277

Bildung und Qualifizierung

Nora Gaupp

Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit

edition
Hans Böckler
Stiftung

Nora Gaupp

Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit

edition 277

Nora Gaupp

Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit

Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung

Gaupp, Nora, Dr. phil., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (München) im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Forschungsprojekte und zahlreiche Veröffentlichungen zu Themen der Bildungs- und Übergangsforschung, insbesondere zur beruflichen und sozialen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

© Copyright 2013 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf
Printed in Germany 2013
ISBN: 978-3-86593-176-4
Bestellnummer: 13277

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung **7**
1.1 Zentrale Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel 8
1.2 Fragestellung 13
1.3 Aufbau des Berichtes 16

2 Design und Methodik **17**
2.1 Stichproben 17
2.2 Konzeption der Interviews 21
2.3 Durchführung der Interviews 25
2.4 Reflexion der Empirie 27
2.5 Auswertungsstrategie 29

3 Zentrale Dimensionen im Übergang Schule – Beruf von jungen Erwachsenen **33**
3.1 Falldarstellungen 33
3.2 Die Entstehung der Übergangsbiografien: aktive Gestaltung oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen? 44
3.3 Motivationskurven 51
3.4 Kritische biografische Ereignisse 59
3.5 Die Bedeutung sozialer Interaktionen 70
3.6 Zusammenhänge zwischen Motivation, aktiver Gestaltung, kritischen biografischen Ereignissen und sozialen Interaktionen – ein integriertes Modell des Übergangs 88

4 Zusammenfassung und Fazit **95**
4.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse 96
4.2 Pädagogische Relevanz der Ergebnisse 99

5 Literatur **103**

Anhang **109**
A Kurzdarstellungen weiterer Fälle 109
A 1 Leyla 109
A 2 Anna 110
A 3 Saskia 111
A 4 Nadine 112
A 5 Alana 113
A 6 Enrico 114

Über die Hans-Böckler-Stiftung **119**

1 Einleitung

Übergänge von der Schule in den Beruf haben komplexe Entstehungsbedingungen. Sie sind abhängig von äußeren Rahmenbedingungen, den betroffenen Personen selbst mit ihren Wünschen, Fähigkeiten und Strategien sowie ihrem sozialen Umfeld. Heinz (2000b) formuliert dies so: „Übergänge im Lebensverlauf sind institutionell gerahmt, beispielsweise die Statuspassagen von der Schule in den Beruf (…). Diese Übergänge werden im deutschen Lebenslaufregime durch Gesetze, Verordnungen, Verträge, Zertifikate, Selektions- und Aushandlungsprozesse, aber auch durch Fehlabstimmungen und Zufälle gestaltet. Daran beteiligt sind die Individuen, ihre Bezugsgruppen, Organisationen wie Schule, Hochschule, Ausbildungsbetrieb, (…), die staatlichen und semi-staatlichen Institutionen und nicht zuletzt die ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturen wie der Arbeitsmarkt (…) (S. 4/5).

Der vorliegende Bericht enthält die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu jungen Erwachsenen im Übergang Schule – Beruf. Die Untersuchung stellt eine Zusatzerhebung zum DJI-Übergangspanel, einer quantitativen Panelstudie zu den Übergangswegen von Jugendlichen mit Hauptschulbildung dar (BMBF, 2008; Reißig, Gaupp & Lex, 2008). Anhand der standardisierten Befragungen über einen Zeitraum von 6 Jahren konnten Typen von Übergangsverläufen identifiziert werden. Was mit dem standardisierten Befragungsmodus nicht geleistet werden konnte, ist ein differenzierter Blick auf die subjektive Sicht der jungen Erwachsenen auf ihre Übergangsverläufe. An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung „Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit“ in Form einer qualitativen Zusatzbefragung an, womit eine Stärkung der Akteursperspektive möglich wird (Heinz, 1992, 2000b; Stauber, Pohl & Walther, 2007). In Ergänzung zu bisherigen Erhebungs- und Auswertungsstrategien des Übergangspanels (vgl. Gaupp, Geier & Hupka-Brunner im Druck; Gaupp, Geier, Lex & Reißig, 2011; Gaupp, Lex & Reißig, 2008; Hupka-Brunner, Gaupp, Geier, Lex & Stalder, 2011) rücken nun die jungen Erwachsenen als Subjekte in den Mittelpunkt. Dementsprechend wurde eine andere Art von Daten generiert – die subjektive Rückschau der jungen Erwachsenen auf ihren bisherigen Werdegang – und eine andere Auswertungsstrategie verfolgt, die den Blick auf Sichtweisen, Einstellungen, Bewertungen, Handlungen der jungen Erwachsenen ins Zentrum stellt.

1.1 Zentrale Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel

Da die Idee für die vorliegende Studie aus Ergebnissen des DJI-Übergangspanels entstanden ist, werden zunächst in einem kurzen Überblick Fragestellung, Design und ausgewählte zentrale Ergebnisse des Übergangspanels referiert. Aktuell existieren in Deutschland kaum größer angelegte Längsschnittuntersuchungen zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Jugendlichen mit niedriger Schulbildung. Diese Forschungslücke schließt das Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts, in dem es die Übergangswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung ausgehend vom letzten Schuljahr über einen Zeitraum von rund sechs Jahren untersucht. Ziel des Übergangspanels ist es, folgende Fragen zu klären:

- Welche Startvoraussetzungen bringen Hauptschülerinnen und Hauptschüler für den Übergang ins Arbeitsleben mit?
- Beschreibung der Übergänge: Wie sehen ihre Übergangswege von der Schule in Ausbildung und Arbeit aus?
- Bewertung der Übergänge:
  - Welche Wege sind erfolgreich?
  - Welche Wege erweisen sich als Umwege oder Sackgassen?
  - Auf welchen Wegen besteht ein erhöhtes Risiko des Ausstiegs aus dem Bildungssystem?
  - An welchen Stellen dieser Wege entstehen Unsicherheiten, Umwege, Brüche – generell: Risiken für das Gelingen des Übergangs?
- Identifikation von Determinanten: Was sind förderliche aber auch hinderliche Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang?
- Welche Jugendlichen gehen welche Wege?
- Wer kann und sollte intervenieren und unterstützen, damit die Jugendlichen die Risiken bewältigen können? Wie soll diese Unterstützung aussehen?

Das Übergangspanel ist als prospektive Längsschnittuntersuchung angelegt. Im März 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und Sekundarschulen) per Fragebogen nach ihrer Herkunft, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahres befragt. Ab Herbst 2004 wurden die Jugendlichen in regelmäßigen Abständen per Computer gestütztem Telefoninterview (CATI) zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt. An der letzten und zehnten Befragungswelle im November 2009 nahmen 900 Jugendliche teil. Mit diesem Zeitraum liegen Daten

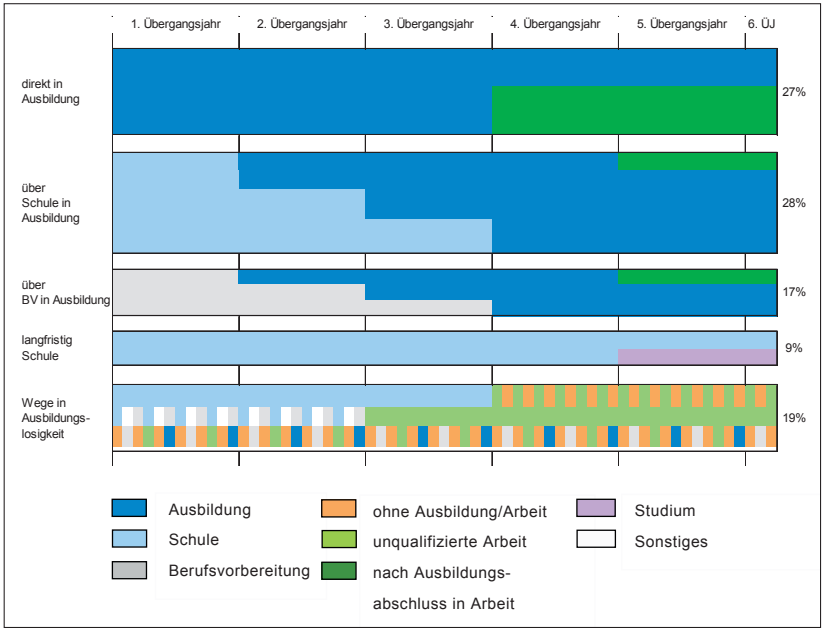
zu den Übergängen an der ersten und, für einen Teil der Jugendlichen, zweiten Schwelle vor.

Ein zentrales Ergebnis des Übergangspanels ist die Identifikation von Typen von Übergangsverläufen. Die individuellen Übergangsverläufe der Jugendlichen können längsschnittlich als Abfolge von Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsstationen (bzw. Zeiten der Erwerbslosigkeit) betrachtet werden. Im Rahmen einer Sequenzmusteranalyse wurden die individuellen Verläufe einem Optimal-Matching-Verfahren (Erzberger & Prein, 1997) unterzogen und anschließend über eine Clusteranalyse gruppiert. Es resultieren fünf in sich homogene und voneinander gut unterscheidbare Verlaufstypen:

1) Direkteinstiege in Ausbildung,
2) über den Zwischenschritt Berufsvorbereitung in Ausbildung,
3) über den Zwischenschritt weiterer Schulbesuch in Ausbildung,
4) schulische Wege in Richtung Hochschulreife und tertiäre Bildung
5) und problematische Wege in die Ausbildungslosigkeit.

Abbildung 1 zeigt die fünf Verlaufstypen. Die Verlaufstypen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit in schematisierter Weise dargestellt. Die individuellen Verläufe können daher im Einzelfall von der Darstellung abweichen. Die Höhe der „Balken“ für die fünf Verlaufstypen entspricht ihrer Häufigkeit, die zusätzlich rechts abgetragen ist. Die X-Achse ist als Zeitachse zu lesen. Die Farbkodierungen stellen die unterschiedlichen Stationen dar.

Abbildung 1: Verlaufstypen von Übergangswegen (n = 900)



Der erste Verlaufstyp „Direkteinstieg in Ausbildung“ umfasst rund ein Viertel der Jugendlichen (27 %), die unmittelbar nach dem Ende der Pflichtschulzeit im ersten Übergangsjahr eine Berufsausbildung begonnen haben. Der größere Teil der Jugendlichen beginnt nach erfolgreichem Abschluss einer dreijährigen Berufsausbildung eine qualifizierte Erwerbsarbeit. Der kleinere Teil der Jugendlichen befindet sich immer noch bzw. wieder in einer Berufsausbildung, weil sie eine erste Ausbildung vorzeitig beendet und ein neues Ausbildungsverhältnis begonnen haben oder weil sie im Anschluss an eine erste erfolgreiche Ausbildung eine zweite angeschlossen haben. Der zweite Verlaufstyp „über Schule in Ausbildung“ umfasst ebenfalls rund ein Viertel der Jugendlichen (28 %): Sie haben ihren Schulbesuch um ein, zwei oder drei Jahre über die Pflichtschulzeit hinaus verlängert und im Anschluss eine Berufsausbildung begonnen. Ein Teil derjenigen, die im zweiten Übergangsjahr eine Berufsausbildung begonnen haben, hat diese erfolgreich beendet und befindet sich inzwischen in Erwerbsarbeit. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für den dritten Verlaufstyp „über Berufsvorbereitung in Ausbildung“ (18 %). Die Jugendlichen in diesem Verlaufstyp haben ein, zwei oder

drei Jahre in berufsvorbereitenden Angeboten verbracht, bevor sie in eine Berufsausbildung eingemündet sind. Berufsvorbereitung hat für diese Jugendlichen ihre Funktion auf eine Ausbildung vorzubereiten erfüllt. Wiederum arbeitet ein Teil der Jugendlichen nach Ausbildungsende mit qualifiziert mit Berufsabschluss. Der vierte Verlaufstyp „langfristige schulische Höherqualifizierung“ (9 %) setzt sich aus Jugendlichen zusammen, die den gesamten Beobachtungszeitraum (allenfalls mit kurzen Unterbrechungen), weiter auf die Schule gehen, um dort höherwertige Schulabschlüsse, je nach Schulart den mittleren Schulabschluss oder die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife, zu erwerben. Der Verlaufstyp „schulische Höherqualifizierung“ setzt sich aus zwei Unterformen zusammen: Jugendliche, die sich im fünften Übergangsjahr noch in schulischer Bildung befinden sowie Jugendliche, die inzwischen ein Studium aufgenommen haben. „Wege in Ausbildungslosigkeit“ bilden den fünften Verlaufstyp. Kennzeichnendes Merkmal dieser Übergangswege ist, dass sie nicht in eine stabile Berufsausbildung geführt haben. Einige der Jugendlichen waren in den ersten vier Übergangsjahren zwar zeitweise in Ausbildung, konnten diese Ausbildungsverhältnisse aber nicht erfolgreich beenden. Stattdessen lassen sich die Übergangswege dieser Jugendlichen durch häufige Wechsel von Bildungs- und Ausbildungsstationen, das Fehlen von erkennbaren Logiken in den Abfolgen der Bildungs- und Ausbildungsstationen sowie längere und häufigere Zeiten, in denen die Jugendlichen erwerbslos waren und sich nicht in schulischer, berufsvorbereitender oder beruflicher Bildung befanden, beschreiben. Mit 19 % ist ein knappes Fünftel aller Jugendlichen von solchen problematischen Übergangsverläufen betroffen.

Die Zusammensetzung der Jugendlichen in den fünf Verlaufstypen anhand von zentralen soziodemografischen Merkmalen und Merkmalen der Schulbiografie und Lebenssituation zeigt, welche Jugendlichen welche Übergangswege gehen. Einen Direkteinstieg in Ausbildung finden eher Jugendliche mit einem konkreten und sicheren Berufswunsch und selten Jugendliche mit Migrationshintergrund. Über berufsvorbereitende Zwischenschritte gelangen eher Jugendliche aus Alleinerziehendenhaushalten, mit mehreren Klasswiederholungen sowie mit unklaren beruflichen Plänen (Plan eine Berufsvorbereitung zu besuchen, zu jobben oder keine benennbaren Pläne für die Zeit nach der Schule). In den beiden schulisch geprägten Verlaufstypen finden sich insbesondere Jugendliche mit guten Schulleistungen, im Verlaufstyp der schulischen Höherqualifikation zudem viele junge Frauen. Jugendliche mit prekären Übergangsverläufen sind oft durch Risikomerkmale gekennzeichnet wie schlechtere Schulnoten, Schulschwänzen, Klasswiederholungen, Arbeitslosigkeit beider Elternteile (bzw. Arbeitslosigkeit des al-

lein erziehenden Elternteils), Migrationshintergrund, persönliche Problemlagen (mindestens drei von möglichen zehn Fragen nach individuellen Schwierigkeiten in den letzten zwei Schuljahren wie Schulden, dauerhaften Auseinandersetzungen mit den Eltern, Problemen mit der Polizei/einem Gericht oder tätlichen Auseinandersetzungen mit „ja“ beantwortet) und unklare berufliche Pläne.

Zusammengefasst führen diese Ergebnisse zu folgenden Aussagen. Die Übergangswege dehnen sich zeitlich aus. Nach sechs Jahren befindet sich nur ein Teil der Jugendlichen nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung in qualifizierter Erwerbsarbeit. Viele Jugendliche befinden sich weiterhin in Schulen oder in Ausbildung: Sie sind „noch unterwegs“ auf dem Weg zur ersten oder zweiten Schwelle und stehen noch vor der Aufnahme bzw. dem Abschluss einer Ausbildung. Die Übergangswege sind zudem anspruchsvoller geworden, gemessen an den zu treffenden Entscheidungen. Während früher im Idealfall zwei Schnittstellen oder Schwellen (von der Schule in Ausbildung und von der Ausbildung in Erwerbsarbeit) zu bewältigen waren, führen heute Zwischenschritte zu einer Vielzahl von Entscheidungssituationen. Viele Jugendliche haben fünf und mehr Stationen durchlaufen. Auch sind die Übergänge vielfältiger geworden: die Wege verteilen sich auf fünf Verlaufstypen und nur ein geringer Teil der Jugendlichen geht den klassischen „Königsweg“ von der Schule direkt in Ausbildung und im Anschluss wiederum direkt in qualifizierte Erwerbsarbeit. Schliesslich gestalten sich die Übergangswege zugleich risiko- und chancenreich. Sie bieten einerseits die Möglichkeit der schulischen Höherqualifikation bis hin zur Hochschulreife, andererseits bergen sie die Gefahr des Herausfallens aus Bildung und Ausbildung, wie das Fünftel der Jugendlichen mit problematischen Wegen in die Ausbildungslosigkeit zeigt.

Mit Merkmalen wie Schulleistungen, Schulschwänzen, Klarheit der beruflichen Orientierung, Belastung durch persönliche Probleme, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit der Eltern ist eine Reihe von „harten“ Einflussfaktoren auf die Übergangswege bekannt und es können Gruppen von Jugendlichen mit erhöhtem Risiko für Ausbildungslosigkeit identifiziert werden. Offen bleibt die Frage nach „weichen Faktoren“ wie der Bedeutung anderer Personen für das Gelingen und Misslingen von Übergängen.

In der zweiten Befragungswelle des Übergangspanels, die noch in der Schulzeit stattfand, wurden Daten zu relevanten Personen für den bevorstehenden Übergang am Ende des Pflichtschulbesuches erhoben. Die Jugendlichen wurden u.a. nach wichtigen Ratgebern für die anstehenden Bildungs- und Ausbildungsentscheidungen gefragt: Ein Großteil der Jugendlichen im letzten Jahr der Haupt-

schule wies Familienmitgliedern (87 %) und/oder Freunden (71 %), d.h. Personen aus ihrem engen persönlichen Umfeld, eine wichtige Rolle zu. An dritter Stelle rangierten mit 63 % Lehrerinnen und Lehrer. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsagenturen folgten mit 45 %, sozialpädagogische Fachkräfte mit 22 %. Fast alle Jugendlichen sahen in den Gesprächen mit diesen Personen eine wichtige Entscheidungshilfe für die eigene berufliche Zukunft (Braun, Hofmann-Lun & Gaupp, 2006: S. 324-325). Diese Ergebnisse zeigen, DASS dritte Personen aus Sicht der Jugendlichen eine bedeutsame Rolle in der Zeit des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt spielen. Sie geben auch Hinweise darauf, WELCHE Personen dies sein können. Keine Antwort bieten diese Ergebnisse auf die Frage nach dem WIE, d.h. nach der Art und Weise, in der die benannten Personen für die Jugendlichen bedeutsam/relevant sind. An dieser Frage setzt die vorliegende Untersuchung an.

1.2 Fragestellung

Das vorliegende Forschungsprojekt fragt nach den Beiträgen „weicher Faktoren" zum Gelingen oder Misslingen von Übergängen in Ausbildung. Im Zentrum des Interesses steht die Frage nach der Bedeutung anderer Personen für den Verlauf von Übergangsbiografien. Die **Fragestellung** der Untersuchung lautet daher: Welche Personen sind in welcher Weise für den Verlauf der Übergänge junger Erwachsener von der Schule in die Arbeitswelt bedeutsam? Um diese Frage zu klären, gilt das Forschungsinteresse den Begegnungen, Gesprächen, Erlebnissen, Interaktionen und Erfahrungen von jungen Erwachsenen mit relevanten Personen: Im Verlauf ihrer Übergangswege entstehen für Jugendliche und junge Erwachsene immer wieder Entscheidungssituationen, an denen sie den weiteren Verlauf ihrer Wege planen und gestalten müssen. Insbesondere in solchen Situationen können andere Personen wichtig werden, indem sie z.B. Informationen, Vorschläge, Hilfsangebote usw. übermitteln. Soziale Interaktionen stehen dabei nicht isoliert für sich, sondern sind in einen größeren Kontext eingebettet. So sind immer auch Strukturaspekte sowie individuelle Handlungsstrategien mitbestimmend für den Übergangsverlauf (Heinz 2000b; Stauber, Pohl & Walther, 2007). Die Annahme lautet, dass neben den Interaktionen zwischen den jungen Erwachsenen und wichtigen Personen ihren individuellen Voraussetzungen und den jeweiligen Möglichkeiten und Bedingungen in der Region eine zentrale Rolle für das Gelingen aber auch Misslingen der Integration in Ausbildung zukommt.

Welches sind die interessierenden Personen? Erste Antworten auf diese Frage nach potentiell relevanten **Personengruppen** liefern Erkenntnisse aus der Übergangsforschung über Stationen, Verläufe und Charakteristika von Übergangsbiografien, sowie Wissen aus dem DJI-Übergangspanel. Im Folgenden sind die interessierenden Personen bzw. Personengruppen aufgeführt:

- Die Jugendlichen beginnen ihren Übergang aus der Schule kommend: Damit sind die Lehrer/innen der abgebenden Schulen von Bedeutung.
- Viele Jugendliche durchlaufen im Anschluss unterschiedliche Institutionen des sogenannten „Übergangssystems" wie z.B. berufsvorbereitende Angebote und kommen mit den dort tätigen pädagogischen Fachkräfte wie Berufs- und Sozialpädagog/innen in Kontakt.
- Im Betrieb als Praktikumsort, Ausbildungs- oder Arbeitsplatz treffen die jungen Erwachsenen auf betriebliche Akteure wie Kolleg/innen, Ausbilder/innen und Vorgesetzte.
- In verschiedenen Lebenssituationen wie der Suche nach einem Ausbildung- oder Arbeitsplatz sowie bei Arbeitslosigkeit haben die jungen Erwachsenen mit der sozialadministrativen Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung und damit mit Vertreter/innen der ARGEN und Arbeitsagenturen zu tun.
- Im Rahmen der Familie als Sozialisationsinstanz und Unterstützungssystem spielen neben weiteren Familienmitgliedern die Eltern eine zentrale Rolle.
- Gleichaltrige stellen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter eine wichtige Referenzgruppe dar, sei es in Form individueller Freundschaften, in Paarbeziehungen aber auch in informellen und institutionellen Gruppenkontexten (z.B. Clique, Mitschüler/innen, Mit-Azubis).
- Weitere Personen, beispielsweise Therapeut/innen, Ärztinnen/Ärzte, Mitarbeiter/innen in Beratungsstellen, Zufallsbekanntschaften.

Annahmen, in welcher Art diese Personen bezogen auf den Übergang Schule-Beruf mit den jungen Erwachsenen in Interaktion treten, umfassen z.B. die Vermittlung von Informationen, individuelle Planungs- und Beratungsgespräche, konkrete Vorschläge zu ausbildungs- und berufsbezogenen Fragen, Herstellen von Kontakten, finanzielle Unterstützung, Begleitung bei persönlichen Krisen, emotionale Unterstützung, positive wie negative Vorbildfunktion oder dauerhafte persönliche Begleitung. Die Personen können für die Jugendlichen in der Zeit des Übergangs eine hilfreiche Rolle einnehmen, indem sie z.B. individuell passend beraten und motivieren, aber auch eine hinderliche, indem sie z.B. demotivieren oder in ihrer Beratung nicht auf die individuellen Pläne und Wünsche der Jugendlichen eingehen.

Auf einer abstrahierenden Ebene existieren unterschiedliche theoretische Konzeptionen zu Bedeutung und Funktion dritter Personen, wobei Vertreter/innen von Institutionen häufig im Zentrum des Interesses und Personen aus dem persönlichen Umfeld wie Familie und Peers weniger im Fokus stehen. Eine prominente Konzeption sieht Vertreter/innen von Institutionen als Gatekeeper im Lebenslauf. Bezogen auf das Übergangsgeschehen beschreiben Stauber und Walther (2006: S. 135) die Rolle von Gatekeepern – unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Walter Heinz (1992) – wie folgt: „In their transitions young people necessarily make contact with institutional actors structuring individual transitions in the sense of ‚gate-keepers'. One of their main functions is to keep young people on track towards the standard life course, which inevitably results in directing them towards different and unequal social and labour market segments." Die steuernde Funktion der Gatekeeper richtet sich dabei nicht primär an den individuellen Bedürfnissen der jungen Leute aus, sondern ist in ihrem Handeln durch die Sichtweise und das Interesse ihrer jeweiligen Institutionen geprägt. Beispiele sind Lehrer/innen, die für „die Schule" stehen oder Berufsberater/innen, die „den Arbeitsmarkt" vertreten.

An anderer Stelle verwenden Stauber und Walther das Bild einer Schleuse mit dem dazugehörigen Schleusenwärter um die Funktion von Gatekeepern zu verdeutlichen. Der Schleusenwärter befördert die Schiffe je nach Fahrtrichtung flussauf- oder abwärts entweder von einem niedrigeren auf ein höheres Niveau der beruflichen und sozialen Integration, oder von einem höheren auf ein niedrigeres (Stauber & Walther, 2006: S. 23). Nach Stauber/Walther haben Gatekeeper im Übergang Schule – Beruf eine hilfreiche Funktion (d.h. bewirken eine Aufwärtsbewegung an der Schleuse), wenn sie die individuelle Situation der Jugendlichen beachten und weniger aus einer Systemperspektive agieren: „While most critiques referred to ‚the system' (education and training, labour market and welfare), many young people made ‚exceptions' and referred to individual persons that they experienced as helpful and different. These persons can be characterised as ‚significant others' (Mead, 1934) in so far as they offer young people a supportive relationship that allows for new insights and experiences and therefore enriches their socialisation and identity." (Stauber & Walther, 2006: S. 138).

Die Annahme der Untersuchung lautet, dass Interaktionen insbesondere dann hilfreich sind und die Übergänge in Ausbildung befördern, wenn eine Passung besteht zwischen den individuellen Voraussetzungen der jungen Erwachsenen (wie ihren Fähigkeiten, Wünschen, Motiven, Plänen und Lebenslagen) und den Informationen, Vorschlägen und Hilfsangeboten der bedeutsamen Anderen und

den damit verbundenen wahrgenommenen beruflichen Möglichkeiten und deren Bewertung als akzeptabel oder nicht.

Ein Merkmal der Offenheit qualitativer Forschung ist es, dass die Auswertungen auch Erkenntnisse zu anderen, thematisch verwandten Fragestellungen generieren. Insofern können im Verlauf des Analyseprozesses neben der Hauptfragestellung weitere Nebenfragestellungen entstehen, die vorab noch nicht abzusehen waren.

Im Fall dieser Studie sind dies insbesondere folgende Fragen: Sind konkrete Ausprägungen von Übergangsbiographien eher Ergebnis einer aktiven Gestaltung durch die jungen Erwachsenen oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen? Was ist der Beitrag von Motivation und deren Entwicklung im zeitlichen Verlauf zur Ausprägung von Übergangsbiographien? Und schließlich: Welchen Einfluss haben kritische biographische Ereignisse auf die Übergangsverläufe?

1.3 Aufbau des Berichtes

Im Anschluss an diese Einleitung, in der zentrale Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel zitiert sowie die Fragestellungen der Untersuchung erläutert wurden, stellt Kapitel 2 die Methodik der Studie dar. Neben der Stichprobenziehung beschreibt es vor allem die Konzeption und Durchführung der Interviews inklusive einer Reflexion der Empirie. Die Auswertungsstrategie schließt das methodische Kapitel ab. Der Hauptteil des Berichts (Kapitel 3) stellt die Ergebnisse der Analysen dar. Anhand von Einzelfällen werden zentrale Themen von jungen Erwachsenen im Übergang Schule – Beruf identifiziert, analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt. Die Darstellung dieser Themen erfolgt jeweils über eine theoretische Einordnung, die Darstellung im empirischen Material, die Illustration anhand der Einzelfälle und ein Zwischenfazit. Am Ende von Kapitel 3 steht die Integration der vier Dimensionen in ein Modell des Übergangsgeschehens. Kapitel 4 enthält eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse sowie deren Bewertung im Hinblick auf ihre pädagogische Bedeutung, d.h. die Frage wie Wege Jugendlicher in Ausbildung besser unterstützt und Hindernisse für das Gelingen dieser Wege beseitigt werden können. Der Bericht schließt mit Hinweisen auf offene Fragen und weiteren Forschungsbedarf.

2 Design und Methodik

2.1 Stichproben

Datengrundlage ist die Gesamtstichprobe des DJI-Übergangspanels. Für die 900 jungen Erwachsenen, die an der letzten Erhebung im Rahmen des Übergangspanels im November 2009 teilgenommen hatten, liegen die vollständigen Übergangsverläufe vom Ende der Schulzeit bis ins sechste Übergangsjahr vor. Aus dieser Gesamtstichprobe wurden zwei Teilstichproben gezogen. Die erste Untersuchungsgruppe setzt sich aus jungen Erwachsenen zusammen, die keine Berufsausbildung beginnen und abschließen konnten und sich rund fünf Jahre nach Ende der Pflichtschulzeit auf dem Weg in die Ausbildungslosigkeit befinden. Die zweite Untersuchungsgruppe bilden junge Erwachsene, die die erste Schwelle bewältigt und damit eine Berufsausbildung begonnen und teilweise bereits abgeschlossen haben. Durch diese beiden Kontraststichproben wird zum einen gewährleistet, dass Personen mit möglichst unterschiedlichen Übergangswegen in die Analysen einbezogen werden, zum anderen kann über einen Gruppenvergleich die Frage beantwortet werden, ob dritte Personen einen differenziellen Beitrag zum Gelingen oder auch Misslingen von Übergangsverläufen beitragen. Um die beiden Untersuchungsgruppen in Beziehung setzen bzw. kontrastieren zu können, wurden Stichproben von jungen Erwachsenen mit vergleichbaren Ausgangslagen gezogen. Ziel war die Vergleichbarkeit bezogen auf die individuelle Lebenslage der jungen Erwachsenen, ihre vorangegangenen Bildungsbiografien sowie den Beginn ihrer Übergangswege (Besuch einer Berufsvorbereitung im Anschluss an die Schulzeit).

Technisch wurden die beiden **Teilstichproben** über das Verfahren des statistischen Matching gebildet (Bacher, 2002). Ziel des statistischen Matching ist die Identifizierung von statistischen Zwillingen, d.h. von Personen, die sich in vorher definierten Merkmalen nicht oder möglichst gering unterscheiden. Ein typisches Einsatzgebiet für statistisches Matching ist die Bildung von Vergleichsstichproben, wie es in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist. Folgende Merkmale wurden als Matching-Variablen festgelegt: Für die Soziodemografie wurden die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter berücksichtigt, bezogen auf die Familiensituation die beiden Merkmale Auseinandersetzungen mit den Eltern und Sozialhilfebezug in der Familie in den Matching-Prozess einbezogen, für die Schulbiografie die Schulart (Haupt- versus Gesamtschule), Klassenwiederholungen und die Deutsch- und Mathematiknoten im letzten Zeugnis sowie

schließlich die Frage der Klarheit der beruflichen Pläne zum Zeitpunkt Ende des letzten Schuljahres.

Der nächste Schritt des Matching-Verfahrens ist die Identifizierung der kleineren der beiden interessierenden Gruppen von Personen, in unserem Fall junge Erwachsene, die nach Beendigung der Schule keine Ausbildung beginnen konnten. Diese 64 jungen Erwachsenen aus dem Verlaufstyp 5 „Problematische Übergänge“ bilden die “Empfängerdatei“ des Matching-Prozesses. Zu diesen Personen sucht das Matching-Verfahren aus einer größeren “Spenderdatei“ passende Zwillinge. Als “Spenderdatei“ dienten die 130 jungen Erwachsenen aus dem Verlaufstyp 3 „über Berufsvorbereitung in Ausbildung“. Als Verfahren zur Berechnung der Ähnlichkeit der beiden resultierenden Stichproben wurde die Methode der Propensity Scores eingesetzt. Eine ausführliche Dokumentation des Prozederes (inklusive beispielhafter Anwendungen und Syntax) findet sich bei Bacher (2002). Im Rahmen des statistischen Matchings konnte für 61 Personen der “Empfängerdatei“ ein passender Zwilling aus der “Spenderdatei“ identifiziert werden, so dass sich als Ergebnis zwei Teilstichproben mit jeweils 61 Personen ergeben. Diese sind als Bruttostichproben zu verstehen, da sich entsprechend der Ausschöpfung in der Feldphase kleinere Nettostichproben ergeben (siehe Kapitel 2.3).

Die folgende Tabelle 1 zeigt das Ergebnis des statistischen Matchings in der Übersicht. Bezogen auf die soziodemografischen und schulbezogenen Merkmale finden sich nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Bezogen auf die Herkunftsfamilien fällt auf, dass die ausbildungslosen jungen Erwachsenen häufiger aus Familien mit Sozialhilfebezug stammen. Im Hinblick auf ihre berufliche Orientierung zeigt sich, dass sie etwas seltener klare berufliche Pläne benennen können.

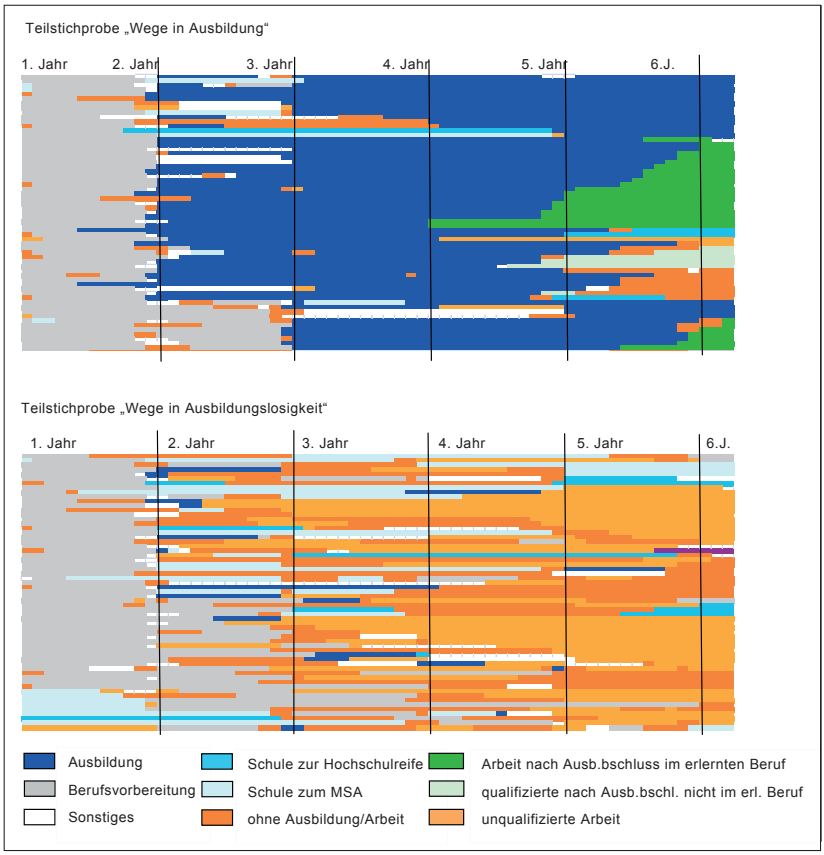
Tabelle 1: Verteilung der Matching-Variablen in den beiden Teilstichproben

	Wege in Ausbildungslosigkeit	Wege in Ausbildung
n	61	61
Anteil Jungen	57,4 %	62,3 %
Jugendliche mit MH	70,5 %	70,5 %
Alter bei Basiserhebung ∅	15,6	15,7
Auseinandersetzungen mit Eltern	34,4 %	32,8 %
Sozialhilfebezug in der Familie	14,8 %	8,2 %
Klasswiederholungen	41,0 %	44,3 %
Schulart = Hauptschule	86,9 %	88,5 %
Deutschnote ∅	3,61	3,57
Mathematiknote ∅	3,62	3,56
unklare berufliche Pläne	26,2 %	21,3 %

* MH = Migrationshintergrund

Abbildung 2 zeigt die Übergangsverläufe der beiden Teilstichproben der jungen Erwachsenen, die eine Ausbildung begonnen haben, sowie die der jungen Erwachsenen, die keinen Zugang zu einer Berufsausbildung gefunden haben. Jede „Zeile“ auf der Y-Achse in der Grafik stellt den Übergangsverlauf einer Person dar. Die Farben markieren die verschiedenen Tätigkeiten bzw. Stationen. Die X-Achse ist als Zeitverlauf zu lesen, beginnend links mit dem September 2004, d.h. dem ersten Monat des ersten Übergangsjahres nach Ende der Schulzeit und rechts endend mit dem November 2009, d.h. dem Beginn des sechsten Übergangsjahres. Im Durchschnitt sind die jungen Erwachsenen im Herbst 2009 gut 21 Jahre alt.

Abbildung 2: Übergangsverläufe der beiden Teilstichproben „Wege in Ausbildung“ und „Wege in Ausbildungslosigkeit“



Die Gemeinsamkeit der Übergangswege in den beiden Teilstichproben fällt unmittelbar ins Auge. Beide Gruppen haben im Anschluss an das Ende der Schulzeit eine Berufsvorbereitung begonnen (in der Regel ein schulisches Berufsvorbereitungsjahr, eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit oder eine ein- oder zweijährige teilqualifizierende Berufsfachschule). In einigen Fällen erfolgte der Besuch der Berufsvorbereitung nach einem fortgesetzten Schulbesuch ein oder zwei Jahre verzögert. Die Übergangswege nach der Berufsvorbereitung verlaufen dann – der Stichprobendefinition gemäß – in hohem Maße unterschiedlich.

Für die jungen Erwachsenen mit Wegen in Ausbildung folgt auf den Besuch des berufsvorbereitenden Bildungsangebotes in vielen Fällen unmittelbar der Beginn der Ausbildung. Die anderen weisen kurze Phasen von Sucharbeitslosigkeit oder in sonstigen Stationen z.B. Praktika auf. Eine sehr kleine Gruppe schließt einen Schulbesuch an. Wie die Grafik zeigt, haben die Berufsausbildungen Großteils eine reguläre Dauer von drei Ausbildungsjahren. Je nach Eintrittszeitpunkt in Ausbildung befinden sich die jungen Erwachsenen noch in Ausbildung oder haben sie bereits beendet. Diejenigen, die ihre Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, arbeiten anschließend in vielen Fällen als qualifizierte Fachkräfte in ihrem gelernten Beruf. Ein zweiter Teil findet Arbeit in einem anderen Beruf als dem gelernten. Ein weiterer Teil schließlich ist zu diesem Zeitpunkt unversorgt und hat (noch) keinen Zugang zum Arbeitsmarkt gefunden. Insgesamt zeigt die Abbildung für diese Teilgruppe ein Muster von Übergangsverläufen, das sich mehr oder weniger stark an den Jahresrhythmen von Berufsvorbereitungs-, Schul- und Ausbildungsjahren orientiert. Wechsel zwischen Stationen finden häufig im Herbst eines Jahres statt.

Ein anderes Bild zeigen die Übergangswege der ausbildungslosen jungen Erwachsenen. In ihren Wegen sind wenig zeitliche Regelmäßigkeiten zu erkennen. Während der Beginn ihrer Übergangswege durch den ein- oder zweijährigen Besuch eines berufsvorbereitenden Angebotes noch klar strukturiert ist, verlieren die Wege im Anschluss an zeitlicher Strukturiertheit. Es finden sich insgesamt deutlich mehr Wechsel, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, auch „unter dem Jahr“ ereignen. Insgesamt sind die jungen Erwachsenen häufig in unqualifizierter Arbeit oder unversorgt, d.h. ohne Ausbildung oder Arbeit. Sie verbringen nur wenig Zeit in Ausbildung und wenn, dann sind die Ausbildungsverhältnisse von kurzer Dauer und führen nicht zu einem Berufsabschluss. Am Ende des Beobachtungszeitraums d.h. am Beginn des sechsten Übergangsjahres arbeiten viele der jungen ausbildungslosen Erwachsenen als Ungelernte oder sind unversorgt. Ein kleiner Teil von ihnen hat den Weg zurück ins Schulsystem genommen und besucht Schulen, die zum mittleren Schulabschluss (MSA) oder sogar zur (fachgebundenen) Hochschulreife führen.

2.2 Konzeption der Interviews

Ziel der Interviews war es, die „Innensicht“ der jungen Erwachsenen auf ihre eigenen Übergangsverläufe zu erhalten (Stauber, Pohl & Walther, 2007: S. 8). Mit

dem bisher auf standardisierten Befragungen basierenden Übergangspanel liegen umfangreiche Informationen zu den Übergangswegen der jungen Erwachsenen durch die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen im Anschluss an die Pflichtschulzeit vor. Wie in Kapitel 1.1 gesehen, lassen sich daraus Verlaufstypen oder –muster unterschiedlicher Übergänge beschreiben und Merkmale bestimmen, die die Zugehörigkeit von verschiedenen Gruppen von Jugendlichen zu den Verlaufstypen vorhersagen. Was sich aber anhand dieser quantitativen Daten nicht sagen lässt ist, wie diese Wege im Einzelfall zustande kommen und wie die jungen Erwachsenen selber ihre bisherigen Verläufe subjektiv erlebt haben und bewerten.

Inhalt der Interviews ist eine retrospektive Sicht der jungen Erwachsenen auf ihre bisherigen Übergangswege, wobei ein besonderes Augenmerk auf Veränderungen und Entscheidungssituationen in ihren Übergangswegen gelegt wurde. Das Interview orientiert sich somit an bedeutsamen Schnittstellen, Weichen und Wegabschnitten in den Übergangswegen. Zeitlich knüpft das Interview am Ende des berufsvorbereitenden Angebots an. Dieser Zeitpunkt kann als kritische Situation gesehen werden in der sich entscheidet, was die jungen Erwachsenen im Anschluss an die Berufsvorbereitung tun werden. Im Folgenden wurde der weitere Verlauf der Übergangsbiografien bis zum Zeitpunkt des Interviews thematisiert. Entsprechend der Fragestellung der Untersuchung lag ein Schwerpunkt auf der Frage, welche Personen an diesen Entscheidungssituationen beteiligt und bedeutsam waren. Dabei standen drei Personengruppen im Fokus: Gleichaltrige, Familienmitglieder und Fachkräfte (wie Lehrer/innen, Pädagog/innen, Berufsberater/innen, Ausbilder/innen). Von Interesse war, welche Erfahrungen, Erlebnisse und Interaktionen die jungen Erwachsenen mit diesen Personen hatten.

Wahl der Methode Um den subjektiven Blick der jungen Erwachsenen auf ihren Werdegang zu erfahren, wurden leitfadengestützte Interviews mit narrativen Anteilen geführt. Damit ist eine Entscheidung für eine offenere oder „qualitativere“ Interviewform gefallen, als ursprünglich geplant. Im Rahmen der Entwicklung der Interviews wurde eine Reihe von Probeinterviews geführt, die noch eine stärkere Strukturierung aufwiesen. In diesen stärker standardisierten und leitfadengestützten Interviews wurden von den jungen Erwachsenen jedoch vorwiegend Situationen und Personen benannt, deren Bedeutung für den Verlauf der Übergangswege den Interviewten unmittelbar bewusst waren. Interaktionen mit Personen, die eine weniger offensichtliche, eher indirekte Bedeutung für die Übergangswege hatten, wurden kaum berichtet. Aus dieser Erfahrung und der Vermutung, dass solche Interaktionen eher über den Umweg von persönlichen Er-

lebnissen berichtet werden, resultierte die Entscheidung für eine sehr offene Interviewführung. Die Interviews stellen damit eine Zwischenlösung, eine Mischform oder einen Kompromiss zwischen einerseits biografischen erzählgenerierenden und andererseits inhaltlich deutlicher vorstrukturierten leitfadenorientierten Interviews dar. Der Inhaltliche Fokus liegt enger als in biografischen Interviews, indem das Interesse nicht der gesamten Breite aller Übergangserfahrungen gilt, sondern den Wendepunkten und Entscheidungssituationen und den sie begleitenden sozialen Interaktionen. Es besteht damit eine inhaltliche Nähe zu problemzentrierten Interviews (Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2010; Hopf, 1995). Nach Hopf besteht deren Charakteristikum in einer lockeren Bindung an einen knappen, der thematischen Orientierung dienenden Leitfaden und zugleich im Versuch, freie Erzählungen anzuregen. Ausgangspunkt und Perspektive problemzentrierter Interviews ist nach Witzel (1982, 2000a) eine gesellschaftliche Problemstellung, mit der die Befragten konfrontiert sind – in unserem Fall der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Das Interview zielt problembezogen auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität" (Witzel, 2000a: 1. Abs.). Bezogen auf das Vorgehen und die thematische Steuerung während des Interviews bedeutet das, dass „der Forscher/Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muss und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewverlaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen sollte." (Witzel, 1982: S. 90). Vorsichtig könnten die Interviews der vorliegenden Studie als problem- oder themenzentrierte Interviews mit biografisch-narrativen Anteilen und einem strukturierten Nachfrageteil bezeichnet werden (vgl. Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2010; Hopf, 2000). Eine weitere Besonderheit der Interviews besteht darin, dass die Interviews tele**fonisch und nicht im persönlichen Kontakt geführt worden.**

Aufbau der Interviews Die Interviews orientieren sich in ihrer Struktur am klassischen dreiteiligen Aufbau narrativer Interviews (vgl. Schütze, 1983). Zunächst wurde ein Erzählimpuls gegeben, der eine freie und ungesteuerte Erzählung der Befragten anstoßen sollte. In dieser Phase steuerten die Interviewenden den Erzählfluss inhaltlich nicht, sondern überließen ihn der erzählenden Person. Die Aufforderung für die Eingangserzählung lag den Interviewer/innen ausformuliert vor und sollte wörtlich oder nahezu wörtlich übernommen werden. Im konkreten Fall lautete die Erzählaufforderung:

„Für alle jungen Leute ist das Ende einer Berufsvorbereitung eine wichtige Entscheidungssituation, weil sie entscheiden müssen, wie es danach weitergehen soll. Geht es danach in eine Berufsausbildung, geht es nochmal in die Schule, kommt vielleicht nochmal eine Berufsvorbereitung, oder geht es mit etwas ganz anderem weiter? Du hast ja eine Berufsvorbereitung besucht. Heute interessiert mich, wie es dir am Ende dieser Berufsvorbereitung ging und wie es danach für dich weiterging.

Diesmal haben wir keinen fertigen Fragebogen, sondern für uns ist es wichtig, dass DU erzählst, was für DICH wichtig ist. Uns interessierten DEINE ganz persönlichen Erfahrungen, wie DU die Zeit nach der Berufsvorbereitung erlebt hast: Ich höre einfach zu und werde dich erst mal nicht unterbrechen. Später frage ich dann nach. Also angefangen in der letzten Zeit in der Berufsvorbereitung. Versuche dich zu erinnern. Wie war das, am Ende der Berufsvorbereitung? Wie ging es dir da? Was waren deine Pläne für die Zeit nach der Berufsvorbereitung? Fang doch einfach mal an zu erzählen!“

Auf die Eingangserzählung, die in den vorliegenden Interviews ganz unterschiedlich lang geriet, folgte eine Phase, in der an bereits angesprochenen Themen angeknüpft wurde. Hierbei wurden einerseits Entscheidungssituationen, Schnittstellen und Weichen in den Übergangswegen („Wie kam es dazu?“), andererseits bedeutsame Erlebnisse mit dritten Personen („Wie war das mit Person XY?“) über vertiefende Nachfragen konkretisiert.

Der dritte und letzte Teil der Interviews bestand aus einem Nachfrageteil, in dem nach bisher noch nicht angesprochenen Personen gefragt wurde. So sollte sichergestellt werden, dass für die Fragestellung wichtige Personengruppen nicht übersehen wurden. Konkret wurde nach Personen aus der Familie, aus der Peerebene, nach Personen, denen die jungen Erwachsenen in Bildungs-, Ausbildungs- oder Beratungskontexten begegnen sowie weiteren möglichen Personen gefragt. Zuletzt erfolgte eine Nachfrage nach wichtigen Inhalten, die bisher noch nicht zur Sprache gekommen waren.

Als Orientierungshilfe während der Interviewführung erhielten die Interviewer/innen eine einseitige Übersicht mit einer Grobgliederung der Interviews. Insbesondere war ausreichend freier Platz vorhanden, um die während der Ersterzählung spontan benannten Übergangssituationen, Ereignisse und Personen zu notieren. Diese Notizen dienten als Gedankenstütze für die vertiefenden Nachfragen im zweiten Block der Interviews.

2.3 Durchführung der Interviews

Interviewer und Interviewerschulung Die Interviews wurden von fünf Student/innen der Humboldt Universität Berlin durchgeführt. Alle fünf hatten bereits umfangreiche Erfahrung in der Durchführung von standardisierten Telefoninterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, insbesondere aus den standardisierten Befragungen im Rahmen des Übergangspanels. Einige der Interviewer/innen hatten zudem Erfahrung in qualitativen Telefoninterviews. Die Student/innen erhielten eine dreitägige Interviewerschulung. Die ersten beiden Schulungstage hatten inhaltliche, methodische und organisatorische Fragen zum Inhalt. Der inhaltliche Teil behandelte Zielsetzung und Fragestellung der Studie. Unter dem methodischen Gesichtspunkt wurde der Aufbau der geplanten Interviews besprochen, Besonderheiten der Interviews in Abgrenzung zu „klassischen" qualitativen Interviews thematisiert (Kombination von offenen Erzählungen und leitfadenorientierter thematischer Steuerung) sowie methodische Werkzeuge der Interviewführung eingeübt. Unter dem organisatorisch-technischen Aspekt ging es um die Ankündigungsbriefe, die Telefonate zur Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung, die schriftlichen Unterlagen für die Durchführung der Interviews, das Adressmanagement, die Aufnahmetechnik usw. Im Anschluss an die ersten beiden Schulungstage hatten die Interviewer/innen einen Zeitraum von etwa zwei Wochen, in denen jede/r mindestens ein Probeinterview führen musste. Insgesamt wurden 10 Probeinterviews geführt. Der dritte Tag der Interviewerschulung nach ca. zwei Wochen diente Reflexion der Erfahrungen aus den Probeinterviews. Die positiven wie problematischen Erfahrungen wurden gemeinsam besprochen und mögliche Reaktionsweisen für solche Situationen erarbeitet. Die Schulung wurde von mir sowie einer Expertin in qualitativen Methoden durchgeführt, wobei mein Schwerpunkt auf der inhaltlichen und organisatorischen Seite lag, der der externen Expertin auf der methodischen Seite.

Organisatorische Vorbereitung der Interviews Die jungen Erwachsenen erhielten etwa ein bis zwei Wochen vor dem geplanten Zeitraum für die Interviews einen Ankündigungsbrief. Dieses Verfahren war ihnen aus den vorangegangenen standardisierten Befragungen im Rahmen des Übergangspanels bekannt. Der Ankündigungsbrief enthielt zunächst eine Erläuterung des Inhalts der erneuten Befragung. Zudem wurde auf den Methodenwechsel von einem vollstandardisierten hin zu einem offenen Interview und die damit verbundenen Implikationen (wie z.B. längere Interviewdauer, Interesse an persönlichen Erlebnissen) hingewiesen. Schließlich folgte die Bitte um Teilnahme. Als Dankeschön bzw. kleine

Aufwandsentschädigung enthielt der Brief einen Gutschein über 20€. Im Abstand von einigen Tagen erfolgte dann ein Anruf zur Kontaktaufnahme und – bei Teilnahmebereitschaft – Terminvereinbarung.

Feldzeit und Ausschöpfung Der sechswöchige Erhebungszeitraum lag zwischen 10.3. 2011 und 15.4.2011. Die Empirie fand damit rund 1½ Jahre nach dem letzten Interview im Rahmen des Übergangspanels, so dass die jungen Erwachsenen zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt knapp 23 Jahre alt waren. Von den 122 Personen der Bruttostichprobe erklärten sich 56 für ein Interview bereit. Damit ergibt sich eine Gesamtrücklaufquote von 46 %. Von den 61 jungen Erwachsenen der Teilstichprobe „Wege in Ausbildungslosigkeit" haben sich 27 beteiligt (44 %), von den 61 jungen Erwachsenen der Teilstichprobe „Wege in Ausbildung" 29 (48 %). Damit konnten aus beiden Gruppen vergleichbar viele Interviews realisiert werden. Tabelle 2 zeigt die Ausschöpfung für die gesamte Nettostichprobe sowie die beiden Teilstichproben. Die Dauer der Interviews variiert zwischen 15 und 102 Minuten, der Mittelwert liegt bei 51 Minuten. Die Interviews wurden vollständig aufgenommen und als mp3-Dateien abgespeichert.

Tabelle 2: Stichprobenausschöpfung bezogen auf die ursprünglichen Teilstichproben

	Wege in Ausbildungslosigkeit	Wege in Ausbildung	gesamt
n (brutto)	61	61	122
n (netto)	27	29	56
Ausschöpfung	44 %	48 %	46 %

Bezogen auf die Matching-Variablen bestehen auch nach der Sichtprobenreduktion nur geringe Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben, so dass weiterhin eine Vergleichbarkeit der Ausgangsbedingungen beider Gruppen besteht.

Zwischen der Information zur Übergangssituation aus der letzten Panelbefragung im November 2009, auf der die Stichprobenziehung beruht, und den Interviews im Frühjahr 2011 liegt ein Zeitraum von knapp eineinhalb Jahren. Durch zwischenzeitlich begonnene Ausbildungsverhältnisse sind daher einige der jungen Erwachsenen von der Gruppe „Wege in Ausbildungslosigkeit" in die Gruppe „Wege in Ausbildung" gewechselt. Die Zusammensetzung der Nettostichprobe von 56 Personen hat sich damit wie folgt verändert: es sind „nur" noch 23 junge Erwachsene ohne Ausbildung, 33 haben eine Ausbildung begonnen oder abgeschlossen.

Von den insgesamt 56 Interviews sind zwei nicht auswertbar. Ein Interview hat nur eine Dauer von 3 Minuten, da der Interviewpartner offensichtlich kein Interesse an dem Gespräch hatte. In einem zweiten Fall kam trotz einer Interviewdauer von 39 Minuten kein Erzählfluss zu Stande. Der Methodenwechsel von den bisherigen standardisierten Erhebungen mit vorgegebenen zumeist geschlossenen Fragen zu einer offeneren Gesprächsführung war offensichtlich nicht geglückt.

2.4 Reflexion der Empirie

Mit den qualitativen Telefoninterviews Interviews wurde ein methodisch innovativer Weg beschritten. Im Folgenden soll daher im Rückblick reflektiert werden, ob sich dieser Weg unter methodischen Gesichtspunkten bewährt hat.

Qualitative telefonische Interviews sind in dieser Art eher ungewöhnlich. Im Vergleich zu klassischen face-to-face-Interviews, wie sie in der qualitativen Sozialforschung üblich sind, bieten sich telefonische Interviews als zeitökonomische und kostengünstige Alternative an. Die jungen Erwachsenen waren durch die neunmalige CATI-Befragung eine vollstandardisierte Interviewführung gewohnt. Auf den Wechsel hin zu offenen Interviews wurde sowohl in den Ankündigungsbriefen, als auch in den ersten Kontakttelefonaten explizit hingewiesen. Die jungen Erwachsenen erzählten fast ausnahmslos ausführlich, lebendig und auch mit einer gewissen Freunde von ihren bisherigen Übergangsbiografien und zeigten insgesamt eine hohe Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit. Nur zwei Interviews können als nicht gelungen betrachtet werden, da kein Erzählfluss zu Stande kam. Die erreichte Qualität der geführten Interviews ist damit durchweg zufriedenstellend und der Wechsel des Befragungsmodus von standardisiert zu offen innerhalb eines Panels kann als geglückt bezeichnet werden. Das vorliegende Vorgehen in Form einer Kombination von quantitativ und qualitativ orientierter Befragung im Rahmen einer Panelerhebung stellt damit eine positive Antwort auf die immer wieder formulierte Frage nach Möglichkeiten der Methodentriangulation dar (Flick, 2011).

Die Frage, ob das gewählte Verfahren auch mit jungen Erwachsenen möglich gewesen wäre, zu denen bisher kein Kontakt bestand und die nicht durch die Panelzugehörigkeit über einen Zeitraum von mehreren Jahren bereits mit dem Thema, den Interviewer/innen und dem organisatorischen Prozedere vertraut gewesen wären, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Das „Commitment“

zum DJI-Übergangspanel durch die regelmäßige Teilnahme war sicherlich eine günstige Rahmenbedingung für die vorliegende Untersuchung.

Die Ausschöpfung von insgesamt 46 % kann als zufriedenstellend betrachtet werden. Die Interviewer/innen waren explizit darauf hingewiesen worden, die jungen Erwachsenen nicht zu einer Teilnahme zu drängen. Die jungen Erwachsenen sollten sich nur dann beteiligen, wenn sie wirklich Lust auf ein Interview hatten. Gemessen an diesem Vorgehen ist der Rücklauf bezogen auf die quantitative Menge gut. Wichtig ist dieser Aspekt der Teilnahmemotivation zudem für die Qualität der Daten.

Die Wahl von Studierenden als Interviewer/innen hat sich bewährt. Eine hohe Bedeutung hatte sicherlich zum einen, ein großes inhaltliches und methodisches Interesse der Student/innen an den Fragestellungen der Untersuchung durch ihr Studienfach Soziologie, zum anderen die intensive dreitägige inhaltliche und methodische Interviewerschulung. Nach Abschluss der Feldphase fand ein halbtägiges Feedbackgespräch mit den Interviewer/innen statt, um zu erfahren, welche Erfahrungen sie in den Interviews gemacht hatten, was dabei gut lief und was weniger. Die Interviewer/innen berichteten von einer gewissen Unsicherheit zu Beginn der Feldzeit bei den ersten Interviews. Dadurch, dass die Interviewführung relativ frei und offen gestaltet war, fehlte ihnen ein klares Gerüst und sie empfanden eine große persönliche Verantwortung für das Gelingen der Interviews. Die Schulung sowie die schriftlichen Unterlagen für die Interviewführung wurden hier als sehr hilfreich empfunden. Durch die Erfahrung wuchs von Interview zu Interview die Sicherheit, so dass sich die Student/innen in der Interviewführung bald kompetent und souverän fühlten. Dennoch wurde der Wunsch nach einer intensiveren individuellen Betreuung während der Feldphase und/oder nach regelmäßigen Treffen der Interviewer/innen geäußert. Insbesondere für schwierige Interviews wäre dies hilfreich gewesen. Auch sollten mögliche Berichte belastender Erlebnisse in den Interviews in der Schulung angesprochen und antizipiert werden. Das ähnliche Alter von Interviewer/innen und Interviewpartner/innen wurde einerseits als hilfreich erachtet (ähnliche Lebenswelt, Sprache usw.), andererseits auch als schwierig, da es den Interviewer/innen manchmal schwer fiel, die Distanz aufrecht zu erhalten (in einigen Interviews wurde z.B. der Wunsch nach persönlichen Kontakt bis hin zu Freundschaft geäußert).

Sprach- oder Verständnisschwierigkeiten mit jungen Erwachsenen, die als Muttersprache eine andere als die deutsche haben, gab es kaum. Schliesslich wurde als aufwändig bis ärgerlich empfunden, dass in vielen Fällen mehrere

Kontakttelefonate und Terminvereinbarungen nötig waren, bis die Interviews schliesslich zustande kamen.

Die gesammelten Erfahrungen mit dem gewählten Vorgehen lassen sich zu dem Fazit zusammenfassen, dass diese Art von offenen Telefoninterviews durchaus eine zeit- und kostenökonomische Alternative zu face-to-face-Interviews darstellt, wenn sie im Rahmen einer laufenden quantitativen Panelstudie als qualitative Zusatzbefragung durchgeführt werden.

2.5 Auswertungsstrategie

Der erste Schritt bestand in der Transkription der Interviews. Die Interviews wurden vollständig wörtlich transkribiert. Alle Namen von Personen, Firmen, Orten usw. wurden nachfolgend anonymisiert und durch Alias ersetzt.

Als zweiter Schritt folgte das Kodieren des Materials, wobei sich das Vorgehen am thematischen Kodieren nach Hopf (vgl. Kuckartz, 2010; Hopf & Schmidt, 1993) orientiert. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde eine Mischform aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt. Die Kombination aus deduktiver und induktiver Methode vereinigt einerseits die Möglichkeit, auf bereits vorhandenes Wissen zurückzugreifen und ist andererseits – wie für qualitatives Forschen notwendig – ausreichend offen für neue Inhalte, die nicht antizipiert werden können.

Im Sinne eines deduktiven Ansatzes bildeten zum einen empirisches Vorwissen aus dem DJI-Übergangspanel, zum anderen Inhalte des „Interviewleitfadens“ gemäß der Fragestellung das Grundgerüst des Kategorienystems. Konkret wurden die beiden Hauptkategorien Personengruppen (mit den Untergruppen Familie, Peers und Fachkräfte) sowie „objektive“ Stationen und Entwicklungen im Übergangsverlauf (u.a. mit den Unterpunkten Berufsvorbereitung, Ausbildung, Schulbesuch, Arbeit, Praktikum, Studium, Suche und Ausbildungslosigkeit) festgelegt. Diese auf Vorwissen und Forschungsfrage basierenden Inhalte des Kodiersystems wurden als Entwürfe betrachtet, die durch die Empirie noch weiterentwickelt und differenziert wurden.

Der induktive Teil der Entwicklung des Kategoriensystems bestand aus der Erarbeitung weiterer Kategorien aus dem empirischen Material heraus, d.h. an Hand der Interviews. Dazu bearbeiteten drei Personen ein erstes Interview zunächst unabhängig voneinander mit Hilfe der Rohfassung des Kodiersystems. In einer anschließenden Sitzung wurden die vorgenommenen Kodierungen verglichen,

Inhalte und Praktikabilität des Kategoriensystems gemeinsam diskutiert und das Kategoriensystem weiterentwickelt und verfeinert. Nach dieser Überarbeitung wurde das modifizierte Kategoriensystem auf ein weiteres Interview angewendet. Diese Schleife des parallelen Kodierens des gleichen Interviews (konsensuelles Kodieren, vgl. Kuckartz, 2010) wurde insgesamt drei Mal durchgeführt. Am Ende dieses Entwicklungsprozesses stand ein weitestgehend fertiges Kategoriensystem. Im Kern sind folgende Inhalte aus dieser induktiven Arbeit entstanden: persönliche Entwicklungen im Übergangsverlauf (wie Auszug aus dem Elternhaus, Umzüge, Heirat, Trennung von einem Partner/einer Partnerin, Tod einer nahestehenden Person, Elternschaft, psychische und somatische Krankheiten und Krisen) sowie Inhalte der Erlebnisse mit den o.g. Personen (wie z.B. Vorschläge, etwas Bestimmtes zu tun, Information über berufliche Möglichkeiten, finanzielle Unterstützung, Motivierung, Demotivierung, Unterstützung im Bewerbungsprozess, Funktion als Vorbild, Streit und Konflikte). Die Kodierung der 56 Interviews anhand des entwickelten Kategoriensystems erfolgte mit der Software MAXQDA 10.

Die Analyse gliedert sich in folgende Schritte. In Kapitel 3 wird untersucht, welche Merkmale die Übergangswege aus subjektiver Sicht der jungen Erwachsenen bestimmen. Welches sind die bedeutsamen Dimensionen und Erfahrungsebenen, von denen die jungen Erwachsenen berichten? Dazu werden zunächst über fünf Falldarstellungen die Art des Datenmaterials und individuelle Übergangsbiografien exemplarisch illustriert. An Hand der Einzelfälle werden zentrale Themen von jungen Erwachsenen im Übergang Schule – Beruf identifiziert: Welche Merkmale charakterisieren ihre Übergangswege und auf welchen Dimensionen unterschieden sie sich? Vier Themen werden jeweils mit Bezug zu Literatur und Forschungsstand untersucht. Die Entstehung der Übergangsbiografien im Schnittpunkt zwischen Eigeninitiative und aktiver Gestaltung auf der einen Seite und äußeren Gelegenheiten und Zufällen auf der anderen Seite wird im Kontext des Agency-Konzepts (vgl. Raithelhuber, 2011) sowie den Typen des Übergangshandelns nach Walter Heinz (2000a) diskutiert. Motivationale Veränderungen im Sinne von Motivationskurven finden ihren Bezug in den Motivationskarrieren nach Stauber, Pohl und Walther (2007). Kritische biografische Ereignisse finden ihre Entsprechung in den Konzepten der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (2010) sowie den Critical Moments nach Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis und Sharpe (2002). Den theoretischen Rahmen für die Analyse der Rolle von bedeutsamen Personen für den Verlauf der Übergangsbiografien bildet das erweiterte Konzept der Gatekeeper nach Behrens und Rabe-Kleberg (2000) im Sinne eines „sensitizing concept“ (Kelle & Kluge, 2010: S. 28 ff). Im Fokus

steht die Frage, auf welche Art und Weise Personen für das Gelingen aber auch Misslingen oder – neutral formuliert – für den Verlauf der Übergangswege bedeutsam sind. Nach der theoretischen Einordnung erfolgen jeweils eine Darstellung des Themas im empirischen Material sowie eine Illustration anhand der fünf Einzelfälle, bzw. wo notwendig auch an weiteren Fällen. Abschließend werden Zusammenhänge zwischen aktiver Gestaltung, Motivation, kritischen biografischen Ereignissen und bedeutsamen Personen betrachtet und ihm Rahmen eines Modells des Übergangsgeschehens integriert.

3 Zentrale Dimensionen im Übergang Schule – Beruf von jungen Erwachsenen

3.1 Falldarstellungen

Um einen Einblick in die Lebenssituation und die Übergangsbiografien der jungen Erwachsenen zu bekommen, werden im Folgenden fünf junge Erwachsene mit ihren erzählten Übergangsbiografien in Form kurzer Falldarstellungen vorgestellt. Es wurden drei junge Erwachsene ausgewählt, deren Übergänge in eine Berufsausbildung führen und zwei, die bislang keine Ausbildung begonnen haben. Bezogen auf diesen Aspekt der Übergänge wurden keine Extrembeispiele ausgewählt, d.h. auf der einen Seite außerordentlich erfolgreiche und glatte Verläufe, die ohne Zwischenschritte in eine Berufsausbildung führen und auf der anderen Seite Übergangswege, die primär oder ausschließlich aus misslingenden Abfolgen bestehen und eine stetige Entwicklung weg von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen zeigen. Vielmehr wurden Verläufe ausgewählt, die in ihrer Art häufig vorkommen und damit typisch für die beiden Teilstichproben sind.

Um bezogen auf die Merkmale Geschlecht und ethnische Herkunft eine Einengung oder Einseitigkeit zu vermeiden, wurden drei junge Männer und zwei junge Frauen sowie je drei junge Erwachsene mit bzw. zwei ohne Migrationshintergrund gewählt. Hierbei soll betont werden, dass gender- und migrationsbezogene Aussagen nicht im Mittelpunkt stehen und über die getroffene Fallauswahl keine vorab bestimmten gruppenspezifischen Zuschreibungen vorgenommen werden sollen. Geschlecht und ethnische Herkunft stellen damit keine Analyse-, Differenzierungs- oder Vergleichskriterien dar. Vielmehr soll über die Fallauswahl eine gewisse „Breite“ bezogen auf die Lebenssituation der jungen Erwachsenen erreicht werden (vgl. Stauber, Pohl & Walther, 2007: S. 54 f.).

Im Folgenden werden diese fünf jungen Erwachsenen mit ihren Übergangsbiografien vorgestellt:

- Omar, ein 23jähriger junger Mann mit Migrationshintergrund und abgeschlossener Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker,
- Felix, ein 23jähriger junger Mann ohne Migrationshintergrund, der noch keine Ausbildung beginnen konnte,
- Susi, eine 21jährige junge Frau ohne Migrationshintergrund und fast abgeschlossener Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin,
- Hatice, eine 22jährige junge Frau mit Migrationshintergrund noch ohne Ausbildung und

- Sascha, ein 23jähriger junger Mann mit Migrationshintergrund und abgeschlossener Ausbildung zum Zerspannungsmechaniker.

Omar „Nur ich war ein Fauler“

Omar ist ein junger Mann im Alter von 23 Jahren. Im Sommer 2004 beendet Omar die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss. Im darauffolgenden Herbst besucht er ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Zunächst ist er nur mäßig motiviert. Nach einem Rüffel seines Lehrers und der Drohung, das Berufsvorbereitungsjahr verlassen zu müssen, nimmt sich Omar zusammen und beendet das BVJ regulär. Im Anschluss ist unklar, wie es weitergehen soll. Er bewirbt sich nicht um einen Ausbildungsplatz, sondern sucht sich über den Sommer verschiedene Ferienjobs, u.a. in der Firma seines Vaters, einer Druckerei. Im Herbst des gleichen Jahres besucht Omar eine weitere Berufsvorbereitung, diesmal eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Arbeitsagentur (BvB). Auf die Idee bringt ihn ein älterer Bekannter, der im vorangegangenen Jahr durch die BvB einen Ausbildungsplatz gefunden hatte. Eigentlich hat Omar keine Lust auf eine erneute Berufsvorbereitung. Andererseits macht ihm sein Vater Druck, nicht dauerhaft als Ungelernter zu arbeiten. Zudem kann Omar einen Freund überreden, mit ihm die BvB zu besuchen. Sein Ziel ist, im Rahmen der BvB durch ein Praktikum einen Ausbildungsplatz zu finden, was ihm auch gelingt. Während dieses Jahres absolviert Omar ein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt, dass er eher zufällig findet: Die KFZ-Werkstatt, in der er sich eigentlich wegen eines Praktikums vorstellen wollte, existiert nicht mehr. Stattdessen befindet sich eine andere Werkstatt in unmittelbarer Nähe in der gleichen Straße, in der er sich spontan vorstellt. Direkt am nächsten Tag kann er das Praktikum beginnen. Omar bleibt der gesamten Laufzeit der BvB als Praktikant dort, obwohl das Praktikum zunächst nur für wenige Wochen geplant war. Der Chef ist mit Omar so zufrieden, dass er ihm am Ende der BvB einen Ausbildungsvertrag anbietet. Omar beginnt dort seine Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker und beendet sie erfolgreich nach dreieinhalb Jahren.

Omar ist stolz auf sich, dass er die Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker geschafft hat, gerade weil er in der Hauptschule kein guter Schüler war und nur ungern in die Schule ging. Der theoretische Berufsschulunterricht fällt Omar als ehemaligem Hauptschüler schwer und er muss sich sehr anstrengen, um mitzuhalten. Insbesondere im zweiten Lehrjahr hat er Schwierigkeiten in der Berufsschule. Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres reißt sich Omar beim Fußballspielen das Kreuzband im Knie. Die Operation verschiebt er trotz Schmerzen so lange, bis es in der Werkstatt ruhiger ist und weniger Arbeit anliegt. Nach der Operation

fehlt Omar für sechs Wochen sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb. Er verpasst viel Unterrichtsstoff, holt ihn aber ohne Nachhilfe selber für sich nach. Seit der Verletzung spielt er kein Fußball mehr, obwohl im das über neun Jahre sehr viel bedeutet hatte. Omar bilanziert diese Zeit so: „War eine schwierige Zeit, ganz ehrlich“ (Absatz*: 176). Ab dem dritten Lehrjahr wird es wieder leichter und er schafft erfolgreich seine Abschlussprüfung. Auch seine Eltern sind stolz auf ihn, dass er die Ausbildung bestanden und nun einen Beruf hat. Omar vergleicht sich mit seinem kleinen Bruder. Von den vier Brüdern ist nur der jüngste auf die Realschule gegangen, die beiden älteren wie er auf die Hauptschule. Trotz dieser besseren Schulbildung arbeitet der kleine Bruder ungelernt im Bereich Heizungsbau und hat noch keine Ausbildung. Omar erlebt sich im Vergleich als erfolgreicher. Dass er ausgebildeter KFZ-Mechatroniker ist, macht ihn zufrieden: er hat etwas geschafft!

Sein Ausbildungsbetrieb kann ihn wegen finanzieller Schwierigkeiten nach Ausbildungsende nicht übernehmen. Unmittelbar nach Ende seiner Ausbildung meldet sich Omar arbeitslos. Auch mit dem Einverständnis seiner Eltern will er sich ein paar Monate eine Pause gönnen. Omar ist letztendlich knapp ein dreiviertel Jahr arbeitslos, subjektiv eine lange Zeit für ihn. In dieser Zeit der Arbeitslosigkeit sucht Omar nicht nach Arbeit. Rückblickend sieht Omar seine Einstellung kritisch: „Aber ich war einer, wo gesagt hat: Nee, ich mach eine Pause! Ich will jetzt noch nix bekommen!“ (A: 148). Mehrere Monate lässt die Arbeitsagentur ihn gewähren. Dann zieht sein Betreuer Konsequenzen: Insgesamt drei Mal erhält er eine Kürzung oder Sperre des Arbeitslosengeldes. Es kommt zum Konflikt mit der Arbeitsagentur. Er soll zu einem Bewerbungstraining gehen, was Omar aber ablehnt. Die Arbeitsagentur kündigt ihm an, ihn abzumelden, falls er dieses Angebot nicht annimmt und das Bewerbungstraining verweigert. Um einer Entscheidung der Arbeitsagentur zuvor zu kommen, meldet sich Omar von sich aus von der Arbeitsagentur ab.

Im Rückblick sieht er seinen Betreuer von der Arbeitsagentur durchaus positiv. Er habe über lange Zeit immer wieder ein Auge zugedrückt, obwohl er gemerkt hatte, dass Omar keine Lust zu arbeiten und sich nicht beworben hatte. Dass er schliesslich Konsequenzen ziehen musste und eine „härtere Linie“ ihm gegenüber fuhr, empfindet Omar als angemessen: „Irgendwann mal hat er Konsequenzen machen müssen! Und das sehe ich aber auf jeden Fall ein. Also der Mann war okay! Er war sehr lieb zu mir, er hat eigentlich mit mir gesprochen wie ein Vater zu einem Sohn, sag ich mal. … Also er war sehr korrekt. Nur ich war ein Fauler“ (A: 166-168).

* Nachfolgend (A:)

In der folgenden Woche macht sich Omar Gedanken, wie es nun ohne Geld weitergehen soll. Er erinnert sich an die Liste mit Zeitarbeitsfirmen, die er bei einem früheren Termin bei der Arbeitsagentur von seinem Betreuer bekommen hatte. Im Abstand von circa sechs Wochen hatte Omar regelmäßig Termine bei der Arbeitsagentur. Bei einem dieser Pflichttermine hatte er eine lange Liste mit Andressen von Zeitarbeitsfirmen bekommen, bei denen er sich bewerben sollte. Zunächst hatte Omar Zeitarbeit für sich abgelehnt: „Damit meine ich, dass ich schon bisschen arro-, arrogant ist jetzt falsch gesagt, aber ich meine, ich war so einer, der sagt: „Nö, ich arbeite nicht für eine beschissene, Entschuldigung, für eine Zeitfirma!“ (A: 150). Omar kontaktiert nun aber doch vier Zeitarbeitsfirmen. Die Firma Schmeller reagiert am schnellsten und bietet ihm bereits am nächsten Tag eine Arbeit an.

Die Zeitarbeitsfirma setzt ihn über drei Monate bei der KFZ-Firma Kerr ein. Am ersten Tag begleitet ihn die Chefin der Zeitarbeitsfiliale zu Kerr und stellt ihm dort seine Vorgesetzten vor. Rückblickend ist er sehr zufrieden mit dieser Zeitarbeitsfirma und würde im Falle einer erneuten Arbeitslosigkeit wieder dorthin gehen. An seinem ersten Tag in der KFZ-Werkstatt ist Omar sehr aufgeregt. Sein erster Kunde, ein Stammkunde, beruhigt ihn und rät ihm, nur langsam und in Ruhe zu arbeiten. Er strengt sich bei Kerr sehr an und erhält bald das Angebot, dort fest zu arbeiten. Omar freut sich sehr über dieses Angebot. Er war bereits auf der Suche nach einer festen Stelle, da er Sorge hatte, von der Zeitarbeitsfirma in kurzen Zeitabständen bei unterschiedlichen Firmen in unterschiedlichen Städten eingesetzt zu werden. Die Kündigung bei der Zeitarbeitsfirma hat der Gebietsleister des Bundeslandes von Kerr übernommen: „Er hat da nur einen Handy-Anruf gemacht, hat gesagt: Der Omar, der bleibt bei uns.“ (A: 60).

Seit Anfang 2011 ist Omar bei Kerr direkt angestellt, seine Probezeit hat er bestanden. Die Arbeit in der Werkstatt bei Kerr ist vielfältig (Reparaturen von Autos aller Fabrikate) und anstrengend (Arbeit an 10 bis 15 Autos pro Tag). Obwohl er die Arbeit als herausfordernd empfindet, ist er sehr zufrieden, auch weil er in seinen Fähigkeiten gefördert wird und zu Schulungen darf. Mit seinen Kollegen und seinem direkten Vorgesetzten, dem Werkstattleiter, hat er ein sehr gutes Verhältnis. Insbesondere erlebt er auch den Umgang der höheren Vorgesetzten als wertschätzend gegenüber den einfachen Arbeitern wie ihm.

Felix „Es war halt nicht mehr so wie vorher“

Felix, ein 23 jähriger Mann besucht die Hauptschule und beendet sie im Sommer 2004 mit dem Hauptschulabschluss. Seiner eigenen Aussage nach war er in

der Hauptschule ein fauler Schüler. Im anschließenden Berufsgrundschuljahr BGJ versucht er, den Realschulabschluss zu erreichen, was ihm aber aufgrund nicht ausreichender Noten knapp nicht gelingt. Eigentlich wollte er nach dem Realschulabschluss an einer weiterführenden Schule sein Fachabitur machen. Ohne Realschulabschluss fiel diese Möglichkeit weg. Um die Zeit über den Winter zu überbrücken jobbt Felix circa ein halbes Jahr in einem Modellbaugeschäft.

Felix macht einen zweiten Anlauf, den Realschulabschluss nachzuholen. Er recherchiert im Internet und meldet sich selbstständig an einer Berufsschule für Gestaltung und Technik an. Er besucht dort eine technisch ausgerichtete Berufsvorbereitung. Inhaltlich lernt er dort Bereiche wie Metallbau, Holztechnik und IT kennen. Diesmal gelingt ihm der mittlere Schulabschluss. Im Anschluss wechselt Felix im gleichen Schulkomplex auf ein Berufskolleg in die 11. Klasse, um dort sein Fachabitur zu machen. Sein Klassenlehrer an der Berufsschule hatte ihm geraten, nicht weiter zur Schule zu gehen, sondern zuerst eine Berufsausbildung zu machen. Das Fachabitur könne man später immer noch nachholen. Wichtig sei, erst mal eine Berufsausbildung zu haben. Felix folgt diesem Rat nicht.

In der ersten Zeit am Berufskolleg ist Felix sehr motiviert und interessiert, was seine Lehrer auch bemerken. Zu diesem Zeitpunkt ist Felix bildungsambitioniert, hat klare Pläne bis zu einem Studium und beschreibt sich selber als hochmotiviert. Dennoch verhindern seine schlechten Noten im Fach Englisch den Wechsel in die 12. Klasse, so dass er die 11. Klasse wiederholen muss. Im zweiten Durchlauf der elften Klasse kommt es zu einer gravierenden Veränderung. Felix` Oma stirbt im Alter von 95 Jahren. Der Tod der Oma belastet Felix sehr, da sie für ihn „wie eine zweite Mutter“ (A: 71) gewesen war. In dieser Zeit verändert sich die schulische wie soziale Situation von Felix im Berufskolleg: Seine Motivation sinkt, er verliert die Lust am Lernen, fehlt häufiger, zieht sich von seinen Klassenkameraden zurück, trifft sich seltener mit ihnen, redet im Unterricht nicht mehr viel und stottert vermehrt. Er resümiert: „Es war halt nicht mehr so wie vorher“ (A: 57). Sein Selbstwert ist auf einem Tiefpunkt und er hat sich bis heute nicht völlig von diesem Erlebnis erholt: „also mein Selbstbewusstsein war direkt gleich Null, der ist komplett in den Keller gefallen, und es dauert ja jetzt schon bis jetzt auch noch an, das wieder komplett aufzubauen“. Seinen Lehrern fällt die Veränderung auf, sein Klassenlehrer spricht ihn darauf an. Felix spricht mit ihm aber nicht über seine privaten Sorgen und Schwierigkeiten, da er vermutet, dass sich der Lehrer nur für schulische Probleme interessieren würde. Im Nachhinein hätte er sich von diesem Lehrer wohl Hilfe gewünscht, zum damaligen Zeitpunkt aber nicht. Mit

seiner Familie hat Felix wenig über den Tod der Oma gesprochen, obwohl er ihn sehr beschäftigt hat. Felix verlässt das Berufskolleg ohne Fachabitur.

Während der Wiederholung der 11. Klasse entfällt für Felix das Jahrespraktikum, in dem die Jugendlichen zweieinhalb Tage pro Woche in einem Praktikumsbetrieb verbringen. Um in der freien Zeit nicht zu Hause zu sitzen, sucht er sich einen Job und findet ihn in einem Schuhgeschäft. Dort arbeitet er bis heute. Gefunden hat Felix den Job mehr oder weniger per Zufall. Er war an einem Wochenende in der Stadt unterwegs und hatte beobachtet, dass ein neues Schuhgeschäft aufmachte. Er hatte dort wegen eines Jobs abgefragt und dem zukünftigen Filialleiter seine Telefonnummer gegeben. Nach einem Rückruf hatte er eine Woche später ein Vorstellungsgespräch und bald die Zusage. Zunächst arbeitete er auf 400 €-Basis, seit circa einem Jahr in Teilzeit, i.d.R. ist er an 5 Tagen pro Woche im Geschäft. Während er zunächst ausschließlich im Lager beschäftigt war, arbeitet er inzwischen auch im Verkauf mit direktem Kundenkontakt. Es geht im dort gut und er ist mit der Arbeit und seinen Vorgesetzten zufrieden.

Zeitweise hatte Felix die Hoffnung, in seiner Filiale eine Ausbildung machen zu können. Er hatte seiner direkten Vorgesetzten eine Bewerbung für einen Ausbildungsplatz gegeben. Diese hatte die Bewerbung an die Zentrale weitergeleitet aber von dort eine Absage bekommen. Seine Chefin selber hatte sich über die Bewerbung von Felix gefreut und bedauert die Absage. Felix sucht weiterhin nach einer Ausbildungsstelle. Er bewirbt sich im Einzel- und Großhandel und als Lagerist z.B. bei Kaufhäusern, Sportartikelgeschäften und Juwelieren, weil ihm der Kontakt mit den Kunden – so wie er es aktuell im Schuhgeschäft erlebt – viel Spaß macht. Im Vergleich zu seinen hohen Ambitionen bis hin zu einem Studium sind das bescheidene Pläne. Bislang hat er aber nur Absagen erhalten. Er ist sich unsicher, ob er einen Ausbildungsplatz finden wird.

Felix bewirbt sich auch bei Firmen, die ihm die Arbeitsagentur vorschlägt. Bei der Arbeitsagentur ist er seit längerem ausbildungssuchend gemeldet. In Beratungsgesprächen bei der Arbeitsagentur ging es auch allgemeiner um berufliche Möglichkeiten, konkret um die Frage, ob er für einen Ausbildungsplatz in eine andere Stadt gehen könnte. Felix kann sich durchaus vorstellen umzuziehen, hat diese Möglichkeit bisher aber nicht in die Tat umgesetzt. Als Gründe nennt er das fehlende Geld sowie die Skepsis seines Vaters. Letztendlich schließt er einen Umzug aber nicht aus, wenn er in seiner Heimatstadt dauerhaft keinen Ausbildungsplatz findet.

Felix will nach wie vor unbedingt eine Ausbildung machen, in seinem Alter sei es langsam an der Zeit dafür. Die vergangene Zeit sieht er ambivalent: Einerseits

sieht er sie nicht als verlorene Zeit an, da er viel gelernt habe. Andererseits stellt er sich vor, dass er inzwischen schon einen festen Job oder einen Studienabschluss geschafft haben könnte, wenn er schneller eine Ausbildung absolviert hätte. Das Fachabitur ist aktuell keine Option mehr für Felix. Er will lieber „wirklich arbeiten", als nochmals die Schule zu besuchen. Er bereut, dass er dem Rat seines damaligen Klassenlehrers nicht gefolgt war.

Im Vergleich zu der Zeit in der Hauptschule, in der er sich als faul beschreibt, weiß er heute, worum es geht. Er will eine Ausbildung machen, um Geld zu verdienen und später eine Familie ernähren zu können. So wie bisher soll es nicht weitergehen: „Nur wenn es jetzt so weitergeht, werde ich vielleicht irgendwann mal richtig Probleme haben, so sehe ich das" (A: 247) zu haben. Felix wohnt noch bei seinen Eltern. Er würde zwar gerne von zu Hause ausziehen, sieht aber mangels Geld keine Möglichkeit dazu. Stattdessen wird er gegen seinen Willen gemeinsam mit seinen Eltern in das Haus der gestorbenen Oma ziehen, sobald die Renovierungsarbeiten abgeschlossen sind. Bei der Renovierung des Hauses hilft Felix zwar, gibt aber offen zu, dass ihm das keinen Spaß macht.

Susi „Überall, wo ich jetzt bin oder war, das waren alles Zufälle."

Nach der Hauptschule weiß Susi, eine inzwischen 21 jährige junge Frau, nicht wie es für sie beruflich weitergehen soll. Diese Zeit beschreibt Susi als sehr schwierig „Weil du dann Angst hattest: Was nun? Was jetzt?" (A: 67). Andere Klassenkameraden hatten bereits eine klare Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft und sich mehrfach beworben, sie dagegen nicht. Mit 15 Jahren sei es ihr schwer gefallen, eine berufliche Entscheidung zu treffen, die gegebenenfalls für viele Jahre bindend ist.

Wenig geplant kommt Susi an eine berufliche Schule, an der sie zwei Jahre lang eine Berufsvorbereitung im sozialen Bereich macht. Ihre Freundin hatte sich auf dieser Schule angemeldet, so dass Susi sich ebenfalls dafür entschied. Die soziale Ausrichtung der Berufsvorbereitung gefällt Susi inhaltlich gut, insgesamt zieht sie ein positives Fazit zu der Zeit an dieser Schule. Im Nachhinein empfindet sie es als großes Glück, gleich im sozialen Bereich gelandet zu sein: „Deswegen bin ich froh, und – ja (lacht), ist noch mal gut gegangen!" (A: 15). Andere Freunde von ihr hätten weniger Glück gehabt und etliche Bereiche ausprobieren müssen, bevor sie den für sich passenden gefunden hätten.

Im Anschluss an die zwei berufsvorbereitenden Jahre ist Susi wieder unsicher, wie es weitergehen soll. Den folgenden Wechsel in ein Praktikum in den Wohnstätten einer sozialen Einrichtung der Alten-, Jugend- und Behindertenhilfe beschreibt

Susi als Zufall. Sie berät sich mit Freunden und der Familie, was sie nach der Berufsvorbereitung machen könnte. Ein Mitglied der Familie war selber bereits einmal bei dieser Einrichtung beschäftigt. Dies ist für Susi Anlass, ebenfalls dorthin zu gehen und ein zweijähriges Vorpraktikum für die Erzieherausbildung zu machen. Eigentlich hatte sich Susi bei in den Werkstätten der Einrichtung beworben, nicht in den Wohnstätten. Ihre Bewerbungsunterlagen wurden jedoch an die Wohnstätten weitergeleitet, so dass sie ihr Praktikum in einem Haus beginnt, in dem Senioren mit leichter geistiger Behinderung betreut werden. Das Praktikum gefällt Susi so gut, dass sie beschließt eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin zu machen. Lange Zeit während des Praktikums schwankt Susi zwischen zwei Ausbildungsberufen: Erzieherin oder Heilerziehungspflegerin. Schließlich entscheidet sie sich für die Heilerziehungspflegerin. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war, dass sie im „gleichen Haus" bleiben kann. Bei einer Ausbildung zur Erzieherin wäre ein Wechsel innerhalb der Einrichtung notwendig gewesen und die Ausbildung hätte ein Jahr länger gedauert. Zudem bieten sich als Heilerziehungspflegerin vielfältigere Arbeitsfelder an. Auch rät ihr ihr Cousin, der selber die Ausbildung zum Heilerziehungspfleger gemacht hatte, diesen Beruf zu wählen. Am Ende des Vorpraktikums bewirbt sich Susi als Interne auf einen Ausbildungsplatz und wird genommen. Aktuell befindet sie sich im letzten Ausbildungsjahr der 3jährigen Ausbildung. Sie ist nun insgesamt seit fünf Jahren im gleichen Haus.

Die Ausbildungszeit empfindet Susi als sehr anstrengend. Neben dem Berufsschulunterricht an zwei Tagen pro Woche und der Schicht-Arbeit an den restlichen Tagen muss sie viel lernen und hat nur wenige freie Tage und Wochenenden. Ausbildungsende und Abschlussprüfungen stehen wenige Monate bevor. Susi ist zuversichtlich und geht relativ gelassen in die Prüfungen.

Wieder steht Susi vor einer Entscheidungssituation, was sie nach dem Ende der Ausbildung tun will. Susi nennt vielfältige Möglichkeiten. Sie könnte in der Einrichtung bleiben und dort als Fachkraft arbeiten, sofort oder später ein Studium anschließen, ein Jahr Pause machen, eine Weiterbildung absolvieren, um in regulären Kindergärten arbeiten zu können oder ein Auslandspraktikum machen. Auch erwägt sie einen integrativen Kindergarten zu wechseln, zu dem sie bereits Kontakt hat. Die Mutter ihrer Freundin ist dort Leiterin und hat Susi gefragt, ob sie eventuell dort arbeiten wolle. Es ist aber noch unklar, ob dort eine Stelle zu besetzen sein wird. Inhaltlich möchte Susi gern mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten, um eine Abwechslung zu ihrer aktuellen Arbeit mit Senioren zu haben.

Susi wohnt noch zu Hause bei ihren Eltern. Das empfindet sie als unproblematisch. Dennoch würde sie gerne bald ausziehen, was finanziell aber noch nicht möglich ist „Ich find es jetzt nicht allzu schlimm. Aber – eigentlich gehört es dazu!“ (A: 165).

Hatice „Also es ist schon so eine komplizierte Sache“

Hatice, eine heute 22jährige junge Frau besucht nach der Hauptschule, da sie noch schulpflichtig ist, eine 2jährige Berufsfachschule für Sozialpflege. Sie macht dort ihren Realschulabschluss. Die Trennung der Eltern in dieser Zeit belastet sie sehr. Sie fehlt häufig in der Schule, hat dauerhaft körperliche Beschwerden wie Rückenschmerzen und ist froh, den Realschulabschluss trotz dieser Belastungen überhaupt geschafft zu haben. Eigentlich wollte sie den erweiterten Realschulabschluss erreichen, der zum Besuch weiterführender Schulen berechtigt, erhielt aber wegen ihrer Noten nur den regulären Realschulabschluss. Hatice ist der Überzeugung, dass sie deutlich bessere Leistungen hätte erreichen können, wenn es ihr in dieser Zeit besser gegangen wäre. Hatice sieht in der Trennung ihrer Eltern sogar die Hauptursache oder zumindest eine Mit-Ursache für ihre aktuelle berufliche Situation: „Ich wäre dann auch, glaub ich, nicht auf so einer Situation jetzt und hier, würde dann ganz woanders sein, also würde mich dann ganz woanders sehen“ (A: 160).

Ihr Berufsziel in der Zeit an der Berufsfachschule ist, Arzthelferin zu werden. Durch Praktika bei einem Allgemeinarzt und einem Zahnarzt, die ihr die Arbeitsagentur vermittelt, kommt sie aber von diesem Berufswunsch ab. Die Arbeit als Arzthelferin hat aus ihrer Sicht zu wenig mit medizinisch-pflegerischen Tätigkeiten und den Patienten zu tun und beschränkt sich vorwiegend auf Büro- und Verwaltungstätigkeiten, für die sie kein Interesse hat.

Nach Ende der Berufsfachschule ist Hatice längere Zeit arbeitslos. Sie sucht vergeblich nach einer Arbeit. Auch die Arbeitsagentur kann ihr zunächst nicht helfen. Während der Arbeitslosigkeit verbringt Hatice die Tage vorwiegend zu Hause mit Haushaltstätigkeiten. Sie empfindet die Tage als eintönig: „Fast das ganze Tag zu Hause zu verbringen und ohne Beschäftigung, und immer dasselbe, also Haushalt, Kochen“ (A: 348). Kurze Zeit jobbt Hatice in der Bäckerei einer Bekannten ihrer Mutter, allerdings geht die Bäckerei nach wenigen Monaten insolvent und muss schließen. Je länger Hatice zu Hause ist, desto mehr wächst ihr Bedürfnis, zu arbeiten und ihr aktuelles Leben zu ändern. Hatice nimmt, um nicht länger zu Hause zu sitzen, für neun Monate einen 1€-Job in der Cafeteria einer Schule an, den ihr die Arbeitsagentur vermittelt. Durch die Tatsache, dass

ihre Mutter Geld von der Arbeitsagentur bezieht (vermutlich Hartz IV), sah sich Hatice gezwungen, den 1€-Job anzunehmen. Dennoch macht ihr die Arbeit viel Spaß und sie merkt, dass der Verkauf ihr liegt.

Bald darauf beginnt Hatice im Rahmen eines 400€-Jobs als Aushilfe 3-4-mal die Woche in einer Filiale eines größeren Modegeschäfts zu arbeiten. Die Stelle hat sich Hatice eigenständig gesucht, worauf sie stolz ist. Die Arbeit gefällt ihr inhaltlich und mit ihrem Team, vorwiegend Kolleg/innen in ihrem Alter versteht sich Hatice sehr gut. Gleich in den ersten Wochen erhält Hatice das Angebot, dort eine Ausbildung zu machen. Dies erlebt Hatice als großen Vertrauensbeweis. Allerdings hat sich diese Möglichkeit nie realisiert, ohne dass Hatice die Gründe kennt und sie konnte dort keine Ausbildung beginnen. Ihre Vorgesetzten haben damit ihr Versprechen nicht eingelöst und Hatice ist sehr enttäuscht darüber. Ihre Lust und Motivation zu arbeiten leiden unter diesem Erlebnis deutlich. Ihre Kollegen und die gute Arbeitsatmosphäre sind dennoch Argumente, die für einen Verbleib in der Filiale und gegen den Wechsel in eine andere Arbeitsstelle sprechen.

In der Filiale gibt es immer wieder Konflikte. Hatice und ihre Kollegen haben immer wieder Auseinandersetzungen mit Vorgesetzen. Es geht u.a. um die Auszahlung von Überstunden, mangelnde fachliche Anleitung und Versprechen, die nicht eingelöst werden (z.B. zugesagter Urlaub). Das Verhältnis zu ihrer momentanen Filialleiterin beschreibt Hatice allerdings als vertrauensvoll und positiv. Die Konflikte bestehen gegenüber den höheren Vorgesetzten.

Hatice ist sich sehr unsicher, wie es beruflich weitergehen soll: Soll sie weiterhin in der Modefiliale als Aushilfe arbeiten oder soll sie sich eine neue Stelle, entweder als Auszubildende oder als Ungelernte suchen. Erschwerend kommen Rückenschmerzen hinzu, die es Hatice unmöglich machen, 8 Stunden am Tag zu stehen. Die Rückenprobleme stellen damit eine Ausbildung im Bereich Verkauf grundsätzlich in Frage. Hatices Zukunftsperspektive ist völlig offen: „Also es ist schon so eine komplizierte Sache“ (A: 18). Hatice ist skeptisch, ob ihr die Arbeitsagentur in ihrer Situation helfen kann. Sie meint eher, sie muss selber auf eine Idee kommen, was sie tun möchte. Sie wünscht sich als Festangestellte arbeiten zu können oder eine Ausbildung zu machen. Es soll auf jeden Fall besser werden als bisher.

Hatice lebt mit ihren drei jüngeren Geschwistern noch bei ihrer Mutter, die Eltern leben getrennt. Die Mutter wünscht sich, dass Hatice weiter zur Schule geht um sich schulisch weiter zu qualifizieren. Hatice möchte das allerdings nicht. Sie hat einerseits keine Lust wieder in die Schule zu gehen, andererseits Angst an den schulischen Anforderungen zu scheitern.

Sascha „Jetzt bin ich mein eigenes Vorbild“

Sascha wächst in einer Stadt in den neuen Bundesländern auf und besucht nach der Hauptschule ein Berufsgrundschuljahr. Da er Sorge hat, mit lediglich einem Hauptschulabschluss keine Ausbildung in seinem Wunschberuf machen zu können und zu diesem Zeitpunkt keine klare Idee für seine berufliche Zukunft hat, geht er zwei weitere Jahre auf die Realschule und erwirbt dort den mittleren Schulabschluss.

Nach der Realschule fasst Sascha den Entschluss aus seiner Heimatstadt weg zu gehen. Das zentrale Motiv für diesen Entschluss ist seine alte Clique. Diese ist in seinen Augen auf die schiefe Bahn geraten, er nennt nur die Stichworte Drogen, Knast und Kriminalität. Um nicht so zu enden wie seine damaligen Freunde, will er seine Heimatstadt verlassen und in ein anderes Bundesland ziehen. In der Nähe des Chiemsees findet er einen Ausbildungsplatz als Zerspannungsmechaniker. Er wohnt dort das erste Mal allein. Das erste Lehrjahr geht ohne weitere Vorkommnisse vorüber, er verbringt den Großteil seiner Freizeit beim Fußballspielen. Im zweiten Jahr kommt es zu einem Tiefpunkt. Er fühlt sich einsam, verliert den Spaß an seiner Ausbildung und überlegt, die Ausbildung abzubrechen. Seine Eltern motivieren ihn aber zum Durchhalten. In der folgenden Zeit des dritten Ausbildungsjahres verändert Saschas private Lebenssituation. Er findet einen neuen Freundeskreis und lernt seine aktuelle Freundin kennen: „Aber – es war nicht lang… Dann kam die Ablenkung – sehr schnell. Da hab ich eine Freundin halt gefunden…“ (A: 159). Freunde und Partnerin, die teilweise studieren, sind für ihn positive Vorbilder bezüglich Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Zielstrebigkeit. Er möchte ebenso erfolgreich sein wie sie.

Nach dem erfolgreichen Abschluss seiner Ausbildung nach dreieinhalb Jahren wäre Sascha von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen worden. Er lehnte aber ab, da er in die Schweiz wollte. Das Hauptmotiv für seine erneuten Umzugspläne ist der höhere Verdienst in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland. Nach einer kurzen Phase der Arbeitslosigkeit von wenigen Monaten zieht Sascha in die Schweiz, wo bereits seine Eltern und sein Bruder wohnen. Schnell findet er eine ausbildungsadäquate Arbeit, die ihm gut gefällt. Sacha ist erst seit wenigen Wochen in der Schweiz, fühlt sich dort aber bereits sehr wohl. Er wohnt nun wieder im gemeinsamen Haushalt mit seinen Eltern.

Seine weiteren Pläne sind ambitioniert. Er möchte zunächst zwei bis drei Jahre Berufserfahrung sammeln und sich dann über die Meisterprüfung, eine Technikerschule oder ein duales oder reguläres Studium weiter qualifizieren. Er nennt auch die Möglichkeit, für eine Zeit nach Australien zu gehen. Rückblickend ist

Sascha froh und stolz, dass er den Absprung aus seiner Heimatstadt geschafft hat und erlebt dies als einen wichtigen Wendepunkt in seinem Leben. Als Resümee formuliert er: „Ja, das ist eine coole Biographie auf jeden Fall. (A: 375).

3.2 Die Entstehung der Übergangsbiografien: aktive Gestaltung oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen?

Betrachtet man die Erzählungen dieser fünf jungen Erwachsenen, so zeigt sich als ein erstes zentrales Thema die Frage, ob und in welchem Ausmaß die jungen Erwachsenen ihre Übergangsbiografien gezielt planen und aktiv gestalten bzw. ob und in welchem Ausmaß sie sich an äußeren Gegebenheiten orientieren und ihre Übergangsbiografien damit eher Ergebnis von räumlichen, rechtlichen, zeitlichen Gelegenheiten und Zufällen sind.

Theoretische Einordnung Dieser Aspekt tangiert das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Strategien und strukturellen bzw. institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten. Wie verschiedene Autoren der Übergangsforschung immer wieder betonen, stehen Übergänge im Lebensverlauf immer im Schnittpunkt zwischen individuellen Handlungsstrategien und sozialstrukturellen sowie institutionellen Rahmenbedingungen, Gelegenheiten und Begrenzungen (Geissler & Krüger, 1993; Heinz, 2000a, 2000b; Kreher, 2006; Plug & du Bois-Reymond, 2006; Raithelhuber, 2011; Stauber, Pohl & Walther, 2007; Troltsch, 1999; Zinn, 2000). Es geht um die individuelle Gestaltbarkeit biografischer Übergänge angesichts gegebener äußerer Bedingungen. Seine theoretische Anknüpfung findet diese Überlegung im Konzept Agency (für einen aktuellen theoretischen Überblick siehe Raithelhuber, 2011). „Agency wird häufig als das zentrale Moment betrachtet, mit dem erklärt werden soll, dass Menschen in ihrem Handeln und in der Ausgestaltung ihres Lebens nicht gänzlich durch Sozialstrukturen oder gesellschaftliche Institutionen festgelegt sind. Mit dem Konzept agency verbindet sich die Vorstellung, dass Individuen aktiv zur Ausgestaltung ihrer Biographien bzw. ihres Lebenslaufs beitragen.“ (Raithelhuber, 2011: S. 9). Nach Elder (1998: S. 961) geschieht Agency, d.h. die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs durch „choices and actions they take within the constraints and opportunities of history and social circumstances“. Individuen werden als active agents zu Gestaltern ihres Lebenslaufs, die innerhalb kontextuell gegebener Gelegenheiten und Beschränkungen Entscheidungen treffen und Lebenspläne formen. Agency kann sich dabei

auf unterschiedliche Themen oder Aspekte des Lebens beziehen, wie den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen, finanzielle Sicherheit, die Verwirklichung persönlicher Ziele, sportliche Erfolge etc. Im Kontext der vorliegenden Studie soll Agency mit dem Fokus auf die Bewältigung des Übergangs von der Schule in Ausbildung uns später Erwerbsarbeit betrachtet werden.

Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben unterscheiden sich dabei deutlich darin, in welcher Form sie für ihre Übergangsbiografien strategische Ziele benennen, verfolgen und umsetzen, d.h. zum biografischen Akteur (Zinn, 2000: S. 39) werden. Dieser Gedanken findet sich auch in den Typen des Übergangshandelns von Walter Heinz (2000a), die aus der Typologie der berufsbiographischen Gestaltungsmodi nach Witzel und Kühn (Witzel, 2000b; Witzel & Kühn, 1999, 2000) heraus entwickelt wurden. Mit Übergangshandeln sind dabei „Entscheidungen und Aktivitäten gemeint, die junge Leute entwickeln, um ihre Interessen und Berufsziele im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen, Bildungswege und Gelegenheitsstrukturen zu realisieren" (Heinz, 2000a: S. 179). Diese biografischen Gestaltungsmodi werden als Ergebnis einer Selbstsozialisation im Lebenslauf verstanden. In dieser theoretischen Konzeption werden vier Formen oder (Ideal)Typen des Übergangshandelns unterschieden: strategisches, Schritt-für-Schritt, risikobereites und mal-sehn-was-kommt Übergangshandeln.

- *Strategisches Übergangshandeln;* dieses ist planvoll, meist mit klaren beruflichen Vorstellungen verknüpft. Wir haben dieses Muster überwiegend bei jungen Leuten gefunden, die auf Weg zu oder schon in einer akademische Laufbahn waren.
- *Schritt-für-Schritt-Übergangshandeln;* hier ist die Berufswahl relativ diffus, charakterisiert durch eine längere Suche nach einer interessanten Berufstätigkeit. Dieses Muster fanden wir hauptsächlich bei jungen Leuten, die in der Ausbildung entweder in einem Betrieb oder in einer beruflichen Schule waren. Es kam aber auch bei den Studierenden vor.
- *Risikobereites Übergangshandeln;* dieses ist charakterisiert durch die Suche nach arbeits- und berufsbezogenen Optionen, um den eigenen Interessen nachzugehen oder einen spezifischen Begabungsschwerpunkt zu realisieren. Dieses Muster fanden wir bei jungen Leuten auf allen Übergangswegen in das Beschäftigungssystem, überwiegend aber bei denen, die sich weder in schulischen noch einem beruflichen Qualifizierungsprozess befanden.
- *‚Mal seh'n, was kommt'-Übergangshandeln;* dieses ist charakterisiert durch ein abwartendes Verhalten. Man ist damit zufrieden, wenn sich die gegenwär-

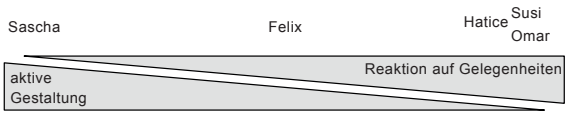
tige Situation nicht verschlechtert, verbunden mit der schwachen Hoffnung auf einen glücklichen Zufall. Dieses Muster fanden wir überwiegend bei jungen Leuten in unqualifizierten Tätigkeiten, längeren Phasen von Arbeitslosigkeit oder in Ausbildungsmaßnahmen (Heinz, 2000a: S.180; Hervorhebungen im Original).

Das strategische und risikobereite Übergangshandeln charakterisiert Heinz als aktive Strategien, das schrittweise und abwartende Übergangshandeln als passive Strategie. Damit verbunden ist ein unterschiedlich hoher Anspruch an die eigenständige Gestaltung der Biografie.

Darstellung im empirischen Material Anhand der Einzelfälle wie auch in der Gesamtheit aller Interviews zeigt sich, dass die jungen Erwachsenen sich sehr deutlich darin unterschieden, zu welchen Anteilen die beiden Aspekte – aktive Planung versus Reaktion auf Gegebenheiten – an der Entstehung ihrer Übergangsbiografien beteiligt sind. Diese Unterschiede lassen sich vergleichbar einer Skala mit zwei Polen vorstellen, auf der die jungen Erwachsenen angesiedelt werden können. Das empirische Material spricht für ein Kontinuum, auf dem beide Aspekte in unterschiedlicher Gewichtung vorhanden sind. Der eine Pol der aktiven Strategien ist mit Begriffen wie strategischer und zielgerichteter Gestaltung, Eigenaktivität, (berufs)biografischer Planung oder selbstorganisierter Biografiegestaltung assoziiert. Die Person ist gestaltendes Subjekt oder „Steuermann/-frau" ihrer Übergänge, die (berufs)biografische Entscheidungen mehr oder weniger bewusst trifft. Rudd und Evans (1998) zitieren das Bild des „Planungsbüros der eigenen Biografie". Hier besteht eine inhaltliche Nähe zu den beiden aktiven Strategien strategisches und risikobereites Übergangshandeln nach Heinz. Der kontrastierende Pol mit abwartenden und reaktiven Strategien umfasst vorwiegend die Orientierung an äußeren Gegebenheiten und Gelegenheiten, die Reaktion auf Anforderungen oder Ergebnisse von positiven wie negativen Zufällen (Glück/Pech). Bei diesen externen Einflüssen auf Übergangsbiografien können eher zeitstabile Aspekte wie z.B. strukturelle Gegebenheiten des Bildungssystems und eher zeitlich variable den Charakter von Zufällen besitzende Aspekte wie Glück oder Pech differenziert werden (Rudd & Evans, 1998). Die Person ist eher Objekt als Subjekt ihrer Übergänge, indem (berufs)biografische Entscheidungen „passieren". Es bieten sich Bilder an wie der Ball im Flipperautomaten, der immer wieder von verschiedenen Stellen abprallt und zur nächsten „geschubst" wird oder das des Treibguts: das Leben fließt vorbei und man greift zu, wenn etwas Passendes vorbeischwimmt (Stauber, Pohl & Walther, 2007: S. 7). Für diesen Pol lassen sich Ähnlichkeiten

zum Schritt-für-Schritt- und Mal seh'n, was kommt-Übergangshandeln erkennen. Selbstverständlich sind, wie z.B. von Rudd und Evans (1998) betont wird, auch Mischungen und Kombinationen, d.h. ein Nebeneinander der beiden Aspekte möglich.

Illustration anhand der Einzelfälle Im Folgenden werden die fünf oben dargestellten Fälle als Beispiele zur Illustration der verschiedenen Ausprägungen der Dimension „aktive Gestaltung bis Reaktion auf Gegebenheiten" herangezogen. In allen fünf Interviews finden sich sehr deutlich Momente reaktiver und abwartender Strategien, besonders deutlich ist dies bei Omar und Susi. Felix nimmt eine Mittelstellung des „sowohl als auch" ein, indem er seine Übergangsbiografie zeitweise strategisch plant, dann aber wieder Zufälle seinen Werdegang bestimmen. Eine klare Zuordnung zu einem der beiden Pole ist auch bei Hatice nicht einfach: Sie formuliert zwar an sich den Anspruch, eigeninitiativ zu handeln, kann dies aber nicht realisieren. In ihrem Handeln bleibt sie häufig abwartend. Ein Beispiel einer vorwiegend strategischen Position findet sich bei Sascha. Die folgende Grafik soll die Verortung der fünf jungen Erwachsenen auf dem Kontinuum zwischen einerseits aktiver Gestaltung sowie andererseits abwartenden und reaktiven Strategien verdeutlichen.



Omar berichtet wenig von eigenen Bewerbungs- und Suchaktivitäten. In Situationen, in denen unklar ist, wie es beruflich weitergehen soll (z.B. nach der ersten Berufsvorbereitung, Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung, in der er nicht übernommen wurde) beschreibt er kaum eigene Gedanken und Ideen zu seiner beruflichen Zukunft. Stattdessen erscheint seine Übergangsbiografie als Ergebnis von Gelegenheiten oder Konstellationen äußerer Umstände. Andere Personen stellen Anforderungen an ihn, auf die er reagiert. Seinen Praktikumsplatz, der später zu seinem Ausbildungsplatz wird, findet Omar beispielsweise im Rahmen der BvB-Maßnahme. Da er bei der Praktikumssuche selber nicht initiativ wird, drängt ihn ein Pädagoge mit deutlichen Worten: „Da hat er zu mir gesagt: Du gehst jetzt sofort und schaust nach der Arbeitsstelle!" (A: 198). Daraufhin macht er sich auf den Weg und findet einen Praktikumsplatz. Während der Arbeitslosigkeit sucht Omar über einen Zeitraum von mehreren Monaten nicht nach einer

Arbeitsstelle. Stattdessen folgt er den Aufforderungen seines Betreuers von der Arbeitsagentur: „Die schreiben einen Zettel immer jede eineinhalb Monate, dass ich da vorbeikommen muss." (A: 126), „Ich musste mich ja in, was weiß ich, 10, 15 Zeitfirmen melden." (A: 78) oder „Die habe ich vom Arbeitsamt angewiesen bekommen." (A: 118). Manche dieser Entwicklungen benennt Omar explizit als "Zufälle", im positiven Fall als Glücksfälle. Ein Beispiel ist das Angebot eines Ausbildungsplatzes in seinem Praktikumsbetrieb, ein anderes der Druck seitens der Arbeitsagentur, ohne den er sich, wie er vermutet, nicht um einen Arbeitsplatz bemüht hätte.

Susi beschreibt ihre Übergangsbiografie an mehreren Stellen im Interview explizit als Ergebnis von Zufällen. Allein in der Eingangserzählung ihres Interviews benutzt sie das Wort Zufall sechs Mal. In einer zusammenfassenden Rückschau auf ihren Übergangsweg sagt sie „… sondern das sind alles – Zufälle. Überall, wo ich jetzt bin oder war, das waren alles Zufälle. Es war wirklich nichts Gezieltes, Geplantes. Sondern das sind alles – Zufälle." (A: 33). Die Berufsvorbereitung wählt Susi, weil eine Freundin ebenfalls dorthin geht („Ja, ich gehe nur in die Schule, weil meine Freundin hat sich auch da angemeldet." A: 17). Ihren Praktikumsort in einer sozialen Einrichtung kennt sie, weil ein Familienmitglied bereits dort arbeitet. Im Wohnbereich der Einrichtung landet Susi dadurch, dass ihre Bewerbung ohne ihr Zutun dorthin weitergeleitet wurde, ursprünglich hatte sie sich in den Werkstätten beworben („…und die haben anscheinend meine Bewerbungsunterlagen an die Wohnstätten weitergegeben, und deswegen war das dann – Zufall, dass ich da reingerutscht bin. A: 37). In der Wahl ihres Ausbildungsberufs folgt Susi der Familientradition. Für ihre Ausbildung bleibt sie in der Einrichtung, in der sie bereits zwei Jahre als Praktikantin gearbeitet hat. Sie wählt damit in gewisser Weise den Weg des geringsten Widerstandes, da sie so ein aufwändiges Bewerbungsverfahren sowie einen Wechsel zu einem anderen Arbeitgeber vermeidet. Auch für ihren weiteren Weg nach Ausbildungsende erwägt sie ernsthaft in ihrer Einrichtung zu bleiben. Eine Alternative, ein integrativer Kindergarten, kommt erst dadurch ins Spiel, indem die Leiterin eines Kindergartens sie anspricht. Momente einer strategischen Planung und Eigenaktivität scheinen in Susis Erzählung nicht auf.

Bei **Felix** finden sich beide Aspekte: In einigen Situationen gestaltet Felix seine Biografie aktiv und zielgerichtet, in anderen Situationen reagiert er auf sich bietende Möglichkeiten. Beispielhaft für eine Situation, in der Felix einen nächsten

Schritt in seiner Übergangsbiografie gezielt plant, ist die Suche nach einer Schule, an der er seinen mittleren Schulabschluss nachholen kann. Felix recherchiert selbstständig im Internet, sucht sich eine passende berufliche Schule und meldet sich dort an. Zu einem späteren Zeitpunkt bewirbt sich Felix in dem Schuhgeschäft, in dem er als Aushilfe arbeitet, ohne äußeren Anlass um einen Ausbildungsplatz, den er sich dringend wünscht. Beispiel für eine Situation, in der Felix sich an äußeren Gegebenheiten orientiert sind die wiederholten Wechsel zwischen verschiedenen berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen innerhalb des Berufskollegs. Diese initiiert Felix nur zum Teil selber, meist wechselt er nach den institutionellen Regelungen und ist somit „Spielball" der Schulstruktur. In manchen Situationen zeigen sich beide Aspekte parallel: Aktuell bewirbt sich Felix um einen Ausbildungsplatz sowohl bei Firmen, die er selber sucht, als auch bei Firmen, die die Arbeitsagentur ihm vorschlägt.

Bei **Hatice** zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Hatice ist der Überzeugung, dass man sich vor allem selber um sich kümmern muss und andere einem nicht helfen können. Der Arbeitsagentur spricht sie beispielsweise explizit die Fähigkeit ab, ihr effektiv zu helfen: „Aber so richtig irgendwie eine Arbeit zu finden oder so, das schaffen die nicht, also wenn man selber irgendwie da sich schlau macht, ist es, glaub ich, leichter." (A: 114). Faktisch verhält sich Hatice aber häufig entlang äußerer Gegebenheiten bzw. Anstöße. Die Berufsfachschule besucht sie, weil sie noch schulpflichtig ist. Lediglich den Zweig Sozialpflege wählt sie selber. Ihre beiden Praktikumsplätze findet sie vermittelt über die Arbeitsagentur. Der Aushilfsjob während ihrer Arbeitslosigkeit ergibt sich bei einer Bekannten der Mutter. Die Arbeit in einer Cafeteria im Rahmen eines 1€-Jobs vermittelt ihr wiederum die Arbeitsagentur („Dann haben die mich halt in so einem Projekt, in so einen Ein-Euro-Job, erst mal reingetan." A: 350). Lediglich ihren aktuellen 400€-Job in einem Modegeschäft hat Hatice selbstständig gesucht und gefunden.

An einer Stelle, es geht um eine mögliche Ausbildung im Modegeschäft, ist sich Hatice in hohem Maße unsicher, ob sie selber aktiv werden und von sich aus nochmals nachfragen soll oder ob abwarten soll, bis sich ihre Vorgesetzten bei ihr melden. Momentan unternimmt sie aktiv nichts, sondert wartet und hofft auf ein Angebot seitens ihrer Vorgesetzten.

Sascha ist ein Beispiel für einen jungen Mann, der im Verlauf seiner bisherigen Übergangsbiografie zu mehreren Zeitpunkten strategische Entscheidungen trifft

und diese auch umsetzt. Nach der Hauptschule beschließt Sascha weiter auf die Schule zu gehen um den mittleren Schulabschluss zu machen. Grund für diese Entscheidung ist, dass er sich mit dem Realschulabschluss mehr berufliche Möglichkeiten erhofft: „Ja, weil … mit dem Hauptschulabschluss kommst du halt nicht weiter und – hat das halt keine Zukunft mehr so! … Mit der Realschule hat man doch dann mehr Auswahl!“ (A: 81). Der weitere Schulbesuch stellt für ihn damit eine Strategie der Chancenoptimierung, weniger eine Notlösung dar. Nach dem Erreichen des Realschulabschlusses fasst Sascha den Entschluss, aus seiner Heimatstadt wegzugehen und sich in einer anderen Stadt für eine Ausbildung zu bewerben. Ein zentraler Grund für diesen Entschluss ist seine alte Clique. Um nicht auf die schiefe Bahn zu geraten und so zu enden wie seine damaligen Freunde, will er weg aus Magdeburg: „Ich war ja auch in einer Gruppe, in einer Clique… Ja, und – die hat mir nicht gutgetan! Und deswegen bin ich dann eigentlich mehr oder weniger, oder wollte mehr oder weniger weg.“ (A: 103). Sascha betont, dass er diese Entscheidung selbstständig getroffen hat: “Dann hab ich mich halt, äh – nach – meinem Willen hab ich mich dann nach Oberstadt beworben…(A: 23): Sascha findet einen Ausbildungsplatz als Zerspannungsmechaniker und zieht nach Bayern. Nach dem erfolgreichen Abschluss seiner Ausbildung folgt der zweite Umzug. Sascha wäre von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen worden, lehnte aber ab, da er in die Schweiz wollte. Er hätte zu diesem Zeitpunkt die sich ihm bietende Möglichkeit einer Übernahme durch seinen Betrieb ergreifen können, wählt aber einen anderen Weg. Hauptmotiv für seinen erneuten Ortswechsel ist der höhere Verdienst in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland. Zudem leben bereits seine Eltern und sein Bruder dort.

Zwischenfazit In den dargestellten fünf Fällen finden sich unterschiedliche Ausprägungen von Agency. Bei einigen jungen Erwachsenen erscheinen ihre (aktiven wie reaktiven) Strategien situationsunabhängig zu sein (z.B. Omar, Susi, Sascha), bei anderen ist ihre Handlungsweise von den konkreten Umständen abhängig (z.B. Felix). Dies Beispiel zeigt, dass sich im Verlauf der Übergangsbiografien das Verhältnis von abwartenden und aktiven Strategien ändern kann. Diese Beobachtung betrifft die Frage, ob Agency als Dimension des Übergangshandelns eine stabile und situationsübergreifende Strategie ist, oder, wie Zinn (2000) postuliert, in Abhängigkeit von Kontexterfahrungen potentiell veränderbar. Um diese zeitliche Dimension für das vorhandene Material zu untersuchen, wären weitere detaillierte Analysen notwendig, die den Rahmen des Berichts übersteigen würden. Variabili-

tät und Veränderungen über die Zeit zeigen sich dagegen in fundamentaler Weise bei den im Folgenden beschriebenen Motivationskurven.

3.3 Motivationskurven

Als zweiter Aspekt fallen in den Interviews der jungen Erwachsenen gravierende Unterschiede ihrer Motivationslage ins Auge. So finden sich Erzählungen zu Situationen und Zeiten, in denen die jungen Erwachsenen klare bildungs- und ausbildungsbezogene Ziele benennen (beispielsweise einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen, eine Ausbildung erfolgreich zu beenden, in einem bestimmten Berufsfeld zu arbeiten) und ein erkennbares Engagement zeigen, diese Ziele zu erreichen. In anderen Passagen berichten die jungen Erwachsenen von Phasen, die von demotivierenden Erlebnissen geprägt sind, in denen sie passiv bleiben und kaum Eigenaktivität entwickeln können und die durch fehlende Perspektiven gekennzeichnet sind. Häufig ist die Motivationslage über die Zeit nicht konstant, sondern verändert sich im Laufe der Übergangsbiografie, oft sogar mehrmals. Teilweise benennen die jungen Erwachsenen wörtlich die Veränderungen ihrer Motivation, teilweise lassen sich die Entwicklungen aus den Interviews rekonstruieren. Felix benennt seine Motivation zu unterschiedlichen Zeitpunkten seiner Übergangsbiografie explizit. Beispielhaft drei Zitate von ihm: „Also mein Plan war, dadurch meinen Realabschluss zu kriegen, den hab ich auch dann bekommen, mein Fachabitur weiterzumachen. Das war jetzt so mein Ziel, um danach noch … zu studieren." (A: 29), „Da hab ich dann die Klasse 11 wiederholen müssen, und dann war meine Motivation total am Ende." (A: 53) oder „Ja, also so faul wie damals auf der Hauptschule würde ich nicht noch mal sein." (A: 239).

Theoretische Einordnung Diese Beobachtung in den Interviews deckt sich damit, dass in der neueren qualitativen Übergangsforschung dem Aspekt der Motivation zunehmend Bedeutung beigemessen wird. Das Kapitel von Pohl und Stauber in dem Band subjektorientierte Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther, 2007) zur Bedeutung von Motivation im Übergang Schule – Beruf beginnt mit der Feststellung: „Motivation hat sich im Kontext riskanter gewordener Übergänge in den Beruf zu einer der wichtigsten, gleichzeitig aber auch fragilsten Ressourcen für die Subjekte, die diese Übergänge gestalten sollen, entwickelt." (S. 201). Motivation und Engagement seien vor allem deswegen wichtiger geworden, weil sich die jungen Erwachsenen nicht mehr auf „automatisch" funktionierende und

gelingende Übergänge verlassen können, sondern sich diese eigenständig suchen und gestalten müssen. In de-standardisierten Übergängen von der Schule ins Arbeitsleben wird die individuelle Motivation, der eigenen Biografie eine Richtung zu geben, Entscheidungen zu treffen, Bildung oder Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen oder Alternativen zu suchen, wenn eigeschlagene Pfade nicht zum Ziel führen eine zunehmend wichtigere Ressource (Stauber, 2007).

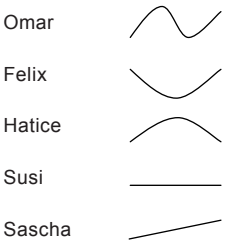
Motivation ist dabei von zwei zeitlichen Perspektiven geprägt: sie ist abhängig von Erfahrungen in der Vergangenheit und von Erwartungen an zukünftige Chancen und Möglichkeiten. Bezogen auf junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf sind damit einerseits die bisherigen Erfahrungen im Übergangsverlauf bedeutsam, andererseits die faktischen oder vermuteten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Bezogen auf die Erwartungen an die Zukunft hängt Motivation zudem davon ab, ob subjektiv bedeutsame und attraktive Ziele existieren und ob die Individuen davon überzeugt sind, diese auch aus eigener Kraft erreichen zu können (vgl. auch das Konzept der Selbstwirksamkeit: Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Stauber, Pohl und Walther (2007; siehe auch du Bois-Reymond & Stauber, 2005) betonen die Veränderbarkeit von Motivation und verwenden den Begriff der Motivationskarrieren, ein Konzept, dass sie in Anlehnung an die learning careers von Bloomer und Hodkinson 2000 entwickelt haben. Sie gehen davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens oder einer biografischen Phase Motivationskarrieren entwickelt und betonen die Veränderbarkeit dieser Motivationskarrieren in Abhängigkeit der gemachten Erfahrungen. Mögliche Ausprägungen oder Formen von Motivationskarrieren beschreiben Stauber und Walther (2006) und nennen folgende beispielhafte Möglichkeiten von Veränderungen: Abwärtsspiralen, Aufwärtsbewegungen, wiederholte Aufs und Abs, völlige Entmutigung, hochfliegende Hoffnungen, herbe Rückschlage. Gerade in Übergangsbiografien, die wenig konstant verlaufen und stattdessen von vielen Stationen und Wechseln geprägt sind, beobachtet Stauber (2007) häufig sehr variable und turbulente Motivationsverläufe mit wiederholten Rückschlägen und Aufschwüngen. Motivation ist aus ihrer Sicht Voraussetzung dafür, dass sich junge Menschen selbsttätig für die Gestaltung ihrer Übergangsbiografien einsetzen. Motivationskarrieren werden damit zum biografischen Motor der Übergänge.

Darstellung im empirischen Material In den Interviews zeigen sich bei vielen jungen Erwachsenen sehr ausgeprägte Veränderungen der Motivation oder Motivationskurven, die den von Stauber, Pohl und Walther beschriebenen Motivations-

karrieren (Stauber, Pohl & Walther, 2007) sehr nahe kommen. Selbstverständlich finden sich auch Fälle, in denen die Motivation eine große Stabilität aufweist, typisch sind jedoch Veränderungen über die Zeit. Die Motivationskarrieren der jungen Erwachsenen unterscheiden sich in folgenden Aspekten: Ausmaß an Motivation und Engagements, Form der Veränderungen oder Kurven (z.B. aufsteigend, absteigend, auf und ab im Wechsel) sowie in ihrer inhaltlichen „Ausrichtung" (z.B. Interesse an bestimmten Fächern oder Themen, Art des angestrebten Bildungsweges).

Illustration anhand der Einzelfälle Wiederum soll anhand der fünf Fälle Omar, Felix, Susi, Hatice und Sascha exemplarisch gezeigt werden, welch unterschiedliche Verläufe und Entwicklungen die Motivationskarrieren der jungen Erwachsenen nehmen können. Omar erlebt immer wieder ein Auf und Ab seiner Motivation. Letztendlich findet er eine Arbeitsstelle, die er als motivierend erlebt und in der er sich engagiert einsetzt. Bei Felix ist ein U-förmiger Verlauf zu beobachten. Er beginnt seine Übergangsbiografie nach der Hauptschule mit hohen Ambitionen, erleidet dann aber einen herben Rückschlag. Später findet er wieder neue, auf andere Ziele ausgerichtete Motivation. Auch Hatice ist mit einem demotivierenden Erlebnis (eine versprochene Arbeitsstelle wird ihr verweigert) konfrontiert. Im Gegensatz zu Felix erholt sie sich aber nur schwer von dieser Erfahrung. Keine auffallenden Schwankungen in ihrer Bildungsmotivation sind bei Susi zu erkennen. Schliesslich wird noch Saschas Motivationskarriere dargestellt, da sich dort eine markante Aufwärtsbewegung „vom faulen Bock zum Musterschüler" (Sascha, A: 35) findet. Die folgenden kleinen Graphen sollen die Verläufe oder Form der Motivationskurven der fünf jungen Erwachsenen schematisch illustrieren.



Omar erlebt immer wieder ein Auf und Ab seiner Motivation. Es finden sich somit Zeiten, in denen er motiviert ist und aktiv versucht, seine beruflichen Ziele zu erreichen (z.B. nicht am Berufsschulunterricht zu scheitern, sich in der Arbeit

zu bewähren) und Zeiten, in denen dies nicht der Fall ist. Besonders markant sind diese Veränderungen in zwei Episoden seiner Übergangsbiografie: im Berufsschulunterricht während seiner 3½-jährigen Ausbildung und während seiner Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende. Im ersten Ausbildungsjahr hat Omar in der Berufsschule kaum Schwierigkeiten im theoretischen Unterricht und er beschreibt dieses Jahr als unproblematisch „Erstes Lehrjahr hab ich so gesehen gar kein Problem, ich hatte ein sehr gutes Zeugnis… Also ich hatte einen Schnitt von 3,0, alles 3er… Das war sehr gut." (A: 174). Das ändert sich im zweiten Jahr: er lässt in seinen Anstrengungen nach und hat zudem eine Sportverletzung, durch die er für mehrere Wochen ausfällt. Beides gemeinsam führt zu einem Absacken seiner Leistungen: „Dann hat es angefangen im zweiten Lehrjahr, dass ich da bisschen nach-… Ich hab auch ehrlicherweise selber bisschen nachgegeben…" (A: 174). Im dritten Ausbildungsjahr fängt sich Omar wieder: „… im dritten Lehrjahr, wie gesagt, war es schon wieder, da hab ich mich wieder gesammelt, weil ich von Anfang an einfach dabei war" (A: 176). Im rückblickenden Resümee ist Omar froh, dass er sich angestrengt und nicht aufgegeben hat: „Aber irgendwie hab ich mich zusammengerissen die dreieinhalb Jahre lang und hab's auch geschafft." (A: 136).

Am Ende seiner Ausbildung wird Omar nicht übernommen und er hat keine Lust, sofort zu arbeiten. Er genießt den Erfolg seines Ausbildungsabschlusses und gönnt sich eine kleine Pause. … ich sag ganz ehrlich, ich wollte nach meiner Lehre so oder so keinen Arbeitsplatz, also ich hätte schon nicht so lang arbeitslos sein müssen! Ich hätte da schon was gefunden." Aber ich war so gesehen erst mal froh, dass ich meinen Gesellenbrief hab, dann haben meine Eltern auch gesagt: „Du, hau eine kleine Pause rein, ein Monat, zwei Monate, das macht nix…" (A: 130). Omar meldet sich zwar unmittelbar nach Ausbildungsende arbeitslos, sucht und bewirbt sich aber nicht aktiv. Die Phase Arbeitslosigkeit mit einer geringen Arbeitsmotivation findet ihr Ende durch den Druck der Arbeitsagentur. Nach mehreren Monaten der Arbeitslosigkeit, in denen die Arbeitsagentur Omar gewähren ließ, ändert sein Betreuer sein Verhalten und droht Omar nun angesichts seiner mangelnden Bewerbungsaktivitäten mit Konsequenzen. Es kommt zu Konflikten und Omar erhält mehrmals Kürzungen bzw. Sperren seines Arbeitslosengeldes. Um der angedrohten Kündigung seitens der Arbeitsagentur zuvor zu kommen, meldet sich Omar bei der Arbeitsagentur ab. Kurze Zeit nach diesem Schritt bereut er seine Entscheidung: „Nur ich war ein Fauler." (A: 168). Omar beginnt sich Sorgen zu machen, wie es nun ohne Arbeitslosengeld weitergehen soll: „Da hab ich mir schon Gedanken gemacht: Du, jetzt hast du dich vom Arbeitsamt abgemeldet, jetzt hin und her, jetzt kriegst du kein Geld mehr, was machst du jetzt?"

(A: 130). Er entwickelt (notgedrungen) neue Motivation, sich Arbeit zu suchen, bewirbt sich schließlich bei mehreren Zeitarbeitsfirmen: „Dann hab ich die alten Zettel halt vorgeholt, hab gesagt, okay, jetzt gehst du mal die Zeitfirmen durch. So war's." (A: 130). Er findet eine Stelle als KFZ-Mechatroniker. Omar erlebt die Arbeit als motivierend und bekommt Anerkennung. Er strengt sich an und möchte sich bewähren, um eine unbefristete Anstellung zu erhalten.

Felix' Motivation und Bildungsaspirationen verändern sich im Verlauf der letzten Jahre mehrfach und er durchlebt einen Verlauf mit deutlichen Aufs und Abs. Nach der Hauptschule folgt eine Zeit, in der Felix hohe Bildungsambitionen entwickelt und klare Bildungsziele formuliert, bis hin zum Fachabitur um studieren zu können. Im ersten Versuch scheitert er zwar am mittleren Schulabschluss, schafft ihn jedoch im zweiten Anlauf im Rahmen einer schulischen Berufsvorbereitung. Voller Motivation wechselt er auf ein Berufskolleg, um dort sein Fachabitur zu machen. Im Berufskolleg ist Felix zunächst hochmotiviert. Im Verlauf des Schuljahres ändert sich seine Situation: Seine Noten werden allgemein schlechter, seine Englischnoten verhindern ein Vorrücken in die zwölfte Klasse und er muss die elfte Klasse wiederholen. In der Folge sinkt seine Motivation rapide. Zeitgleich stirbt seine Großmutter, die ihm viel bedeutet hat. „Und dann musste ich halt wiederholen, und dann hatte ich eigentlich schon keine große Lust mehr, und in dem Jahr ist auch familiär etwas passiert, also meine Oma ist verstorben, und da war ich überhaupt nicht mehr ganz bei der Sache und hab auch oft gefehlt, und es war halt nicht mehr so wie vorher." (Felix A: 57). Felix geht ohne Fachabitur und ohne klare Perspektive von der Schule: „Und, ja. Da hab ich dann die Klasse 11 wiederholen müssen, und dann war meine Motivation total am Ende, und musste dann leider von der Schule gehen" (Felix, A: 53). Von dieser Zeit berichtet Felix an mehreren Stellen im Interview sehr ausführlich. Im zweiten Durchlauf der elften Klasse muss Felix das Jahrespraktikum (zweieinhalb Tage pro Woche) nicht mehr besuchen. Um die freien Tage zu füllen, sucht sich Felix einen Job in einem Schuhgeschäft. Felix arbeitet seit nun ca. drei Jahren dort als Aushilfe. In letzter Zeit findet Felix wieder neue Motivation, er möchte unbedingt eine Ausbildung beginnen. Grund für seine neue Motivation ist der „Spaß am Arbeiten", den er im Schuhgeschäft findet. Er will jetzt „richtig arbeiten" und nicht mehr nur in die Schule gehen und lernen. Seine aktuellen Bildungsziele (Ausbildung im Einzelhandel) liegen im Vergleich zu seinen früheren Bildungsambitionen (bis hin zu einem Studium) auf einem deutlich niedrigeren Niveau. Seine ursprünglichen

Wünsche sind unerfüllt geblieben und werden es mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit bleiben.

Hatices Motivationskurve unterliegt merklichen Schwankungen. Ein äußerst demotivierendes Erlebnis – ein versprochener Ausbildungsplatz wird ihr verweigert – prägt vor allem ihre aktuelle Motivationslage. In der Berufsfachschule nach Ende der Hauptschule ist sie von privaten Sorgen so belastet, dass Schule und Lernen in dieser Zeit keine Priorität haben. In der folgenden Arbeitslosigkeit ist Hatice ein Großteil der Zeit zu Hause. Ihre erfolglosen Bewerbungen entmutigen sie zusätzlich. Mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit wächst aber der Drang, wieder arbeiten zu wollen. Als sie durch eigene Suche schliesslich eine Stelle als Aushilfe in einem Modegeschäft findet, ist Hatice stolz und zufrieden. In den ersten Wochen ist sie hochmotiviert: zum einen macht ihr die Arbeit inhaltlich Spaß und sie kommt mit den Kolleg/innen gut klar, zum anderen wird ihr mündlich ein baldiger Ausbildungsplatz in Aussicht gestellt. Ihre Motivation sinkt rapide, als sich die Hoffnung auf einen Ausbildung zerschlägt, da der versprochene Ausbildungsvertrag nicht zustande kommt.

> H: Ja, also ich hab mich so auch einerseits so angelogen gefühlt, also erst hieß es ja kurz davor, „ja, es klappt, mach dir keine Sorgen, keine Gedanken“, und deswegen hatte ich mich ja auch nicht irgendwo anders beworben gehabt, und dann sagen die kurz davor, „nee, es klappt doch nicht“, und dann hab ich dieses Vertrauen halt bei denen auch verloren, erstens, und zweitens also hab ich dann auch keine Lust mehr irgendwie da eine Ausbildung zu machen, also hätte ich erst denen ein Angebot gemacht, also hätte ich den erst gefragt gehabt, ob es möglich wäre, da eine Ausbildung zu machen, wäre das ja anders, aber die sind ja zu mir gekommen und meinten, ob ich daran Interesse hätte hier eine Ausbildung zu machen bei denen, und die haben mich ja selber drauf angesprochen gehabt, und dann kriegt man ja so ein bisschen, dann freut man sich ja, man hat dann total Lust drauf, und ja, und erst so, und dann total was anderes zum Ende, und dann hat man halt irgendwie dieses Vertrauen auch nicht mehr. (Hatice A: 28)

Hatice leidet noch heute unter dieser Enttäuschung. Sie hat bisher noch keine neue Perspektive entwickelt und sucht aktuell nicht aktiv nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz. Sie steckt in dem Dilemma, ob sie dennoch weiter auf einen

Ausbildungsplatz im Modegeschäft hoffen oder diese Perspektive aufgeben und sich eine neue Arbeits- oder Ausbildungsstelle suchen soll.

Bei **Susi** zeigt sich bezogen auf ihre Motivation ein anderes Bild. Im Gegensatz zu den drei dargestellten Fällen sind in ihrem Interview keine auffallenden Schwankungen ihrer Bildungsmotivation zu erkennen. Weder in der 2jährigen Berufsvorbereitung, noch im 2jährigen Vorpraktikum oder in der Ausbildungszeit berichtet sie von „Hochzeiten" oder „Einbrüchen" oder erwägt gar einen Abbruch. Sie engagiert sich kontinuierlich in ihren jeweiligen Bildungs- bzw. Ausbildungsstationen. Auch spricht sie kaum von konkreten selbst definierten Bildungs- oder Ausbildungszielen. Damit ist das Thema Motivation im Interview mit Susi nicht unmittelbar evident, was nicht bedeuten muss, dass es nicht doch bedeutsam ist.

Saschas Übergangsbiografie zeigt eine Motivationskurve mit einer deutlichen Aufwärtsbewegung. Er gibt seiner Übergangsbiografie durch ein Zitat eine passende Überschrift: „von einem faulen Bock zum Musterschüler" (A: 35). Am Ende der Hauptschule hat er zwar keine konkrete Vorstellung von seiner beruflichen Zukunft, aber zumindest den Wunsch sich durch einen höheren Schulabschluss berufliche Chancen zu eröffnen oder zu erweitern. „Ja, weil … mit dem Hauptschulabschluss kommst du halt nicht weiter und – hat das halt keine Zukunft mehr so! … Mit der Realschule hat man doch dann mehr Auswahl!" (A: 81). Er besucht zwei weitere Jahre die Realschule und erwirbt dort den Realschulabschluss: „Und, ja, Realschule – war ich jetzt auch nicht der Zielstrebigste da, hab's dann so mit einer 3 geschafft, aber trotzdem geschafft …" (A: 81). Anschließend geht er in ein anderes Bundesland und beginnt dort eine Ausbildung als Zerspannungsmechaniker, die er nach drei Jahren erfolgreich abschließt. Im zweiten Ausbildungsjahr erlebt er einen, wie er selber formuliert, Durchhänger. Er verliert die Lust: „In der Lehrzeit war es, im zweiten Lehrjahr war es totaler Tiefpunkt, da hatte ich überhaupt keine Lust irgendwie… Da wollte ich schon fast aufhören…" (A: 35). Er wohnt dort zum ersten Mal allein und vermisst seine vertraute Umgebung und seine Eltern: „Irgendwie, da war ich halt – zu sehr allein! Da hat es mir doch dann ein bisschen gefehlt alles." (A: 159). Seine Eltern animieren ihn zum Durchhalten.

In dieser Zeit verändert sich viel für Sascha. Er findet einen neuen Freundeskreis und lernt seine aktuelle Freundin kennen. Freunde und Partnerin die mehrheitlich studieren, sind für ihn positive Vorbilder bezogen auf Arbeit, Motivation und Zielstrebigkeit. Er möchte ebenso erfolgreich sein wie sie: „Mein Freundeskreis hat sich auch total um 180 Grad gedreht. Also ich bin echt mit erwachseneren

Leuten zusammen …– viele studieren und haben ihr Leben im Griff.“ (A: 397). Sascha benennt explizit die motivierende Wirkung seiner neuen Bekannten: „Man wird ja immer beeinflusst durch die Leute, … Wird immer bisschen mitgezogen! Und umso zielstrebiger wurde ich auch dadurch!“ (A: 399).

Nach Ausbildungsende wäre Sascha von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen worden, lehnte aber ab, da er in die Schweiz wollte. Neben dem Hauptmotiv eines höheren Verdienstes, nennt er einen zweiten Grund. Wäre er in seinem Ausbildungsbetrieb geblieben, wäre er weiter als Lehrling behandelt worden. In einer neuen Firma kann er neu anfangen und hat nicht mehr den Lehrlingsstatus. Sascha lebt und arbeitet seit wenigen Wochen in der Schweiz. Seine weiteren beruflichen Pläne sind zielgerichtet und ambitioniert. Er möchte zunächst zwei bis drei Jahre Berufserfahrung sammeln und sich dann nochmals höher qualifizieren, indem er z.B. die Meisterprüfung macht, eine Technikerschule besucht oder ein duales oder reguläres Studium beginnt: „Ähm ja, dann wird es in meinem Beruf vielleicht weitergehen, vielleicht – äh werde ich in die Technikerschule gehen … oder als Meister irgendwie, aber darauf hab ich weniger Lust… Eher Techniker, und, ja, vielleicht Maschinenbau studieren. Eventuell.“ (A: 39). Er nennt auch die Möglichkeit, für eine Zeit nach Australien zu gehen. Gegen Ende des Interviews fasst er zusammen: „Und – jetzt bin ich mein eigenes Vorbild (lacht)!“ (A: 401).

Zwischenfazit Die dargestellten Übergangsbiografien zeigen in unterschiedlicher Ausprägung Stabilität oder (mehr oder weniger deutliche) Veränderungen in den Motivationslagen der jungen Erwachsenen. Typischerweise finden sich in den Biografien ein oder zwei Hoch- oder Tiefpunkte, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Betroffenen Motivation verlieren (z.B. Zeit der Klassenwiederholung bei Felix, nicht eingelöstes Versprechen eines Ausbildungsplatzes bei Hatice) oder neu entwickeln (z.B. neuer Freundeskreis bei Sascha, motivierende Arbeit bei Omar). Ebenso ist deutlich geworden, dass der Verlauf der Motivationskurven sowohl von bisherigen Erfahrungen im Verlauf der Übergangsbiografien (z.B. Erleben von Anerkennung und Wertschätzung durch Kollegen und Vorgesetzte bei Omar und Hatice), als auch von den Erwartungen an die berufliche Zukunft abhängig ist (z.B. die Hoffnung auf weitere Qualifikationsschritte bei Sascha, die Hoffnung auf eine unbefristete Anstellung bei Omar).

3.4 Kritische biografische Ereignisse

Sowohl vier der fünf oben dargestellten jungen Erwachsenen, als auch viele weitere junge Erwachsene schildern in ihren Interviews einschneidende biografische Erlebnisse, die ihre Übergangsbiografien maßgeblich beeinflusst haben, ihnen eine Wendung oder neue Richtung gaben. Hierunter fällt beispielsweise der Tod von Felix Großmutter, in dessen Folge sich Felix schulische und private Situation grundlegend ändert. Im Fall von Hatice wirkt sich die Trennung ihrer Eltern ungünstig auf ihren Schulerfolg aus und verhindert einen höheren Schulabschluss und damit bestimmte berufliche Optionen. Für Omar stellt eine Sportverletzung eine wichtige Zäsur dar, die zunächst das Mitkommen im Berufsschulunterricht gefährdet, zugleich in der Folge aber zu einer Verschiebung von Omars Prioritäten hin zu einer „Arbeitnehmeridentität" führt. Für Sascha schliesslich stellt der Wegzug aus seiner Heimatstadt in ein anderes Bundesland verbunden mit einem fast vollständigen Austausch seines sozialen Umfeldes einen klaren Wendepunkt in seinem bisherigen Übergangsverlauf dar.

Theoretische Einordnung Die Frage nach zentralen biografischen Ereignissen kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln oder Disziplinen betrachtet werden. Aus der Psychologie stammt das Konzept der kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1990, 2010; zusammenfassend Örter, 2002), eher aus der Soziologie das Konzept der Critical Moments (Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis & Sharpe, 2002).

Kritische Lebensereignisse (Filipp, 2010) werden als nicht normative Einschnitte in den Lebenslauf verstanden. Als Beispiele werden häufig Scheidung der Eltern, Orts- und Schulwechsel, Arbeitslosigkeit, schwere Erkrankungen oder Tod einer nahestehenden Person genannt. Empirisch werden kritische Lebensereignisse in Lebensretrospektiven häufig als Wendepunkte, Meilensteine oder Übergänge benannt. Hiervon zu unterscheiden sind normative Lebensereignisse oder Entwicklungsaufgaben sensu Havighurst (1982), die mehr oder weniger altersnormiert sind, d.h. die Mehrheit einer Population in einer spezifischen Periode ihres Lebens betreffen und den Lebenslauf gliedern (wie Schuleintritt und Anpassung an schulische Anforderungen im Kindesalter, Berufsfindung im Jugendalter, Ehe, Familiengründung und Elternschaft im jungen und mittleren Erwachsenenalter, Bewältigung des Verlustes der Arbeitstätigkeit in der Rente usw.). Konstituierendes Definitionsmerkmal kritischer Lebensereignisse ist, dass sie nachhaltige

Folgen für den weiteren Lebenslauf haben, wobei häufig weniger die objektiven Folgen, als vielmehr das subjektive Erleben entscheidend ist.

Ursprünglich wurden kritische Lebensereignisse von Filipp als belastend oder gar traumatisierend konzipiert, waren in jedem Fall negativ konnotiert. In dem Wort „kritisch" sind jedoch beide Aspekte angelegt: Krise als Möglichkeit und Krise als Gefahr. In einer neueren Sicht auf kritische Lebensereignisse werden diese daher als Chancen für günstige Entwicklungen und als Risiken für weniger günstige Entwicklungen betrachtet. Positive Folgen von kritischen Lebensereignissen können z.B. Erwerb von Fähigkeiten, der Anstieg von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder die Entwicklung neuer Problemlösungsstrategien sein, negative z.B. Gefühle wie Angst oder Trauer, Verlust an Selbstwertgefühl, Hilflosigkeit.

Für kritische Lebensereignisse werden eine Reihe von Merkmalen benannt, die diese Ereignisse typischerweise aber nicht zwingend charakterisieren (Filipp, 2010: S. 41 ff.). Dazu gehören Eingriff in das Person-Umwelt-Passungsgefüge (gravierende Veränderungen der im Alltag etablierten Passung zwischen einer Person und ihrer Umwelt), affektiver Gehalt (Beteiligung intensiver Emotionen), mangelnde Vorhersehbarkeit (Überraschung), mangelnde Kontrollierbarkeit (Ereignisse entziehen sich den Einflussmöglichkeiten der betroffenen Person), Selbstwertbezug (Quellen des Selbstwertes geraten ins Wanken), Zielrelevanz (Ereignisse bewirken dauerhafte oder vorübergehende Veränderung oder Verschiebung persönlich relevanter Ziele) und die Verlustthematik (z.B. Verlust körperlicher oder psychischer Fähigkeiten, materieller Güter, Ziele und Hoffnungen, einer wichtigen Person usw.). Ein kritisches Lebensereignis ist in seinen Auswirkungen aber nicht nur durch diese, das Ereignis selbst charakterisierende Merkmale geprägt, sondern auch von den Eigenschaften und Ressourcen der betroffenen Person, ihrer aktuellen Lebenssituation, dem gesellschaftlichen Kontext usw..

Ein alternativer Zugang zu markanten biografischen Ereignissen ist das Konzept der Critical Moments von Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis und Sharpe (2002) (ältere verwandte Ansätze findet man bei Mandelbaum 1973 mit seinem Begriff der Turning Points, zitiert nach Abbott, 1997 oder bei Humphrey 1993, der von Career Breaks spricht). Critical Moments werden als Schlüsselmomente oder -ereignisse in den Lebensläufen junger Menschen betrachtet, die relevante Folgen für die faktischen Biografien, aber auch die Identität der jungen Erwachsenen haben. Die Autoren betrachten die Critical Moments als ein deskriptives und empirisches, eher als ein theoretisches Konstrukt, dass sie aus Erzählungen von jungen Erwachsenen heraus entwickelt haben. Unter verschiedenen Überschriften (wie Familie, Bildung, soziale Beziehungen, Krankheit und Tod,

Mobilität, Freizeit und Vergnügen) wird eine Reihe von Beispielen für Critical Moments genannt wie Trennung der Eltern, Tod der Großeltern, Nicht-Bestehen einer Prüfung, Verweis von der Schule, Schwangerschaft, Umzug in eine andere Stadt, Entstehung einer neuen Partnerschaft, Auseinanderbrechen von Freundschaften (Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis & Sharpe, 2002: S. 341).

Eine wichtige Differenzierung besteht den Autoren nach darin, ob und in welchem Ausmaß Critical Moments in der Kontrolle der jungen Erwachsenen liegen. Diese Differenzierung bezieht sich auf zwei Ebenen: (a) ob das Erlebnis selbst der Kontrolle der Person unterliegt und (b) ob die Person aktiv darauf reagieren kann, d.h. ob die Folgen des Ereignisses in der Kontrolle der Person liegen. Beide Ebenen können auf einer gemeinsamen Dimension entsprechend dem Ausmaß an Kontrollierbarkeit beschrieben werden. Der eine Pol des Kontinuums repräsentiert Wahl- oder Handlungsmöglichkeiten (Anwesenheit von Agency), der andere Fügung oder Schicksal (Abwesenheit von Agency). Beispiel für ein kontrollierbares Ereignis wäre der gewollte Wechsel eines Arbeitsplatzes, für ein unkontrollierbares Ereignis die Kündigung durch den Arbeitgeber. Beispiel für eine aktive Reaktion auf ein solches Ereignis wäre die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz, für eine „schicksalsergebene" Reaktion passives Erdulden und fehlende Eigeninitiative in dieser Situation. Das Beispiel zeigt, dass auch auf schicksalhafte unkontrollierbare Ereignisse aktive Reaktionen möglich sind. Thomson, Bell, Holland, Henderson, McGrellis und Sharpe (2002) betonen, dass die soziale und ökonomische Umwelt die Critical Moments rahmen und dass besonders für die Frage, wie junge Menschen auf Critical Moments reagieren, soziale (z.B. soziale Netzwerke), strukturelle (z.B. Möglichkeiten des Bildungs- und Ausbildungssystems) und ökonomische Bedingungen (z.B. der Wohnort oder die gesamtgesellschaftliche Konjunktur) eine zentrale Rolle spielen. Auch sind die persönlichen und kulturellen Ressourcen, auf die die jungen Erwachsenen zurückgreifen können von Bedeutung.

Darstellung im empirischen Material In den Interviews, die im Rahmen der Untersuchung geführt wurden, finden sich zahlreiche kritische biografische Momente. Im Sinne einer Metrik unterscheiden sich die Erzählungen der jungen Erwachsenen darin, ob überhaupt von solchen Erlebnissen berichtet wird, wenn ja ab es sich um ein oder mehrere Ereignisse handelt, welcher Art diese Erlebnisse sind, d.h. auf welche Lebensbereiche sie sich beziehen und welche Folgen sie für die Übergangsbiografien der jungen Erwachsenen haben. Folgende kritische biografische Ereignisse finden sich besonders häufig in den Interviews:

- Umzüge und Ortswechsel (häufig verbunden mit Veränderungen des sozialen Umfelds und der sozialen Beziehungen), Auszug aus dem Elternhaus
- psychische und physische Krankheiten und Krisen, Verletzungen, Unfälle
- Schwangerschaft (auch nicht geglückte Schwangerschaft), Elternschaft, Geburt eines Kindes
- Tod einer nahestehenden Person
- belastende oder traumatische Erlebnisse in der Familie wie familiäre Gewalt oder Trennung der Eltern
- weitere Erlebnisse wie z.B. neue Partnerschaften, Trennungen, Konflikte mit Freunden, nicht erreichte Schul- und Berufsabschlüsse

Illustration anhand der Einzelfälle Da die fünf intensiver betrachteten Fälle Omar, Felix, Susi, Hatice und Sascha nicht ausreichen, um die Bandbreite und Vielfältigkeit der kritischen biografischen Momente zu beschreiben, werden an dieser Stelle Interviews mit drei weiteren jungen Erwachsenen (Leyla, Anna und Saskia) in die Analyse einbezogen, im Anhang findet sich je eine kurze Falldarstellung. Die Darstellung gliedert sich nach den o.g. Gruppen biografischer Ereignisse.

Umzüge und Ortswechsel

Sascha wächst in einer Stadt in den neuen Bundesländern auf. Nach Ende der Hauptschule erwirbt er in weiteren zwei Schuljahren den Realschulabschluss. Eine klare Idee für seine berufliche Zukunft fehlt ihm zu diesem Zeitpunkt. Er beschließt aus seiner Heimatstadt in ein anderes Bundesland wegzuziehen. Ein zentraler Grund für diesen Entschluss ist seine alte Clique, die einen schlechten Einfluss auf ihn hat: „Weil … – früher – ich war ja auch in einer Gruppe, in einer Clique…– die hat mir nicht gutgetan!“ (A: 103). Seine Entscheidung wegzuziehen begründet er so: „…weil – mein Freundeskreis, also ich bin auf die falsche, also ich bin auf die falsche Schiene geraten, sag ich jetzt mal, ich hab’s übertrieben. Und – ja, und war eigentlich bloß die Möglichkeit wegzugehen! Um nicht im Knast zu landen, jetzt übertrieben gesagt.“ (A: 99). In der Nähe des Chiemsees findet er eine Ausbildung als Zerspannungsmechaniker, die er nach dreieinhalb Jahren erfolgreich abschließt. Sascha zieht noch ein zweites Mal um. Er wäre von seinem Ausbildungsbetrieb übernommen worden, lehnte aber ab, da er in die Schweiz wollte. Das Hauptmotiv ist der höhere Verdienst in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland. Ein weiterer Grund ist, dass bereits seine Eltern und sein Bruder dort wohnen. Sacha lebt nun seit wenigen Wochen in der Schweiz,

fühlt sich dort wohl. Er wohnt wieder im gemeinsamen Haushalt mit seinen Eltern. Rückblickend ist Sascha froh und stolz, dass er den Absprung aus seiner Heimatstadt geschafft hat, er erlebt dies als einen wichtigen Wendepunkt in seinem Leben: „Wenn ich dageblieben wäre, da hätte ich ja so was nie erlebt!“ (A: 409). Beide Umzüge erscheinen strategisch geplant um bestimmte Ziele zu erreichen: im ersten Fall dem ungünstigen Einfluss seiner Freunde zu entkommen, im zweiten Fall aufgrund der vermutet besseren beruflichen Chancen in der Schweiz.

Leylas Umzug in eine andere Stadt ist weniger frei gewählt, als es in Saschas Übergangsbiografie der Fall ist. Leyla möchte heiraten und zieht aus diesem Grund in die Stadt, in der ihr Freund und dessen Familie wohnen. Ihre begonnene Ausbildung zur Fachfrau für Systemgastronomie muss sie daher aufgeben. Sie bedauert dies sehr, da ihr die Arbeit dort ausgesprochen gut gefallen hatte. Sie erzählt, dass sie noch heute von dieser Arbeit träumt: „Ja, und – ich träume manchmal sogar davon! Dass ich noch dort arbeite!“ (A: 86). Die erste Zeit in der neuen Stadt erlebt Leyla als sehr belastend. Alles ist neu und die vertrauten Orte und Personen fehlen ihr. Diesen Verlust benennt sie im Interview wiederholt: „Und andere Gegend, keine Freundinnen, anderes Umfeld, man hat nix hier…“ (A: 248) oder auch „Und das war schon für mich hart. Wohnung – nicht gewöhnt. Arbeit – nicht gewöhnt. Leute – nicht gewöhnt. Freunde sind weg…“ (A: 562). Sie sucht sich schnell eine Stelle – wiederum in einer Fastfood-Filiale – wo sie ihre Ausbildung fortsetzen kann. Doch bereits am ersten Arbeitstag gerät sie mit der Filialleiterin in Streit und muss gehen. Sie fühlt sich ungerecht behandelt und ist wütend. Leyla sucht sofort nach einer neuen Ausbildungsstelle. Dort wird sie jedoch ausgenützt und es kommt zum Streit mit der Chefin, so dass sie gekündigt wird. Sie ist nun arbeitslos, was sie als Belastung empfindet: „War ich ja – zwei, drei Monate schon daheim gewesen, und ich hab, man hat viel zu denken und man macht sich voll wahnsinnig! (A: 246). In dieser Zeit heiratet Leyla. Mit ihrem Mann gibt es in der ersten Zeit des Zusammenwohnens eine Reihe von Konflikten, die in der Zeit davor, als sie noch eine Fernbeziehung führten, nicht bestanden. Auch kommt es wiederholt zu Konflikten mit der neuen Schwiegerfamilie, insbesondere der Schwester ihres Mannes. Zudem haben Leyla und ihr Mann Schulden, die u.a. durch die aufwändige Hochzeit mit 600 bis 700 Gästen entstanden sind. Leyla berichtet, in dieser Zeit massiv an Gewicht verloren zu haben: „Ich hab so abgenommen! Mein Bauch ist richtig reingezogen geworden. … Meine Mama hat gesagt: „Was geht bei dir?“ Und meine ganzen Geschwister: „Oh Gott, wie siehst du denn aus?“ (A: 174). Ein weiterer Versuch einer Ausbildung zur Zahnarzthel-

ferin scheitert, weil ihr die Arbeit inhaltlich nicht gefällt. Nach einer erneuten Zeit der Arbeitslosigkeit besucht Leyla eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme. Sie hofft, dort über ein Praktikum im Einzelhandel eine Ausbildungsstelle als Verkäuferin zu finden. Insgesamt hat der Umzug in die neue Stadt Veränderungen in vielen Lebensbereichen mit sich gebracht: Verlust des Ausbildungsplatzes und vertrauter Personen, die neue Rolle als Ehefrau und Schwiegertochter und unsichere berufliche Perspektiven.

Krankheiten und Verletzungen

Omar erleidet gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres eine Sportverletzung, indem er sich beim Fußballspielen das Kreuzband im Knie reißt. Er lässt sich allerdings nicht sofort operieren, sondern verschiebt die Operation so lange, bis es in der Werkstatt ruhiger ist und weniger Arbeit anliegt. Trotz Schmerzen geht er noch weiter in die Arbeit. Seinem Chef signalisiert er damit ein hohes Engagement.

> O: Aber ich war, ich bin halt so ein Mensch gewesen, ich bin dem Chef sehr gut entgegengekommen. Ich hab zu ihm gesagt: „Ich hab Kreuzbandriss." Aber ich hab gesagt: „Wir machen das so, jetzt ist grad viel los, ich lass mich erst operieren, wenn wenig los ist." Dann hab ich bis September rum gearbeitet! Also bis Anfang zweites Lehrjahr! Hab ich noch gearbeitet mit dem Kreuzbandriss. Also… Dann hab ich bemerkt, okay, jetzt ist wenig los, keine Arbeit, dann bin ich zu ihm ins Büro gegangen und hab gesagt: „Chef, okay, jetzt hab ich so lange ausgehalten…" Da hat er gesagt: „Du, kein Problem, geh dich operieren…" (A: 304).

Zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres lässt sich Omar operieren. Im Anschluss fehlt Omar für sechs Wochen sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb. Er betont, dass dies in Relation zum Schweregrad seiner Verletzung eine sehr kurze Dauer war: „Aber ich bin also recht schnell in Form gekommen, also – recht schnell! Ich war, glaub, siebte Woche oder so war ich gleich bei der Arbeit wieder!" (A: 304). Kurzfristig führt seine Krankschreibung dazu, dass er deutliche Schwierigkeiten im Berufsschulunterricht bekommt. Er verpasst viel Stoff und das Mitkommen im Unterricht ist gefährdet: „Das ist natürlich auch äh scheiße, wenn man im zweiten Lehrjahr einfach mal sieben Wochen nicht mehr bei der Arbeit und in der Schule ist!" (A: 304). Der theoretische Teil seiner Ausbildung ist für Omar per se sehr anspruchsvoll und er muss sich anstrengen. Er holt den verpassten Schulstoff selbständig ohne weitere Unterstützung oder Nachhilfe nach.

Omar bilanziert diese Zeit so: „War eine schwierige Zeit, ganz ehrlich“ (A: 176). Bedeutend für den weiteren Verlauf seiner Ausbildung ist zudem eine Veränderung in Omars Einstellung zur Arbeit. Er hört mit dem Fußballspielen auf, obwohl im das über viele Jahre sehr viel bedeutet hatte „Weil Fußball ist echt mein Leben… Das hat schon einem gutgetan, jahrelang gutgetan“ (A: 304). Er möchte sich nicht nochmals verletzen, da seine Gesundheit ein wichtiges berufliches Kapital darstellt. Er will kein Risiko mehr eingehen und ordnet seine privaten Interessen den beruflichen Anforderungen unter: „Und da hab ich gesagt, nee, nee, kein Fußball mehr…jetzt bin ich – schon – noch älter geworden, und jetzt sag ich, … konzentrier dich auf das Arbeiten!“ (A: 306). Durch die Sportverletzung kommt es somit zu einer merklichen Verschiebung in Omars Prioritäten weg von seinen privaten Interessen hin zu einer „Arbeitnehmermentalität“.

Im Fall von **Hatice** behindern **chronische Rückenbeschwerden** ihre berufliche Zukunft. Hatice hat dauerhaft Rückenschmerzen, vor allem wenn sie lang steht. Krankengymnastik hat ihre Beschwerden nicht lindern können. Sie vermutet, es liegt an der Bandscheibe und sie möchte bald nochmals zum Arzt gehen, da die Beschwerden in letzter Zeit stärker werden. Die Rückenschmerzen erlebt sie als so gravierend, dass sie eine Ausbildung, in der sie viel stehen müsste erschweren bis unmöglich machen. Da aber gerade der Verkauf ein Berufsfeld ist, in dem sie sich wünscht zu arbeiten und in dem sie eventuell über ihre aktuelle Aushilfstätigkeit einen Ausbildungsplatz erhalten könnte, stellt ihre gesundheitliche Einschränkung ein echtes Hindernis dar. Da Hatice keinen alternativen Beruf kennt, der sie ebenfalls inhaltlich interessiert und in dem sie weniger stehen müsste, weiß Hatice nicht, wie es beruflich weitergehen soll. Dieses Dilemma formuliert sie sehr deutlich:

> H: Ja, also ich bin noch sehr jung, und ich möchte, also wenn, dann wollte ich ja unbedingt im Verkauf, aber ich merke selber, ich kann, ich schaffe das nicht, also dauernd auf den Füßen, und irgendwo, also ein Job, also eine Arbeit, eine Ausbildung, wo man mehr sitzt, also nicht die ganze Zeit stehen muss, fällt mir grad da auch nichts ein, was ich so gerne machen würde, oder will, deswegen bin ich grad in so einer Zwischensituation, also ich weiß jetzt nicht, was ich weiter machen soll … (A: 78).

Elternschaft

Anna absolviert eine Ausbildung in einer Apotheke, als sie zu Beginn des dritten Lehrjahres ungeplant ein erstes Mal und in relativ kurzem Abstand von eineinhalb Jahren zum zweiten Mal schwanger wird. Bereits mit dem ersten Kind muss sie ihre Ausbildung unterbrechen. Anna bedauert dies, da es ihr sehr wichtig ist, eine Berufsausbildung zu haben: „Es ist halt, ich hab zwei Jahre Ausbildung gemacht, leider musste ich dann unterbrechen, weil ich schwanger geworden bin. Und – ja, wurde ich mit dem ersten Kind schwanger, musste ich unterbrechen, und jetzt hab ich mittlerweile zwei Kinder." (A: 7). Anna befindet sich derzeit in Elternzeit ihres zweiten Kindes, möchte ihre Ausbildung aber unbedingt fortsetzen. Anna ist der Überzeugung, dass es ohne Ausbildung kaum möglich ist, im Leben „weiterzukommen". Bildung ist Anna wichtig und sie betont die finanzielle Sicherheit, die eine Ausbildung bietet: „Ja, weil ohne die kommt man einfach nicht weiter im Leben, ne, man muss einfach sich weiterbilden und was dazulernen. Mit Ausbildung ist es ja eigentlich viel einfacher, und – hm, man hat was dazugelernt und man kriegt auch mehr Geld..." (A: 9). Allerdings scheint es Anna trotz ihres intensiven Wunsches ihre Ausbildung abzuschließen, nicht zu gelingen, ihre Pläne in die Tat umzusetzen. Dafür nennt Anna verschiedene Gründe. Einerseits ist ihr Ehemann eher gegen eine Ausbildung, da er möchte, dass Anna zuhause bleibt und sich um die Kinder kümmert. Auch hat Anna Schwierigkeiten mit ihrem Vorgesetzten in der Apotheke. Dieser ist enttäuscht, dass Anna während der Ausbildung zwei Mal schwanger wurde und rät ihr, zu kündigen. Zudem wirkt Anna in ihrer Situation verunsichert. Sie informiert sich zwar bei den zuständigen Stellen über Möglichkeiten der Kinderbetreuung und finanziellen Unterstützung, kann die sich daraus ergebenden Möglichkeiten aber nicht umzusetzen. Anna hat aktuell keine konkreten Pläne für ihre berufliche Zukunft und die Vereinbarkeit von Elternschaft und Beruf erscheint ihr bisher unmöglich. Trotz aller Hindernisse strebt Anna weiter die Beendigung ihrer Ausbildung an: „Eins steht fest, dass ich weiß, ich möchte auf jeden Fall eine Ausbildung machen, aber – ob es dort und ob ich dann dort bleibe, weiß ich nicht." (A: 319). Durch die Geburt der beiden Kinder ist Annas Übergangsbiografie ins Stocken geraten. Sie hat bislang keine Möglichkeit gefunden, den Konflikt zwischen ihrer Elternrolle und ihren beruflichen Zielen zu lösen. In einem kurzen Resümee zu ihrem bisherigen Weg fasst sie ihre subjektive Sicht zusammen: „Eigentlich war alles schön, hab nix bereut, bloß – vielleicht das, dass ich die Ausbildung jetzt nicht zu Ende gebracht hab, das – tut mir schon ein bisschen weh, dass ich das, dass ich ein Jahr nicht zu Ende gebracht habe… Aber – ich bereue jetzt das nicht, das waren auch schöne Zeiten,

ich hab geheiratet, ich hab zwei Kinder bekommen, da hat sich doch das auch schon mal gelohnt. Und ein bisschen Berufserfahrung ist ja auch ein bisschen da, aber – natürlich hätte ich das jetzt gern zu Ende gebracht. Aber ich hab das auf jeden Fall vor, zu Ende zu bringen." (A: 35).

Tod einer nahestehenden Person

Der Tod der Großmutter im Alter von 95 Jahren ist für **Felix** ein einschneidendes Erlebnis und belastet ihn sehr, da er eine enge Beziehung zu ihr hatte: „Die war wie eine zweite Mutter für mich, kann man sagen" (A: 71). Zu diesem Zeitpunkt besucht Felix das Berufskolleg und wieder holt die elfte Klasse. Allein die Klasswiederholung ist bereits eine schwierige Situation, die sich ungünstig auf seine Lernmotivation auswirkt. Der Tod seiner Großmutter verstärkt seine Schwierigkeiten im Berufskolleg, so dass sich Felix` schulische wie soziale Situation im Berufskolleg merklich verändert: seine Motivation sinkt weiter, er fehlt häufig im Unterricht, er zieht sich von seinen Klassenkameraden zurück, sein Selbstbewusstsein leidet, er redet im Unterricht kaum mehr und stottert vermehrt. Ob hier eine Kausalität besteht, bleibt zwar letztlich unsicher, ist aber sehr wahrscheinlich. Felix resümiert: „Es war halt nicht mehr so wie vorher" (A: 57). Seinen Lehrern fällt die Veränderung auf und sein Klassenlehrer spricht ihn darauf an. Felix spricht mit ihm aber nicht über seine privaten Sorgen und Schwierigkeiten, da er vermutet, dass sich der Lehrer nur für schulische Probleme interessieren würde. Mit seiner Familie hat Felix wenig über den Tod der Oma gesprochen, obwohl er ihn sehr beschäftigt hat. Felix hat sich bis heute nicht völlig von dieser Zeit erholt, obwohl der Tod seiner Großmutter bereits drei Jahre her ist: „Also mein Selbstbewusstsein war direkt gleich Null, der ist komplett in den Keller gefallen, und es dauert ja jetzt schon bis jetzt auch noch an, das wieder komplett aufzubauen." (A: 183). Felix verlässt das Berufskolleg ohne das angestrebte Fachabitur.

Belastende Erlebnisse in der Familie

Die **Trennung ihrer Eltern** hat **Hatices** schulische und berufliche Entwicklung dauerhaft beeinflusst. Nach der Hauptschule besucht Hatice eine zweijährige Berufsfachschule. In dieser Zeit, Hatice ist 17 Jahre alt, trennen sich ihre Eltern. Hatice berichtet über psychische Belastungen („… ein bisschen psychische Probleme gehabt", „also das Ganze konnte ich dann nicht verkraften." A: 156), körperliche Beschwerden („Ich hab dann ständig Schmerzen gehabt." A: 158) sowie negative Auswirkungen auf ihre schulische Situation („Und es fiel dann mir auf die Schule zu gehen total schwer." A: 156; „Ein bis zweimal die Woche hab ich dann immer

gefehlt.“ A: 158). Hatice ist froh, den Realschulabschluss überhaupt geschafft zu haben. Eigentlich wollte sie über den Besuch der Berufsfachschule den erweiterten Realschulabschluss erreichen, der zum Besuch weiterführender Schulen berechtigt, erhielt aber wegen ihrer Noten nur den normalen Realschulabschluss. Hatice ist der Überzeugung, dass sie deutlich bessere Leistungen hätte erreichen können, wenn es ihr in dieser Zeit besser gegangen wäre. „… ich hab da mein ganzes Schulleben irgendwie so kaputt gemacht, und als ich dann fertig war mit der Schule, war ich dann so froh, dass ich wenigstens meinen Realschulabschluss geschafft habe und dass ich endlich vorbei, ähm, also fertig war.“ (A: 162). Hatice sieht in der Trennung ihrer Eltern die Haupt- oder zumindest eine Mit-Ursache für ihre aktuelle berufliche Situation: „Ich wäre dann auch, glaub ich, nicht auf so einer Situation jetzt und hier, würde dann ganz woanders sein, also würde mich dann ganz woanders sehen.“ (A: 160).

Saskia berichtet von dramatischen Erlebnissen **familiärer Gewalt.** Sie ist in einer stark belasteten Familie groß geworden, der Vater war alkoholkrank und gewalttätig. Seit ihrer Kindheit hat sie immer wieder körperliche Gewalt durch ihren Vater erfahren. In jüngerer Zeit richtete sich die Gewalt vor allem auf die Mutter, teilweise aber auch auf Saskia: „Also mein Papa war total starker Alkoholiker Zuerst war er nicht so gewalttätig, und irgendwann mal kam das dann, dass er immer gewalttätiger, dass er meine Mama geschlagen hat...“ (A: 76). Die Gewalt eskaliert bis zu einer Morddrohung gegen die Mutter. Der Vater besorgt sich eine große Axt und droht in einer Nacht konkret Saskias Mutter zu töten. Nach dieser Nacht kommt es zur Trennung der Eltern und der Vater muss ausziehen: „Und – ja, dann war der Abschluss, wo er dann die Axt schon im Bad hatte, da hat meine Mama gesagt, er muss weg. Das geht nicht mehr. ...“ (A: 76). Später zieht auch Saskias Mutter mit den beiden Töchtern aus dem ehemals gemeinsamen Haus in eine kleinere Wohnung und das Haus wird zwangsversteigert. Die familiäre Situation hat für Saskia Folgen auf verschiedenen Ebenen. Finanziell resultieren für Saskia Schulden, da sie ihren Vater bei Gericht anzeigt hatte, weil dieser ihr keinen Unterhalt gezahlt hatte und Saskia noch ausstehende Prozesskosten zahlen muss. Rechtlich hatte die Gewalttätigkeit des Vaters Konsequenzen in der Art, dass die Familie zeitweise Polizeischutz erhielt. Der Umzug von Saskia mit ihrer Mutter und Schwester stellt eine (sozial)räumliche Folge dar. Auf der psychischen Ebene hat Saskia verschiedene Ängste entwickelt. Zur Bewältigung dieser Ängste sowie allgemein der belastenden Erfahrungen macht Saskia zeitweise eine Psychotherapie. Saskia hat aus den Misshandlungen und tätlichen Angriffen ihres

Vaters vor allem aus dem Baby-, Kleinkind- und Kindesalter vielfältige dauerhafte körperliche Folgen wie Narben, Schwindelanfälle und häufiges Kopfweh. Auf der sozialen Ebene schließlich haben Alkoholkrankheit und Gewalttätigkeit dazu geführt, dass Saskia keinen Kontakt mehr zu ihrem Vater hat: „... seitdem hab ich ihn nicht wirklich – gesehen. Halt am Gericht – sonst, aber – ja. So hab ich ihn jetzt nicht-... Also jetzt auf der Straße, wenn ich ihn sehe, klar, er steht neben mir, aber ich sag ihm nicht hallo." (A: 136). Auf den ersten Blick überraschend haben die familiären Belastungen kaum Auswirkungen auf Saskias Bildungs- und Ausbildungsweg. Nach einer Berufsvorbereitung macht Saskia eine Ausbildung zur Kinderpflegerin, beendet diese erfolgreich, wird von ihrem Kindergarten übernommen und arbeitet seitdem dort. Saskia erhält viel soziale Unterstützung, die zu ihrem beruflichen Erfolg beitragen. Ihre Mutter, ihre Oma und ihr Onkel, den sie als Ersatz-Vater beschreibt („Also mein Onkel ist jemand, da brauch, da – wenn ich da hingehe, da ist – ja – das ist einfach – mein Ersatz-Papa!" A: 170), unterstützen Saskia zuverlässig in allen Lebensbereichen. Eine Lehrerin in der Berufsschule weiß von Saskias Familiensituation, zeigt Verständnis und nimmt Rücksicht auf ihre schwierige Situation. Auch eine Kollegin im Kindergarten ist eine wichtige Vertrauensperson für Saskia. Diese Kollegin war es auch, die auf eine Übernahme Saskias nach der Ausbildung gedrängt hatte. „Hab einen ganz tollen Kindergarten gefunden, wo ich jetzt auch immer noch arbeite, ich wurde ja übernommen da... hab total liebe Freunde und Arbeitskollegen bekommen ..." (A: 22). Nicht zuletzt lebt Saskia aktuell in einer guten Paarbeziehung.

Zwischenfazit Kritische biografische Erlebnisse, wie die hier exemplarisch vorgestellten, können Auswirkungen in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen haben. Bezogen auf die Übergangsbiografien zeigten sich positive Effekte wie die Entwicklung neuer beruflicher Chancen (z.B. Sascha) aber auch negative wie der Verlust des Arbeits- oder Ausbildungsplatzes (z.B. Leyla), das Nicht-Erreichen schulischer Ziele (z.B. Felix, Hatice) oder die Gefährdung der weiteren beruflichen Entwicklung (z.B. Hatice, Leyla, Anna). Auch die sozialen Folgen können sich unterschiedlich gestalten, von der Entstehung neuer Freundschaften und Beziehungen (z.B. Sascha) bis hin zu sozialem Rückzug (z.B. Felix) und Verlust wichtiger Beziehungen (z.B. Leyla). Auf der persönlichen Ebene können psychische Belastung Folgen von kritischen biografischen Ereignissen sein (z.B. Felix, Hatice, Saskia), Effekte auf die Motivation (z.B. Felix, Hatice) aber auch Anstoß für Identitätsentwicklung (z.B. Omar). Die Bedeutsamkeit kritischer biografischer Ereignisse ergibt sich somit nicht primär aus den Ereignissen selbst,

sondern aus den subjektiven wie objektiven Folgen für die betroffene Person. Die biografischen Ereignisse selbst müssen nicht „dramatisch“ sein, sondern es kann sich durchaus um „kleinere“ Ereignisse handeln, die erst über ihre Wirkungen Bedeutung bekommen.

3.5 Die Bedeutung sozialer Interaktionen

Schon die Betrachtung der fünf Einzelfälle zeigt eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen der jungen Erwachsenen mit anderen Personen. Allein Omar berichtet von folgenden Erlebnissen: Ein Lehrer droht ihm aufgrund mangelnder Motivation mit Ausschluss vom Berufsvorbereitungsjahr, woraufhin Omar sich anstrengt, um das Jahr regulär beenden zu können. Sein Vater, in dessen Firma Omar zwischenzeitlich jobbt, drängt ihn, sich um eine Ausbildungsstelle zu bemühen, damit er nicht dauerhaft ungelernt bleibt. Ein Bekannter erzählt Omar von der Möglichkeit einer BvB-Maßnahme, die Omar in der Folge gemeinsam mit einem anderen Freund besucht. Omars Vorgesetzter im Praktikum ist so zufrieden mit ihm, dass er ihm einen Ausbildungsplatz anbietet. Als er aufgrund finanzieller Schwierigkeiten seines Ausbildungsbetriebes nach Ausbildungsende nicht übernommen werden kann und arbeitslos wird, bewirbt er sich auf den Druck seines Betreuers von der Arbeitsagentur bei einer Zeitarbeitsfirma, in der er eine Anstellung findet. Die Übernahme in ein Festangestelltenverhältnis verdankt Omar schliesslich seinem Vorgesetzten in der KFZ-Werkstatt, da er sich als engagierter und lernwilliger Mitarbeiter zeigt.

Im Verlauf ihrer Übergangsbiografien stehen die jungen Erwachsenen nicht allein, sondern sind in vielfältige soziale Bezüge wie ihre Herkunftsfamilie, ihren Freundeskreis oder pädagogische und betriebliche Kontexte eingebettet. Die Personen, mit denen sie in diesen Kontexten zu tun haben, können für sie ganz unterschiedliche hilfreiche wie hinderliche Funktionen besitzen und bestimmen, wie das Beispiel von Omar demonstriert, in vielen Fällen maßgeblich den Verlauf ihrer Übergangsbiografien mit.

Theoretische Einordnung Im Fokus stehen die sozialen Begegnungen und Interaktionen mit relevanten Personen und ihre Bedeutung für die Übergangsbiografien der jungen Erwachsenen. Eine theoretische Konzeption, die nach der Bedeutung und Funktion dritter Personen im Lebenslauf fragt, ist die der “Gatekeeper“ (vgl. z.B. Behrens & Rabe-Kleberg, 1992, 2000; Geissler & Krüger, 1993; Heinz, 1992;

Stauber & Walther, 2006; Stone, 1992). Das Konzept findet Anwendung auf Statuspassagen im Lebenslauf, d.h. Übergänge zwischen sozialen Positionen (vgl. Glaser & Strauss, 1971) und die sogenannten "Gatekeeper" üben eine Pförtnerfunktion bezogen auf den Zugang zu bestimmten Positionen aus. Sie steuern, regeln, kontrollieren, begrenzen oder ermöglichen Zugangsprozesse und stehen damit als Bindeglied zwischen Individuen und Institutionen. Gate-Keeping wird dabei als Interaktionsprozess zwischen Gatekeeper und Statuspassanten verstanden.

Traditionellerweise werden Gatekeeper als Vertreter/innen von Institutionen (z.B. Lehrer/innen, Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen von Beratungsstellen, Vertreter/innen der Arbeitsverwaltung, Ausbilder/innen, Personalverantwortliche in Unternehmen) verstanden, deren Handeln sich nicht primär an den Bedürfnissen der Individuen orientiert, sondern deren Maßstab das Interesse ihrer jeweiligen Institution ist. Heinz (1992: S.11) formuliert dies so: „This is the task of representatives of educational institutions, teachers, counsellors, administrators, who are supposed to act in „loco parentis" at the same time." Gatekeeper steuern oder lenken Personen entsprechend den gesellschaftlichen oder institutionellen Interessen in bestimmte Pfade oder Positionen. Beispiele für bildungs-, ausbildungs- und erwerbsbiografische Statuspassagen, an denen Gatekeeper beteiligt sind, sind der Eintritt in den Kindergarten, die Einschulung, Zuweisungen zu bestimmten Schultypen und Bildungsgängen, die Zulassung zur Universität oder auch die Genehmigung eines Gesuchs um vorzeitigen Ruhestand. Die entsprechenden Entscheidungssituationen im Übergang Schule – Beruf, in denen es um den Zugang zu einer Bildungs- oder Ausbildungsposition geht, sind z.B. die Suche nach einem Platz in einer beruflichen Schule oder einem berufsvorbereitenden Lehrgang, einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz.

Personen aus dem persönlichen Umfeld wie Familie und Peers finden in Überlegungen zu Gatekeeping-Prozessen häufig nur wenig Beachtung. Eine Erweiterung auf einen größeren Personenkreis, der auch Personen aus informellen Kontexten als mögliche Gatekeeper einschließt, stammt von Behrens und Rabe-Kleberg (2000). Nicht nur in Statuspassagen der Bildungs- und Erwerbsbiografie, sondern auch in Statuspassagen im privaten Lebenslauf wie Auszug aus dem Elternhaus, Hochzeit, Elternschaft oder Scheidung werden finden ihrer Ansicht nach informelle Gatekeeping-Prozesse in der Familie oder im Freundeskreis statt. Damit nehmen sie eine zweite Erweiterung von formalisierten auf ein breiteres Spektrum informeller Situationen vor. Schliesslich sehen sie die Funktion der Gatekeeper nicht nur in einer steuernden oder selektierenden Funktion, sondern

– in einer dritten Erweiterung – auch in einer unterstützenden Funktion die darin besteht, diejenige Hilfe zu leisten, die notwendig ist, damit eine Statuspassage bewältigt werden kann.

Behrens und Rabe-Kleberg (2000: S. 110 ff.) entwickeln in ihrer Arbeit eine Typologie von vier Gruppen von Gatekeepern, die sich nach Formalisierungsgrad und Dichte der Interaktion unterscheiden, wobei in der genannten Reihenfolge der Formalisierungsgrad zunimmt, die Interaktionsdichte abnimmt.

- Typ 1: Primärgruppen wie Peers, Freunde, Familienmitglieder: Die Gatekeeping-Funktion bleibt oft eher diffus und findet in Alltagsdiskursen statt. Die Gatekeeper wirken als Vorbilder, bieten Unterstützung in risikoreichen Statuspassagen oder unterlassen, im negativen Fall, Unterstützungsleistungen.
- Typ 2: Organisationsangehörige mit intensiven persönlichen Kontakten zu der betreffenden Person wie z.B. Kolleg/innen, Vorgesetzte, Lehrer/innen und Pädagog/innen: Sie vermitteln zwischen Interessen der Organisation/Institution und Interessen der betroffenen Person.
- Typ 3 Vertreter/innen von Organisationen ohne nähere Kontakte (z.B. Schulleiter/innen, Personalleiter/innen): Sie vertreten vorwiegend das Interesse der Organisation/Institution.
- Typ 4 Gutachter/innen (z.B. Ärzt/innen, Psycholog/innen, Jurist/innen): Sie führen lediglich als neutrale Instanz Begutachtungen durch, ohne ein Interesse an der inhaltlichen Entscheidung zu verfolgen.

Die Bedeutung der vier Gruppen von Gatekeepern illustrieren sie anhand einer exemplarischen Stellenbewerbung. An dieser Situationsschilderung wird auch deutlich, dass in einer Situation alle vier Typen von Gatekeepern involviert sein können (Behrens und Rabe-Kleberg, 2000: S. 110): „Hier sind Peers, Ehepartner und andere funktional diffuse, primäre Gruppen die ersten Gatekeeper überhaupt (Typ I). Von Peers, Verwandten, Ehepartnern wird eine Person zwar selten auf eine Stellenausschreibung aufmerksam gemacht; immer aber wird deren mutmaßliche oder ausgesprochene Meinung in die Entscheidung zur Bewerbung einbezogen. Wenn die Freunde meinen, dass die Stelle nicht recht zu der Person passt, oder der Ehepartner die familiären Folgen anspricht, kann der Gatekeeping-Prozess hier schon zu Ende sein: Es kommt erst gar nicht zu einer Bewerbung. Kenner der Person, zum Beispiel aus ihrer Arbeitsorganisation (Typ II), müssen aber deswegen noch nicht nachlassen, die Person zur Bewerbung aufzufordern oder weiterzuempfehlen. Kommt es zur Bewerbung, müssen formale Kriterien erfüllt

sein, die die Weiterbearbeitung entscheiden (Typ III). Immer häufiger werden auch spezielle Gutachter, die selber nicht entscheiden, eingeschaltet, um ‚neutral = objektiv' etwas in der Person zu finden, das die einstellende Organisation nicht sehen kann oder nicht auf die eigene Kappe nehmen will (Typ IV)."

Behrens und Rabe-Kleberg (2000: S. 102) betonen die zentrale Rolle von Gatekeepern im Lebenslauf und stellen fest, dass kaum Statusübergänge im Lebenslauf existieren, an denen Gatekeeper nicht beteiligt sind: „Nur wenige Statuspassagen kann das Individuum allein für sich wahrnehmen."

Darstellung im empirischen Material In seiner empirischen Anwendung richtet das Konzept der Gatekeeper die Aufmerksamkeit auf Interaktionsprozesse zwischen den „Statuspassagieren" und den "Gatekeepern". In den Interviews der jungen Erwachsenen findet sich eine Vielfalt an Schilderungen solcher Interaktionen mit anderen Personen, wobei diese hilfreiche wie hinderliche Funktionen einnehmen können. Typischerweise berichten die jungen Erwachsenen von Erlebnissen und Interaktionen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Personen im Verlauf ihrer Übergangsbiografie wie Peers (z.B. enge persönliche Freunde, weniger enge Bekannte, Cliquen, Mit-Azubis, Mitschüler/innen, Partner/innen), Mitgliedern ihrer Familien (z.B. Eltern, Geschwister, Onkel/Tante, Großvater/Großmutter, Cousin/Cousine), Pädagog/innen (an allgemein- oder berufsbildenden Schulen im Rahmen der Schulsozialarbeit oder in berufsvorbereitenden Angeboten), Vertreter/innen der Arbeitsverwaltung (z.B. persönliche Ansprechpartner/innen bei der örtlichen Arbeitsagentur, Berufsberater/innen des Berufsinformationszentrums, Mitarbeiter/innen der ARGE, wenn die jungen Erwachsenen in einer Bedarfsgemeinschaft leben oder selbst Arbeitslosengeld II beziehen) und Personen aus dem betrieblichen Kontext (z.B. Kolleg/innen, Vorgesetzte wie Ausbilder/innen, Meister/innen, Schichtführer/innen oder Marktleiter/innen, Funktionsträger/innen in größeren Unternehmen).

Aus den Interviewpassagen zu bedeutsamen Erlebnissen und Interaktionen mit anderen Personen lassen sich sieben unterschiedliche Funktionen identifizieren, die die Interaktionspartner für die Übergangsbiografien der jungen Erwachsenen haben können. In fünf Funktionen haben die entsprechenden Personen eine unterstützende, förderliche Bedeutung: Türöffner, Motivierung, sicherer Hafen, Ratgeber und Tandempartner. In Form von Demotivierung und der Rolle als Türschließer finden sich demgegenüber zwei Funktionen, in denen die betreffenden Personen eine für den Übergangsverlauf hinderliche Bedeutung besitzen.

Türöffner

In einer ersten Funktion treten andere Personen als Türöffner auf und erleichtern so Zugänge zu Bildung, Ausbildung und Arbeit. Sie übermitteln Informationen über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, geben Adressen von Schulen oder Betrieben weiter oder stellen direkt den Kontakt zu Institutionen und Betrieben her. Diese Funktion findet sich bei Vertreter/innen verschiedener Personengruppen wie Peers, Familie, Pädagog/innen und Personen aus dem betrieblichen Kontext. In vielen Fällen erzählen die jungen Erwachsenen auch davon, dass Kolleg/innen ein gutes Wort für sie einlegen oder sich in anderer Weise für sie einsetzen, um beispielsweise eine Einstellung oder Weiterbeschäftigung zu erwirken. Personen aus dem betrieblichen Kontext, hier in aller Regel Vorgesetzte, ermöglichen den jungen Erwachsenen Ausbildung oder Beschäftigung, indem sie ihnen ein Ausbildungsverhältnis anbieten, sie nach Abschluss der Berufsausbildung als Fachkräfte übernehmen oder sie als Arbeitnehmer/in beschäftigen. Berater/innen der Arbeitsverwaltung schliesslich vermitteln die jungen Erwachsenen entsprechend ihrem institutionellen Auftrag in qualifizierende Angebote (wie berufsvorbereitende Maßnahmen, Bewerbungstrainings und andere Kurse), Ausbildung oder Beschäftigung (in reguläre Arbeitsverhältnisse, aber auch in Zeitarbeit).

Motivierung

Eine zweite Rolle anderer Personen besteht in einer motivierenden Funktion. So erzählen die jungen Erwachsenen in ihren Interviews immer wieder von Situationen, die sie explizit als motivierend erlebten. Im Rahmen von Freundschaften oder Partnerschaften können Peers entscheidend zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation beitragen, indem sie die jungen Erwachsenen ermutigen, ein Ziel wie z.B. einen bestimmten Ausbildungsberuf, zu verfolgen und dabei ihre Überzeugung ausdrücken, dass dieses Ziel auch erreichbar ist. Im Rahmen pädagogischer Settings erleben die jungen Erwachsenen individuelle Förderung und Unterstützung durch Pädagog/innen häufig als Investition in ihr schulisches oder berufliches Vorankommen und dadurch motivierend. Motivierende Erlebnisse im betrieblichen Kontext sind Situationen, in denen Vorgesetzten Vertrauen in die jungen Erwachsenen setzen und ihnen die Chance geben, sich zu bewähren, indem sie ihnen beispielsweise Aufgaben und Verantwortung übertragen, die ihrem aktuellen Status z.B. als Praktikant/in oder Azubi (noch) nicht angemessen sind. Unter die Rubrik Motivierung fallen zum zweiten Erlebnisse, in denen andere Personen, häufig Eltern und persönliche Betreuer/innen der Arbeitsagentur, Druck auf die jungen Erwachsenen ausüben, sich um schulische oder berufliche

Dinge zu kümmern, z.B. sich auf Ausbildungs- oder Arbeitsplätze zu bewerben. Ein solcher Druck kann hilfreich und unterstützend oder auch hinderlich erlebt werden. Während im ersten Fall die motivierende Wirkung in den Schilderungen solcher Erlebnisse unmittelbar erkennbar ist, produziert das Drängen im zweiten Fall häufig zunächst Widerstände und die jungen Erwachsenen beugen sich nur widerwillig dem Druck. Dennoch betonen sie zumindest im Rückblick in vielen Fällen, wie wichtig solche Erlebnisse für ihre Anstrengungsbereitschaft und Motivation waren. Soziale Vergleichsprozesse stellen schliesslich eine dritte Quelle von Motivation dar. Die jungen Erwachsenen vergleichen sich mit und orientieren sich an Anderen. In vielen Fällen stellen Peers die Referenzpersonen dar. Die jungen Erwachsenen wollen im Fall positiver sozialer Vergleiche ebenso erfolgreich sein wie ihre Freunde, die sie als Vorbild erleben, da sie beispielsweise einen attraktiven Ausbildungsberuf lernen, ein Studium begonnen haben, in ihrer Arbeit einen bestimmten Status erreicht haben oder viel Geld verdienen. Im Fall eines negativen Vergleichs sehen die jungen Erwachsenen ihre weniger erfolgreichen Peers als negative Beispiele, von denen sie sich abgrenzen, deren Lebensstil (z.B. Drogenkonsum, Gewalt) sie ablehnen und in deren Situation (z.B. Arbeitslosigkeit) sie nicht geraten möchten. Berufliche Vorbilder finden die jungen Erwachsenen nicht nur in Peers, sondern auch in der Familie. So kann eine als attraktiv empfundene Familientradition in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld durchaus die Lust wecken, ebenfalls diesen Beruf zu ergreifen und so die Berufswahl maßgeblich lenken.

Sicherer Hafen

Personen, die einen emotionalen Rückhalt bieten und, um mit einem Bild zu sprechen, einen sicheren Hafen darstellen, haben häufig einen weniger direkten Einfluss auf den Verlauf von Übergangsbiografien, sondern stellen die Bedingungen, die einen bestimmten Weg oder Schritt erst möglich machen. Freundschaften, eine Partnerschaft und die Herkunftsfamilie stellen für viele junge Erwachsenen einen Ort dar, an dem sie emotionale Unterstützung und Sicherheit finden. Diese Funktion wird besonders in Erzählungen deutlich, in denen die jungen Erwachsenen von persönlichen Krisen (z.B. Trennung, ungewollte Schwangerschaften, psychische Erkrankung, Gewalt in der Familie) oder beruflichen Schwierigkeiten (z.B. Konflikte mit Vorgesetzten oder Kolleg/innen, drohender Ausbildungsabbruch) erzählen und in denen eine oder mehrere vertraute Personen emotionale Sicherheit bedeuten. In einer ähnlichen Weise kann die Unterstützung bei der Alltags- und Lebensbewältigung z.B. in Form von Kinderbetreuung durch die Eltern

oder andere Familienmitglieder erst die Grundlage dafür schaffen, dass die jungen Erwachsenen ihre schulischen und beruflichen Ziele verfolgen können (z.B. die Fortsetzung einer Ausbildung trotz Elternschaft). Gleiches gilt für Erlebnisse mit Vorgesetzten, die Verständnis für die private Lebenssituation zeigen und darauf Rücksicht nehmen, indem sie z.B. Arbeitszeiten flexibel gestalten und auf die Erfordernisse der Kinderbetreuung abstimmen. Eine weitere Funktion vor allem der Eltern stellt eine finanzielle Unterstützung dar, durch die es vielen jungen Erwachsenen erst möglich wird, Schul- und Ausbildungszeiten zu überbrücken, in denen sie kein oder nur ein geringes eigenes Einkommen haben. Schliesslich berichten einige junge Erwachsene von Psychotherapien, die für sie erst die Grundlagen für die Bewältigung beruflicher wie privater Vorhaben schafften.

Ratgeber

Sowohl Personen aus dem familiären Umfeld, als auch Fachkräfte können die Rolle eines Unterstützers, Ratgebers, Coaches, Beraters oder fürsorglichen Mentors einnehmen. Diese Rolle wird besonders häufig in Orientierungs-, Such- und Bewerbungsphasen aktuell. In dieser Funktion bieten andere Personen sehr konkrete Unterstützungsleistungen wie Nachhilfe in einzelnen Schulfächern oder Bewerbungstrainings. So erzählen die jungen Erwachsenen in vielen Interviews davon, dass sie von ihren Eltern oder anderen Familienmitgliedern, häufiger aber von Pädagog/innen im Rahmen von Schulsozialarbeit bzw. in berufsvorbereitenden Angeboten konkrete Hilfestellungen im Bewerbungs- und Suchprozess (z.B. Hilfe beim Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Telefontraining, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche, Hilfe bei der Suche nach Praktikums- und Ausbildungsplätzen, Begleitung zu Terminen und Gesprächen) erhielten. Die Rolle als Ratgeber kann aber auch einen persönlichen Beratungs- und Betreuungsprozess umfassen. Individuelle Beratungen finden meist durch Fachkräfte, d.h. Pädagog/innen oder Berater/innen der Arbeitsagentur statt. Häufige Inhalte solcher Beratungsgespräche sind Informationen über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Möglichkeiten der finanziellen Förderung (z.B. bei Umzügen), Beratung zu rechtlichen Fragen oder Fragen der Kinderbetreuung und konkrete Vorschläge (z.B. einen bestimmten Ausbildungsberuf oder -weg zu wählen). Ausschlaggebend dafür, dass die jungen Erwachsenen eine Beratung hilfreich erleben und sich angemessen beraten und betreut fühlen ist, dass in der Beratung ihre individuellen Wünsche und Bedürfnisse Berücksichtigung finden. Wenn beispielsweise die mit der Beratung verbundenen Empfehlungen und konkreten Vorschläge, etwas

Bestimmtes zu tun zu ihren Plänen und Interessen passen, nehmen die jungen Erwachsenen sie in vielen Fällen an.

Tandempartner

Die jungen Erwachsenen schildern in ihren Interviews eine Klasse von Erlebnissen, die sie nur mit Peers teilen: Sie sehen sich in einer vergleichbaren privaten, schulischen oder beruflichen Situation und nehmen diese wahrgenommene Ähnlichkeit als Ausgangspunkt für gemeinsame Aktivitäten. Charakteristisch für diese Erfahrungen ist, dass sich die jungen Erwachsenen als Partner in einem Tandem (z.B. als einer von zwei Auszubildenden in einem Betrieb), Teil eines Paares oder Mitglied einer größeren Gruppe (z.B. einer Schulklasse oder eines Freundeskreises) erleben. In solchen gemeinsamen Situationen verfolgen die jungen Erwachsenen und ihre Peers häufig gleiche oder zumindest vergleichbare Ziele und werden gemeinsam aktiv. Bezogen auf schulische und berufliche Situationen lernen sie gemeinsam, absolvieren Prüfungen, suchen nach Schulen oder Betrieben oder bewerben sich auf Ausbildungs- oder Arbeitsstellen. Im Privatleben erzählen die jungen Erwachsenen in diesem Zusammenhang von der ersten gemeinsamen Wohnung mit dem Partner/der Partnerin, der Geburt eines gemeinsamen Kindes und Plänen für eine gemeinsame berufliche und private Zukunft. Die Funktion eines Tandempartners ist in all diesen Fällen eine stabilisierende: die jungen Erwachsenen stehen nicht alleine da und können schwierige Entscheidungs- oder Übergangssituationen gemeinsam angehen.

Demotivierung

Während die beteiligten Personen in den vorangegangenen fünf Absätzen eine hilfreiche Funktion innehatten, stellen demotivierende Erfahrungen eine Form von hinderlichen Erlebnissen mit anderen Personen dar. Die jungen Erwachsenen erleben insbesondere solche Interaktionen demotivierend und entmutigend, in denen ihnen ein/e Gesprächspartner/in eine bestimmte Fähigkeit nicht zutraut oder die Eignung für einen geplanten Bildungs- oder Ausbildungsweg abspricht. Beispiele sind Lehrer/innen, Ausbilder/innen oder Berater/innen der Arbeitsagentur, die dazu raten einen gewünschten Beruf nicht zu ergreifen, eine begonnene Ausbildung abzubrechen oder den Arbeitsplatz oder Beruf zu wechseln. Als ebenfalls demotivierend beschreiben die jungen Erwachsenen Erfahrungen v.a. mit ihren Eltern und Vertreter/innen der Arbeitsagentur, in denen Ratschläge, Bildungs- oder Ausbildungsangebote und Beratungsinhalte nicht mit ihren Wünschen und Plänen übereinstimmen und Eltern oder Arbeitsagenturmitarbeiter/innen aus ihren eige-

nen Familien- oder institutionellen Interessen und Logiken heraus agieren, ohne auf die Vorstellungen der jungen Erwachsenen über ihren künftigen Bildungs- und Ausbildungsweg einzugehen. In der Folge fühlen sich die jungen Erwachsenen nicht ernstgenommen und ein möglicher hilfreicher und motivierender Effekt der Beratungsgespräche bleibt aus bzw. kehrt sich ins Gegenteil. Eine dritte Klasse von demotivierend erlebten Interaktionserfahrungen sind Situationen, in denen eine erhoffte Unterstützung nicht stattfindet und Erwartungen enttäuscht werden. Die jungen Erwachsenen erzählen beispielsweise davon, dass sie Fachkräfte als desinteressiert an ihrem persönlichen Werdegang erlebten, Unterstützung bei Schwierigkeiten mit schulischen Lerninhalten vermissten oder in Beratungsinstitutionen keine professionelle und angemessene Information und Beratung erhielten. Der Tenor der Schilderungen solcher Erlebnisse ist meist, dass sich die jungen Erwachsenen allein gelassen fühlten. Ihre Enttäuschung über die ausbleibende Unterstützung formulieren sie dabei mehr oder weniger deutlich. Ebenfalls enttäuschend und damit demotivierend sind schliesslich Erfahrungen, in denen Zusagen nicht eingehalten werden, beispielsweise das Angebot eines versprochenen Arbeits- oder Ausbildungsplatzes nicht eingehalten wird.

Türschließer

Die Interviews enthalten vor allem in Bezug auf Vorgesetzte aus dem betrieblichen Kontext aber auch auf Pädagog/innen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen Schilderungen von Erlebnissen, in denen diese die Übergangsverläufe der jungen Erwachsenen behindern, indem sie ihnen Möglichkeiten und Zugänge verschließen. Diese Funktion liegt nah am ursprünglichen Bild des Gatekeepers oder Pförtners, der den Zugang zu bestimmten Positionen regelt und beschränkt. Zu diesen Erfahrungen zählen Situationen, in denen Bewerbungen für einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz oder einen Platz an einer Schule erfolglos bleiben, die jungen Erwachsenen zu bestimmten schulischen Bildungsgängen nicht zugelassen werden, die Übernahme nach Abschluss einer betrieblichen Ausbildung verwehrt wird oder die jungen Erwachsenen eine Kündigung erhalten. Die Verwehrung von bestimmten Optionen kann vielfältige Gründe haben, wie die wirtschaftliche Situation bzw. Auftragslage des Betriebs, Konflikte im Betrieb oder in der Schule oder die fehlende Einsatzfähigkeit der/des jungen Erwachsenen (z.B. durch Schwangerschaft, psychische Erkrankungen oder Unfälle/Verletzungen). In vielen Fällen richten sich die Türschließer in ihrer steuernden Funktion weniger an den Interessen der jungen Erwachsenen aus, sondern ihr Handeln ist durch die Sichtweise der Institution, die sie vertreten geprägt. Gemeinsames Charakteristikum

solcher Erfahrungen ist die Behinderung eines angestrebten Schrittes im Verlauf der Übergangsbiografie.

Illustration anhand der Einzelfälle Während für die Identifizierung der verschiedenen Funktionen, die andere Personen für den Übergangsverlauf besitzen können, zunächst das gesamte empirische Material, d.h. die Interviews aller jungen Erwachsenen ausgewertet wurde, werden diese Funktionen im Folgenden wiederum anhand der fünf Einzelfälle exemplarisch illustriert. Am Beispiel von Omar werden v.a. zwei Funktionen deutlich: die des Türöffners und der Motivierung. In Felix Interview finden sich illustrative Beispiele für Ratgeber und Türschließer. Für Susi's Übergangsverlauf waren eine Freundin als Tandempartner, ihr Cousin als Ratgeber und ihre Familie als sicherer Hafen bedeutsam. Für Hatice spielen ihre Vorgesetzten eine demotivierende Rolle, indem sie ihr eine bereits zugesagte Ausbildungsstelle verwehren. In Saschas Interview lässt sich im Kontext sozialer Vergleiche mit Peers die motivierende Funktion von Vorbildern klar erkennen. Um die Bedeutung demotivierender Erlebnisse zu demonstrieren, werden zusätzlich Episoden aus zwei weiteren Interviews mit Nadine und Alana eingeführt. Enrico schliesslich berichtet von vergeblichen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz, in denen er der Funktion des Türschließers begegnet (vgl. Anhang für eine kurze Darstellung der drei Fälle Nadine, Alana und Enrico).

Omar begegnet im Verlauf seines Übergangsverlaufes verschiedenen Personen, die für ihn als **Türöffner** fungieren. So gibt ein älterer Freund Omar den Hinweis, dass er eventuell über eine BvB-Maßnahme einen Ausbildungsplatz finden könnte und gibt Omar die Adresse der Maßnahme-Trägers. Über die BvB-Maßnahme findet Omar ein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt. Sein dortiger Chef ist so zufrieden mit ihm, dass er Omar einen Ausbildungsplatz anbietet, den Omar dankbar annimmt: „Also ich hab auch sehr gut geschafft, er hat es gesehen, er hat sofort gesagt: Okay, kannst gleich Lehre anfangen…" (A: 220). In einer ähnlichen Weise kommt es zu Omars Festanstellung in einer KFZ-Werkstatt, in der er zunächst über eine Zeitarbeitsfirma beschäftigt ist. Der Werkstattleiter schätzt Omars Engagement und setzt sich beim Niederlassungsleiter für seine Übernahme ein, so dass er nach einem Viertel Jahr eine feste Anstellung erhält: „Also wie gesagt, ich hab drei Monate für die Zeitfirma gearbeitet bei Kerr, und hab mich auch sehr angestrengt… Die haben zu mir gesagt: „Es lohnt sich, wir wollen auf jeden Fall einstellen… Und, ja, und dann haben sie gesagt: Auf jeden Fall einstellen!" (A: 38).

Die beiden letzten Episoden, in denen seine Vorgesetzten Omar einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz anbieten, stellen zugleich Beispiele für **motivierende Erlebnisse** dar. Die Chefs sind je mit Omars Arbeitsleistung zufrieden, bringen ihm Vertrauen entgegen und geben ihm die Chance, sich als Auszubildender bzw. ausgebildeter KFZ-Mechatroniker zu bewähren. Omar erlebt zudem eine Reihe von Interaktionen, in denen andere Personen (ein Lehrer im Berufsvorbereitungsjahr, sein Vater, ein Pädagoge in der BvB-Maßnahme und sein Betreuer bei der Arbeitsagentur) ihn drängen, sich um seine beruflichen Angelegenheiten zu kümmern. Ein Lehrer droht Omar aufgrund mangelnder Motivation mit Ausschluss vom Berufsvorbereitungsjahr, woraufhin Omar sich anstrengt, um das Jahr regulär beenden zu können: „aber irgendwann mal hat der Lehrer gesagt: „Du, weiter so und du fliegst…“ Und dann hab ich mich eigentlich zusammengerissen und dann war ich eigentlich nur noch ruhig (lacht). Weil – ich wollte, ich wollte nicht zwei, drei Monate, bevor Prüfung ist, noch rausfliegen! Und das – wollte ich nicht. Das wollte ich noch durchziehen.“ (A: 262). Sein Vater, in dessen Firma Omar zwischenzeitlich jobbt, drängt ihn, sich um eine Ausbildungsstelle zu bemühen, damit er nicht dauerhaft ungelernt bleibt: „Er hat zu mir gesagt: Du, eine Lehre ist wichtiger!“ (A: 278). Die Praktikumssuche im Verlauf der BvB-Maßnahme geht Omar erst auf Druck seines Betreuers an: „Ich war natürlich damals auch wieder ein fauler Sack, hab nix gesucht, dann hat er mir das Telefonbuch, hat er mir Telefonbuch bisschen reingedrückt, hat gesagt: „Jetzt hockst du dich da hin und jetzt schaust du!“ (A: 198). Die eindrücklichste Schilderung bezieht sich auf seine Erlebnisse mit seinem Betreuer der Arbeitsagentur. Nachdem er nach Ausbildungsende mehrere Monate arbeitslos ist. Erst auf den Druck seines bewirbt er sich bei einer Zeitarbeitsfirma und findet so Arbeit:

> „Unrecht hat er nicht! Ich war ein Fauler! Ich hab nicht gesucht, er hat mich einerseits lang in Ruhe gelassen, er hat mich mal zwei Monate in Ruhe gelassen… Dann bin ich zum Arbeitsamt wieder (lacht) mit einem Termin, da hat er gefragt: „Ja – Omar, wo haben Sie dich denn beworben?“ Äh – da hab ich versucht erst mal bisschen zu lügen (lacht)… Dann hat er gesagt: „Ja, bitte Bestätigung, Absagen…“, und was weiß ich… „Hab ich keine.“ – „Ja (lacht), erzähl das jemand anders!“ Ich meine, ja, der war sehr gut! Also ich – ich war zu faul, sag ich mal! Und er hat mir auch vieles erklärt, ich war ja öfters bei dem, ich war ja schon drei-, viermal bei dem… Und er hat mir immer ein Auge zugedrückt und immer ein Auge zugedrückt, aber irgendwann mal – hab ich gedacht, ja okay, der Mann, der kann auch nix dafür, der macht ja auch nur seinen Job, dass er zu mir

> bisschen hart ist… Aber was heißt „hart“ – er hat mich, so gesehen war ich ja acht Monate arbeitslos! Ich hab, von den acht Monaten hab ich – vier Monate Geld eingesackt! Ohne dass ich mich irgendwo beworben hab, ohne dass ich irgendwo nach Arbeit geschaut hab… Und – ja, er hat mich so la-, okay, irgendwann mal hat er Konsequenzen machen müssen! Und das sehe ich aber auf jeden Fall ein. Also der Mann war okay!“ (A: 166)

Felix berichtet von drei Erlebnissen, in denen sein Gegenüber für ihn eine **Ratgeber**-Funktion hatte. Felix besucht die 10. Klasse eines Berufskollegs und wechselt am Schuljahresende im gleichen Schulkomplex in die 11. Klasse. Sein Klassenlehrer rät ihm, nicht weiter zur Schule zu gehen, sondern zuerst eine Berufsausbildung zu machen. Das Fachabitur könne man später immer noch nachholen. Wichtig sei, erst mal eine Berufsausbildung zu haben. Felix folgt diesem Rat nicht, da er zu diesem Zeitpunkt kein Interesse an einer Ausbildung hat, sondern den Plan verfolgt, das Fachabitur zu machen: „der sagte, ja, nee, mach doch kein Fachabitur, mach zuerst die Ausbildung“ … Hab ich nicht auf ihn gehört. Im Endeffekt sag ich mir, hätte ich das doch eher gemacht, hätte ich da schon geguckt nach einer Ausbildung, weil ich jetzt mein Fachabitur ja nicht geschafft habe.“ (A: 229-231). Aktuell sucht Felix nun nach einer Ausbildungsstelle. Unterstützung bei Bewerbungen erhält er von seinem Vater. Dieser unterstützt ihn, indem er ihn zu strategischen und inhaltlichen, aber auch formalen Fragen der Bewerbungsunterlagen berät. Den Rat seines Vaters nimmt Felix in diesem Fall gerne an, da er sich selbst zu unsicher ist und seinem Vater die entsprechende Erfahrung zutraut. Bei der Arbeitsagentur ist Felix seit längerem ausbildungssuchend gemeldet und geht wiederholt zu Beratungsterminen. Er erhält Adressen, bei denen er sich um einen Ausbildungsplatz bewerben kann und allgemeine Informationen über berufliche Möglichkeiten. In den Beratungsgesprächen geht es auch um die Frage, ob er für einen Ausbildungsplatz in eine andere Stadt gehen soll. Felix kann sich durchaus vorstellen umzuziehen, hat diese Möglichkeit bisher aber nicht in die Tat umgesetzt: Als Gründe nennt er das fehlende Geld sowie die Skepsis seines Vaters. Der Vater möchte nicht, dass Felix von zu Hause auszieht und in eine benachbarte Stadt geht: „das hat bisher noch nicht so ganz funktioniert, dass ich da was bekommen habe, ähm, zum Teil möchte mein Vater das auch nicht haben, ähm, ja.“ (A: 117). Die Argumente des Vaters schienen ein großes Gewicht zu besitzen. Felix rebelliert nicht gegen dessen Argumente, obwohl sie seinen eigenen Wünschen zuwiderlaufen. Felix Vater nimmt damit die Funktion eines **Türschließers** ein, da er einen möglichen nächsten Schritt in Felix Übergangsverlauf verhindert.

Diese Situation ist damit ein Beispiel dafür, dass neben Personen aus pädagogischen und betrieblichen Kontexten auch Personen aus dem persönlichen Umfeld diese Funktion einnehmen können.

Susi Im Anschluss an die Schulzeit ist Susi unsicher, wie es beruflich weitergehen soll. Die Entscheidung für eine Berufsvorbereitung im sozialen Bereich kommt durch eine Freundin zustande, die sich auf dieser Schule angemeldet hatte: „Und ich bin nur auf die Schule gegangen, weil andere Leute auf die Schule gegangen sind (lacht)! Das ist dann, denk ich mal, ganz oft so. Dass, ja, ich gehe nur in die Schule, weil meine Freundin hat sich auch da angemeldet." (A: 17). Ihre Freundin ist in der gleichen Situation wie sie und die beiden besuchen die Berufsvorbereitung im **Tandem**. Im nachfolgenden 2jährigen Vorpraktikum schwankt Susi zwischen zwei Ausbildungsberufen: Erzieherin oder Heilerziehungspflegerin. Sie entscheidet sich für die Heilerziehungspflegerin u.a. auf den Ratschlag ihres Cousins hin, der damit eine **Ratgeberfunktion** für Susi innehat: „Ja, du bist jetzt schon in dem Bereich als Praktikantin tätig, möchtest du nicht doch dann lieber die Heilerziehungspflege machen anstatt die normale Erzieher-Ausbildung? Da hast du halt ne Möglichkeit…" Man kann dann auch, in integrativen Kindergärten kannst du dann arbeiten, im normalen dann eben nicht… Aber – es ist halt dann ein größerer Bereich! Weil du doch dann mit Kindern arbeiten kannst, mit älteren Leuten, mit Jugendlichen… Und so kam das dann, dass ich dann gesagt hab: Ja, dann mach ich doch da lieber die Heilerziehungspflege!" (A: 59). In der gesamten Zeit wohnt Susi noch zu Hause bei ihren Eltern. In ihrer Wahrnehmung ermöglicht ihr ihre Familie als **sicherer Hafen** erst die lange Ausbildungszeit, in der sie selber nur wenig verdient: „Na ja, was halt noch ganz wichtig ist, in den ganzen Jahren hab ich bei meinen Eltern gewohnt! Und ich kann mir nicht vorstellen, dass ich das alleine schaffen würde, also jetzt auch finanziell." (A: 163).

Hatice In Hatices Interview lässt sich anhand eines Erlebnisses aus der Zeit als Aushilfe in einem Modegeschäft die **demotivierende Wirkung** einer sozialen Interaktion illustrieren. Bereits nach wenigen Wochen erhält Hatice das Angebot, dort eine Ausbildung beginnen zu können. Dies erlebt Hatice als Vertrauensbeweis. Diese Hoffnung zerschlägt sich jedoch, da ihre Vorgesetzten ihr Versprechen nicht einlösen und Hatice ist sehr enttäuscht darüber: „Ja, also ich hab mich so auch einerseits so angelogen gefühlt, also erst hieß es ja kurz davor, „ja, es klappt, mach dir keine Sorgen, keine Gedanken", und deswegen hatte ich mich ja auch nicht irgendwo anders beworben gehabt, und dann sagen die kurz davor, „nee, es

klappt doch nicht", und dann hab ich dieses Vertrauen halt bei denen auch verloren, erstens, und zweitens also hab ich dann auch keine Lust mehr irgendwie da eine Ausbildung zu machen (…) dann freut man sich ja, man hat dann total Lust drauf, und ja, und erst so, und dann total was anderes zum Ende, und dann hat man halt irgendwie dieses Vertrauen auch nicht mehr." (Hatice A: 28). Neben der Enttäuschung hat dieses Erlebnis insofern Folgen für ihren Übergangsverlauf, da sie sich auf das Angebot verlässt und nicht nach Alternativen sucht.

Sascha Bei Sascha haben vor allem seine Peers einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf seines Übergangsweges: Sie stellen für ihn sowohl **negative wie positive Vorbilder** dar. Im ersten Fall distanziert er sich von ihnen, im zweiten dienen sie als Orientierungsrahmen. Nach Abschluss der Schule entscheidet Sascha, aus seiner Heimatstadt wegzugehen und sich in einer anderen Stadt für eine Ausbildung zu bewerben. Ein zentrales Motiv für diesen Entschluss sind seine damaligen Freunde. Diese sind in seinen Augen auf die schiefe Bahn geraten, er nennt nur die Stichworte Drogen, Knast und Kriminalität: „Ich war ja auch in einer Gruppe, in einer Clique… Ja, und – die hat mir nicht gutgetan! Und deswegen bin ich dann eigentlich mehr oder weniger, oder wollte mehr oder weniger weg." (A: 103). Sascha setzt seine Entscheidung in die Tat um, zieht in ein anderes Bundeland und beginnt dort eine Berufsausbildung. Nach gewissen Schwierigkeiten in der Anfangszeit der Ausbildung ändert sich seine private Lebenssituation im Verlauf des dritten Ausbildungsjahres. Er findet einen neuen Freundeskreis und lernt seine aktuelle Freundin kennen. Freunde und Partnerin die teilweise studieren, sind für ihn positive Vorbilder bezüglich Anstrengungsbereitschaft, Motivation und Zielstrebigkeit. Er möchte ebenso erfolgreich sein wie sie: „Mein Freundeskreis hat sich auch total um 180 Grad gedreht. Also ich bin echt mit erwachseneren Leuten zusammen …– viele studieren und haben ihr Leben im Griff." (A: 397). Sascha benennt explizit die motivierende Wirkung seines neuen sozialen Umfeldes: „Man wird ja immer beeinflusst durch die Leute, … Wird immer bisschen mitgezogen! Und umso zielstrebiger wurde ich auch dadurch!" (A: 399).

Nadine schildert ein **demotivierendes Erlebnis** mit einer Lehrerin. Sie besucht im Anschluss an die Pflichtschulzeit vier Jahre ein Berufskolleg. Nach einem ersten berufsvorbereitenden Jahr absolviert sie dort in drei Jahren erfolgreich die Ausbildung zur Erzieherin. Die schulischen Anforderungen waren für sie durchaus herausfordernd, so dass sie von Zeiten der Überlastung erzählt. Ein einschneidendes Erlebnis hatte sie mit einer Lehrerin, die ihr nahelegte, wegen

mangelnder Eignung die Ausbildung abzubrechen und den Beruf zu wechseln. Zunächst ist Nadine verstört über diesen Vorschlag und überlegt, die Ausbildung zu abzubrechen: „Mhm. Also es war eigentlich, um genau zu sein, nur eine Lehrerin, die hatte mich aber schon seit dem, also ich will jetzt nicht sagen „auf'm Kieker" (…) die Lehrerin hat dann mit mir dann mal ein Gespräch auch gesucht und hat dann gemeint, ob es nicht mal eine Überlegung wert wäre für eine andere Berufswahl – mir auszudenken, andere Perspektiven zu öffnen… Weil sie mich nicht als Erzieherin sieht. (…) Klar – zum Teil, ich war auch – ganz schockiert, fast zerstört, hab dann auch gedacht, ja klar, ich brech ab." (A: 26-28). Dann kommt sie in einer Art Trotzreaktion zu dem Entschluss, es der Lehrerin und sich selbst erst recht zu beweisen und sie beendet die Ausbildung regulär. Freunde und ihr Partner ermutigen sie zum Durchhalten und haben in ihrer **motivierenden Funktion** einen entscheidenden Anteil an dieser Entscheidung: „Aber gleichzeitig hab ich das dann auch meinen Freunden und meinem Partner erzählt, und er hat mir dann auch Mut gemacht, und mein Gedanke danach war eigentlich dann auch sozusagen: „Dir zeig ich's!" (A: 30). Der Abschluss der Ausbildung erfüllt Nadine mit großem Stolz.

Alana Eine andere Art **demotivierender Erfahrung** macht Alana mit ihrer Beraterin von der Arbeitsagentur. Nach dem Besuch von drei berufsvorbereitenden Angeboten und einer zwischenzeitlich begonnenen Ausbildung, die sie allerdings aufgrund einer Allergie wieder beenden musste, möchte Alana den Realschulabschluss nachholen, um ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. In dieser Situation wendet sie sich an die Arbeitsagentur, die in ihrer Beratung allerdings nicht auf ihre Wünsche eingeht, sondern Alana in ein weiteres vorbereitendes Jahr vermitteln möchte. Alana fühlt sich nicht ernst genommen: „Und da hat sie gesagt, „ja, versuch mal diese und diese Schule, mach mal diesen Kurs wieder", ich hatte keine Lust mehr Kurse und Praktikum zu machen, ich hab einen Lebenslauf schon von zwei Seiten, ich hab keine Lust auf eine dritte Seite, und dann hat sie halt gesagt, „ja, nee, ähm, mach mal was, also versuch mal diese Schule und diese Schule, ich so „nee, ich möchte wirklich meinen Realschulabschluss machen, es reicht langsam", und dann hat sie gesagt, „ja, es gibt eine Schule, da kannst du ein Jahr machen, dann machst du halt nächstes Jahr deine Realschule", „nee, so nicht, ich will jetzt, und wenn schon, dann direkt, ich will doch nicht noch mal ein Vorbereitungsjahr und dann Schule machen". Und dann hat sie gesagt, „nee, muss, muss", so, „ich muss gar nix, ich muss nur sterben." (A: 96). Aus Alanas Sicht agierte ihre Beraterin aus ihren eigenen institutionellen

Interessen und Logiken heraus ohne auf Alanas Wünsche zu achten. Sie ist der Meinung, dass die Beraterin primär das Ziel verfolgte, sie mit möglichst geringem Zeitaufwand zu vermitteln. Alana bricht den Kontakt zu ihrer Betreuerin ab und findet in der Folge auf eigene Faust eine Abendrealschule, auf der sie erfolgreich ihren mittleren Schulabschluss erwirbt. An einer späteren Stelle in ihrem Interview zieht sie folgendes Fazit zu dieser Situation: „Die können mir alles einreden, was denen grade so gefällt, Hauptsache die vermitteln jemanden ganz schnell irgendwohin." (Alana A: 340).

Alana sucht nun eine Ausbildung als medizinisch-technische Assistentin und erlebt in dieser Situation ein vergleichbares **demotivierendes Erlebnis** wie Nadine es schildert. Wiederum wendet sich Alana an die Arbeitsagentur um Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu erhalten. Der nun für sie zuständige Mitarbeiter scheint ihr die gewünschte Ausbildung allerdings nicht zuzutrauen: „nach meinem Realschulabschluss hab ich ihm gesagt, ich möchte medizinisch-technische Assistentin als Ausbildung machen, er hatte erst mir gar nicht zugetraut, „…nee, komm, mach das nicht, das schaffst du nicht" (A: 100). Alana empfindet diese Rückmeldung zwar als Demotivierung, lässt sich jedoch nicht von ihrem Ziel abbringen. Sie bewirbt sich und kann in Kürze die erhoffte Ausbildung beginnen.

Enrico berichtet von zahlreichen erfolglosen Bewerbungsversuchen für einen Ausbildungsplatz als Mechatroniker. Nach der Hauptschule, die er mit dem Hauptschulabschluss verlässt, hat Enrico klare Pläne. Er möchte KFZ-Mechatroniker werden, da er schon seit er elf Jahre alt ist an Autos herumbastelt und Autos sein großes Hobby sind. Auch aktuell renoviert er in seiner Freizeit alte Autos, Motorräder und Vespas. Auch hat er während der Schulzeit mehrere Praktika in KFZ-Werkstätten gemacht. Allerdings erhält er von den Firmen, bei denen er sich bewirbt bislang nur Absagen. Diese üben damit die Funktion des **Türschließers** aus, da sie einen gewünschten Schritt im Verlauf der Übergangsbiografie behindern. Obwohl er sein Engagement und seine Begeisterung für den Beruf hervorhebt, geben ihm die Unternehmen aufgrund seines Hauptschulabschlusses bislang keine Chance. Anscheinend sind sie sich unsicher, ob Enrico die Ausbildung schaffen würde und scheuen das Risiko einer „wirtschaftlichen Fehlinvestition" für den Fall, dass Enrico in der Ausbildung scheitern sollte. Ihre ablehnende Haltung scheint damit in ihren eignen betrieblichen Interessen begründet zu sein:

„Ich hab mich bei ziemlich vielen verschiedenen Firmen beworben. Von Maschinenbaufirma Huber, Maschinenbaufirma Meier & Müller, Autobauer Schmidt, Autobauer Schneider… Ziemlich überall. Das einzige ist, ich hab halt damals den Hauptschulabschluss von 2,4 gehabt. (…) Ich hatte auch viele Praktika gemacht in allen möglichen Werkstätten, und Benotungen hatte ich alle mit „gut" bis „sehr gut"… Und – ja, die haben halt auch gemeint von wegen: „Ja, vom Arbeiten her super, Pünktlichkeit, alles drum und dran, aber Ihre Noten. (…) Ja, und wenn ich schon in der Hauptschule dann eine 2,4 gehabt habe, haben sie gemeint, das wäre zu riskant. Weil ich es dann eh nicht schaffen würde oder könnte. Oder beziehungsweise die Chancen würden ziemlich hoch sein, dass ich's nicht schaffen würde. (…) Ich hab zu denen auch gesagt, sag ich: „Ich bin mir sicher, dass ich das schaffen kann, ich geh meinem Hobby nach, ich geh was nach, was mir auch wirklich Spaß macht, das heißt, ich bin mir, wie gesagt, wirklich sicher, dass ich das schaffen kann…" Allerdings haben sie gemeint, ja, sie werden Bescheid geben. Aber – jedes Mal das Gleiche. Und irgendwann mal kam halt eine Absage." (A: 100-108).

Verteilung der Interaktionen über die zwei Gruppen „Wege in Ausbildung" und „Wege in Ausbildungslosigkeit" Der Vergleich der sieben Funktionen über die beiden Gruppen junger Erwachsener zeigt, welche der gefundenen Arten von Interaktionen in den beiden Untersuchungsgruppen wie häufig vorkommen. Tabelle 3 enthält die Verteilung der Textstellen, in denen die jungen Erwachsenen von sozialen Erlebnissen mit anderen Personen berichten und in denen diese eine der sieben identifizierten Funktionen einnehmen. Zur Einordnung ist als Referenz die Verteilung aller relevanten Textstellen über die beiden Untersuchungsgruppen aufgeführt. Die Auszählung von Häufigkeiten ist eine, für das qualitative Vorgehen eher ungewöhnliche Darstellungsart von Ergebnissen und die prozentuierten Häufigkeiten sind nicht in strengem quantitativem Sinn zu verstehen, da z.B. die Entscheidung, ob und mit welchem Code eine bestimmte Textstelle kodiert wird, keinem objektiven „Messvorgang" folgt. Dennoch erleichtert eine solche tabellarische Darstellung den Blick auf Zusammenhänge zwischen Kategorien (vgl. Kuckartz, 2010: S. 88 ff.).

Tabelle 3: Verteilung der Interaktionen über die beiden Teilstichproben

	Wege in Ausbildung	Wege in Ausbildungslosigkeit
Türöffner	64 %	36 %
Motivierung	64 %	36 %
sicherer Hafen	63 %	37 %
Ratgeber	57 %	43 %
Tandempartner	77 %	23 %
Demotivierung	44 %	56 %
Türschließer	57 %	43 %
gesamt	60 %	40 %

Für vier der fünf hilfreichen Funktionen (Türöffner, Motivierung, sicherer Hafen und Tandempartner) zeigt sich ein erwartungstreues Muster, indem in der Gruppe der jungen Erwachsenen in bzw. mit abgeschlossener Berufsausbildung der Prozentsatz höher liegt, als aufgrund der Gesamtverteilung zu erwarten: Jeweils mehr als 60 % der Textstellen zu diesen Funktionen stammt aus der Gruppe „Wege in Ausbildung". Während diese Differenz für die drei Funktionen Türöffner, Motivierung und sicherer Hafen eher gering ausfällt, ist sie für die Funktion des Tandempartners deutlich größer. Das gegenteilige und ebenfalls intuitive Ergebnis findet sich für die beiden hinderlichen Funktionen (Demotivierung und Türschließer). Hier finden sich jeweils mehr als die aufgrund der Gesamtverteilung zu erwartenden 40 % in der Gruppe „Wege in Ausbildungslosigkeit", wobei das Ergebnis v.a. für die Funktion der Demotivierung besonders markant ist. Eine Ausnahme bildet die Funktion des Ratgebers. Auffallend viele junge Erwachsene, denen es bisher nicht gelungen ist, eine Ausbildung zu beginnen, berichten in ihren Interviews von anderen Personen, die sie als Ratgeber erleben. Dies ist eventuell dadurch zu erklären, dass junge Erwachsene mit prekären und bis dato nicht in Ausbildung führenden Übergangswegen aufgrund genau dieser Tatsache einen erhöhten Beratungsbedarf haben. In plausibler Weise suchen sie in der Folge nach Rat (und Ratgebern).

Zwischenfazit Die jungen Erwachsenen sind in einen Vielzahl sozialer Bezüge eingebettet. Sie berichten von bedeutsamen Erlebnissen mit Peers, Mitgliedern ihrer Familien, Pädagog/innen, Vertreter/innen der Arbeitsverwaltung und Per-

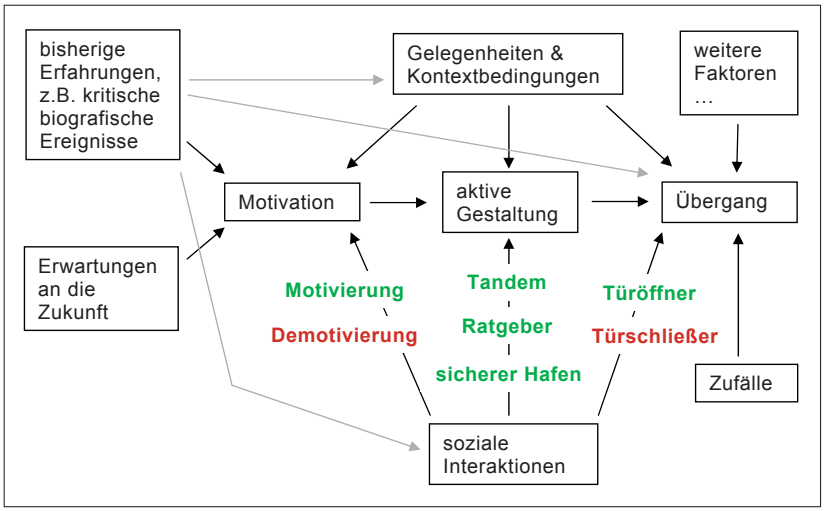
sonen aus dem betrieblichen Kontext. Ähnlich wie die kritischen biografischen Ereignisse erhalten diese sozialen Begegnungen ihre Bedeutung für den Verlauf der Übergangswege nicht aus sich selbst heraus, sondern über ihre subjektiven wie objektiven Folgen. Hilfreich sind andere Personen, wenn sie eine motivierende Funktion besitzen, als Ratgeber angemessen beraten und unterstützen, als Türöffner schulische und berufliche Chancen und Möglichkeiten eröffnen oder als Tandempartner oder sicherer Hafen die emotionalen, sozialen und finanziellen Bedingungen herstellen, die bestimmte Schritte im Übergang erst möglich machen. Interaktionen mit anderen Personen nehmen eine hinderliche Funktion ein, wenn sie die jungen Erwachsenen demotivieren oder ihnen Zugänge, Chancen und Optionen verschließen. Neben einer Differenzierung in hilfreiche versus hinderliche Funktionen, findet sich eine Binnenstruktur von eher institutionellen bzw. individuellen Funktionen. Im ersteren Fall (Türöffner, Türschließer) bezieht sich die Funktion auf das Eröffnen bzw. Verschließen von Zugängen zu Institutionen des Übergangs wie Schulen, Ausbildungs- oder Arbeitsstellen. Im zweiten Fall wirken die sozialen Erlebnisse auf die Gefühls- und Motivationslage der jungen Erwachsenen (Motivierung, Demotivierung, sicherer Hafen) oder ihre Handlungsfähigkeit (Ratgeber, Tandem). In vielen Fällen mischen oder kreuzen sich im Kontext einer Übergangs- oder Entscheidungssituation die Bedeutungen der Interaktionspartner, wenn beispielsweise an einer Situation mehrere Personen mit unterschiedlichen, u.U. sich widersprechenden Funktionen beteiligt sind oder eine Person parallel mehr als nur eine Funktion besitzt. Der Vergleich der Funktionen über die beiden Teilgruppen „Wege in Ausbildung“ und „Wege in Ausbildungslosigkeit“ zeigt, dass junge Erwachsene, die eine Berufsausbildung beginnen konnten, in der Tendenz häufiger von hilfreichen Erfahrungen mit anderen Personen berichten, ausbildungslose junge Erwachsene dagegen häufiger von hinderlichen Erfahrungen.

3.6 Zusammenhänge zwischen Motivation, aktiver Gestaltung, kritischen biografischen Ereignissen und sozialen Interaktionen – ein integriertes Modell des Übergangs

Ein integriertes Modell Im Folgenden wird ein Versuch dargestellt, die vier betrachteten Erfahrungsebenen Motivation, aktive Gestaltung, kritische biografische Ereignisse und Interaktionen mit anderen Personen aufeinander zu beziehen. In

Form eines grafischen Modells (Abbildung 3) werden mögliche Zusammenhänge und Einflüsse illustriert.

Abbildung 3: integriertes Modell des Übergangsgeschehens



Das Modell enthält Elemente auf unterschiedlichen Ebenen. Motivation, vorangegangene Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft liegen auf der subjektiven Erlebensebene. Agency betrifft die Handlungsebene. Kritische biografische Ereignisse stellen zunächst äußere Ereignisse dar, haben aber Folgen auf unterschiedlichen Ebenen wie der subjektiven Erlebensebene, aber auch anderen wie der finanziellen, rechtlichen, sozialen, gesundheitlichen usw. Zufälle und Gelegenheiten stellen eher zeitvariable und punktuell wirkende externe Faktoren dar, Kontextbedingungen eher zeitstabile externe Faktoren. Die Bedeutung dritter Personen wird anhand der Erlebnisse und Interaktionen mit ihnen deutlich. Die Übergänge stehen schliesslich als Ergebnis am Ende des Modells. Hierbei werden eher einzelne Übergänge (transitions nach Glen Elder, 1998) betrachtet, weniger der gesamte Übergangsverlauf als Abfolge aus mehreren Übergängen (trajectory nach Glen Elder, 1998). Hier ist zu beachten, dass mit dem Begriff Übergänge sowohl eintretende Anschlüsse, Abschlüsse und Übergänge (wie z.B. der Beginn oder das Ende eines Schulbesuchs, Praktikums oder Ausbildungsverhältnisses) als auch nicht eintretende Übergänge (wie z.B. das Nicht-Gelingen eines Ausbildungsbeginns oder das Nicht-Zustandekommens eines Arbeitsverhältnisses)

gemeint sein können. Durch die Pfeile in der Darstellung werden eine gewisse zeitliche Ordnung des Modells und Wirkrichtungen angedeutet. Diese zeitliche und logische Ordnung muss allerdings nicht zwingend eine lineare sein, sondern es sind Rückkoppelungen, Schleifen und Rückwirkungen möglich.

Motivation kann als abhängig von vergangenen Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft verstanden werden. Kritische biografische Ereignisse stellen eine Art von wichtigen bisherigen Erfahrungen im Übergangsverlauf dar. Je nachdem, welche Erfahrungen die jungen Erwachsenen gemacht haben, kann daraus Motivation entstehen oder auch nicht, d.h. haben die Ereignisse motivierenden oder demotivierenden Charakter. Die Begründung, warum kritische biografische Ereignisse die Motivationen einer Person tangieren liegt nach Filipp (2010) darin, dass kritische Ereignisse u.a. erst dadurch zu kritischen werden, indem sie subjektiv bedeutsame angestrebte Ziele einer Person betreffen. Als Beispiel sei ein mit dem Ziel der schulischen Höherqualifizierung verbundener angestrebter Schulabschluss genannt, der nicht erreicht wird. Bei Erwartungen an Zukunft ist entscheidend, ob subjektiv erstrebenswerte Ziele existieren und die betreffende Person der Überzeugung ist, diese aus eigener Kraft erreichen zu können (was den Aspekt der Selbstwirksamkeits-überzeugung anspricht).

Der Zusammenhang von Motivation und Eigenaktivität ist in der Art zu verstehen, dass sie nicht einfach koinzidieren, sondern Motivation eine (Vor)Bedingung dafür ist, sich aktiv für berufliche Angelegenheiten zu engagieren. Anders ausgedrückt stellt Motivation ein Potenzial einer Person für Engagement dar (Stauber & Walther, 2006: S. 139, siehe auch Stauber & Walter, 2007).

Kritische biografische Ereignisse können Folgen auf unterschiedlichen Ebenen haben. Umzüge und Ortswechsel bedeuten in vielen Fällen veränderte sozio-strukturelle Kontextbedingungen. Krisenhafte Ereignisse wie Unfälle, psychische oder somatische Erkrankungen können einen sehr direkten Einfluss auf den Verlauf von Übergängen ausüben, wenn dadurch z.B. die Fortsetzung eines Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisses unmöglich wird. In weniger dramatischer Form gilt dies auch für Schwangerschaften sowie die Geburt eines Kindes und die damit einhergehende Frage nach der Vereinbarkeit von Elternschaft und Ausbildung bzw. Beruf. Kritische Ereignisse, die eine gravierende Veränderung in den sozialen Beziehungen bedeuten (z.B. Tod einer nahestehenden Person, Trennung der Eltern, neue Partnerschaften oder eigene Trennungen) können über diesen (Um) Weg ebenfalls den Verlauf von Übergangsbiografien beeinflussen.

Gelegenheiten und der sozial-strukturelle Kontext (z.B. die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Verfügbarkeit von Bildungsinstitutionen

oder der Wohnort) haben an verschiedenen Stellen Einfluss. Sie beeinflussen die Motivation der betroffenen Person, ihre Fähigkeit für die Gestaltung ihrer Übergangsbiografie aktiv zu werden und im Sinne von Gelegenheitsstrukturen die Übergänge selbst.

Interaktionen mit bedeutsamen anderen Personen finden nicht isoliert statt, sondern sind in das Gesamtgeschehen des Übergangs eingebettet und interagieren mit den anderen Dimensionen. Erlebnisse mit anderen Personen können in sehr unterschiedlicher Weise eine Rolle für den Verlauf der Übergangsbiografien spielen und finden dementsprechend ihre Verortung an mehreren Stellen des Modells. Die primär förderlichen Funktionen sind im Modell grün dargestellt, die beiden primär hinderlichen rot.

Ein klarer Zusammenhang besteht zwischen Motivation und Interaktionen mit dritten Personen, wie insbesondere die Funktionen von Motivierung und Demotivierung zeigen. Interaktionspartner können motivieren oder demotivieren, indem sie die jungen Erwachsenen im einen Fall ermutigen, fördern, ihnen Vertrauen entgegenbringen, sie zu Aktivität drängen oder soziale Vorbilder darstellen, im anderen Fall unpassend beraten, sich desinteressiert zeigen, ihnen eine bestimmte Fähigkeit oder Position nicht zutrauen oder die Hoffnung auf eine gewünschte Unterstützung enttäuschen. Diesen Zusammenhang von Motivation und sozialer Einbettung betont z.B. auch Stauber (2007) mit ihrer Aussage, dass Motivation aus subjektiver Bedeutsamkeit und sozialer Unterstützung entsteht.

Andere Personen können zudem die Funktion besitzen, die jungen Erwachsenen in ihrer Fähigkeit zur aktiven Gestaltung ihrer Übergänge zu unterstützen, indem sie sie angemessen beraten und informieren (Ratgeber), gemeinsam mit ihnen aktiv werden (Tandempartner) oder einen Ort der emotionalen und sozialen Sicherheit bieten (sicherer Hafen). Sie schaffen so die Basis für Eigeninitiative.

Einen eher direkten Einfluss auf den Verlauf der Übergänge haben andere Personen, wenn sie Zugänge zu Schulen, Ausbildungsbetrieben, berufsvorbereitenden Bildungseinrichtungen oder beruflichen Positionen eröffnen, indem sie z.B. Kontakte herstellen, sich an dritter Stelle für die jungen Erwachsenen einsetzten oder selbst eine Beschäftigung anbieten (Türöffner) oder verschließen, indem sie z.B. Bewerbungen zurückweisen, die Übernahme nach Ausbildungsabschluss verweigern oder Kündigungen aussprechen (Türschließer).

Dritte Personen können in kritische biografische Ereignisse involviert oder Teil dieser Erlebnisse sein, wie z.B. im Fall von familiärer Gewalt, Umzügen, Partnerschaften, Trennungen, Elternschaft oder dem Verlust einer nahestehenden Person.

Die bisherigen Analysen haben die komplexen Entstehungsbedingungen der Übergangswege der jungen Erwachsenen aufgezeigt und zentrale Dimensionen der Übergänge identifiziert. Die Übergänge ergeben sich aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren. Dazu gehören Motivation und Eigenaktivität der Person, Gelegenheiten und sozial-strukturelle Kontextbedingungen, Zufälle und eine Vielzahl von weiteren Faktoren, die aus der Übergangsforschung bekannt sind. Unter diese weiteren Faktoren fallen je nach theoretischer Perspektive individuelle Ressourcen, Kompetenzen und Kapitalien (wie beispielsweise soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital, körperliche und seelische Gesundheit, Aspekte des Selbstbildes, Präferenzen, Werthaltungen, Optimismus bzw. Pessimismus usw.). Auch wirkt sich die Attribution von Erfolg und Misserfolg (vgl. z.B. Weiner, 1986) in vorangegangenen (Übergangs)erfahrungen als internal oder external bzw. veränderbar oder zeitstabil auf die Bewältigung nachfolgender (Übergangs)situationen aus. Zudem haben die verschiedenen Bildungsangebote und Institutionen des Übergangssystems bestimmte Funktionen für die Übergangsverläufe (z.B. erreichbare Abschlüsse, Qualifikationen, Zertifikate und Anschlüsse) (Braun/Geier o.J.). Schliesslich sind Geschlecht und ethische Herkunft sowie andere Dimensionen sozialer Ungleichheit von Bedeutung.

Kritische Wertung des Modells und Bezüge zu vergleichbaren Übergangsmodellen Das oben dargestellte Modell soll das Übergangsgeschehen aus der subjektiven Sicht der jungen Erwachsenen in seiner Gesamtheit abbilden. Es dient als Arbeitsmodell für die vorliegende Studie. Da eine Prüfung des Modells am gesamten empirischen Material noch aussteht, besitzt es heuristischen Charakter und die Frage der Generalisierbarkeit muss an dieser Stelle offen bleiben. Das Modell ermöglicht insbesondere – entsprechend der Hauptfragestellung der Untersuchung – die Verortung der Rolle dritter Personen.

Das Modell weist deutliche Parallelen und Überschneidungen zu anderen theoretischen Modellen des Übergangs wie denen von Elder (1998, 2007) sowie Furlong und Cartmel (2003) auf.

Die Life-Course-Perspective von Glen Elder stellt eines der zentralen theoretischen Konzepte der Lebenslaufforschung dar (vgl. z.B. Elder, 1998, 2007), wobei Trajectories und Transitions zentrale Begriffe des Modells darstellen. Trajectories beziehen sich auf Entwicklungen aus mehreren, miteinander verbundenen Zuständen über einen längeren Zeitraum bezogen auf ein bestimmtes Lebenssegment. Transitions sind als Zustandswechsel zu verstehen und Elemente von Trajectories. Übergänge im Lebenslauf (Transitions) entstehen nach Elder

und Johnson durch (a) Anstöße und Initiativen der einzelnen Person, (b) situative Hindernisse aber auch Gelegenheiten, (c) Einflüsse Dritter sowie (d) Dispositionen und vorhergehende Erfahrungen, die die betroffene Person in eine neue Situation mitbringt (Elder & Johnson, 2002: S. 60).

Ein weiteres theoretisches Modell des Übergangs, das die individuelle Perspektive und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Person ebenso berücksichtigt wie strukturelle Gegebenheiten und Bedingungen, stammt von Furlong und Cartmel (2003: S. 143). Übergänge sind ihrer Konzeption nach Ergebnis des Zusammenwirkens von externen Kontextfaktoren, individuellen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten, der Fähigkeit, diese Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten in einer konkreten Situation zu mobilisieren und Rationalisierungs- und Bewertungsprozessen vergangener positiver wie negativer Erfahrungen, die wiederum auf aktuelles Handeln zurückwirken.

Das hier dargestellte Modell erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Anhand der fünf eingangs beschriebenen Fallgeschichten zeigten sich weitere Themen oder Dimensionen des Übergangsgeschehens, die nicht im Detail untersucht werden konnten. Dazu gehört beispielsweise der explizite Wunsch nach Veränderung (vgl. z.B. Sascha) versus die Vermeidung von Veränderungen (vgl. z.B. Susi). Auch findet sich das Thema der retrospektiven Glättung von Biografien im Sinne einer nachträglichen biografischen Sinngebung um subjektive Konsistenzen und Kausalitäten zu erzeugen und kognitive Dissonanz zu reduzieren (vgl. z.B. Felix). Das Verhältnis zu Autoritäten, das sich auf die Akzeptanz bzw. Ablehnung von Ratschlägen, Orientierung und Unterstützung von außen auswirkt, taucht an verschiedenen Stellen wiederholt auf (vgl. z.B. Omar, Felix). Die aktuelle berufliche Situation bildet einen zentralen Teil des Selbstbildes der jungen Erwachsenen und wird gerade im Vergleich zu Peers zu einem wichtigen Orientierungsrahmen (vgl. z.B. Omar, Susi, Hatice, Sascha). Weitere Analysen zu diesen Themen sind wünschenswert, im Rahmen dieses Berichtes jedoch nicht zu leisten. Auch stellt ein theoretisches Modell immer eine gewisse Vereinfachung der Realität dar und weitere, komplexere Zusammenhänge sind denkbar.

4 Zusammenfassung und Fazit

Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen etwa 15 bis 30 Jahren stehen vor multiplen Anforderungen. In dieser Phase der Biografie steht eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben an wie der Auszug aus dem Elternhaus, die Gründung einer Partnerschaft und ggfs. einer Familie, der Aufbau der finanziellen Unabhängigkeit, zentrale Schritte der Identitätsentwicklung u.a. (vgl. z.B. Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1982). Parallel dazu befinden sich die jungen Erwachsenen auf dem Weg in die Arbeitswelt und müssen die erste Schwelle von der Schule in Ausbildung sowie die zweite Schwelle von der Ausbildung in Erwerbsarbeit bewältigen. Die Übergangswege haben sich in den letzten Jahrzehnten zeitlich ausgedehnt, individualisiert und de-standardisiert. Sie werden zunehmend komplexer und anspruchsvoller, gemessen an der Möglichkeit verschiedener Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und der Zahl an zu treffenden Übergangsentscheidungen (vgl. z.B. Beicht & Ulrich, 2008; Hupka-Brunner, Gaupp, Geier, Lex & Stalder, 2011; Reißig, Gaupp & Lex, 2008). All diese biografischen Anforderungen sind gleichzeitig und in einer relativ kurzen Zeitspanne zu bewältigen. Vielfach wird von der "Rush-Hour" des Lebens gesprochen. Für junge Erwachsene mit Hauptschulbildung beginnt diese Phase früher als für junge Erwachsene mit höherer Schulbildung, da für erstere die Pflichtschulzeit bereits nach 9 oder 10 Schuljahren endet.

Bezogen auf die Bewältigung der Übergangswege von der Schule in den Beruf sind aus der Übergangsforschung eine Reihe von „harten" Faktoren bekannt, die den Verlauf von Übergangswegen beeinflussen, wie Merkmale der Schulbiografie (z.B. Schulleistungen, Schulschwänzen, Auf- und Abwärtsmobilitäten im Schulsystem), soziodemografische Merkmale (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund), familiäre Herkunft (z.B. beruflicher Status und Arbeitslosigkeit der Eltern) und strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, konjunkturelle Lage, demografische Entwicklung) (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; Beicht, Friedrich & Ulrich, 2008; Reißig, Gaupp & Lex, 2008).

Ausgangspunkt für die vorliegende Studie ist die Frage nach dem Beitrag „weicher" Faktoren für das Gelingen und Misslingen von Übergängen in Ausbildung: Welche Personen sind in welcher Weise für den Verlauf der Übergangsbiografien junger Erwachsener bedeutsam? Sind Übergangsbiographien eher Ergebnis aktiver Gestaltung durch die jungen Erwachsenen oder eher Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen? Welche Rolle spielen Motivation bzw. Motiva-

tionskurven für den Verlauf von Übergangsbiographien? Welchen Einfluss haben kritische biographische Ereignisse auf die Übergangsverläufe? Unter welchen Bedingungen befördern welche Faktoren eher ein "Gelingen" oder "Misslingen" der Übergänge?

4.1 Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Bedeutung sozialer Interaktionen Die jungen Erwachsenen begegnen im Verlauf ihrer Übergangsbiografien vielfältigen Interaktionspartnern, die sie in unterschiedlichen Funktionen wahrnehmen. Sie berichten von bedeutsamen Erlebnissen mit Peers, Mitgliedern ihrer Familien, Pädagog/innen, Vertreter/innen der Arbeitsagenturen und Personen aus dem betrieblichen Kontext. Die Mehrheit der jungen Erwachsenen benennt dabei Erfahrungen nicht nur mit einer, sondern mehreren der genannten Personengruppen. Eine erste hilfreiche Funktion besteht in der des Türöffners, der Zugänge zu Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen oder Arbeitgebern befördert und so schulische und berufliche Optionen eröffnet. Ebenfalls hilfreich sind andere Personen, wenn sie für die jungen Erwachsenen eine motivierende Funktion besitzen, indem sie z.B. dazu ermutigen ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, Druck ausüben, sich um berufliche Angelegenheiten zu kümmern oder im Rahmen sozialer Vergleichsprozesse Vorbilder darstellen. Ratgeber werden nur dann als hilfreich empfunden, wenn sie angemessen beraten und unterstützen, d.h. die individuellen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der jungen Erwachsenen berücksichtigen. Die hilfreiche Rolle als Tandempartner ist exklusiv für die Gruppe der Gleichaltrigen: die jungen Erwachsenen erleben sich in einer ähnlichen privaten, schulischen oder beruflichen Situation, verfolgen in dieser ähnliche Ziele und werden gemeinsam aktiv. Die letzte der fünf förderlichen Funktionen ist die des sicheren Hafens: So finden die jungen Erwachsenen emotionale und soziale Unterstützung und Sicherheit, Unterstützung bei der Alltags- und Lebensbewältigung, finanzielle Unterstützung oder Verständnis für ihre private Lebenssituation. Den hilfreichen Funktionen bei der Bewältigung des Übergangs gegenüber stehen zwei hinderliche. Interaktionen erleben die jungen Erwachsenen demotivierend, wenn ihr Gegenüber ihnen eine bestimmte Fähigkeit nicht zutraut oder die Eignung für einen geplanten Bildungs- oder Ausbildungsweg abspricht oder in ihren Ratschlägen, Bildungs- oder Ausbildungsangeboten nicht auf individuellen Wünsche und Pläne eingehen, sondern vielmehr aus ihren eigenen institutionellen Interessen und Logiken heraus agieren. Als negatives Pendant

zum Türöffner behindern Türschließer angestrebte Schritte im Verlauf der Übergangsbiografien, indem sie Zugänge, Chancen und Optionen verschließen. Der Vergleich über die beiden Teilgruppen zeigt, dass junge Erwachsene, die eine Berufsausbildung beginnen konnten, vermehrt von hilfreichen Erfahrungen mit anderen Personen berichten, ausbildungslose junge Erwachsene dagegen häufiger von hinderlichen Erfahrungen.

Übergangsbiografien als Ergebnis aktiver Gestaltung oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen Die Übergangswege der jungen Erwachsenen sind in unterschiedlich hohem Ausmaß Ergebnis ihrer eigenen aktiven Bemühungen. Die jungen Erwachsenen unterschieden sich sehr deutlich darin, in welchem Verhältnis die beiden Aspekte – eigenständige aktive Planung versus Reaktion auf äußere Gegebenheiten – zueinander stehen. Im Falle der aktiven Gestaltung verfolgen die jungen Erwachsenen schulische und berufliche Ziele, treffen eigene Entscheidungen und versuchen diese in die Realität umzusetzen. Als handelnde Subjekte haben sie mehr Einflussmöglichkeiten auf den Verlauf ihrer Übergangsbiografien, als wenn sie abwartend und eher passiv bleiben. Die Analysen zeigen, dass Eigeninitiative eine förderliche Bedingung dafür darstellt, dass Übergangsverläufe in Ausbildung führen. Ein hohes Maß an Agency ist jedoch keine notwendige Bedingung für gelingende Übergänge. Auch bei reaktiven Strategien können Übergänge erfolgreich in Ausbildung münden, allerdings sind die jungen Erwachsenen in diesem Fall eher Objekt als Subjekt ihrer Übergänge und der Verlauf der Übergangsbiografien ist von günstigen oder ungünstigen äußeren Bedingungen abhängig. Bei geringer Eigenaktivität erscheint der Übergang in Ausbildung zumindest schwieriger.

Motivationskurven Im Verlauf ihrer Übergangsbiografien erleben die jungen Erwachsenen häufig mehr oder weniger deutliche Veränderungen in ihren Motivationslagen. In Abhängigkeit von bisherigen Erfahrungen im Übergangsverlauf, wie auch von Erwartungen an die berufliche Zukunft ergeben sich Hoch- oder Tiefpunkte, zu denen die Betroffenen Motivation verlieren oder neue Motivation entwickeln. Die Motivationskurven der jungen Erwachsenen unterscheiden sich nicht nur im Ausmaß vorhandener Motivation und der Form der Veränderungen (z.B. aufsteigend, absteigend, gleichbleibend stabil), sondern auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung (z.B. inhaltliches Interesse an bestimmten Themen, Art des angestrebten Bildungs- oder Ausbildungsweges). Die Motivationslage erhält ihre Bedeutung dadurch, dass sie eine der Vorbedingungen für Eigenaktivität ist. Wenn

Motivation bezogen auf ein bestimmtes Ziel vorhanden ist, fällt es den jungen Erwachsenen leichter, sich für diese zu engagieren. Der obigen Argumentation zur Eigeninitiative folgend ist Motivation damit ebenfalls eine förderliche, wenngleich nicht hinreichende Bedingungen für den positiven Verlauf von Übergangswegen.

Kritische biografische Ereignisse Kritische biografische Ereignisse tauchen in vielen Interviews mit den jungen Erwachsenen auf. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Lebensbereiche, besonders häufig finden sich folgende Ereignisse: Umzüge und Ortswechsel, Auszug aus dem Elternhaus, psychische und physische Krankheiten und Krisen, Schwangerschaft und Geburt eines Kindes, Tod einer nahestehenden Person und belastende oder traumatische Erlebnisse in der Familie. Die Bedeutsamkeit kritischer biografischer Ereignisse ergibt sich nicht primär aus den Ereignissen selbst, sondern aus den subjektiven wie objektiven Folgen für die betroffene Person, wobei diese Folgen wiederum verschiedene Lebensbereiche betreffen. Biografische Erlebnisse können den Wegen in Ausbildung und Erwerbsarbeit eine Wendung oder neue Richtung geben, wobei dies positive Effekte sein können wie die Entwicklung neuer beruflicher Chancen aber auch negative wie der Verlust des Arbeits- oder Ausbildungsplatzes oder das Nicht-Erreichen schulischer Ziele. Die sozialen Folgen reichen von der Entstehung neuer Freundschaften und Beziehungen bis hin zu sozialem Rückzug und Verlust wichtiger sozialer Netze. Psychische Belastungen und Krisen stellen Folgen auf der persönlichen Ebene dar, ebenso wie Effekte auf die Motivationslage oder die Identitätsentwicklung der jungen Erwachsenen. Wie die Beispiele von Umzügen und Verletzungen gezeigt haben, können Ereignisse derselben Klasse zu gänzlich unterschiedlichen Folgen, mal positiv, mal negativ führen. Auch kann ein biografisches Ergebnis konfligierende Folgen haben, wenn beispielsweise durch die Geburt eines Kindes mit der Frage der Vereinbarkeit von Elternrolle und Ausbildung ein Konflikt zwischen zwei Lebensbereichen entsteht.

Intgrierte Betrachtung

Die Ergebnisse zu den vier Erfahrungsebenen sagen etwas darüber, wie einzelne Übergänge, d.h. spezifische Übergangsentscheidungen oder -schritte zu bestimmten Zeitpunkten im Verlauf der Übergangswege (transitions im Sinne von Glen Elder) gelingen oder misslingen. Sie lassen dagegen keine Aussagen über die Gesamtübergangsverläufe zu (trajectories nach Glen Elder). Die Einflussfaktoren auf die Übergänge liegen auf drei Ebenen: der individuellen Ebene der betreffenden Person mit ihren Fähigkeiten, Einstellungen und Handlungsvermögen,

der sozialen Ebene der sozialen Interaktionen, Beziehungen und Netzwerke und der strukturellen Ebene der äußeren Rahmenbedingungen des Bildungssystems sowie des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes. Pädagogischen Interventionen zugänglich sind primär die ersten beiden Ebenen. Auf der individuellen Eben haben sich insbesondere die Merkmale Motivation und Eigeninitiative als bedeutsam herauskristallisiert, auf der sozialen Ebene hilfreiche wie hinderliche Erfahrungen mit anderen Personen. Interaktionspartner, auf die die jungen Erwachsenen im Verlauf ihrer Übergangsbiografien treffen, nehmen ihnen gegenüber zwangsläufig eine bestimmte Rolle ein. Diese Rollen oder Funktionen förderlich zu gestalten, ist eine der Herausforderungen für die pädagogische Praxis, insbesondere wenn es Personen in formellen Kontexten wie Schule, Bildungsträger oder Betrieb betrifft. Es gilt diese Rollen so auszufüllen, dass für die jungen erwachsenen hilfreich und motivierend sind, indem sie dazu beitragen, dass Motivation und damit verbunden Eigeninitiative entstehen und aufrechterhalten werden können. Die dritte Eben der strukturellen Rahmenbedingungen ist weniger Gegenstand von Übergangspädagogik als vielmehr von Übergangspolitik, in der es darum gehen muss, die äußeren Bedingungen so zu gestalten, dass Übergänge gelingen können. Ein aktueller Ansatz kommunaler Übergangspolitik ist regionales Übergangsmanagement (vgl. z.B. Bertelsmann Stiftung, 2007; Braun & Reißig, 2011; Braun, Reißig & Richter, 2011). Dieses hat zum Ziel, alle für das Übergangsgeschehen relevanten Akteure wie z.B. allgemeinbildende und berufliche Schulen, Betriebe, Kammern, zuständige Referate der öffentlichen Verwaltung, Arbeitsagenturen und Träger der Grundsicherung „an einen Tisch“ zu bekommen, um durch institutionelle Regelungen und Eigenlogiken entstehende Abgrenzungen zugunsten einer integrierten Politik für jungen Menschen im Übergangs Schule – Beruf aufzulösen.

4.2 Pädagogische Relevanz der Ergebnisse

Welche Hinweise geben die Ergebnisse auf Fördermöglichkeiten von Übergängen in der pädagogischen Praxis? Wie können Wege Jugendlicher in Ausbildung besser unterstützt und Hindernisse für das Gelingen dieser Wege beseitigt werden?

Förderlich erscheinen pädagogische Interventionen, die Motivation und Eigeninitiative fördern. Eine Antwort, wie dies gelingen kann, versucht die Sozialpädagogik mit dem Empowerment-Ansatz (vgl. z.B. Herriger, 2006; Lenz & Stark, 2002; Otto & Ziegler, 2010; Schilling, 1997). Er zielt darauf ab, Menschen in ihrer Entscheidungs- und Wahlfreiheit und selbstgesteuerten Lebensgestaltung zu unter-

stützen. Ähnlich formulieren es Pohl und Stauber (2007), wenn sie partizipative Strategien in einer Pädagogik des Übergangs fordern. Mitbestimmungsmöglichkeiten und Freiwilligkeit in pädagogischen Angeboten sind ihrer Auffassung nach Voraussetzung für die Motivation der jungen Erwachsenen, sich für den eigenen Übergang zu engagieren. Im Gegensatz dazu wirken pädagogische Kontexte, Beratungs- und Vermittlungssituationen demotivierend, wenn die Wünsche und Bedürfnisse der jungen Erwachsenen keine Berücksichtigung finden und die professionellen Akteure (z.B. Mitarbeiter/innen in Beratungsstellen, Betreuer/innen der Arbeitsagentur aber auch Lehrkräfte in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen) stattdessen aus ihrer institutionellen Sicht heraus agieren. Damit diese positiv als Ratgeber erlebt werden können, ist die Orientierung an der individuellen Lebenslage der/des jungen Erwachsenen unabdingbar.

Betriebliche Arbeitserfahrungen scheinen ein Ort mit potentiell hoher Motivationskraft zu sein. Die im günstigen Fall motivierende Rolle von Personen aus dem betrieblichen Kontext (z.B. durch Anerkennung und Zutrauen) ist in den Analysen deutlich geworden. Gekoppelt mit möglichen Klebeeffekten, als eine Folge der Funktion des Türöffners, kommt somit Kolleg/innen und Vorgesetzten, auf die die jungen Erwachsenen in Ausbildungs- und Arbeitskontexten treffen eine tragende Rolle für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation zu. Der sogenannte Ernstcharakter betrieblicher Kontexte, dem ebenfalls eine motivierende Wirkung zugeschrieben wird, ist ein zusätzlicher Hintergrund der Forderung nach hohen Praxisanteilen in beruflicher Qualifizierung und Förderung.

Ebenfalls motivationsförderlich sind Vorbilder, an denen sich die jungen Erwachsenen orientieren können. In vielen Fällen führen soziale Vergleichsprozesse v.a. mit Gleichaltrigen im Fall positiver Vorbilder zu dem Bestreben, die gleichen Ziele (z.B. einen bestimmten Schulabschluss oder eine Tätigkeit in einem bestimmten Berufsfeld) wie diese zu erreichen. Mit Ansätzen des Peer-Mentorings existieren pädagogische Strategien, die an solchen Überlegungen anknüpfen. Diese sind jedoch – gerade in betrieblichen Settings – noch relativ wenig verbreitet und damit ausbaubar. Thematisch verbunden mit sozialen Vergleichsprozessen unter Peers sind Tandem-Situationen, in denen sich die jungen Erwachsenen in einer vergleichbaren Situation wie ihre Altersgenossen erleben, ähnliche Ziele verfolgen und daraus im Sinne von Mitzieh-Effekten gemeinsame Aktivitäten entstehen. Eine pädagogische Konsequenz kann darin bestehen, solche Tandem-Situationen gezielt herzustellen und zu fördern.

Die Funktion des sicheren Hafens hat die Bedeutung emotionalen und sozialen Rückhalts deutlich gemacht. Junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf be-

nötigen emotionale und soziale Unterstützung und Sicherheit besonders in Zeiten persönlicher Krisen und beruflicher Schwierigkeiten. Freundschaften, eine Partnerschaft oder auch die Herkunftsfamilie können solche günstigen Bedingungen darstellen, die einen bestimmten Weg oder Schritt im Übergangsverlauf erleichtern oder auch erst möglich machen. Die Bedeutung der Eltern ist hierbei nicht zu unterschätzen, auch wenn evtl. gegenläufige alterstypische Entwicklungen der Abgrenzung vom Elternhaus und Autonomieentwicklung stattfinden. Auch sind die Eltern weniger Adressat/innen gezielter pädagogischer Strategien (wie es im Kindes- und Jugendalter vielfach noch der Fall ist), sondern die Familiensituation ist als familiärer Hintergrund zu berücksichtigen und es gilt, in pädagogischen Settings ggfs. kompensatorische verlässliche Beziehungen anzubieten.

Die genannten Überlegungen und Argumentationen folgen einer subjektorientierten Perspektive auf die jungen Erwachsenen und ihre individuelle Lebenssituation. Förderinstrumentarien und -strategien verfolgen dagegen häufig eher von außen definierte Bildungs- und Ausbildungsziele. Diese beiden Blickwinkel spiegeln in gewisser Weise die Perspektiven der Sozialpädagogik auf der einen und der Schul- und Berufspädagogik auf der anderen Seite wider. Es ist nicht Ziel und sicher auch nicht zielführend, diese beiden Ansätze als unvereinbare Gegenpositionen zu betrachten. Der auf die individuelle Lage der jungen Erwachsenen ausgerichtete Blick (Walther, 2006) ist eher als Ergänzung für bestehende und etablierte pädagogische Angebote für junge Menschen im Übergang Schule – Beruf zu verstehen.

Zuletzt sei auf ein mögliches Missverständnis hingewiesen. Übergangsbiografien entstehen, wie es die vorliegende Studie zeigt, aus einem komplexen Bedingungsgefüge individueller, sozialer und struktureller Bedingungen. Pädagogische Förderung muss diesen komplexen Entstehungsbedingungen Rechnung tragen. Der pädagogische Blick auf die individuellen Lebenssituationen der jungen Erwachsenen könnte dazu verführen, den Erfolg oder auch Misserfolg der Übergänge zu individualisieren. Die Gefahr dieser „Individualisierungsfalle“ schwindet, wenn zugleich die sozialen, institutionellen und strukturellen Faktoren Berücksichtigung finden.

5 Literatur

Abbott, A. (1997): ‚On the Concept of Turning Point'. Comparative Social Research 16: 85-105.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Bacher, J. (2002): Statistisches Matching. Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. ZA-Informationen, 51. Jg.: 38-66.

Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. New York: W. H. Freeman.

Behrens, J.; Rabe-Kleberg, U. (1992): Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Proposal for Interrelating four Gatekeeper Types. In: Heinz W. (Hrsg.): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim: Beltz: 237-260.

Behrens, J.; Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf. Wer wacht an Statuspassagen? In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius: 101-135.

Beicht, U.; Friedrich, M.; Ulrich, J. (2008): Einflussfaktoren auf den Übergangsprozess in Berufsausbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) Berufsbildungsbericht 2008, 82-85.

Beicht, U.; Ulrich, J. (2008): Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, U.; Friedrich, M.; Ulrich, J. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: Bertelsmann, 101-292.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Leitfaden lokales Übergangsmanagement. Von der Problemdiagnose zu praktischen Umsetzung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bloomer, M.; Hodkinson, P. (2000): Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to leam. In: British Educational Journal, 26(5): 583-597.

Braun, F.; Geier, B.: Das „Übergangssystem" als Wartesaal des Berufsbildungssystems. Bildungspolitische Karriere eines Konzepts (Manuskript in Vorbereitung).

Braun, F., Hofmann-Lun, I.; Gaupp, N. (2006): Und sie bewegen sich doch, aber wohin? Strategien von Hauptschulen zur Prävention von Ausbildungslosigkeit. In: Otto, H.-U.; Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung.

Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Ernst-Reinhard-Verlag: 316-331.

Braun, F.; Reißig, B. (2011) (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut, Regionales Übergangsmanagement 3.

Braun, F.; Reißig, B.; Richter, U. (2011) (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut, Regionales Übergangsmanagement 5.

Dreher, E.; Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In Liepmann, D.; Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe: 56-70.

Du Bois-Reymond, M.; Stauber, B. (2005): ‚Biographical Turning Points in Young People's Transitions to Work Across Europe'. In: Helve, H.; Holm, G. (Hrsg.): Contemporary Youth Research: Local Expressions and Global Connections. Aldershot: Ashgate: 63-75.

Elder, G. H. (1998): The Life Course and Human Development. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical models of the human development. New York: Wiley: 939-993.

Elder, G. H. (2007): The Life Course Perspective. In: Ritzer, G. (Hrsg.): The Blackwell Encyclopedia of Sociology. Volume VI. Malden: Blackwell: 2634-2639.

Elder, G. H.; Johnson, M.; Kirk, P. (2002): The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. In: Settersten, R. A. Jr. (Hrsg.): Invitation to the Life-Course: Toward New Understandings of Later Life. Amityville: Baywood Publishing Company: 49-84.

Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1990): Kritische Lebensereignisse. München: PVU.

Filipp, S.-H.; Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, U. (2011): Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (2010): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.

Furlong, A.; Cartmel, F. (2003): Explaining transitions through individualised rationality (in the UK). In: Roulleau-Berger, L. (Hrsg.): Youth and Work in the post-industrial City of North America and europe. Leiden: Brill: 136-154.

Gaupp, N.; Geier, B.; Hupka-Brunner S. (im Druck): Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-)Bewältigung der 2. Schwelle. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.

Gaupp, N.; Geier, B.; Lex, T.; Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/2011: 173-186.

Gaupp, N.; Lex, T.; Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2008: 388-405.

Gaupp, N.; Lex, T.; Reißig, B.; Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Geissler, B.; Krüger, H. (1993): Balancing the Life Course in Response to Institutional Requirements. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Status Passages, Institutions and gatekeeping in the life course. Weinheim: Deutscher Studien Verlag: 151-167.

Geissler, B.; Oechsle, M. (1994): Lebensplanung als Konstruktion: Biographische Dilemmata und Lebenslauf – Entwürfe junger Frauen. In: Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 139-167.

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1971): Status Passage. Chicago: Aldine/Atherton.

Havighurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. (first ed. 1948). New York: Longman.

Heinz, W. R. (1992): Institutions and Gatekeeping in the Life Course. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Heinz, W. R. (2000a): Selbstsozialisation im Lebenslauf: Umrisse einer Theorie biographischen Handelns. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag: 165-186.

Heinz, W. R. (2000b): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.

Herriger, N. (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Hopf, C. (2000): Qualitative Interviews. In: Flick, U.; Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt: 177-182.

Hopf, C.; Schmidt, C. (Hrsg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Verfügbar über: http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm (Zugriff: 28.01.2013).

Humphrey, R. (1993): Life Stories and Social Careers: Ageing and Social Life in an Ex-Mining Town. In: Sociology, 27(1): 166-178.

Hupka-Brunner S.; Gaupp, N.; Geier, B.; Lex, T.; Stalder, B. (2011): Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 1/2011: 62-78.

Kelle, U.; Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kreher, T. (2006): „Heutzutage muss man kämpfen". Bewältigungsformen junger Männer angesichts entgrenzter Übergänge in Arbeit. München, Weinheim: Juventa.

Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lenz, A.; Stark, W. (2002): Empowerment: Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: DGVT.

Mandelbaum, D. G. (1973): The study of life history: Gandhi. In: Current Anthropology, 14: 177-206.

Örter, R.; Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.

Otto, H.-U.; Ziegler, H. (2010): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pohl, A.; Stauber, B. (2007): „Auf einmal ist dir das nicht mehr egal…“ Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit. In: Stauber, B., Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa: 201-225.

Plug, W.; Du Bois-Reymond, M. (2006): Transition Patterns between Structure and Agency. In: Walther, A.; Du Bois-Reymond, M.; Biggart, A. (Hrsg.): Participation in Transition. Frankfurt/M.: Peter Lang: 107-127.

Raithelhuber, E. (2011): Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen: Budrich.

Reißig, B.; Gaupp, N.; Lex, T. (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Reihe Übergänge in Arbeit, Band 9, Deutsches Jugendinstitut München/Halle.

Rudd, P; Evans, K. (1998): Structure and Agency in Youth Transitions: Student Experiences in Vocational Education. Journal of Youth Studies 1(1): 39-63.

Schilling, J. (1997): Ermutigen – Bestärken – Empowerment: Gedanken zu einer positiven (Sozial-)Pädagogik. In: Jugendwohl 78(4): 165-171.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3): 283-293.

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44: 28-53.

Stauber, B. (2007): Motivation in Transition. In: Young, 15: 31-47.

Stauber, B., Pohl, A.; Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa.

Stauber, B.; Walther, A. (2006): Motivational Careers in Transition: Expectations, Experiences and Changes. In: Walther, A..; Du Bois-Reymond, M.; Biggart, A. (Hrsg.): Participation in Transition. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 127-152.

Stauber, B.; Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In Stauber, B.; Pohl, A.; Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa: 41-64.

Stone, D. (1992): Gatekeeping Experts and the Control of Status Passages. In: Heinz, W. R. (Hrsg.): Gate-Keeping and the Life-Course. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 203-220.

Thomson, R.; Bell, R.; Holland, J.; Henderson, S.; McGrellis, S.; Sharpe, S. (2002): Critical Moments: Choice, Chance and Opportunity in Young People's Narratives of Transition to Adulthood, Sociology, 36(2): 335-354.

Troltsch, K. (1999): Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Struktur- und Biographiemerkmale. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5: 9-14.

Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge: Die biographische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung: 37-48.

Weiner, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M.: Campus.

Witzel, A. (2000a): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. Verfügbar über: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (Zugriff: 28.01.2013).

Witzel, A. (2000b): Modell zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen. Manuskript, Universität Bremen.

Witzel, A.; Kühn, T. (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Arbeitspapier des Sfb 186, Nr.61, Universität Bremen.

Witzel, A.; Kühn, T. (2000): In: Heinz, W. R. (Hrsg.). Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institualisierung des Lebensverlaufs. (siehe vergleichbar bei Zinn, 2000) Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Weinheim, München: Juventa: 9-29.

Zinn, J. (2000): Junge Arbeitnehmer zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben. Berufsverläufe, Handlungskontexte und berufsbiographische Gestaltungsmodi. In: Heinz, W. R. (Hrsg.). Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: 30-49.

Anhang A Kurzdarstellungen weiterer Fälle

A 1 Leyla „Nach dem Umzug ist alles anders“

Leyla besucht nach der Hauptschule ein Berufsvorbereitungsjahr. Ihr Plan für die Zeit danach ist, eine Ausbildung zu beginnen. Da ihre Mutter sie allerdings sehr drängt weiter zur Schule zu gehen, besucht sie weitere drei Jahre die Schule. Ob sie dort den mittleren Schulabschluss erreicht hat, bleibt offen.

Neben der Schule jobbt Leyla als Aushilfe in einem Fast-Food-Restaurant. Dort gefällt es ihr ausgesprochen gut und sie kann eine Ausbildung als Fachfrau für Systemgastronomie beginnen. Sie erzählt, dass sie noch heute von dieser Arbeit träumt. Nach eineinhalb Jahren musste sie die Ausbildung vorzeitig beenden, da sie heiraten will und zu ihrem Mann und dessen Familie nach Bobingen zieht.

Die erste Zeit in Bobingen erlebt Leyla als sehr belastend: Alles ist neu und die vertrauten Dinge fehlen (Freundinnen, Umgebung). Sie sucht sich eine Stelle um ihre Ausbildung fortzusetzen und möchte wieder bei der gleichen Fast-Food-Kette arbeiten. Doch bereits am ersten Probe-Arbeitstag gerät sie mit der Filialleiterin in Streit und muss gehen. Sie fühlt sich ungerecht behandelt und „weint vor Wut“. Leyla sucht sofort nach einer neuen Stelle und landet bei einer Filiale eines anderen Fast-Food-Unternehmens. Dort wird sie jedoch ausgenützt und es kommt zum Streit mit der Chefin, so dass sie selber kündigt.

In dieser Zeit heiratet Leyla. Sie ist arbeitslos und „sitzt zu Hause“. Auch kommt es zu verschiedenen Konflikten in der neuen Schwiegerfamilie, insbesondere mit der Schwester ihres Mannes. Sie berichtet, in dieser Zeit massiv an Gewicht verloren zu haben. Ihr Mann steht jedoch stets zu ihr, auch wenn es in der ersten Zeit des Zusammenwohnens eine Reihe von Konflikten gibt, die in der Zeit davor, als sie noch eine Fernbeziehung führten, nicht bestanden. Auch ihre eigenen Eltern stehen emotional zu ihr und unterstützen sie finanziell. Leyla und ihr Mann haben durch die aufwändige Hochzeit mit mehreren hundert Gästen noch Schulden.

Auf Druck der Arbeitsagentur beginnt Leyla eine Ausbildung zur Zahnarzthelferin. Diese gefällt ihr nicht, sie provoziert Konflikte und sorgt so dafür, dass sie dort gekündigt wird. Danach ist sie erneut arbeitslos, bis die Arbeitsagentur sie in eine weitere berufsvorbereitende Maßnahme vermittelt, die sie wenige Tage vor dem Interview begonnen hat. Sie hofft, dort über ein Praktikum im Einzelhandel

eine Ausbildungsstelle als Verkäuferin zu finden. Ein Pädagoge in der Berufsvorbereitung unterstützt sie in ihren Plänen, so dass sie neue Motivation gefunden hat.

A 2 Anna „Mit Ausbildung ist es ja eigentlich viel einfacher …"

Anna legt großen Wert darauf, nach der Berufsvorbereitung eine Ausbildung zu beginnen. In der Berufsvorbereitung hat sie die Möglichkeit, zwei Praktika zu machen und dort verschiedene Berufe kennen zu lernen. Das Praktikum in einem Autohaus als Bürokauffrau bereitet Anna zwar großen Spaß, jedoch fühlt sie sich mit manchen Aufgaben, z.B. der Buchhaltung überfordert. Ihr zweites Praktikum in einer Apotheke ist genau das Richtige für Anna und sie beginnt eine Ausbildung zur pharmazeutisch-kaufmännischen Angestellten in der Apotheke, in der auch das Praktikum stattfand.

Während der Ausbildung wird Anna ungeplant schwanger. Sie setzt ihre Ausbildung trotz Kind fort. Bald wird sie jedoch erneut schwanger und muss ihre Ausbildung unterbrechen. Nachdem Anna weiß, dass sie schwanger ist, bekommt sie einen Heiratsantrag von ihrem Freund, mit dem sie bereits seit dem Teenageralter zusammen ist. Die beiden heiraten, Anna ist zu diesem Zeitpunkt 19 Jahre alt. Ursprünglich wollten die beiden zunächst lediglich zusammenziehen und mit der Hochzeit und der Familiengründung noch warten.

Das Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten in der Apotheke hat sich im Lauf der Zeit grundlegend gewandelt: Während Anna während des Praktikums und in der Ausbildungszeit ein gutes Verhältnis zu ihm hat, verändert sich die Beziehung ins Negative nachdem er erfährt, dass Anna schwanger ist. Während ihr Chef die erste Schwangerschaft noch positiv aufnimmt und sie ermutigt, die Ausbildung fortzusetzen, empfindet er die Nachricht von der erneuten Schwangerschaft als Hiobsbotschaft und drängt sie zur Kündigung. Diese Veränderung in dem vorher sehr positiven und vertrauensvollen Verhältnis scheint Anna zu beunruhigen und zu enttäuschen.

Der Tatsache, dass sie so früh Kinder bekommen und ihre Ausbildung dadurch nicht beenden konnte, steht Anna ambivalent gegenüber: Einerseits bereut sie die frühen Schwangerschaften und die Tatsache, dass sie ihre Ausbildung im dritten Lehrjahr unterbrechen muss, andererseits sind ihre Kinder ihr sehr wichtig, sie ist froh, sie bekommen zu haben. Anna befindet sich derzeit in Elternzeit, möchte ihre Ausbildung aber unbedingt beenden. Dies scheint ihr sehr wichtig zu sein, da

sie der Meinung ist, dass es ohne Berufsausbildung schwer ist, im Leben beruflich weiterzukommen. Sie betont die finanzielle Sicherheit, die eine Ausbildung bietet.

Anna bekommt viel Unterstützung von ihren Schwiegereltern; diese wohnen mit Anna und ihrer Familie gemeinsam im Haus, ihre Schwiegermutter hilft Anna oft bei der Kinderbetreuung und passt beispielsweise auf die Kinder auf, wenn Anna Termine hat. Zudem gibt sie ihr bisweilen Tipps für die Erziehung der Kinder, die Anna dankbar annimmt.

Annas Ehemann hat eine feste Arbeitsstelle bei der örtlichen Abfallentsorgung und findet Annas Pläne, ihre Ausbildung baldmöglichst fortzusetzen nicht notwendig, da er gerne als Alleinverdiener für die Familie sorgen würde. Ihm wäre es lieber, Anna bliebe zuhause bei den Kindern.

A 3 Saskia „Das Stehaufmännchen"

Saskia beendet die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss und absolviert im Anschluss eine Berufsvorbereitung. An deren Ende weiß sie nicht, was sie machen möchte. Sie hat schon länger den Wunsch mit Kindern zu arbeiten. Durch eine Beratung in der Arbeitsagentur kommt sie auf die Idee, Kinderpflegerin zu werden. Sie sucht sich einen Kindergarten und beginnt dort ihre Ausbildung. Dieses erste Jahr in einem Waldorf-Kindergarten gefällt ihr nicht und sie will die Ausbildung abbrechen. Durch den Druck ihrer Mutter und den Ratschlag einer Lehrerin, es vielleicht in einem anderen Kindergarten zu probieren, sucht Saskia einen neuen Kindergarten. Sie findet schnell einen neuen Kindergarten samt Platz an der Berufsschule für Kinderpflege.

Vor dem ersten Tag in der neuen Einrichtung hat Saskia große Angst. Eine nette Kollegin nimmt ihr diese sehr schnell. Seitdem fühlt sie sich dort wohl. Sie hat die Ausbildung erfolgreich beendet und ist stolz darauf. Seitdem arbeitet sie in diesem Kindergarten. Noch hat sie befristete Arbeitsverträge, sie hofft aber auf einen unbefristeten Vertrag spätestens nächstes Jahr. Insbesondere eine Kollegin (ihre frühere Anleiterin) ist eine wichtige Vertrauensperson.

Saskia ist in einer stark belasteten Familie groß geworden. Der Vater war stark alkoholkrank und gewalttätig (vor allem der Mutter gegenüber, aber auch Saskia). Die Gewalt eskaliert bis zu einer Morddrohung gegen die Mutter. Nach dieser „Nacht mit der Axt" kommt es zur Trennung der Eltern. Der Vater muss aus dem gemeinsamen Haushalt ausziehen. Es kommt zur Zwangsversteigerung des Hauses und später zum Auszug der Mutter mit den beiden Töchtern aus dem Haus in eine

kleinere Wohnung. Von einem „Unfall“, d.h. einer Misshandlung durch den Vater im Alter von wenigen Monaten sind ihr dauerhafte körperliche Folgen geblieben (Schwindel, Ohnmachtsanfälle, Kopfweh, Narben). Zur Bewältigung dieser belastenden Erfahrungen ist Saskia zeitweise in psychologischer Behandlung.

Saskia zeigt ihren Vater an, weil er ihr keinen Unterhalt zahlt. Saskia entstehen Schulden, da sie dem Gericht noch ausstehende Prozesskosten zahlen muss. In dieser Zeit wird ihre Mutter schwer krank (Rheuma) und muss aufhören zu arbeiten.

Ein einschneidendes Erlebnis ist der Tod ihres Opas, zu dem sie eine äußerst enge Beziehung hatte. Durch seine Krebserkrankung muss der Großvater unvorhergesehen ins Krankenhaus. Dort stirbt er unter dramatischen Umständen und unerwartet plötzlich. Saskia ist bei dem Tod anwesend. Seitdem verfolgen sie die Bilder dieser Szene. Wiederum ist sie in psychologischer Behandlung. Auch besucht sie noch immer täglich das Grab des Opas, „spricht“ dort mit ihm, hat viele Bilder von ihm in ihrer Wohnung aufgehängt, sein Auto geerbt und einen Stern nach ihm benannt.

Saskia verfügt über ausgesprochen viele soziale Ressourcen: ihr neuer Freund, der sie stets unterstützt, ihr Onkel, der für sie wie ein Ersatz-Vater ist, ihre Oma, ihre Mutter und ihre Kollegin im Kindergarten.

A 4 Nadine „von der Erzieherin zur elektrotechnischen Zeitarbeit“

Nadine besucht nach Abschluss der Pflichtschulzeit weitere vier Jahre ein Berufskolleg. Nach einem ersten (vermutlich) berufsvorbereitenden Jahr macht sie dort in den restlichen drei Jahren erfolgreich die Ausbildung zu staatlich geprüften Erzieherin. Die schulischen Anforderungen waren für sie durchaus herausfordernd, so dass sie von Zeiten der Überlastung erzählt. Ein einschneidendes Erlebnis hatte sie mit einer Lehrerin, die ihr nahelegte, wegen mangelnder Eignung den Beruf zu wechseln. Zunächst war Nadine verstört über diesen Vorschlag und überlegte, die Ausbildung abzubrechen. Dann kommt sie in einer Art Trotzreaktion zu dem Entschluss, es dieser Lehrerin und sich selbst erst recht zu beweisen und die Ausbildung durchzuziehen. Der Abschluss der Ausbildung erfüllt Nadine mit großem Stolz. Der Kontakt zu ihren Mitschüler/innen blieb immer distanziert (bis hin zu Mobbing).

Dennoch will Nadine nicht als Erzieherin arbeiten. Zum einen sind ihr die körperlichen und psychischen Belastungen dieses Berufs (Lärm, sitzen auf kleinen Stühlen, zeitintensive Vor- und Nacharbeiten) zu viel, zum anderen stört sie

der geringe Verdienst. Es folgt eine Phase erfolgloser Bewerbungen und unklarer bzw. vielfältiger beruflicher Ideen (Schauspielerin, Fotomodell, Studium der Wirtschaftsinformatik, Ausbildung zur Konditorin). Eine Beraterin der Arbeitsagentur rät Nadine unbedingt vom Plan, Schauspielerin zu werden ab, was Nadine sehr enttäuscht. Von einer Versicherungsvertreterin lässt sie sich zu einer selbständigen Tätigkeit bei der Volksfürsorge überreden, die sie aber schnell wieder beendet, da sie ihr überhaupt nicht zusagt.

Ihr Freund bringt sie auf die Idee, über eine Zeitarbeitsfirma nach einer Stelle in dessen Firma zu suchen. Dies gelingt schnell und unkompliziert. Nadine arbeitet dort in verschiedenen technischen Arbeitsgebieten und fühlt sich sehr wohl. Sie hofft, dort fest übernommen zu werden und evtl. sogar als Abteilungsleiterin arbeiten zu können. Ob dies realistisch ist, bleibt unklar. Auf jeden Fall möchte sie in der Firma bleiben.

Nadine kommt aus sehr schwierigen Familienverhältnissen. Als sie ca. 16 Jahre ist, stirbt die Mutter am Alkohol. Bedingt durch die Krankheit, lebten sie Eltern getrennt und die Mutter schlug Nadine. Nach dem Tod der Mutter zieht sie zu ihrem Vater. Ihre Halbgeschwister ziehen zu den jeweils ihrigen Vätern. Die ältere Schwester ist bereits ausgezogen, verheiratet und hat zwei Kinder.

Vertrauensperson ist in der gesamten Zeit vor allem ihr Freund, den sie seit vielen Jahren kennt und der sie auch in der Zeit des Todes ihrer Mutter immer unterstützte. Inzwischen wohnen sie gemeinsam. Ihr Vater, bei dem sie einige Jahre wohnte, bevor sie zur Ausbildung in ein Wohnheim zog, unterstützt Nadine finanziell, ist ihr aber in beruflichen Fragen keine Hilfe. Eine weitere Vertrauensperson ist ihre ältere Schwester. Enge Beziehungen zu Freunden scheint sie nicht zu haben, das Verhältnis zu ihrer ehemals besten Freundin hat sich in letzter Zeit deutlich abgekühlt.

A 5 Alana „Ein selbstbewusster Dickkopf“

Alana absolviert während einer Berufsvorbereitung ein Praktikum in einem Krankenhaus als Krankenpflegehelferin. Im Anschluss an die Berufsvorbereitung macht Alana weitere Praktika, da sie sich über ihre beruflichen Pläne unsicher ist. Alana`s vordringlicher Wunsch ist es, zunächst den Realschulabschluss nachzuholen, da sie der Meinung ist mit ihrem Hauptschulabschluss beruflich nicht viel erreichen zu können. Allerdings wird ihr von der Arbeitsagentur geraten, direkt eine Ausbildung zu beginnen, was Alana jedoch ablehnt. Sie sucht eigenständig

nach einer Möglichkeit ihren Realschulabschluss zu machen und erkundigt sich bei mehreren Schulen. Schlussendlich wird sie an einer Schule angenommen und erreicht dort ihren Realschulabschluss.

Alana berichtet von wenig hilfreichen Erfahrungen mit der Arbeitsagentur, da ihr die Berater/innen ihrer Meinung nach nicht richtig zuhörten und ihr Dinge vorschlugen, die sie nicht machen wollte, da sie nicht zu ihren Wünschen und Plänen passten. Auf ihre Bitte, ihr bei der Suche nach einer Schule behilflich zu sein, auf der Alana ihren Realschulabschluss machen könnte, wurde nicht eingegangen, weshalb sie den Kontakt zur Arbeitsagentur beendete und auf eigene Faust suchte.

Alana möchte im Anschluss an den Realschulabschluss eine Ausbildung an einer Modeschule machen und wird dort auch angenommen. Nach kurzer Zeit entwickelt sie allerdings eine Allergie gegen Stoffe und muss die Ausbildung abbrechen. Darüber ist sie sehr traurig, da ihr dieser Bereich großen Spaß machte und sie sich dort wohlfühlte.

Alana beginnt in Kürze eine Ausbildung zur medizintechnischen Laborassistentin; um die Ausbildung beginnen zu können, hat sie einige Praktika im Laborbereich absolviert, die ihr sehr gut gefallen haben. Über eine gute Freundin, die Alana bereits seit Schulzeiten kennt, wurde Alana auf den medizinisch-technischen Bereich aufmerksam. Um die Zeit bis zum Ausbildungsbeginn zu überbrücken, plant Alana ein dreimonatiges Auslandspraktikum im Laborbereich in Afrika oder Asien.

Zu ihren Eltern hat Alana ein sehr gutes Verhältnis und wird immer von ihnen unterstützt; das Verhältnis zu ihren sieben Geschwistern ist dagegen eher schwierig: Alana sieht sich selbst als schwarzes Schaf der Familie, da alle ihre älteren Geschwister bereits studieren und Alana bisher weder eine Ausbildung noch das Abitur hat.

A 6 Enrico „Der verhinderte KFZ-Mechatroniker"

Enrico bewirbt sich nach der Hauptschule, die er mit einem Hauptschulabschluss mit der Note 2,4 beendet, wiederholt auf Ausbildungsstellen als KFZ-Mechatroniker. Das Reparieren und „Herumschrauben" an Autos ist schon seit Kindertagen sein großes Hobby. Auch aktuell renoviert er in seiner Freizeit alte Autos, Motorräder und Vespas. Während der Schulzeit hat er mehrere Praktika in der KFZ-Branche gemacht.

Da er keine Ausbildungsstelle findet, beginnt er ein Berufsvorbereitungsjahr der Fachrichtung Technik an einer technischen Schule. Er resümiert, dass das BVJ ihm allgemein wenig gebracht hätte, die technischen Fächer hätten sich aber gelohnt. Nach dem BVJ bewirbt er sich erneut auf Ausbildungsstellen als KFZ-Mechatroniker. Wiederum erhält er nur Absagen. Er kann lediglich einen Vorvertrag für das erste Lehrjahr als KFZ-Lackierer abschließen. Allerdings wird er von seinem Betrieb nicht für das zweite und dritte Ausbildungsjahr übernommen. Ihm wurde ein anderer Jugendlicher aus einer Parallelklasse vorgezogen, was er nur teilweise nachvollziehen kann. Die offizielle Begründung seitens des Betriebes waren der fehlende Führerschein und seine mittelmäßigen Noten mit einem Schnitt von 3,0 am Ende des ersten Ausbildungsjahres.

Nach dem unerwarteten vorzeitigen Ende der Ausbildung, jobbt Enrico auf dem Bau, in einem Hotel, bei einem Pizza-Lieferdienst und einem Reifenhändler. Teilweise übernimmt er auch Handwerksarbeiten schwarz.

Vor ca. drei Jahren meldet er sich gemeinsam mit einem Freund an einer Abendrealschule an, um dort seinen Realschulabschluss nachzuholen. Sein Bekannter hört bereits nach zwei Tagen wieder auf, Enrico selbst besucht diese Schule nun seit fast drei Jahren. Am Ende des laufenden Schuljahres will er seinen Realschulabschluss machen. Es scheint unklar, ob dies gelingen wird.

Auch die weitere Perspektive bleibt vage. Enrico plant, in dem Hotel, in dem er aktuell jobbt, eine zweijährige Ausbildung zum Fachwirt im Gastgewerbe zu beginnen. Als Motiv nennt er die Möglichkeit, sich nach dieser Ausbildung in vielfältigen Berufsfeldern weiterbilden zu können. Eventuell könnte auch noch ein drittes Jahr dranhängen. Genauere Details über diese Weiterbildung kennt er nicht. Er will sich in Kürze mit seinem Chef im Hotel zusammensetzen und diese Fragen besprechen.

edition der Hans-Böckler-Stiftung
Bisher erschienene Reihentitel ab Band 240

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Arno Prangenberg, Martin Stahl Steuerliche Grundlagen der Umwandlung von Unternehmen	13240	978-3-86593-133-7	15,00
Samuel Greef, Viktoria Kalass, Wolfgang Schroeder (Hrsg.) Gewerkschaften und die Politik der Erneuerung – Und sie bewegen sich doch	13241	978-3-86593-134-4	28,00
Anne Ames Ursachen und Auswirkungen von Sanktionen nach § 31 SGB II	13242	978-3-86593-135-1	23,00
Ulrich Zachert Tarifeinheit durch Satzungsrecht der Gewerkschaften	13243	978-3-86593-136-8	10,00
Matthias Knuth, Gernot Mühge Von der Kurz-Arbeit zur langfristigen Sicherung von Erwerbsverläufen	13244	978-3-86593-137-5	15,00
Gertrud Hovestadt Institute zur Schulung betrieblicher Arbeitnehmervertreter	13246	978-3-86593-139-9	15,00
Godehard Neumann, Heinz Pfäfflin Metropolregionen zwischen Exzellenzanspruch und regionalem Ausgleich	13247	978-3-86593-140-5	20,00
Judith Beile, Beate Feuchte, Birte Homann Corporate Social Responsibility (CSR) Mitbestimmung	13248	978-3-86593-141-2	20,00
Felix Ekardt Soziale Gerechtigkeit in der Klimapolitik	13249	978-3-86593-142-9	15,00
Kerstin Windhövel, Claudia Funke, Jan-Christian Möller Fortentwicklung der gesetzlichen Rentenversicherung zu einer Erwerbstätigenversicherung	13250	978-3-86593-143-6	24,00
Arno Prangenberg, Martin Stahl, Julia Topp Verrechnungspreise in Konzernen	13251	978-3-86593-144-3	15,00
Martin Albrecht, Hans-Holger Bleß, Ariane Höer, Stefan Loos, Guido Schiffhorst, Carsten Scholz Ausweitung selektivvertraglicher Versorgung	13252	978-3-86593-146-7	23,00
Karl-Heinz Köpke Gesunde Arbeit für alle	13253	978-3-86593-148-1	24,00
Elisabeth Schwabe-Ruck „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs?	13254	978-3-86593-149-8	32,00
Enno Balz Finanzmarktregulierung nach der Finanzmarktkrise	13255	978-3-86593-105-4	16,00
Johannes Kirsch, Gernot Mühge Die Organisation der Arbeitsvermittlung auf internen Arbeitsmärkten	13256	978-3-86593-151-1	12,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Kerstin Bolm, Nadine Pieck, Anja Wartmann Betriebliches Gesundheitsmanagement fällt nicht vom Himmel	13257	978-3-86593-152-8	12,00
Christiane Lindecke Neue Arbeitszeiten für (hoch)qualifizierte Angestellte	13258	978-3-86593-153-5	12,00
Jens Ambrasat, Martin Groß, Jakob Tesch, Bernd Wegener Determinanten beruflicher Karrieren unter den Bedingungen flexibilisierter Arbeitsmärkte	13259	978-3-86593-154-2	28,00
Klaus Maack, Jakob Haves, Katrin Schmid, Stefan Stracke Entwicklung und Zukunft der Brauwirtschaft in Deutschland	13260	978-3-86593-155-9	20,00
Klaus Kost, Lienhard Lötscher, Jörg Weingarten Neue und innovative Ansätze zur Regionalentwicklung durch unternehmerische Wirtschaftsförderung	13261	978-3-86593-156-6	25,00
Reingard Zimmer (Hrsg.) Rechtsprobleme der tariflichen Unterbietungskonkurrenz	13262	978-3-86593-157-3	15,00
Uwe Jürgenhake, Cordula Sczesny, Frauke Füsers Berufslaufbahnen von Betriebsratsmitgliedern	13263	978-3-86593-159-7	20,00
Felix Ekhardt Sicherung sozial-ökologischer Standards durch Partizipation	13264	978-3-86593-175-7	15,00
Reingard Zimmer (Hrsg.) Tarifeinheit – Tarifpluralität in Europa	13265	978-3-86593-161-0	18,00
Heiko Geiling, Stephan Meise, Dennis Eversberg Die IG Metall lokal	13266	978-3-86593-162-7	32,00
Michael Gümbel, Sonja Nielbock Die Last der Stereotype	13267	978-3-86593-163-4	28,00
Günter Pochmann, Markus Sendel-Müller, Sven Kischewski, Marion Houben Internationale Bilanzpolitik	13269	978-3-86593-165-8	29,00
Thorsten Ludwig, Holger Seidel, Jochen Tholen Offshore-Windenergie: Perspektiven für den deutschen Schiffbau	13270	978-3-86593-167-2	25,00
Achim Sollanek, Pascal Hansen Bankbilanzen nach IFRS	13271	978-3-86593-169-6	24,00
Heinz-Jürgen Klepzig, Johann Lachhammer, Ulrike Martina Dambmann Going-offshore – Standortverlagerung ins Ausland Handbuch	13275	978-3-86593-163-3	25,00

Ihre Bestellungen senden Sie bitte unter Angabe der Bestellnummern an den Setzkasten oder unter Angabe der ISBN an Ihre Buchhandlung. Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bänden können Sie dem aktuellen Gesamtverzeichnis der Buchreihe **edition** entnehmen.

Setzkasten GmbH
Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax 0211-408 00 90 40
E-Mail mail@setzkasten.de

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen, zu Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Forschungsförderung finanziert und koordiniert wissenschaftliche Vorhaben zu sechs Themenschwerpunkten: Erwerbsarbeit im Wandel, Strukturwandel – Innovationen und Beschäftigung, Mitbestimmung im Wandel, Zukunft des Sozialstaates/Sozialpolitik, Bildung für und in der Arbeitswelt sowie Geschichte der Gewerkschaften.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft.
Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225

www.boeckler.de

Jugendliche und junge Erwachsene haben eine Reihe von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, wie den Auszug aus dem Elternhaus, den Aufbau einer Partnerschaft, ökonomische Selbständigkeit oder Schritte der Identitätsentwicklung. Für die Jugendphase zentral ist zudem der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Übergangswege haben sich dabei in den letzten Jahrzehnten zeitlich ausgedehnt, individualisiert und de-standardisiert und wurden, gemessen an der Möglichkeit verschiedener Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und Zahl zu treffender Übergangsentscheidungen zunehmend komplexer und anspruchsvoller.

Die vorliegende Studie fragt nach dem Beitrag „weicher" Faktoren für das Gelingen aber auch Misslingen von Übergängen in Ausbildung: Welche Personen sind für den Verlauf der Übergangsbiografien junger Erwachsener bedeutsam? Sind Übergangsbiographien eher Ergebnis aktiver Gestaltung durch die jungen Erwachsenen oder eher Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen? Welche Rolle spielt Motivation für den Verlauf von Übergangsbiographien? Welchen Einfluss haben kritische biographische Ereignisse? Und schließlich: Welche Hinweise geben die Ergebnisse auf Fördermöglichkeiten von Übergängen in der pädagogischen Praxis?

9 783865 931764

ISBN 978-3-86593-176-4
€ 18,00