können. Ein methodischer Ansatz in der Schule oder auch in der Jugendarbeit speziell für diese Jugendlichen könnte darin bestehen, Jugendliche, die bereits einen Teil des Übergangssystems durchlaufen haben, in die Einrichtungen einzuladen und sie von ihren (vielleicht nicht nur positiven) Erfahrungen berichten zu lassen.

Bei diesen Überlegungen ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß die Förderung dieser Kompetenzen der Orientierung nicht an den Zeitpunkt des Verlassens der Schule allein zu knüpfen wären, sondern einerseits viel früher Thema nicht nur der darauf spezialisierten Einrichtungen sein müßten. Zum anderen ergeben sich in Übergangsbioographien immer wieder Phasen der Neu-Orientierung, die nicht einmal mit einer Krise verbunden sein müssen, sondern im verwinkelten Übergangssystem “normal” sind. In den Interviews kam immer wieder indirekt oder direkt zum Ausdruck, daß die Jugendlichen bei Fragen der Berufs- und Lebensentscheidungen kaum Ansprechpartner hatten. Daraus ließe sich auch ein Bedarf nach einer Institution ableiten, die entweder durch Beratungsangebote oder durch die Inszenierung und Ermöglichung eines Austauschs kontinuierliche Reflexionsmöglichkeiten schaffen würde, die auch über die Phase der Entscheidung am Ende der allgemeinbildenden Schule zugänglich wären.

#### *Ausgangspunkt Unterstützung in der Ausbildung*

Die Vielfältigkeit der Gründe, wieso die Jugendlichen meiner Untersuchung eine

Berufsausbildung nicht zuendegeführt, macht deutlich, daß Unterstützungsmaßnahmen in der Berufsschule oder während einer Berufsausbildung nicht ausschließlich auf schulische Schwierigkeiten konzentriert sein dürften. Neben die bestehenden fachlichen Hilfen, wie z.B. die ausbildungsbegleitenden Hilfen müßten auch Hilfen angeboten werden, die andere Schwierigkeiten der Jugendlichen, z.B. mit den Arbeitsbedingungen oder den AusbilderInnen, für die Jugendlichen bearbeitbar machen. Daß dazu nicht Institutionen in Frage kommen, die beiden Seiten verpflichtet sind, wie z.B. die AusbildungsberaterInnen der jeweiligen Kammerorganisationen, ist selbstverständlich, wenn die Beratung oder Vermittlung die subjektiven Überlegungen der Jugendlichen ernst nehmen will. Dies ist jedoch die Voraussetzung dafür, daß solche Angebote überhaupt eine Chance hätten, von den Jugendlichen wahrgenommen zu werden.

#### *Ausgangspunkt Warteschleifen*

Für viele Jugendliche aus Einwandererfamilien stellen Angebote der Berufsorientierung, der Qualifizierung und der Beschäftigung in Projekten der Jugendsozialarbeit oder im Berufsvorbereitungsjahr sowie in der einjährigen Berufsfachschule eine selbstverständliche Station in ihren Übergängen dar. Wenn diese für die Jugendlichen subjektiv einen Sinn ergeben und im Sinne von wirklichen Moratorien verwertbar sein sollen, müssen sie die Interessen der Jugendlichen ernstnehmen, indem sie zum einen eine sinnvolle, d.h. aus Sicht der Jugendlichen und aus Sicht der Anforderungen der Arbeitsmarktes, verwertbare Qualifikation vermitteln. Zum anderen sollten sie die Motivation nicht durch den Anspruch gefährden, möglichst restriktive Arbeits- und Lernbedingungen zu schaffen, um außerfachliche Qualifikationen, wie z.B. das Durchhaltevermögen der Jugendlichen zu stärken (vgl. Galuske 1993). Dann könnten diese Angebote auch für die Jugendlichen mehr sein als das, was sie bisher zum größten Teil darstellen - Container, in denen Jugendliche vor der Arbeitslosigkeit bewahrt werden, meistens für *ein* Jahr...

## **2. Modernisierungsfolgen für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen als Ausgangspunkt der Forschung**

Ein weiterer Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage nach der Bedeutung der ethnischen Herkunft für die Lebenslagen, die Lebensbewältigung und die Lebensperspektive im Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit. Als besonderes erkenntnisleitendes Interesse wurde für die Untersuchung formuliert, inwiefern Prozesse der Entstandardisierung und Ausdehnung der Jugendphase, wie sie gegenwärtig in der Jugendforschung diskutiert werden, für die beruflichen Integrationsprozesse von Jugendlichen aus türkischen Einwandererfamilien Relevanz besitzen. Es wurde weiterhin von grundlegenden geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Lebenslagen im Übergang ausgegangen, weshalb die Untersuchung sich auf männliche Jugendliche konzentrierte.

Unter der Verlängerung der Jugendphase werden in der jugendtheoretischen Diskussion vor allem Phänomene diskutiert, die sich scheinbar vor allem unter Jugendlichen finden lassen, die die materiellen, sozialen und bildungsmäßigen Ressourcen haben, um sich aktiv mit auf die Normalarbeitsbiographie beziehenden Lebensentwürfen auseinanderzusetzen und entsprechende "alternative" Lebensentwürfe auszuprobieren. In der Offenheit und Unsicherheit der Lebensperspektiven ergeben sich auf einer phänomenologischen Ebene ungeahnte Parallelen zu den Biographien der hier vorgestellten Jugendlichen: mit 20 bis 22 sind sie immer noch nicht in eine "normale" berufliche Karriere eingebunden, sie experimentieren, wie Osman, mit verschiedenen (jugend-)kulturellen Milieus und wollen sich z.T. auch gar nicht auf irgendeine Eingebundenheit, die ihren Ansprüchen komplett zuwiderliefe, einlassen. Dennoch gilt es meiner Meinung nach, im Auge zu behalten, daß sie sich diese Situation nicht selbst unter mehreren möglichen ausgesucht haben, sondern daß ihnen gar nichts anderes übrig bleibt, als ihre Lebensperspektiven aus unterschiedlichen "Versatzstücken" zusammenzubasteln (vgl. das Bild der "bricolage" bei Hitzler / Honer 1994) und flexibel auf sich bietende Chancen der beruflichen und sozialen Integration zu reagieren. Ziehlke faßt diesen Zusammenhang unter dem Stichwort zusammen, daß es sich bei dieser Form der veränderten oder verlängerten Jugendphase im Vergleich zu relativ geschützten Formen des Ausprobierens und der individuellen Sinnsuche im Sinne des entwicklungspsychologischen "Moratoriums" eher um eine Situation des psycho-sozialen "Laboratoriums" handelt, bei der ähnliche strukturelle Probleme des Erwachsenwerdens und der Brüchigkeit und Unsicherheit der Wege dorthin mit eingeschränkten Ressourcen bewältigt werden müssen (vgl. Ziehlke 1993: 35).

Plausibel wird diese Einschätzung auch dadurch, wenn man die individuellen Umgangsweisen der Jugendlichen mit Verselbständigungsprozessen und deren

Wahrnehmung der Jugendphase als Moratorium in den Blick nimmt. Gerade in bruchhaft verlaufenden Übergängen sind Jugendliche immer wieder dazu gezwungen, erworbene Schritte der Autonomie beispielsweise gegenüber der Herkunftsfamilie wieder aufzugeben (vgl. Pais 1996). Die Linearität der Jugend als Lebensphase, die Entwicklung als stetig zunehmende Autonomie und Verselbständigung mit klar definierten Endpunkten beinhaltet, gilt für diese Jugendlichen in anderem Maße als für Jugendliche mit anderen Zugängen zu Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten. Sie bleibt der normative Horizont ihres Handelns, indem sie sich nichts sehnlicher wünschen, als die Gewissheiten der Normalbiographie, wie z.B. verlässliche Partnerschaften, eine gesicherte berufliche Zukunft etc., während Jugendliche mit einer durch ihren langen Verbleib im Bildungssystem verlängerten Jugend die kulturellen Attribute des Erwachsenseins aufgrund ihrer Brüchigkeit tendenziell eher in Frage stellen (vgl. Walther u.a. 1997).

Ausgehend von der Analyse relevanter struktureller Aspekte in den Lebenslagen von Jugendlichen aus Einwandererfamilien und von den Ergebnissen der Interviewauswertung können die vorgefundenen Bewältigungsmuster der Jugendlichen im Übergang als eingebettet in eine Reihe von Widersprüchen analysiert werden, die von den Jugendlichen in individuell unterschiedlicher Weise bewältigt werden. Die Interviews mit den Jugendlichen verdeutlichen Ausschnitte aus ihrem Zurechtkommen mit z.T. widersprüchlichen Anforderungen im Übergang. Diese Widersprüchlichkeit der Anforderung geht zu einem großen Teil auf strukturelle und gesellschaftliche Widersprüche zurück, die die Lebenslagen der Jugendlichen prägen und die von diesen - und das ist meines Erachtens eine der zentralen Erkenntnisse - individuell biographisch verarbeitet werden (müssen).

Wenn eines der Hauptmerkmale einer modernen, eigenständigen Jugendphase der Schulbesuch darstellt, sind Jugendliche aus Einwandererfamilien zu großen Teilen von einer solchen Entwicklung ausgeschlossen. Wenn nahezu zwei Drittel der Jugendlichen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit die Hauptschule besuchen, fehlt ihnen ein wichtiger Erfahrungsbereich für die Herausbildung von Merkmalen der verlängerten Jugendphase. Unter der Fragestellung, wie sich die Veränderung der Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit auswirken, sind deshalb große Teile der Jugendlichen aus Einwandererfamilien als VerliererInnen des Modernisierungsprozesses und insbesondere der Bildungsexpansion zu betrachten. Sie sind trotz einer erheblichen Zunahme bei der Beteiligung an Bildung und beruflicher Bildung Opfer des Bildungsparadoxes, das darin besteht, daß immer mehr Jugendliche höhere Schulabschlüsse erreichen, dies jedoch gleichzeitig zu einer Entwertung eben dieser Schulabschlüsse führt, was ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und die mit ihnen verknüpften Sicherheiten und Optionen auf berufliche Qualifikation und Positionierung

angeht. Die Daten, die im Teil A vorgestellt wurden, geben aber vor allem Hinweise darauf, daß von einer einheitlichen Lebenslage von Jugendlichen aus Einwandererfamilien immer weniger ausgegangen werden kann. Neben bereits bestehende und in der Literatur auch berücksichtigten Unterscheidungsmerkmalen wie z.B. Geschlecht, sozialstrukturelle und sozioökonomische Voraussetzungen im Elternhaus, rechtlicher Status, Nationalität und Einreisezeitpunkt lassen sich auch Differenzierungen konstatieren, die gewissermaßen "quer" zu den bereits beschriebenen liegen. Jugendkulturelle Orientierungen, religiös-weltanschauliche Differenzierungen und regionale Besonderheiten im jeweiligen Übergangssystem sind nur einige Beispiele für "neue", bisher noch wenig berücksichtigte Kriterien, die maßgeblich sind für die Lebenslagen von Jungen und Mädchen aus eingewanderten Familien.

Daraus ergeben sich Konsequenzen, die mit den bisherigen Instrumentarien sowohl sozialpolitischer als auch migrationstheoretischer Konzepte nur schwer zu fassen sind. So sprechen zum Beispiel die konstant steigenden Zahlen bei der Bildungsbeteiligung in Richtung einer Auflösung klassischer Probleme von Kindern aus diesen Familien, wie z.B. das Fehlen von Schulabschlüssen als zentralem Punkt, der zu Ausgrenzungen auf dem Arbeitsmarkt führt. Gleichzeitig bleiben aber immer noch ca. ein Fünftel der Jugendlichen mit türkischer Staatsangehörigkeit ohne formalen allgemeinbildenden Schulabschluß. Dieses Beispiel zeigt die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Problemlagen, die eine Subsumption unter die Kategorien der Benachteiligung als Einwanderer zunehmend unsinniger machen.

Analog zu der von Krüger (1991) herausgearbeiteten Funktion der Kanalisierung von Interessen hin zu geschlechtsspezifischen Übergangswegen als "doing gender", wäre für MigrantInnen zu untersuchen, inwiefern das Übergangssystem selbst zu einer ethnischen Segmentierung von Übergangswegen in Form von "doing ethnicity"-Prozessen beitragen. Dies wäre als das institutionentheoretische Pendant zu der auf die Umgehensweisen der Individuen fokussierten Fragestellung in dieser Arbeit sicher eine lohnende Forschungsfrage. Hier gibt es viele Ansätze aus der Migrationsforschung, die z.B. aus dem Bereich der Analyse des Schulsystems zu übertragen wären (vgl. Bommers / Scherr 1994).

Aus migrationstheoretischer Sichtweise lassen sich aus der Untersuchung Hinweise darauf ableiten, daß es fruchtbar sein könnte, die jugendkulturelle Stilbildung der Jugendlichen nicht ausschließlich als MigrantInnenkultur zu analysieren, die aus der Auseinandersetzung von Heimatkultur und Mehrheitskultur entsteht (vgl. die Annahmen von Bielefeld oder Auernheimer 1988 und 1990), sondern als eigenständige Jugendkultur, die sich an medialen Vorbildern orientiert und diese für die vorgefundenen Lebenslagen "übersetzt". Bei der Transformation werden Elemente der ethnisch-religiösen Identität eingeflochten

und durch ihre jugendkulturelle Funktionalisierung auf andere Weise transformiert, als dies das Konzept der Migrantenkultur nahelegt. Ethnisch-kulturelle Selbstdeutungen und Zugehörigkeiten wären bei den von mir interviewten Jugendlichen eben nicht als "Restbestände" von mitgebrachten oder in den Familien vermittelten ethnischen Identifikationen zu deuten, die sich mit fortschreitender sozialer Integration automatisch verlieren werden. Sie sind vielmehr in ihrer subjektiven Funktion für die Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Lebensumstände zu analysieren. Das bedeutet nicht, daß sie für die Jugendlichen frei wählbar wären, sondern in ihrer Anbindung an ihre Lebenslage zu untersuchen wären. Für die Übergangsforschung von besonderem Interesse könnte dabei sein, ob die Stilbildungen auch über die gemeinsam erfahrbaren, institutionell vermittelten Lebenslagen hinaus zu einer Verfestigung von bisher in den Äußerungen der interviewten Jugendlichen nur erahnbaren Absage an die Normalbiographie beitragen.

Vergleicht man dazu die Ergebnisse der analysierten "repräsentativen" Studien zu den strukturellen Gegebenheiten von Lebenslagen von Jugendlichen aus eingewanderten Familien (vgl. A.1.6) läßt sich schließen, daß, jugendtheoretisch betrachtet, vor allem Prozesse der Vorverlagerung von jugendtypischen Merkmalen in Richtung der späten Kindheit und die breite Durchsetzung von Merkmalen der mittleren Jugend für Jugendliche aus Einwandererfamilien eine Rolle spielen dürften. Es wäre also besonders unter der Fragestellung der Bedingungen für eine Verlängerung der Jugendphase ins junge Erwachsenenalter (vgl. die Beiträge in dem Band von Walther 1996) interessant, zu untersuchen, ob sich die Bezugnahme auf die Teilhabe an (jugend-)kulturellen Szenen auch unter den Bedingungen der fehlenden Zugänge zu abgesicherten Formen der verlängerten Jugendphase aufrechterhalten lassen.

Für migrationstheoretische Fragestellungen wäre dies besonders vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenisierung von Einwanderermilieus (vgl. Şen 1996) von Interesse. Dabei wäre zu fragen, wie die jeweiligen jugendkulturellen Stile an die Erwachsenenmilieus angebunden sind. Die hier beschriebene (v.a. männliche) Gleichaltrigenkultur, die sich aus den Gemeinsamkeiten des Musikstils Rap und der gemeinsam erlebten marginalen Position der Migrantengleichaltrigen in der Mehrheitsgesellschaft konstituiert, so wäre zu vermuten, bietet vor allem dann Chancen auf Akzeptanz bei Eltern und innerhalb ethnisch geprägter Milieus, wenn sie Elemente nationaler oder religiöser Orientierungen aufnimmt und betont.

Ob diese Formen der Randständigkeit sowohl gegenüber der Mehrheitskultur als auch gegenüber der Erwachsenenkultur in produktive und auch ökonomisch tragfähige junge Erwachsenen-Lebensstile übergehen, wäre ein lohnendes Forschungsziel - auch für eine subjektorientierte Übergangsforschung oder auch eine Jugendforschung, die sich bisher vor

allem für die “Trend-Setter” der jeweiligen Generation und kaum für Jugendliche aus Einwandererfamilien interessiert hat.

## Literatur

- Alamdar-Niemann, Monika (1992): Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozeß. Hamburg.
- Alba, Richard / Handl, Johann / Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.46, Heft 2, S. 209-237.
- Albrecht, Peter-Alexis / Pfeiffer, Christian (1979): Die Kriminalisierung junger Ausländer. München.
- Angenendt, Steffen (1992): Ausländerforschung in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und inhaltliche Entwicklung eines aktuellen Forschungsbereichs. Frankfurt a.M. / New York.
- Apaydin, Osman / v.d.Bruck, Eduard (1993): Psychosoziale Lebenssituation ausländischer Jugendlicher und stadtteilbezogene Versorgung. In: Nestmann / Niepel, S. 107-119.
- Apitzsch, Ursula (1992): Jugendkultur und Ethnizität. In: Brähler, Dieter / Dudek, Peter (Hrsg.): Fremde - Heimat: neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen. Frankfurt a.M., S. 153-183.
- Aschenbrenner-Wellmann, Beate (1994): Anforderungen an die soziokulturelle Jugendarbeit in einer multiethnischen Gesellschaft - Ethnosozialarbeit als Innovation. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 45. Jg., Heft 3/1994, S. 143-155.
- Atabay, İlhami (1994): Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler.
- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt - Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt a.M.
- Auernheimer, Georg (1989): Kulturelle Identität - ein gegenaufklärerischer Mythos? In: Das Argument Nr. 175. Hamburg, S. 381-394.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Baacke, Dieter (1985): Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter / Schulze, Theodor (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim / Basel.
- Baacke, Dieter (1993): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. München / Weinheim.
- Backfisch, Peter (1992): Ausbildungsabbruch bei ausländischen Jugendlichen. Anlaß zur Sorge? In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. Hrsgg. v. der Forschungsstelle Migration und Integration der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Heft 1/2, S.9-19.
- Bade, Klaus J. (Hrsg.) (1992): Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik



- Deutschland. Dokumentation der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität - Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt. 42. Jg. Heft 1. 1991, S. 6-19.
- Baethge, Martin (1994): Arbeit und Identität. In: Beck / Beck-Gernsheim (Hrsg.), S. 245-261.
- Baethge, Martin / Hantsche, Brigitte / Pelull, Werner / Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.
- Baker, David / Lenhardt, Gero (1991): Nationalismus und Arbeitsmarktintegration in der BRD (alt). In: Zeitschrift für Soziologie. 20. Jg., Heft 6, S. 463-478.
- Barth, Wolfgang (1992): Interkulturelle Orientierung als eigenständiger Arbeitsansatz in der Jugendsozialarbeit. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. 43. Jg., Heft 4 / 1992, S. 177-182.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.) (1994): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland 1993. Bonn.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrsg.) (1996): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland 1995. Bonn.
- Beck, Christian (1988): Methoden der empirischen Jugendarbeitsforschung. Empirische und methodologische Aspekte einer Theorie des Forschungshandelns. Diss. Mainz / Wörrstadt.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (1994): Jenseits von Stand und Klasse? In: Ders. / Beck-Gernsheim (Hrsg.), S. 43-60. (Orig. in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983.)
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a.M.
- Beer, Dagmar (1991): Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche und mit den Beratungsdiensten der Bundesanstalt für Arbeit aus der Sicht ausländischer Jugendlicher. In: Nieke / Boos-Nünning, S. 53-62.
- Bender-Szymanski, Dorothea / Hesse, Hermann-Günter (1987): Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln / Wien.
- Bendit, René (1988): Berufliche Bildungsentscheidungen ausländischer Jugendlicher. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Beiträge zur Ausländerforschung - Wege der Integration. München.
- Bendit, René (1994): Junge Arbeitsmigranten in Deutschland: die Bedeutung von beruflicher Ausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung bei der Entwicklung produktiver Formen der Lebensbewältigung im Jugendalter. Diss.

- Münster.
- Berger, Hartwig (1990): Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt - Wandlungen und Wendungen der westdeutschen Migrationsforschung. In: Dittrich / Radtke (Hrsg.), S. 119-138.
- Berger, Martin / Geissler, Heike (1982): Jugendberatung Reutlingen. Diplom-Arbeit. Tübingen.
- Beywl, Wolfgang u.a. (1987): Evaluation von Berufswahlvorbereitung: Fallstudie zur responsiven Evaluation. Opladen.
- Bielefeld, Uli (1988): Inländische Ausländer. Zum gesellschaftlichen Bewußtsein ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.
- Blahusch, Friedrich (1992): Zuwanderer und Fremde in Deutschland. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg i.B.
- Böhnisch, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Weinheim / München.
- Böhnisch, Lothar (1994): Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim / München.
- Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard (1993): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim / München (2).
- Böhnisch, Lothar / Schefold, Werner (1985): Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim / München.
- Bolder, Axel u.a. (Hrsg.) (1996): Die Wederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996. Opladen.
- Bommes, Michael / Radtke, Frank O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg., Heft 3, 1993, S. 483-497.
- Boos-Nünning, Ursula (1985): Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden bei Untersuchungen ausländischer Jugendlicher - dargestellt am Beispiel der Berufsorientierung. In: Sievering, Ulrich O. (Hg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt a.M., S. 157-191.
- Boos-Nünning, Ursula (1989): Berufswahl türkischer Jugendlicher. Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung. Reihe BeitrAB Nr.121. Hrg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Boos-Nünning, Ursula (1992a): Jugendliche ausländischer Herkunft als Zielgruppe der Orientierung und Beratung. In: Bundesanstalt für Arbeit, S. 11-28.
- Boos-Nünning, Ursula (1992b): Informationsdefizite als Barriere bei der Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit, S. 205-232.

- Boos-Nünning, Ursula (1992c): Barrieren bei der Inanspruchnahme der Berufsberatung. In: Bundesanstalt für Arbeit, S. 97-121.
- Boos-Nünning, Ursula (1994): Berufsausbildung von Jugendlichen ausländischer Herkunft. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft. 45. Jg., Heft 3, 1994, S. 156-161.
- Boos-Nünning, Ursula / Jäger, Alice / Henscheid, Renate / Sieber, Wolfgang / Becker, Heike (1990): Berufssituation und Berufswahlprozesse griechischer, italienischer und portugiesischer Jugendlicher. Reihe BeitrAB Nr. 140. Hrg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Boos-Nünning, Ursula / Jäger-Ost, Alice / Henscheid, Renate / Veljovic, Radoslav (1991): Berufssituation und Berufswahlprozesse spanischer und jugoslawischer Jugendlicher. Reihe BeitrAB Nr. 156. Hrg. v. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Boos-Nünning, Ursula / Reich, Hans H. (1986): Kommunikation und Berufsorientierung in türkischen Familien. In: Yakut u.a., S. 133-342.
- Braun, Frank (1993): Hilfen auf dem Weg in die Arbeitswelt. Zur Plazierung von Angeboten der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit im Übergangssystem. DJI-Arbeitspapier 1-076. München.
- Breyvogel, Wilfried (Hg.) (1989): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen.
- Brock, Ditmar (1991): Übergangsforschung. In: Brock u.a. (Hrsg.), S. 8-20.
- Brock, Ditmar u.a. (Hrsg.) 1991: Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim.
- Brunken, Ulrike (1995): Jugendliche MigrantInnen beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben. In: Jugend Beruf Gesellschaft, 46. Jg., Heft 3, 1995, S. 109-115.
- Bründel, Heidrun / Hurrelmann, Klaus (1994): Bewältigungsstrategien deutscher und ausländischer Jugendlicher. Eine Pilotstudie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14. Jg., Heft 1/ 1994, S. 2-19.
- Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1992): Jugendliche ausländischer Herkunft vor der Berufswahl. Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (o.J.): Der Übergang Jugendlicher ins Beschäftigungssystem mit abgeschlossener Berufsausbildung im dualen System in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 80er Jahre. Berlin .
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1991a): Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1991b): Ausländerinnen und Ausländer ausbilden! Informationen für Betriebe. Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1995): Berufsbildungsbericht 1994. Bonn.
- Christe, Gerhard (1991): Lebensperspektiven und Reaktionsmuster Jugendlicher ohne

- qualifizierte Bildungsabschlüsse. In: Brock, Ditmar u.a. (Hrsg.) 1991, S. 257-277.
- Christe, Gerhard (1995): Midlife-Crisis - nun schon mit Mitte 20? In: Schierholz 1995, S. 9-52.
- Clarke, John u.a. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt a.M. 1979
- Cohen, Phil (1989): Jane und Jamie - Zwei Portraits beim Übergang von Schule zum Beruf. In: Breyvogel (Hrsg.), S. 123-130.
- Combe, Arno / Helsper, Werner (1991): Hermeneutische Ansätze in der Jugendforschung: Überlegungen zum fallrekonstruktiven Modell erfahrungswissenschaftlichen Handlens. In: Dies. (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. Opladen, S. 231-258.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1992): Ausbildung für alle - Prävention von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsabbruch in der vorberuflichen Bildung. Eine Tagungsdokumentation. DJI Arbeitspapiere 2-074 und 2-072. München.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1994): Was heißt hier benachteiligt? Entwicklung zielgruppenspezifischer Ansätze in der "Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit". Tagungsdokumentation. München.
- Dewran, Hasan (1988): Belastungen und Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen aus der Türkei - eine theoretische und empirische Studie. München.
- Dittrich, Eckhard J. / Radtke, Frank O. (Hrsg.) (1990): Ethnizität - Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.
- Dreher, Eva / Dreher, Michael (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.) 1985, S. 30-61.
- du Bois-Reymond, Manuela / Oechsle, Mechthild (Hrsg.) (1990): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen.
- Edinsel, Kerim (1994): Soziale Kompetenz (Kontaktsicherheit), soziale Kontakte und Beziehungen und Berufserfolg. Grundlagen und die ersten Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Meyer, S. / Schulze, E. (Hrsg.): Soziale Lage und soziale Beziehungen. Wiesbaden 1994, S. 145-168.
- Eisfeld, Gerhard (1995): Jeder 7. bleibt ohne Berufsausbildung?. In: Schierholz (Hrsg.), S. 53-60.
- Emmerich, Michaela (1991): Ausländer zwischen Ausgrenzung und Emanzipation. Aachen.
- Esser, Hartmut (1990): Nur eine Frage der Zeit? Zur Frage der Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin theoretisch zu erklären. In: Ders. / Friedrichs (Hrsg.), S. 73-100.
- Esser, Hartmut / Friedrichs, Jürgen (Hrsg.) (1990): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen.

- Filtzinger, Otto / Häring, Dieter (Hrsg.) (1993): Von der Ausländersozialberatung zu sozialen Diensten für Migranten. Freiburg i.Br.
- Firat, Ibrahim (1991): Nirgends zu Hause?! Türkische Schüler zwischen Integration in der BRD und Remigration in die Türkei. Frankfurt a.M.
- Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) (1991): Handbuch qualitative Sozialforschung. München.
- Flick, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Ders. u.a. (Hrsg.), S. 147-173.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995.
- Freyberg, Thomas von (1996): Ethnische Diskriminierung im Betrieb unter dem Druck des Arbeitsmarktes. In: Heitmeyer / Dollase (Hrsg.), S. 313-329.
- Gaiser, Wolfgang (1989): Hauptschule - Ausbildung - Arbeit. Die Verflechtung von biographischen Phasen und sozialökologischen Lebensbedingungen. In: Breyvogel, S. 211-226.
- Gaitanides, Stefan (1996): Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration. In: Informationen zur Ausländerarbeit (IZA), Heft 1, S.32-39.
- Galuske, Michael (1994): Das Orientierungsdilemma. Jugendberufshilfe, sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft. Bielefeld.
- Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M. / New York (2).
- Gillmeister, Helmut (1994): Nationalität als Einstellungskriterium. In: Kühne u.a. (Hrsg.), S. 150-163.
- Govaris, Christos (1996): Subjektive Entwicklungsprozesse griechischer Migrantenjugendliche in Deutschland. Eine empirische Studie über Orientierungs- und Handlungsformen und ihre subjektiven Begründungen. Diss. Tübingen.
- Graf, Pedro / Bendit, René (1990): Ausländische Kinder und Jugendliche in der Jugendhilfe: Zwischen Integration und Marginalisierung. In: Bundesministerium für Familie und Jugend (Hg.): Lebensverhältnisse Jugendlicher. Zur Pluralisierung und Individualisierung der Jugendphase. Materialien zum 8. Jugendbericht. Band 2. München, S. 359-496.
- Granato, Mona (1992): Perspektiventwicklung junger Migranten. In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. Hrsgg. v. der Forschungsstelle Migration und Integration der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Heft 1/2, S.19-37.
- Granato, Mona (1995): Jugend in Europa: Ausbildung und Berufseinstieg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, hrsgg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 2, S. 9-18.

- Granato, Mona / Meissner, Vera (1994): Hochmotiviert und abgebremst. Bielefeld.
- Griese, Hartmut M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen.
- Gür, Metin (1993): Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- Haar, Elke v.d. / Haar, Heinrich v.d. / Lehmann, Geralde (Hrsg.) (1992): Leitfaden Jugendberatung. Ein Handbuch für die Praxis der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Schule und Ausbildung. 5. Aufl. Berlin.
- Haar, Elke v.d. / Unger, Dorothée (1993): Jugendberatung konkret. "Möglichst sofort! Möglichst schon gestern!" Ergebnisse einer Befragung von JugendberaterInnen. Berlin.
- Habermas, Jürgen (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, S. 147-196.
- Hamburger, Franz (1990): Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Dittrich / Radtke (Hrsg.), S. 311-327.
- Hamburger, Franz (1991a): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA), Heft 4/91, S. 70-74.
- Hamburger, Franz (1991b): Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft. In: Kind-Jugend-Gesellschaft, Jg. 36, Heft 3, S. 71-81.
- Hamburger, Franz / Seus, Lydia / Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Griese (Hrsg.), S.32-42.
- Harris, Shanette (1995): Psychosocial development and black male masculinity: Implications for counseling economically... In: Journal of Counseling & Development, Vol. 73, 01-01-1995, pp. 279-287.
- Heiner, Maja (Hrsg.) (1986): Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Freiburg.
- Heiner, Maja (Hrsg.) (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg.
- Heinz, Walter (1993): Widersprüche in der Modernisierung von Lebensläufen: Individuelle Optionen und institutionelle Rahmungen. In: Leisering (Hrsg.), S. 11-21.
- Heinz, Walter / Krüger, Helga (1990): Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. In: du Bois-Reymond / Oechsle (Hrsg.), S. 79-93.
- Heinz, Walter / Krüger, Helga / Rettke, U. / Wachtveitl, E. / Witzel, Andreas (1985): Hauptsache eine Lehrstelle. Weinheim.
- Heitmeyer, Wilhelm / Dollase, Reiner (Hrsg.) (1996): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahr politisierter Gewalt. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm / Hurrelmann, Klaus (1992): Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger (Hrsg.), S. 109-

- Heitmeyer, Wilhelm / Müller, Joachim / Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm / Schröder, Helmut / Müller, Joachim (1997): Desintegration und islamischer Fundamentalismus. Über Lebenssituation, Alltagserfahrungen und ihre Verarbeitungsformen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland. In: Aus politik und Zeitgeschichte, Heft 7-8, S. 17-27.
- Held, Josef (1987): Subjektbezogene Forschungsverfahren für die Berufspraxis. Marburg.
- Held, Josef (1994): Praxisorientierte Jugendforschung: theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg.
- Helfferrich, Cornelia (1994): Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen.
- Helling, Vera (1994): Aufgaben der Statuspassage in den Beruf. Diss. Bremen.
- Helsper, Werner / Müller, Hermann / Nölke, Eberhard / Combe, Arno (1991): Jugendliche Aussenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Opladen.
- Helsper, Werner (1992): Jugend und Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Handbuch Jugendforschung. Opladen (2)1992, S. 351-382.
- Herrmann, Helga (1993): Ausländische Jugendliche in Schule, Ausbildung und Beruf. Reihe Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft. Nr. 184. Köln.
- Hildenbrand, Bruno (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick u.a. (Hrsg.), S. 256-260.
- Hill, Paul (1990): Kulturelle Inkonsistenz und Streß bei der zweiten Generation. In: Esser / Friedrichs (Hg.), S. 101-126.
- Hiller, Gotthilf G. / Friedemann, Joachim (1995): Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. Bericht über das Forschungsvorhaben "Alltagsbegleitung für Absolventen von Berufsvorbereitungsjahren". Unveröff. Manuskript. Reutlingen.
- Hitzler, Ronald / Honer, Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck / Beck-Gernsheim (Hrsg.), S. 307-315.
- Hoffmann, Cornelia (1990): Jugendberatung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen - Alternative Konzepte - Modellvorstellungen. Bad Heilbrunn.
- Hoffmann, Klaus (1990): Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche 'soziale' und 'persönliche' Identität ausbalancieren. Bielefeld.
- Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (1982): Verbale Daten. Weinheim.
- Huber, Günter L. (Hrsg.) (1992): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München.
- Hübner-Funk, Sybille (1988): Strategien der Lehrstellensuche. Weinheim / München.

- Hurrelmann, Klaus (1990): Warteschleifen: keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Bielefeld.
- Jahn, Gerhard (1988): Sozialisation und Lebenslage der zweiten Migrantengeneration: eine empirische Untersuchung zur Lebenslage der Migrantenjugendlichen türkischer Herkunft in der Stadt Duisburg. Diss. Mainz / Wörrstadt.
- Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im verienigten Deutschland. 4 Bände. Opladen 1992.
- Kalpaka, Annita (1986): Handlungsfähigkeit statt "Integration". Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. Ergebnisse einer Untersuchung in der Stadt Hamburg. München.
- Kandil, Fuad (1996): Die gesellschaftliche Akzeptanz muslimischer Zuwanderer. Verfestigung der Kulturdifferenzhypothese als Folge des religiösen Fundamentalismus. In: Heitmeyer / Dollase (Hrsg.), S. 401-425.
- Kaya, Ayhan (o.J.): The Construction of Ethnic Group Discourses and the Second Generation German-Turks in Berlin. Unveröff. Typoskript.
- Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck / Beck-Gernsheim (Hrsg.), S. 336-350.
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.
- Kohli, Martin (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel, S. 303-317.
- Kohli, Martin (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck / Beck-Gernsheim (Hrsg.), S. 219-244.
- Köberlein, Luzia (1994): Arbeit mit ausländischen Jugendlichen im Modellprojekt SAFRAN. In: Deutsche Jugendinstitut (Hrsg.), S. 227-232.
- König, Peter (1991): Bereitschaft von Betrieben, ausländische Jugendliche auszubilden und einzustellen. In: Nieke / Boos-Nünning, S. 63-84.
- König, Peter / Ammann, Wolfgang / Mehrländer, Ursula (1988): Berufswahl und handwerkliche Berufsausbildung türkischer Jugendlicher. Ergebnisse eines Modellprojekts. Bonn.
- Korte, Elke (1990): Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozeß von Migrantenfamilien. In: Esser / Friedrichs (Hg.), S. 207-260.
- Kühnlein, Gertrud / Paul-Kohlhoff, Angela (1991): Wandel der Berufsausbildung: Die Entstehung neuer sozialer Benachteiligungen. In: Brock, Ditmar u.a. (Hrsg.), S. 79-91.
- Krüger, Hega (1991): Doing Gender - Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem. In Brock (Hrsg.), S. 139-169.



- Kupka, Peter (1993): Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter: Theoretische Aspekte und empirische Analysen beruflicher Übergänge im internationalen Vergleich. Diss. Bremen.
- Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Kell, Adolf / Beck, Klaus (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung: Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 113-156.
- Lajios, Konstantin (1992): Zur psychosozialen Versorgung der AusländerInnen. Ergebnisse einer Untersuchung in Wuppertal. Wuppertal / Erkenrath.
- Lajios, Konstantin (Hrsg.) (1991): Die zweite und dritte Ausländergeneration. Opladen.
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Band 2: Methoden und Techniken. 2.Aufl. Weinheim.
- Landesarbeitsamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1992): Im Blickpunkt: Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf - Die Situation junger Ausländer/-innen in Baden-Württemberg. 2. Aufl. Stuttgart.
- Landratsamt Böblingen (Hrsg.) (1995): Ausländische Einwohner im Landkreis Böblingen. Böblingen.
- Leggewie, Claus / Senocak, Zafer (Hrsg.) (1993): Deutsche Türken - Türk Almanlar. Das Ende der Geduld - Sabrin sonu. Reinbek.
- Leisering, Lutz u.a. (Hrsg.) (1993): Moderne Lebensläufe im Wandel. Weinheim.
- Lukas, Helmut u.a. / Sozialpädagogische Institut Berlin (Hrsg.) (1992): Berufliche Integration junger Türkinnen und Türken. Bedingungen und Kriterien aus der Sicht von Expert/innen aus Schule und Berufsausbildung. Berlin.
- Machado Pais, José (1996): Erwachsenwerden mit Rückfahrkarte? Übergänge, biographische Scheidewege und sozialer Wandel in Portugal. In: Walther (Hrsg.), S. 75-92.
- Männerforschungskolloquium Tübingen (1995): Die patriarchale Dividende: Profit ohne Ende? Erläuterungen zu Bob Connells Konzept der „Hegemonialen Männlichkeit“. In: Widersprüche, 15. Jg., Heft 56/57, S. 47-61.
- Mansel, Jürgen / Hurrelmann, Klaus (1991): Alltagsstreß bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim / München.
- Marvakis, Athanasios (1995): Politische Orientierungen Jugendlicher in Strukturen sozialer Ungleichheit. Eine empirische Untersuchung mit einem Schwerpunkt auf ausländische jugendliche Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Diss. Tübingen 1995.
- Mariak, Volker / Seus, Lydia (1993): Stolpersteine an der „ersten Schwelle“: Selektion, Aspiration und Abkühlung in Schule und Ausbildung. In: Leisering u.a. (Hrsg.), S. 27-46.
- May, Michael (1995): Konstruktionen von Männlichkeit in unterschiedlichen

- soziokulturellen Milieus. In: Widersprüche, 15. Jg., Heft 56/57, S. 89-102.
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef / Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Mihçiyazgan, Ursula (1989): Rückkehr als Metapher? Die Bedeutung der Rückkehr in der Lebensplanung und praxis türkischer Migrantinnen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4, S. 39-42.
- Mihçiyazgan, Ursula (1993): Die Macht der Kultur. Muslime in einer christlich geprägten Gesellschaft. In: Leggewie / Senocak, S. 92-102.
- Mönnich, Ingo (1993): Verlaufsmuster von der Schule in den Beruf: methodologische und forschungspraktische Aspekte der Analyse kategorialer Prozeßdaten in der Übergangsforschung. Diss. Bremen.
- Monz, Leo / West, Klaus-W. (Hrsg.) (1994): Zuwanderung, Arbeitsmarkt und soziale Chancen. In: Kühne u.a. (Hrsg.), S. 127-138.
- Mørch, Sven (1996): Zwischen Individualisierung und Container-Projekten. Probleme und Forschungsperspektiven der Konstruktion von Lebensphasen. In: Walther (Hrsg.) 1996, S. 53-73.
- Mühlfeld, Claus u.a. (1991): Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt, Heft 3, Jg. 32, S. 325-352.
- Nestmann, Frank / Niepel, Thomas (1994): Beratung von Migranten. Berlin.
- Neumann, Ursula / Ortlieb, Bärbel / Seibert, Ulrich / Wagner, Erwin (1987): Beratung ausländischer Jugendlicher. Tübingen.
- Nieke, Wolfgang (1991a): Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland: Vorschule, Schule, Berufsausbildung, Freizeit, Kriminalität. In: Lajios, S.13-42.
- Nieke, Wolfgang (1991b): Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im Zugang zur Berufsausbildung. In: Nieke / Boos-Nünning, S.9-32.
- Nieke, Wolfgang (1992a): Berufliche Orientierung und Berufswahlprozesse. In: Bundesanstalt für Arbeit, S.29-66.
- Nieke, Wolfgang (1992b): Berücksichtigung von Zukunftsentwürfen und Lebensplanungen im Beratungsprozeß. In: Bundesanstalt für Arbeit, S. 67-96.
- Nieke, Wolfgang/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.) (1991): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit? Opladen.
- Niekrawitz, Clemens (1992): Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Frankfurt a.M.
- Nölke, Eberhard (1994): Lebensgeschichte und Marginalisierung. Hermeneutische Fallrekonstruktionen gescheiterter Sozialisationsverläufe von Jugendlichen. Wiesbaden.

- Oerter, Rolf (Hrsg.) (1985): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985.
- Olbrich, Eberhard (1985): Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter: Entwicklung, Förderung und Verhaltenseffekte. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985, S. 7-29.
- Olk, Thomas / Strikker, Frank (1990): Jugend und Arbeit. Individualisierungs- und Flexibilisierungstendenzen in der Statuspassage Schule / Arbeitswelt. In: Heitmeyer, Wilhelm / Olk, Thomas (Hg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim / München.
- Popp, Ulrike (1994): Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. Opladen
- Popp, Ulrike (1996): Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus. In: Informationen zur Ausländerarbeit (IZA), Heft 1, S. 58-63.
- Raab, Erich (1991): Hilfen zur beruflichen Integration - ein neues Handlungsfeld in einem veränderten Übergangssystem. In: Brock u.a. (Hrsg.), S. 290-307.
- Raab, Erich (Hrsg.) (1996): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. München 1996.
- Radtke, Frank O. (1991a): Multikulturell - Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA), Heft 4, S. 27-34.
- Radtke, Frank O. (1991b): Lob der Gleich-Gültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, S. 79-96.
- Radtke, Frank O. (1991c): Migration und Ethnizität. In: Flick u.a. (Hrsg.), S. 391-394.
- Räthzel, Nora (1995): Migrantinnen und Migranten auf dem Arbeitsmarkt - Formen der Diskriminierung. In: Informationen zur Ausländerarbeit. Heft 3/4. 1995, S. 26-33.
- Räthzel, Nora / Kalpaka, Annita (Hrsg.) (1986): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin 1986.
- Rützel, Josef (1989): Die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Alsbach.
- Schäfer, Heiner (1993): Auf dem Weg ins Abseits. Prozesse der beruflichen und sozialen Marginalisierung bei jungen Männern. DJI-Arbeitspapier 1-078. München.
- Schäfer, Hermann (1994): Bei der Arbeit fast gleichgestellt? Zur Arbeitsmarktsituation eingewanderter Arbeitnehmer/-innen. In: Kühne u.a. (Hrsg.), S. 139-149.
- Schultze, Günther (1991): Berufliche Integration türkischer Arbeitnehmer. Vergleich der ersten und zweiten Generation. Bonn 1991.
- Scherr, Albert (1994a): Sind Jugendliche individualisiert? In: Gegenwartskunde, Band 43, Heft 2, S. 173-184.
- Scherr, Albert (1994b): Multikulturalismus - eine Programmatik für die soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik? In: Neue Praxis, 24. Jg., Heft 4, S. 340-349.

- Schierholz, Henning (Hrsg.) (1995): Einfach-Arbeitsplätze fallen weg. Was wird aus den jungen Menschen? Reihe Loccum Protokolle. Loccum.
- Schiffauer, Werner (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: eine Ethnographie. Stuttgart.
- Schober, Karin (1992): Ungelernte Jugendliche: Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe. In: Brinkmann, Ch. / dies. (Hrsg.): Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels. Chancen und Risiken am Arbeitsmarkt. BeitrAB Nr. 163. Nürnberg, S. 71-107.
- Schroeder, Joachim (1996): Ungleiche Brüder. Männerforschung im Kontext sozialer Benachteiligung. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Argument-Sonderband Nr. 246. Hamburg, S. 300-326.
- Schulte, Axel (1993): Vielfalt und Integration. Zum Integrationsproblem in den multikulturellen Gesellschaften der westlichen Demokratien. In: Blanke, B. (Hrsg.): Zuwanderung und Asyl in der Konkurrenzgesellschaft. Opladen, S. 181-214.
- Schultze, Günther (1991): Berufliche Integration türkischer Arbeitnehmer. Vergleich der ersten und zweiten Generation. Bonn.
- Schumann, Michael (1994): Sozialräumliche und biographische Perspektiven in der Jugendarbeit. In: Neue Praxis, Heft 6/1994, Neuwied, S. 459-474.
- Schütte, Friedhelm (1996): Jugendliche ohne Ausbildung. Das liegengelassene Projekt. Widersprüche, 16. Jg., Heft 62, S. 49-61.
- Schweikert, Klaus (1993): Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Strukturen und Trends. Bericht des BIBB. Berlin.
- Seidel-Pielen, Eberhard (1993): Politik auf der Straße. Türkische Jugendliche zwischen Ohnmacht und Militanz. In: Leggewie / Senocak (Hrsg.), S. 37-48.
- Seifert, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr.44, S. 677 - 696.
- Seifert, Wolfgang (1996): Zunehmende Arbeitsmarktintegration bei anhaltender sozialer Segregation. In: Informationsdienst Soziale Indikatoren, Nr. 15, S. 7-10.
- Şen, Faruk (1993): 1961 bis 1993: Eine kurze Geschichte der Türken in Deutschland. In: Leggewie / Senocak, S. 17-36.
- Şen, Faruk (1996): Die Folgen zunehmender Heterogenität der Minderheiten und der Generationenaufspaltung. In: Heitmeyer / Dollase (Hrsg.), S. 261-270.
- Şen, Faruk / Goldberg, Andreas (1994): Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen. München.
- Stauber, Barbara (1996): Lebensgestaltung alleinerziehender Frauen. Balance zwischen Anpassung und Eigenständigkeit in ländlichen Regionen. München / Weinheim.
- Stauber, Barbara / Walther, Andreas (1993): Lebensweltorientierung und Regionalbezug

- in der Jugendsozialarbeit. Hechingen.
- Stauber, Barbara / Walther, Andreas (1995): Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (1994a): Die Ausländer 1992. Stuttgart.
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (1994b): Das Bildungswesen 1994. Stuttgart.
- Steiner-Khamsi, Gita (1992): Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen.
- Steinhilber, Brigitte (1994): Grenzüberschreitungen. Frankfurt a.M.
- Steinmetz, Bernd / Ries, / Homfeldt, Hans-Günter (Hrsg.) (1994): Benachteiligte Jugendliche in Europa. Konzepte gegen Jugendarbeitslosigkeit. Opladen.
- Stoß, Friedemann (1991): Übergangsmuster im Wandel - von der einen Berufswahl zur gestuften Abfolge von Entscheidungen über Ausbildung und Beruf. In: Brock u.a., S. 56-68.
- Stüwe, Gerd (1988): Klischees und Selbstbilder. Lebenslagen, Perspektiven und Identitätsfindung von Jungen und Mädchen aus Migrantenfamilien. Berlin.
- Stüwe, Gerd (1991): Lebenslagen und Bewältigungsstrategien junger Ausländer. In: Lajios (Hrsg.), S. 107-134.
- Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M..
- Teixeira-Brockmeier, Carmen / Möhring, Ute (1992): Migration - Anforderung an die Jugendsozialarbeit. In: Jugend Beruf Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. 43. Jg., Heft 4 / 1992, S. 166-176.
- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt a.M.
- Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim / München.
- Uebel, Cornelia (1996): Die deutschen Türken beziehen ihre Medien aus der Türkei - und ihr Deutschlandbild ebenfalls. In: Die Zeit, Nr. 45 vom 1. 11. 1996.
- Uzun, Ertugrul (1993): Gastarbeiter-Immigranten-Minderheit. Vom Identitätswandel der Türken in Deutschland. In: Leggewie / Senocak, S. 49-65.
- Weber, Cora (1989): Selbstkonzept, Identität und Integration. Eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M.
- Winkel, Rolf (1994): Die Ausbildungssituation junger AusländerInnen. Zwischen Lückenbüßerrolle und Gleichberechtigung. In: Kühne u.a. (Hrsg.), S. 184-197.
- Wischniewski, Klaus-Dieter (1989): Theorie und Praxis sozialer Arbeit mit Migranten aus

- den Hauptanwerbeländern. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Stadt Dortmund. Münster.
- Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M. / New York.
- Witzel, Andreas / Helling, Vera / Mönnich, Ingo (1996): Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Bolder u.a. (Hrsg.), S. 170-187.
- Wittwer, Wolfgang (1991): Übergang wohin? - Kann eine duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In: Brock u.a. (Hrsg.), S. 69-78.
- Wörner, Manfred (1995): Schul- und Ausbildungserfolg von Ausländerkindern. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl 3/1995. Stuttgart, S. 120-125.
- Yakut, Attila / Reich, Hans / Neumann, Ursula / Boos-Nünning, Ursula (1986): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin.
- Ziehlke, Brigitte (1993): Deviante Jugendliche. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle. Opladen.

# **Anhang**

## **Leitfaden für die Interviews mit den Jugendlichen**

### **1. Jetzige Situation:**

- Was machst du jetzt beruflich? Wo wohnst du?

### **2. Jugendberatung**

- Kannst Du Dich daran erinnern, als Du zum ersten Mal zur JuBe gekommen bist? Wie hast Du von der JuBe erfahren? Was hast Du Dir hier erhofft? Kamst Du eher mit Deinen Freunden hierher oder eher allein?

### **3. Migrationsgeschichte**

- Kannst du vielleicht erzählen, wie und wo du aufgewachsen bist, wo du zur Schule gegangen bist?

### **4. Eltern und Familie**

- Was machen deine Eltern beruflich?
- Was hatten Deine Eltern für Vorstellungen, was Du beruflich einmal machen solltest? Glaubst Du, daß Deine Eltern gut Bescheid wissen über das Ausbildungssystem in Deutschland? Hat ihr Ratschlag Einfluß gehabt auf das, was Du machen wolltest? Oder wen sonst hast Du gefragt? Wärst Du auch von zuhause weggegangen, um eine Ausbildung zu machen oder eine Schule zu besuchen? Was wäre passiert, wenn sie mit deiner Berufswahl nicht einverstanden gewesen wären?
- Mußttest du viel zuhause mithelfen? Mußttest du Geld verdienen, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen?
- Wollen Deine Eltern und Geschwister in Deutschland bleiben?

### **5. Schule und Berufsorientierung**

- Ist Dir das Lernen in der Schule schwergefallen? Wenn Du einmal etwas nicht kapiert hast, zu wem konntest Du dann gehen?

- Kannst Du Dich noch an die 8. Klasse und Dein Betriebspraktikum erinnern? Wer hat diese Stelle ausgesucht? Was wurde daraus? Hat Dir das Praktikum gefallen?
- Warst Du bei der Berufsberatung oder im BIZ? Hat Dir das etwas gebracht? Hattest Du den Eindruck, daß Du auch öfter dort vorbeigehen könntest, um Dich beraten zu lassen?
- Wie hast du die Betriebe ausgesucht, bei denen du dich beworben hast? Wie oft hast du dich beworben? Wie liefen die Bewerbungen ab?

## **6. Erfahrungen mit Berufsausbildungen**

- Was glaubst du, worauf Ausbildungsbetriebe schauen bei der Auswahl ihrer Azubis?
- Wie hast du deine Ausbildungsstelle gefunden?
- Was hat dir an der Ausbildung gefallen?

## **7. Freunde / Clique**

- In was für einer Clique warst du damals / bist du heute? Wo habt ihr eure Freizeit verbracht?
- Habt ihr da auch darüber geredet, was ihr beruflich mal machen wollt?
- Sind in deiner Clique, in deinem Bekanntenkreis ausschließlich Türken?
- Was machen Deine Freunde und Bekannten oder Verwandten ? Gab's da Leute, von denen du gesagt hast, das, was die machen, will ich auch machen?

## **8. Perspektiven / Lebensplanung**

- Was ist dir wichtig am Beruf?
- Was glaubst du, wie sind deine beruflichen Aussichten? Kannst du dir vorstellen, längere Zeit in deinem Beruf / deinem Betrieb zu arbeiten? Kannst du dir auch vorstellen, vielleicht mal arbeitslos zu sein?
- Welche Rolle spielt in deiner Zukunftsplanung eine eigene Familie?
- Willst du selbst hier in Sindelfingen bleiben? Warum / nicht?
- Wie hast du die Welle von Gewalt gegen türkische Familien erlebt? Beeinflußt die wachsende Ausländerfeindlichkeit deine Lebensplanung?
- Hast du dich selbst schon einmal zurückgesetzt gefühlt als Nicht-Deutscher?



## **Leitfaden für die ExpertInnen-Interviews**

### **A. Zielgruppen und Zielsetzungen der Einrichtung**

- Wie hat sich die Zusammensetzung ihrer Zielgruppe (der SchülerInnen / Auszubildenden) in den letzten Jahren verändert?

(- Bleibt neben dem Unterricht noch genügend Zeit, auf die individuellen Probleme der Jugendlichen, z.B. mit dem Zurechtfinden im Beruf, soziale Probleme, einzugehen? Gibt es spezielle Unterrichtseinheiten zu diesen Themen?)

- Gibt es spezielle Angebote für nicht-deutsche Jugendliche? Wie stellt sich ihr Angebot auf die Lebenssituation von Migrantenjugendlichen ein?

### **B. Zur Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt im Landkreis Böblingen:**

- Trotz konjunkturellem Aufschwung ist die Lage auf dem Arbeitsmarkt weiterhin angespannt. Im Bereich der Berufsausbildung verstärken sich diese Effekte aufgrund wachsender Schulabgängerzahlen. Wie sieht es in Ihrem Bereich / für ihre Zielgruppe aus?

- Wie schätzen Sie die Entwicklung und die momentane Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ein?

- Welche Voraussetzungen müssen Jugendliche mitbringen, um auf dem Arbeitsmarkt eine Chance zu haben. Hat sich das in den letzten Jahren verändert?

- Für den Kreis Böblingen wird behauptet, daß auch Schüler mit mittelmäßigem Hauptschulabschluß eine Lehrstelle im Metallbereich bekommen können. Sehen Sie das genauso?

- Vor allem in der Industrie und im Dienstleistungsbereich geraten HauptschulabsolventInnen zunehmend ins Hintertreffen gegenüber MitbewerberInnen mit höheren Schulabschlüssen. Nehmen Sie solche Tendenzen auch wahr?

- Die Rekrutierungsstrategien vieler Betriebe lassen sich so umschreiben: Am liebsten einen Jungen vom Land, dessen Eltern man als rechtschaffene Leute kennt... Würden Sie

diese Einstellung als typisch für die Region gelten lassen? Was heißt das für die Gruppen von Jugendlichen, die nicht diesen Anforderungen entsprechen?

- Welche Bereiche und Ausbildungen (des Handwerks, der Industrie etc.) sind besonders gefragt bei welchen Jugendlichen? In welchen Bereichen herrscht weiterhin ein Mangel an Bewerbern?

- Haben sich die Anforderungen in der Ausbildung in den letzten Jahren verändert? In welchen Bereichen, und warum?

### **C. Jugendliche aus eingewanderten Familien und Berufsausbildung im Landkreis Böblingen:**

- Vor einigen Jahren galt es als "schick", auch ausländische Jugendliche auszubilden. Zudem galten diese Jugendlichen als genügsam und arbeitswillig. Hat sich das verändert?

- Welche Ausbildungen werden besonders stark von ausländischen Jugendlichen nachgefragt, in welchen Bereichen sind diese schwach vertreten? Ist der gewerbliche Industriebereich hauptsächlich für Jungen attraktiv?

- Welchen Stellenwert der Berufsausbildung nehmen Sie bei Jugendlichen wahr?

- Sind diese Jugendlichen ihrer Meinung nach gut über das Ausbildungssystem in der BRD informiert?

- Nehmen Sie eine Veränderung in der Konzentration ausländischer Jugendlicher auf wenige Ausbildungsberufe wahr?

- Was glauben Sie, welche besonderen Motive bei der Berufswahl von ausländischen Jugendlichen eine Rolle spielen? Welche besonderen Ansprüche entwickeln ausländische Jugendliche an ihre Ausbildungsstelle / ihren Beruf? Können Sie aus Ihrem Erfahrungsbereich Beispiele für Übergangskarrieren von Jugendlichen nicht-deutscher Staatsangehörigkeit geben? Welche BewerberInnen lassen sich aus Ihrer Sicht am schwersten vermitteln? Können Sie von Erfahrungen mit den Eltern nicht-deutscher Jugendlicher berichten? Wie ist deren Informationsstand, welche Ansprüche haben die Eltern an die Berufsausbildung ihrer Kinder?

- Ausbilder in Betrieben loben oft den Fleiß und das Geschick ihrer ausländischen Auszubildenden im praktischen Bereich der Ausbildung, häufig scheitern die Jugendlichen jedoch an den Anforderungen in der Berufsschule. Stimmt diese Einschätzung auch mit Ihren Erfahrungen überein? Oder gibt es aus Ihrer Sicht noch andere Gründe?

#### **D. Institutionen im Übergangsfeld:**

- Welche Unterstützungsangebote für Jugendliche mit Schwierigkeiten in der Berufsausbildung im Landkreis gibt es und wie nehmen die Jugendlichen sie wahr? Welchen Bedarf an zusätzlichen Angeboten sehen Sie?

- Welche Möglichkeiten haben Jugendliche, die am Übergang in ein Ausbildungsverhältnis scheitern, in der Region? Wie beurteilen Sie diese Angebote?

- Welchen Beitrag leistet Ihrer Meinung nach die Berufsberatung zum Berufsfindungsprozeß von Jugendlichen? Wo sehen Sie die Grenzen Ihrer Tätigkeit?

- Ein besonderes Problem stellt das BVJ dar. Können Sie typische "Karrieren" von BVJ-Schülern feststellen?