

Eva Maaß

Bildungskarrieren von Geringqualifizierten

Magisterarbeit

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/maass0801.pdf>

Online veröffentlicht am: 24.11.2008

Stand Informationen: 27.06.2008

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Abstract

Eva Maas (2008): Bildungskarrieren von Geringqualifizierten

„Geringqualifizierte“ gelten in der Wissensgesellschaft zunehmend als Residualkategorie. Anhand sechs qualitativer Interviews ergründet Eva Maaß in ihrer Magisterarbeit die Bewältigungsstrategien und Lebensentwürfe junger Erwachsener, die über keinen formalen beruflichen Abschluss verfügen. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass sich das Scheitern in der Bildungsbiografie aus einer langfristigen Entwicklung heraus ergibt. Prekäre familiäre Hintergründe sowie negative Erfahrungen im Bildungswesen und Erwerbsleben münden in eine Abwärtsspirale. Verunsicherung und Ziellosigkeit sind die Folge. Die Bemühungen laufen oft ins Leere, was Demotivation und Untätigkeit nach sich zieht. Gelingt es dennoch, einen konkreten Weg zu beschreiten, so wird dieser meist nicht mit letzter Konsequenz zu Ende gegangen. Wenn Probleme auftreten, kommen die in der Kindheit und Schulzeit eingeübten Verhaltensmuster zum Vorschein: Abbruch und Rückzug statt aktiver Auseinandersetzung. Erstaunlicherweise halten die jungen Erwachsenen dennoch an der zentralen Bedeutung von Arbeit für ihr Leben fest, obgleich sie sich überwiegend nicht um eine Integration ins Erwerbsleben auf dem herkömmlichen Weg einer Berufsausbildung bemühen.

Autorin

Eva Maaß M. A. hat in Konstanz Soziologie, Volkswirtschaftslehre sowie Kunst- und Medienwissenschaften studiert. Derzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Konstanz beschäftigt sowie bei der translake GmbH als freie Mitarbeiterin tätig.

**Die Gegenwart setzt die Karriere ständig unter Druck,
da nur in der Gegenwart die Vergangenheit geschaffen
werden kann, die man später brauchen wird.**

(Giancarlo Corsi, Die dunkle Seite der Karriere)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Problemaufriss und Forschungsstand	6
1.2	Fragestellung und Zielsetzung.....	8
1.3	Aufbau und Gliederung.....	9
2	Geringqualifizierte	11
2.1	Wer ist „geringqualifiziert“?	11
2.1.1	Begriffsbestimmung: Geringqualifizierte	11
2.1.2	Struktur der Gruppe	13
2.2	Arbeitsmarktsituation von Geringqualifizierten.....	14
2.3	Folgerungen	17
3	Dialektik von Individuum und Gesellschaft	19
3.1	Institutionalisierung.....	19
3.2	Individualisierung.....	20
3.3	Folgerungen	21
4	Bildung und soziale Teilhabe.....	24
4.1	Begriffsbestimmung: Bildungskarriere	24
4.2	Prozesse der Statuszuweisung	26
4.2.1	Meritokratisches Leitbild	26
4.2.2	Berufliche Mobilität	27
4.3	Bildungsexpansion und ihre Folgen.....	28
4.3.1	Homogenisierung unterer Bildungsgruppen	28
4.3.2	Prozesse der Exklusion	29
4.4	Folgerungen	31
5	Selektionsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt	33
5.1	Ökonomische Sichtweise.....	33
5.1.1	Theoretische Grundlagen	33
5.1.2	Erklärungsgehalt.....	35
5.2	Soziologische Sichtweise	36
5.2.1	Theoretische Grundlagen	36
5.2.2	Erklärungsgehalt.....	39
5.3	Folgerungen	40

6	Methodische Grundlage und Vorgehensweise	42
6.1	Die biografische Methode	42
6.1.1	Begriffsbestimmung: Biografie	42
6.1.2	Biografie und Bildung	43
6.1.3	Biografie als Untersuchungsgegenstand	44
6.2	Feldzugang und Entwicklung der Forschungsinstrumente	45
6.2.1	Erhebungsplan und Auswahl der Gesprächspartner	45
6.2.2	Das Problemzentrierte Interview	47
6.2.3	Gesprächsleitfaden	49
7	Empirische Befunde	52
7.1	Vorgehen bei der Datenanalyse	52
7.2	Falldarstellungen	53
7.2.1	Sonja: „So, als wäre ich Luft“	53
7.2.2	Hamit: „Ich habe meinen eigenen Kopf“	60
7.2.3	Elvira: „Ich schaffe auch alles ohne Ausbildung“	68
7.2.4	Loran: „Keine Ausbildung, keine Zukunft sozusagen“	73
7.2.5	Karin: „Irgendwie bin ich noch nichts“	79
7.2.6	Carlos: „Aus mir kann nichts Ordentliches werden“	86
7.3	Bildungskarrieren von Geringqualifizierten	93
7.3.1	Negative lebensgeschichtliche Konstellationen	93
7.3.2	Konsequenzen für Bildungs- und Arbeitsmotivation	97
7.3.3	Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven	100
8	Diskussion	102
8.1	Zwischen Wunsch und Selbstzweifel	102
8.2	Weichenstellung im Bildungssystem	105
8.3	Arbeitsmarkterfahrung: Bemühen und Scheitern	108
8.4	Folgerungen	110
9	Schlussbemerkung	96
	Literaturverzeichnis	117

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Forschungsstand

Im Vorfeld dieser Arbeit fiel bei der Erwähnung des Titels oftmals die Bemerkung, dass es wohl um diejenigen gehe, die es „geschafft“ haben – denen es gelungen sei, sich von den „Kellerkindern“ (Klemm 1991: 887) zu den Etablierten hoch zu arbeiten. Die Arbeit beschäftigt sich jedoch mit denen, die sich am unteren Rand der Bildungsgesellschaft befinden und keine Erfolgsgeschichte aufweisen können: den Geringqualifizierten. Karrieren verlaufen nicht zwingend positiv. Das Leben hält auch negative Geschehnisse bereit. Außerdem wohnt jedem Lebenslauf eine Eigendynamik inne. Vergangene Entscheidungen wirken sich stets auf Gegenwart und Zukunft aus: „Die jeweiligen Ausgangssituationen stellen Kausalitäten her. Kausalitäten, die Ausbildungs- und Berufskarrieren, sozialen Aufstieg oder Abstieg bedingen und deuten können.“ (Schlüter 1999: 42). Jeder besitzt bezüglich seines Lebens einen Gestaltungsspielraum, der durch gesellschaftliche Einflüsse determiniert wird. Der Einzelne trifft individuelle Entscheidungen und richtet sich dabei an sozialen Erwartungen aus. Es stellt sich die Frage, weshalb trotz zahlreicher institutioneller Bildungsangebote viele Menschen durch das Raster fallen und ohne Ausbildungsabschluss bleiben. Obwohl das System integrieren soll, werden auch „Verlierer“ produziert.

Aus soziologischer Sicht muss betont werden, dass das Problem der Ausbildungslosigkeit immer auch institutionelle Ursachen hat. So steht insbesondere das deutsche Schulsystem, das auf Selektion und Homogenisierung ausgelegt ist, zunehmend in der Kritik: „Mit Blick auf den Übergang in die berufliche Bildung kann festgestellt werden, dass bei stark segmentierten Systemen, wie sie in Deutschland besonders im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsausbildung vorliegen, große soziale Selektionsprozesse zu beobachten sind“ (BMBF 2008a: 194).

Im Bildungsbericht 2006 ist gar von einer „Polarisierung bei den Ausbildungschancen“ durch das Schulsystem die Rede (BMBF 2006: 83). Für Hauptschü-

ler¹ wird die berufliche Integration zunehmend schwieriger. Ulrich Beck vergleicht die Hauptschule mit einem „Geisterbahnhof“ (Beck 1986: 238):

Als sei nichts geschehen, verteilen die Bildungsbeamten hinter den Fahrkartenschaltern mit großem bürokratischen Aufwand Fahrkarten ins Nirgendwo und halten die sich vor ihnen bildenden Menschengruppen mit der ‚Drohung‘ in Schach: ‚Ohne Fahrkarten werden ihr *nie* mit dem Zug fahren können!‘ Und das Schlimmste ist, sie haben auch noch recht...! (ebd.) [Hervorhebung im Original].

Dieses Zitat beschreibt die Situation sehr treffend. Mit der Bildungsexpansion ging eine Veränderung des Bildungsverständnisses einher. Heute gilt es als Selbstverständlichkeit, einen Schulabschluss zu erlangen, wenngleich dieser noch lange nicht den Eintritt ins Berufsleben garantiert. Bereits für 40 Prozent aller Jugendlichen ist der Start ins Berufsleben prekär (vgl. BMBF 2006: 82). „Diese Sachlage verlangt den Jugendlichen ein hohes Maß an motivationaler Stabilität ab. Man muss befürchten, dass je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren“ (ebd.). Somit stellt sich die Frage, wie die Jugendlichen mit dieser neuen Situation der Unsicherheit umgehen.

Während es zum Thema „Bildungserfolge“ Studien gibt (beispielsweise Brendel 1998; Schlüter 1999), bleiben die Bildungsverlierer weitgehend unbeachtet. Wagner spricht daher von einem „gestiegenen Bedürfnis nach der Erforschung der Veränderung unterer Bildungsgruppen“ (Wagner 2005: 36). Zwar liegen einzelne Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Bildungsproblematik vor (unter anderem Troltsch et al. 1999; Lex 1997; Kraheck 2004; Goltz et al. 2008), doch speziell die Gruppe der Geringqualifizierten wird bislang kaum berücksichtigt. Häufig betrachtet man nur einzelne Statuspassagen, wie beispielsweise die Schulzeit. Die Langfristigkeit der Entwicklung, insbesondere die Folgen für den Lebens- und Erwerbsverlauf, werden ausgespart (vgl. Solga 2005: 19).

Das Bildungsniveau der Bevölkerung hat sich im Zuge der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren deutlich erhöht. Auch die Gruppe der Geringqualifizierten ist kleiner geworden. Während 1976 knapp 45 Prozent der erwerbsfähigen

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich die männliche Sprachform verwendet. Alle personenbezogenen Aussagen gelten jedoch für Frauen und Männer gleichermaßen.

Personen im Alter von 15 bis 64 über keinen formalen Berufsabschluss verfügten, waren es im Jahr 2000 weniger als 30 Prozent (List/Schnabel 2004: 13). Trotzdem hat sich das Problem der Ausbildungslosigkeit keinesfalls „aufgelöst“. Alexander Reinberg und Markus Hummel zählen annähernd 6,3 Millionen geringqualifizierte Erwerbspersonen im Jahr 2000 (vgl. Reinberg/Hummel 2002: 11, 30). Betrachtet man die Altersverteilung, zeigen sich bei den unter 35-Jährigen erste Anzeichen einer Bildungsstagnation. Der Anteil der Personen ohne Berufsausbildung blieb hier fast unverändert (vgl. ebd.).

Dieser Befund muss nachdenklich stimmen, da die Absolvierung einer Ausbildung ein wichtiges Instrument der beruflichen und gesellschaftlichen Integration darstellt. „Die Probleme am unteren Rand des Ausbildungssystems könnten eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft im nächsten Jahrzehnt werden“ (BMBF 2006: 83).

1.2 Fragestellung und Zielsetzung

Im Rahmen der zuvor dargelegten Thematik beschäftigt sich diese empirische Studie mit der subjektiven Verarbeitung der Ausbildungslosigkeit seitens der Geringqualifizierten. Zur Orientierung wird hierbei folgende Frage dienen: *Welche Bewältigungsstrategien und Lebensentwürfe haben junge Erwachsene, die über keinen formalen beruflichen Abschluss verfügen?* Ziel ist es, insbesondere die Langfristigkeit der Entwicklung herauszuarbeiten. Das „Scheitern“ in der Bildungsbiografie – in diesem Fall das Fehlen eines formalen Berufsabschlusses – ist häufig kein kurzfristiges Ereignis. Meist liegen die Gründe schon in der Kindheit oder Jugend, und der fehlende Abschluss wirkt sich auf die gesamte weitere berufliche und damit auch lebensgeschichtliche Entwicklung aus. Bewältigungsstrategien und Lebensentwürfe entstehen ebenfalls nicht von heute auf morgen. Sie bilden sich durch gesellschaftliche Interaktionen und Erfahrungen heraus, werden dabei modifiziert oder gar revidiert. Aufgrund der Dauer und des Prozesscharakters ist es notwendig, weitere Thematiken miteinzubeziehen:

- Welche sozialen und lebensgeschichtlichen Konstellationen wirken sich negativ auf die bildungsbezogene und berufliche Entwicklung aus?
 - Worin liegen die Gründe für die fehlende Ausbildung?

- Können Hemmnisse identifiziert werden?
- Wie sieht das soziale Umfeld aus?
- Wie verlief die Schullaufbahn?
- Wie stellt sich die berufliche Situation dar?
- Welche Konsequenzen haben die erfahrenen Bildungs- und Arbeitsmarkthindernisse für Bildungs- und Berufsmotivation sowie Problemlösungskompetenz?
 - Wie gehen die Betroffenen mit ihrer Ausbildungslosigkeit um?
 - Welches Bildungsbewusstsein besitzen sie?
 - Wie schätzen Sie ihre Situation ein?
 - Wie bewältigen sie ihre Probleme?
- Wie wirken sich Erfahrungen auf die Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven aus?
 - Lässt sich eine wie auch immer geartete Karriereperspektive feststellen?
 - Wie sollen die Ziele erreicht werden?
 - Welche Konsequenzen hat der Werdegang für das Selbstbild?

Des Weiteren werden das Verhältnis und die Rolle von Institutionen, Eltern, der Peer Group oder weiteren Bezugspersonen beleuchtet. Diese prägen den Lebensweg des Individuums in hohem Maß, geben Orientierung und Halt, grenzen zugleich jedoch den möglichen Handlungsspielraum ein.

1.3 Aufbau und Gliederung

Zunächst wird die Gruppe der Geringqualifizierten genauer betrachtet und deren schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt anhand von Daten belegt (Kapitel 2). Daran anschließend werden die theoretischen Grundlagen erläutert: Im dritten Kapitel wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft thematisiert. Der Lebensweg wird entscheidend durch institutionell vorgegebene Wege bestimmt. Zugleich muss sich der Einzelne in modernen Gesellschaften zunehmend für sein Handeln verantworten. Dies lenkt den Blick auf die Institutionen, die für den Erwerb eines Ausbildungsabschlusses maßgeblich sind. Zum einen wird das Bildungssystem untersucht, das bereits früh die Weichen stellt und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu einem großen Teil mitbestimmt (Kapitel 4), zum ande-

ren werden die Mechanismen der Arbeitsmarktplatzierung herausgearbeitet (Kapitel 5). Dabei stehen die „Nachfrage- und Angebotsseite“ im Fokus.

Anknüpfend an die theoretischen Grundlagen werden die Methodik und Vorgehensweise der empirischen Untersuchung illustriert (Kapitel 6). Im siebten Kapitel erfolgt die Darstellung der empirischen Befunde, die im achten Kapitel im Hinblick auf die Theorie diskutiert werden.

Die Schlussbemerkung (Kapitel 9) fasst die zentralen Ergebnisse zusammen, setzt sich kritisch mit der Vorgehensweise auseinander und gibt einen Ausblick auf weitere Forschungen.

2 Geringqualifizierte

In diesem Kapitel wird die Gruppe der Geringqualifizierten genauer definiert und untersucht sowie deren Zusammensetzung beschrieben. Aufgrund der schlechten Datenlage muss hierbei auf ältere Darstellungen zurückgegriffen werden. Des Weiteren wird die Lage der Nicht-formal-Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt betrachtet. Auch wenn von einer homogenen Gruppe nicht die Rede sein kann, so lassen sich doch Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Beschäftigungssituation feststellen.

2.1 Wer ist „geringqualifiziert“?

2.1.1 Begriffsbestimmung: Geringqualifizierte

Zunächst muss der Begriff *Qualifikation* genauer beleuchtet werden. Meist werden darunter bestimmte Fähigkeiten verstanden. Arnold et al. merken an, dass in der Erwachsenenpädagogik der eher subjektbezogene Bildungsbegriff durch den Terminus der Qualifikation in den 1960er Jahren abgelöst wurde, da er einen stärkeren Bezug zur Arbeitsgesellschaft aufweist (Arnold et al. 2001: 268). Mit dem Qualifikationsbegriff geht somit eine stärkere Orientierung an den Anforderungen der Arbeitsgesellschaft einher.

Zum Begriff der *Geringqualifizierten* ist festzuhalten, dass er eine Qualifikation impliziert, die als gering erachtet wird. Dies wirft unweigerlich die Fragen auf, wie Qualifikation gemessen wird und woran sie gemessen werden kann. Im Vergleich zu welchem Maßstab beziehungsweise in welchem Kontext kann eine Qualifizierung als gering bezeichnet werden?

Die Vermutung liegt nahe, das Qualifikationsniveau als relative Größe zu sehen. Demnach wäre eine Person dann „geringqualifiziert“, wenn sich ihre Qualifikation am unteren Ende der Qualifikationsbandbreite einer Gesellschaft befindet. Soziologisch gesehen stellt eine geringe Qualifizierung folglich keine absolute Größe dar, sondern definiert sich kontextabhängig anhand der vorherrschenden Bildungsnormen und -niveaus (vgl. Wagner 2005: 21).

In der Literatur werden Geringqualifizierte üblicherweise durch ihr Qualifikationsprofil oder die Anforderung des Arbeitsplatzes definiert (vgl. Strotmann/Weber 2006: 3; Rauch 2001: 2; Christensen 2001: 508). Geht man von

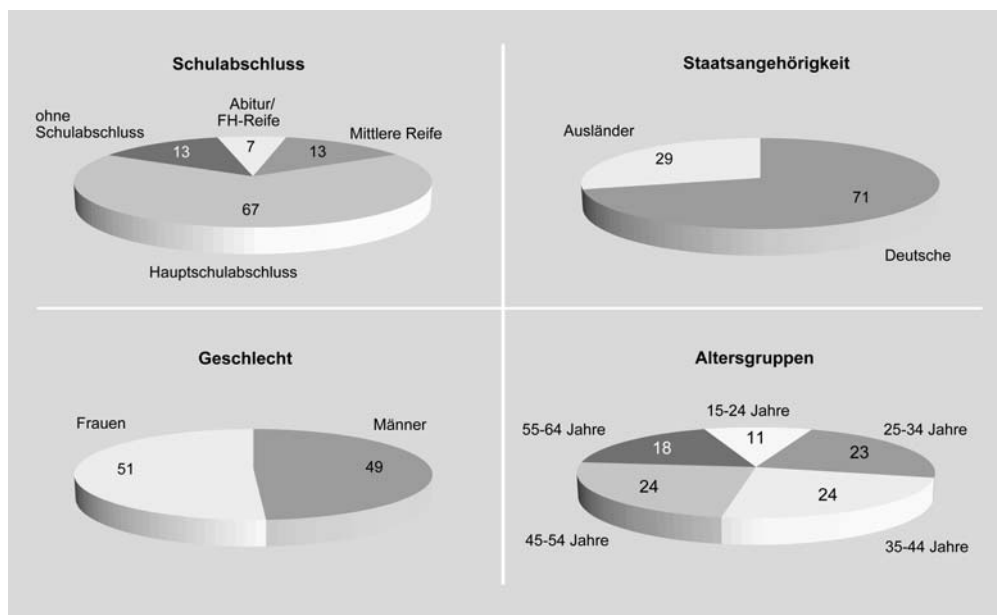
den Arbeitsplatzanforderungen aus, wirft dies das Problem auf, dass im Allgemeinen keine Rückschlüsse auf die Qualifikation der auf dieser Stelle beschäftigten Personen gezogen werden können. Aus diesem Grund bevorzugen die meisten Autoren die Definition nach dem Qualifikationsprofil (so etwa Weinkopf 1999: 11; Moser 2004: 76). Auch die vorliegende Arbeit schließt sich dieser Sichtweise an. Geringqualifizierte sind demnach Personen, die über keine abgeschlossene, formale Berufsausbildung verfügen. Um dieses Abgrenzungskriterium auch im Wortlaut zu verdeutlichen, plädiert Angela Rauch für den Begriff „Nicht-formal-Qualifizierte“ (Rauch 2001: 2), der im Folgenden synonym für Geringqualifizierte verwendet wird.

Allerdings muss betont werden, dass der Begriff Geringqualifizierte keinesfalls als Zuschreibung eines individuellen Leistungsdefizits verstanden werden darf. Der Blick soll vielmehr auf die Ursachen der geringen Bildung gerichtet werden. Gemeint sind Personen, die in den gesellschaftlichen Institutionen zu wenig qualifiziert wurden (vgl. Solga 2005: 155). So weist Moser darauf hin, dass „die sehr heterogene ‚Gruppe‘ der Geringqualifizierten nicht automatisch mit einer Häufung ungebildeter Personen gleichgesetzt werden [darf]“ (Moser 2004: 76). Es können, ausgehend von der formalen Qualifikation, nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die Erwerbsbiografie einer Person gezogen werden. Weinkopf bemerkt, dass auch formal Unqualifizierte durch Berufs- und Lebenserfahrung hohe fachliche und soziale Qualifikationen besitzen können (Weinkopf 1999: 10). Die formale, das heißt belegbare Qualifikation bietet sich jedoch gerade deshalb als Unterscheidungskriterium an, da solche qualifikatorischen Merkmale wie Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen nur schwierig zu erfassen sind. Zudem lässt sich festhalten, dass es in erster Linie die belegbare Qualifikation ist, die, ungeachtet der tatsächlichen Fertigkeiten und des Wissens, die „Eintrittskarte“ ins Berufsleben darstellt. Helling spricht davon, dass das deutsche Berufssystem in hohem Maße formal reguliert sei. „Der Zugang zu Berufen und zur Ausübung von Berufstätigkeiten [erfolgt] auf der Basis fachspezifischer, im Berufsbildungssystem erworbener und zertifizierter Qualifikationen“ (Helling 1996: 74). Daher werden gerade diejenigen Personen, die keine formalen Zertifikate besitzen, in der Gesellschaft als geringqualifiziert angesehen.

2.1.2 Struktur der Gruppe

Die Gruppe der Nicht-formal-Qualifizierten ist äußerst heterogen (Abbildung 1). Im Jahr 1996 hatten 13 Prozent der Erwerbspersonen ohne Berufsausbildung auch keinen Schulabschluss. Im Gegensatz dazu besaßen sogar 7 Prozent die Fach-/Hochschulreife und 13 Prozent einen Realschulabschluss. Den Großteil bildeten mit 67 Prozent die Hauptschulabsolventen. Obwohl der Ungelerntenanteil unter den Ausländern außerordentlich hoch war, stellten Deutsche 71 Prozent der geringqualifizierten Erwerbspersonen. Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern war hingegen nahezu ausgeglichen. Betrachtet man die Altersverteilung, so waren 34 Prozent der Geringqualifizierten unter 35 Jahren und sogar 58 Prozent jünger als 45 Jahre (vgl. Reinberg 2003: 1653, 1654).

Abbildung 1: Struktur der Erwerbspersonen ohne Berufsabschluss 1996 (Prozent)



Quelle: Mikrozensus, Berechnungen des IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) (Reinberg 2003: 1654), eigene Darstellung

Im Berufsbildungsbericht findet man Anhaltspunkte zur Größenordnung und Zusammensetzung der 20- bis 29-Jährigen Geringqualifizierten:² Im Jahr 2005 waren 1,57 Millionen junge Erwachsene (16,1 Prozent) ohne abgeschlossene Berufsausbildung, während 1996 der Anteil noch bei 14,6 Prozent lag (vgl. BMBF 2008b: 103).

² Dieser Darstellung liegen Berechnungen des Statistischen Bundesamtes auf Basis der Daten des Mikrozensus zugrunde.

Gemessen an der Gesamtbevölkerung bildeten junge Erwachsene ausländischer Staatsangehörigkeit die größte Gruppe. Im Gegensatz zu 12,6 Prozent (1.059.000) der deutschen 20- bis 29-Jährigen besaßen unter ihnen 38,4 Prozent (506.000) im Jahr 2005 keinen Berufsabschluss. Es zeigt sich, dass im Vergleich zu 1996 der Anteil der ungelernten ausländischen jungen Erwachsenen leicht abnahm – von 40,1 auf 38,4 Prozent. Der Anteil unter den Deutschen stieg im selben Zeitraum von 10,5 auf 12,6 Prozent (vgl. ebd.).

Während im Jahr 1996 noch deutlich mehr Frauen als Männer über keine Ausbildung verfügten (16,5 gegenüber 12,8 Prozent), glichen sich die Anteile im Jahr 2005 an (17,1 gegenüber 15,1 Prozent). Die noch bestehende Differenz zwischen den Geschlechtern wird vor allem durch ausländische Frauen verursacht, von denen im Jahr 2005 40,5 Prozent keinen Berufsabschluss hatten. Bei den deutschen 20- bis 29-Jährigen unterschied sich die Geschlechterdifferenz lediglich um 0,8 Prozentpunkte (vgl. ebd.: 103, 104).

2.2 Arbeitsmarktsituation von Geringqualifizierten

Der Anteil der Geringqualifizierten an den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Westdeutschland ging von 30 Prozent im Jahr 1980 auf 16,8 Prozent im Jahr 2002 zurück (Tabelle 1). In absoluten Zahlen entspricht dies 2002 etwa 3,5 Millionen geringqualifizierten sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (vgl. Kalina 2005: 17).

Diese Entwicklung spiegelt auch die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote wider (Abbildung 2).³ Die Arbeitslosenquote der Nicht-formal-Qualifizierten ist in den letzten 30 Jahren dramatisch angestiegen. Mit 26 Prozent war sie im Jahr 2005 fast drei Mal so hoch wie die der Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (9,7 Prozent). „In welchem Teil Deutschlands Frauen oder Männer auch leben und welchen Alters sie auch sind: Immer liegen die Arbeitslosenquoten der Geringqualifizierten deutlich über denen der beruflich Qualifizierten“ (Reinberg/Hummel 2007: 1).

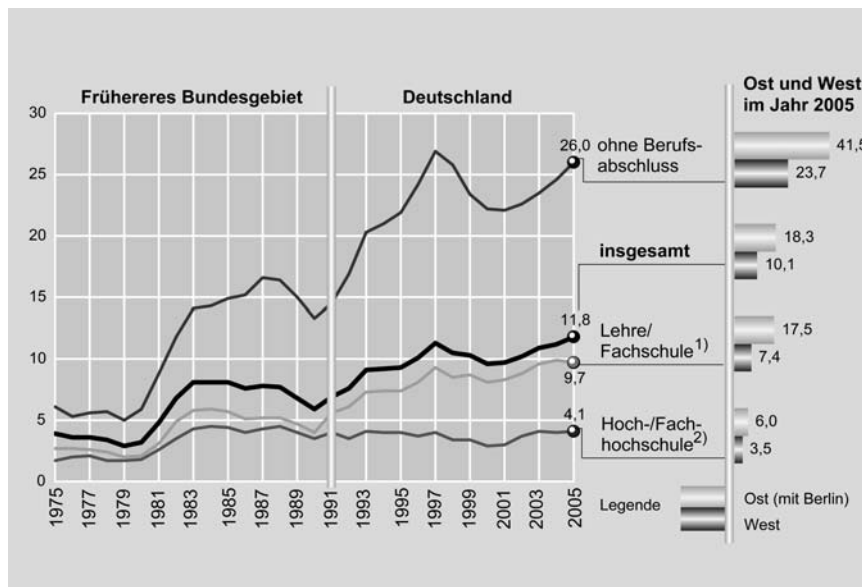
³ Reinberg/Hummel (2007) weisen darauf hin, dass im Jahr 2005 gravierende Änderungen im Mikrozensus vorgenommen wurden, wodurch die Beobachtung des qualifikationsspezifischen Arbeitsmarktgeschehens erschwert wird. Auch die Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe hatte Veränderungen in der Arbeitslosenstatistik zur Folge.

Tabelle 1: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach formaler Qualifikation, 1980–2002

		1980	1995	1999	2002
West	ohne Berufsausbildung	30,0%	19,0%	17,5%	16,8%
	mit Berufsausbildung	65,7%	73,2%	73,5%	73,3%
	FH/Hochschulabschluss	4,4%	7,8%	9,0%	9,9%
	Summe* West	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ost	ohne Berufsausbildung		5,5%	6,6%	6,5%
	mit Berufsausbildung		82,0%	81,1%	80,3%
	FH/Hochschulabschluss		12,4%	12,3%	13,2%
	Summe Ost		100,0%	100,0%	100,0%
Gesamt	ohne Berufsausbildung		16,3%	15,2%	14,8%
	mit Berufsausbildung		74,9%	75,1%	74,7%
	FH/Hochschulabschluss		8,7%	9,7%	10,6%
	Summe		100,0%	100,0%	100,0%

* Abweichungen in den Summen zu 100% ergeben sich durch Auf- bzw. Abrundungen.

Quelle: IAB-Beschäftigtenstichprobe und Beschäftigtenpanel der Bundesagentur für Arbeit (BA)⁴, Berechnungen Kalina (Kalina 2005: 19), eigene Darstellung.

Abbildung 2: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975–2005⁵

¹⁾ ohne Verwaltungsfachhochschulen ²⁾ einschl. Verwaltungsfachhochschulen

Quelle: IAB-Berechnungen auf Basis Mikrozensus und Strukturserhebungen der BA (jeweils Ende September) (Reinberg/Hummel 2007: 1), eigene Darstellung

⁴ Auszubildende und geringfügig Beschäftigte wurden herausgenommen.

⁵ Arbeitslose in Prozent aller zivilen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Qualifikation; Erwerbstätige ohne Angabe zum Berufsabschluss nach Mikrozensus je Altersklasse proportional verteilt.

Für Jugendliche ohne Berufsabschluss war die Lage im Jahr 2005 noch prekärer. In der Alterklasse der 15- bis 24-Jährigen betrug die Arbeitslosenquote 24,1 Prozent (304.000) gegenüber 16,7 Prozent (312.000) bei Jugendlichen mit Lehre oder Fachschule. Die Altersklasse der 25- bis 34-jährigen Geringqualifizierten wies gar eine Arbeitslosenquote von 29,6 Prozent (440.000) auf. Von den Jugendlichen dieses Alters mit abgeschlossener Lehre oder Fachschule waren 9,8 Prozent arbeitslos (510.000) (vgl. ebd.: 5)⁶.

Im Jahr 2002 waren rund 23 Prozent aller sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigten Nichtfacharbeiter. Dabei machten die Geringqualifizierten drei Viertel der Beschäftigten dieser Gruppe aus (vgl. Kalina 2005: 37) (Tabelle 2). Alle anderen beruflichen Positionen waren von Geringqualifizierten weitaus seltener besetzt. Der Anteil der Geringqualifizierten, die als Nichtfacharbeiter tätig waren, hat sich von 1980 bis 2002 um 3,4 Prozentpunkte erhöht. Ebenso nahm ihr Anteil unter den Angestellten im selben Zeitraum von 14,5 Prozent auf 16,1 Prozent zu. Angesichts des hohen Anteils aller Angestellten - unabhängig vom Qualifikationsniveau - (53,4 Prozent) an der Gesamtzahl der Beschäftigten fallen die Geringqualifizierten allerdings kaum ins Gewicht (vgl. ebd.: 37, 38). Sie stellten lediglich 5,1 Prozent aller Angestellten (Tabelle 3). In allen anderen Stellungen nahm ihr Anteil über die Jahre ab (vgl. ebd.). Tabelle 3 schlüsselt die Anteile auf, welche die Nicht-formal-Qualifizierten an den Berufsgruppierungen bilden. In allen Positionen sind die Anteile der beschäftigten Geringqualifizierten gesunken. Besonders augenfällig ist der beträchtliche Rückgang an den Nichtfacharbeitern. Während hier im Jahr 1980 der Geringqualifiziertenanteil noch 75,6 Prozent betrug, sank er 2002 auf 54,5 Prozent. Die Gesamtbeschäftigung von Nichtfacharbeitern ging im betrachteten Zeitraum um insgesamt 20,6 Prozent zurück, wobei vom Beschäftigungsabbau größtenteils die Geringqualifizierten betroffen waren (-42,8 Prozent). Im Gegensatz dazu nahm der Anteil Beschäftigter mit Ausbildung in diesem Bereich sogar um 47,9 Prozent zu. Aufgrund dieser Entwicklung kann hier von einem Verdrängungseffekt zuungunsten der Nicht-formal-Qualifizierten gesprochen werden (vgl. ebd.: 39).⁷

⁶ Auszubildende wurden herausgenommen.

⁷ In der Publikation wird allerdings darauf hingewiesen, dass sich die Einstufung als Nichtfacharbeiter im BA-Beschäftigtenpanel an der tariflichen Eingruppierung orientiert. Das heißt Personen mit abgeschlossener Ausbildung, die als Facharbeiter tätig sind, werden trotzdem als Nichtfacharbeiter ausgewiesen, wenn sie dieser Tarifgruppe angehören (vgl. Kalina 2005: 39).

Tabelle 2: Geringqualifizierte nach Stellung im Beruf (Westdeutschland, Vollzeitbeschäftigte)

	1980	1995	1999	2002
Nichtfacharbeiter/in	71,9%	75,0%	75,6%	75,3%
Facharbeiter/in	12,3%	9,8%	8,8%	8,1%
Meister/in, Polier	0,5%	0,3%	0,3%	0,3%
Angestellte (ohne Meister/in)	14,5%	14,5%	15,0%	16,1%
Heimarbeiter/in	0,7%	0,4%	0,3%	0,2%
Alle Vollzeitbeschäftigten	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Quelle: IAB-Beschäftigtenstichprobe und BA-Beschäftigtenpanel, Berechnungen Kalina (Kalina 2005: 38), eigene Darstellung

Tabelle 3: Anteil Geringqualifizierter innerhalb von Stellungen im Beruf (Westdeutschland, Vollzeitbeschäftigte)

	1980	1995	1999	2002
Nichtfacharbeiter/in	75,6%	60,8%	56,9%	54,5%
Facharbeiter/in	13,5%	7,6%	6,8%	6,4%
Meister/in, Polier	5,9%	3,1%	2,7%	3,0%
Angestellte (ohne Meister/in)	10,5%	5,6%	5,1%	5,1%
Heimarbeiter/in	75,2%	66,2%	59,5%	50,0%
Alle Vollzeitbeschäftigten	30,0%	19,2%	17,7%	16,9%

Quelle: IAB-Beschäftigtenstichprobe und BA-Beschäftigtenpanel, Berechnungen Kalina (Kalina 2005: 38), eigene Darstellung

2.3 Folgerungen

Entgegen allgemeiner Vermutungen, dass es sich bei der Gruppe der Geringqualifizierten hauptsächlich um Schulabbrecher oder Ausländer handelt, zeigt sich vielmehr ein heterogenes Bild. Reinberg spricht daher von unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe. So haben die älteren Geringqualifizierten und diejenigen, die über keinen Schulabschluss verfügen, die ungünstigsten Beschäftigungschancen. Um sie in den Arbeitsmarkt zu integrieren, muss angesichts ihrer Zusammensetzung auf ein Bündel an Maßnahmen zurückgegriffen werden (vgl. Reinberg 2003: 1654, 1655).

Die Analyse der Arbeitsmarktlage Geringqualifizierter verdeutlicht, dass sich deren Situation in den letzten Jahren dramatisch zugespitzt hat. Belegt wird dies nicht nur durch die hohen Arbeitslosenzahlen, sondern auch dadurch, dass

Nicht-formal-Qualifizierte kaum über die Stellung als Nichtfacharbeiter hinaus kommen. Die zunehmende Verdrängung durch qualifizierte Arbeitskräfte verschärft überdies ihre Beschäftigungslage. Gesamtgesellschaftlich problematisch dürfte sich in wachsendem Maß die Entwicklung erweisen, dass vorwiegend junge Nicht-formal-Qualifizierte von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Zudem stimmt die mit 16,1 Prozent recht hohe Quote an Geringqualifizierten unter den 20- bis 29-Jährigen nachdenklich (vgl. BMBF 2008b: 103).

3 Dialektik von Individuum und Gesellschaft

Im folgenden Kapitel wird das Verhältnis von individuellen Lebensläufen und gesellschaftlichen Vorgaben betrachtet. Insbesondere Martin Kohlis (1985) Theorie der „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ hat dabei die Lebenslaufsoziologie und Biografieforschung geprägt. Etwa zur gleichen Zeit veröffentlichte Ulrich Beck (1986) – wie Schroer es nennt – seine „Neuaufgabe der Individualisierungsthese“ (Schroer 2000: 13). Beide Konzepte werden nachfolgend vorgestellt und im Bezug auf Geringqualifizierte diskutiert.

3.1 Institutionalisierung

Martin Kohli geht von der These aus, dass der Lebenslauf in der Moderne zu einer zentralen Institution wird, die das Leben organisiert. Dies geschieht durch eine Dreiteilung in verschiedene Kerninstitutionen, die sich jeweils auf einen bestimmten Lebensabschnitt des Individuums beziehen (Chronologisierung): Kindheit und Jugend sind vom *Bildungssystem* bestimmt, das zudem die Aufgabe hat, auf den *Arbeitsmarkt* vorzubereiten. Dieser beeinflusst insbesondere die mittlere Lebensphase und trennt Arbeitszeit von Freizeit. Am Ende des Erwerbslebens steht der Übergang in den *Ruhestand* – die dritte Kerninstitution. Deutlich wird, dass der gesamte Lebenslauf um das Erwerbsleben herum organisiert ist. Sowohl das Bildungs- als auch das Rentensystem beziehen sich darauf (vgl. Sackmann 2007: 19, 20; Kohli 1985: 2, 3).

Diese Institutionen üben einen großen Einfluss auf die Lebensgestaltung des Individuums aus: „Sie tun dies u.a. dadurch, dass eine Teilhabe an diesen Institutionen Belohnungen sichert, während eine Nicht-Teilhabe zu negativen Sanktionen führt“ (Sackmann 2007: 21). Meist wird dies mittels rechtlicher Regelungen durchgesetzt. Dementsprechend besteht beispielsweise die Pflicht zum Schulbesuch und zur Beitragszahlung in die Rentenkasse. Zudem wird auf Personen, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen, vermehrt Druck ausgeübt. So erfüllt die Institutionalisierung des Lebenslaufs unterschiedliche Funktionen. Sie bildet den Rahmen, innerhalb dessen sich das Individuum bewegt; zugleich dient sie der Orientierung, das Leben wird planbar: „Lebenslauf als Institution bedeutet also zum einen die Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen

planen“ (Kohli 1985: 3). In modernen Gesellschaften erfüllt der institutionalisierte Lebenslauf auch die Funktion der sozialen Kontrolle und ersetzt die Ordnung ständischer Gesellschaften. Die langfristige Erwartbarkeit und Planbarkeit des Lebenslaufs sorgt für Orientierung, Halt und zeigt Perspektiven auf (vgl. ebd.: 15, 16). Als Beispiel sei hier der gesetzliche Renteneintritt genannt, der durch Altersmarken bestimmt wird. Diese regulieren den Übergang in die Rente und wirken somit ent-individualisierend (vgl. Sackmann 2007: 22). Andererseits können sich auch Spannungen und Zwänge ergeben, wenn die der institutionellen Regelung immanenten *Normalitätsunterstellungen* nicht erfüllt werden, das heißt, Übergänge im Lebenslauf nicht gelingen (wollen) (vgl. Leisering et al. 2001: 12). Kohli betont dieses spannungsreiche Verhältnis wiederholt. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs bedeutet zum einen *Entlastung* in Form eines vorgegebenen Programms, fungiert damit jedoch auch gleichzeitig als *Einschränkung* im Sinn eines Zwanges (Kohli 1985: 19, 20).

Zudem sind die Prozesse der Institutionalisierung des Lebenslaufs einem ständigen Wandel unterzogen. Und so fragt Kohli bereits nach den „Anzeichen eines neuen Strukturwandels“, indem er in bestimmten Lebensbereichen Tendenzen der Endstandardisierung ausmacht. Als Hinweise hierfür sieht er die pluralen Ausformungen des familiären Zusammenlebens oder die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitswelt (ebd.: 22, 23).

3.2 Individualisierung

Mit der Institutionalisierung geht gleichzeitig eine zunehmende Individualisierung einher. Das heißt, Lebensläufe werden nicht mehr auf Kollektive, sondern zunehmend auf das Subjekt bezogen. Der Einzelne muss vermehrt Entscheidungen treffen und sich für die Folgen seiner Wahl verantworten, nicht nur nach außen hin, sondern auch sich selbst gegenüber (vgl. Walther/Stauber 2007: 31). Walther und Stauber sprechen hierbei von einem neuartigen „Zwang zur Selbstthematization und -begründung“ (Walther/Stauber 2007: 36). „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1986: 216). Diese „Herauslösung“ („*Freisetzungsdimension*“) aus traditionellen Bindungen ist mit einer „*Entzauberungsdimension*“ verbunden, da althergebrachte Sicherheiten in

Form von unreflektierten Normen verlorengehen. Gleichzeitig sind jedoch neue Integrationsmechanismen entstanden, die für eine gesellschaftliche Einbindung des Individuums sorgen („*Kontroll- oder Reintegrationsdimension*“) (vgl. ebd.: 206). Charakteristisch für diesen Prozess ist nach Beck die Auflösung herkunfts- und milieugebundener Ungleichheiten. „An die Stelle von Ständen treten nicht mehr soziale Klassen, an die Stelle von sozialen Klassenbindungen tritt nicht mehr der stabile Bezugsrahmen der Familie. *Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen*“ (ebd.: 209) [Hervorhebung im Original]. Für das Individuum ergeben sich somit neue Freiheiten, aber auch Zwänge. Es wird zum „Planungsbüro“, das seine Biografie selbst herstellen muss (ebd.: 217). Zugleich kommt es zu neuen Standardisierungen in Form von institutionellen Vorgaben, wie sie Kohli bereits beschreibt. Individualisierung bedeutet für Beck auch „Marktabhängigkeit in allen Dimensionen der Lebensführung“ (ebd.: 212). Insbesondere der Arbeitsmarkt wird zum neuen Mechanismus der Bestimmung von Individuallagen (vgl. ebd.: 210, 211).

3.3 Folgerungen

Deutlich wird, dass die beiden vorgestellten Konzepte nicht zwingend konträr zueinander stehen, sondern sich ergänzen. Kohli und Beck heben hervor, dass Institutionalisierung und Individualisierung miteinander korrelieren. Uneinigkeit herrscht jedoch bezüglich der Richtung dieser Entwicklung. So stellt Becks Lesart des Individualisierungsprozesses nur eine von vielen dar. Er geht von einer ambivalenten Entwicklung aus.⁸ Auch Kohli hebt die Doppelgesichtigkeit der Institutionalisierung hervor. Die Vergrößerung des Handlungsspielraumes geht mit einer gleichzeitigen institutionellen Einbindung einher. Das Verhältnis von System- und Handlungsebene zeigt sich als äußerst spannungsreich (vgl. Kohli 1985: 20, 21). Zwischen den Individuen und den gesellschaftlichen Institutionen besteht ein permanenter Aushandlungsprozess: Institutionelle und individuelle Lebenskonstruktion müssen miteinander in Einklang gebracht werden (vgl. Leisering et al. 2001: 15). Die Individuen können sich nach den Normalitätsvorstellungen ausrichten, diese übernehmen und Problemlagen mittels sozialstaatlicher Angebote versuchen zu bewältigen, oder aber diese zurückwei-

⁸ Für einen Überblick bezüglich der verschiedenen Auffassungen der Individualisierungsthese siehe Schroer (2000). Der Autor unterscheidet zwischen einem negativen, positiven und ambivalenten Individualisierungsverständnis. Dem letzteren rechnet er Ulrich Beck zu.

sen (vgl. ebd.: 13, 14). „Damit zwingen sie unter Umständen (indirekt) das System zur Reaktion, weil es andernfalls seinen Integrationszweck nicht erfüllt (z.B. Programme für SchulabbrecherInnen)“ (Walther/Stauber 2007: 28). Auch institutionelle Steuerungsmechanismen sind dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen. So wurde etwa das Renteneintrittsalter erhöht und es kam infolge der rot-grünen Arbeitsmarktreformen zu vielen Änderungen.⁹ Im Zuge einer wachsenden Komplexität werden auch die Übergänge von der Schule in die Erwerbstätigkeit immer prekärer. Es entstehen Fragen hinsichtlich der sozialen Integration: „In dem Maße, als hierbei institutionell nicht vorgesehene Realitäten entstehen [...], laufen sie Gefahr nicht nur nicht unterstützt, sondern als abweichend oder zumindest als nicht rational wahrgenommen und klassifiziert zu werden“ (ebd.: 36). Walther und Stauber sprechen bezüglich des Übergangs von der Schule in die Erwerbstätigkeit auch von „Yoyo-Übergängen“, da diese zunehmend nichtlinear verlaufen. Diese Yoyo-Übergänge seien für individualisierte Gesellschaften charakteristisch. Ungleichheit verorte sich immer stärker entlang der Lebensläufe und Entscheidungen Einzelner (ebd.: 37). Trotz zunehmender Individualisierung kann – wie Beck behauptet – in Deutschland jedoch nicht von einer zunehmenden Öffnung beruflicher Laufbahnen und sozialer Mobilität gesprochen werden. So konnte Schiener in seiner Untersuchung von Mobilitätsmustern zwischen 1986 und 2000 eine fortschreitende Individualisierung der Karrieremobilität nicht belegen (vgl. Schiener 2006: 242–245). Eine Nichterfüllung institutionell vorgegebener Wege bringt weitreichende Konsequenzen mit sich. Wird beispielsweise nicht in die Rentenkasse eingezahlt, hat dies Folgen für das Lebensalter. Für Geringqualifizierte bedeuten die eben beschriebenen Prozesse, dass der institutionell vorgegebene Übergang von der Schule bis hin zu einer abgeschlossenen Ausbildung nicht gelingt, was sich auf ihre Zukunft auswirken wird. Einmal müssen sich die Nicht-formal-Qualifizierten im Zuge der Individualisierungstendenzen diese „Nicht-Erfüllung“ selbst zuschreiben lassen und nicht nur anderen, sondern auch sich selbst gegenüber rechtfertigen. Zudem gestaltet sich somit auch der weitere Weg schwierig, da ein wichtiger „Baustein“ in der vorgegebenen Abfolge fehlt. Der Frage, wie die Geringqualifizierten mit dieser Situation umgehen, wird im empirischen Teil der

⁹ Im Zentrum der Arbeitsmarktreformen steht die Stärkung der „Aktivierenden Arbeitsmarktpolitik“. Die Eigenverantwortung soll gestärkt werden, wofür der Slogan „Fordern statt Fördern“ exemplarisch steht (Seifert 2005).

Arbeit nachgegangen. Zum einen kann versucht werden, dieses „Misslingen“ zu reparieren, sei es durch die Nutzung staatlicher Angebote oder durch den Versuch, im Zuge eigener Anstrengungen Versäumnisse nachzuholen. Überdies wäre es denkbar, dass Angebote zurückgewiesen werden und die Normalitätsvorstellung negiert wird.

4 Bildung und soziale Teilhabe

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Bildung für den Lebensweg herausgearbeitet. Dabei ist es wichtig, das der Bildungsgesellschaft zugrunde liegende Verständnis von Bildung zu beleuchten sowie die daraus resultierende Verteilung von sozialen Positionierungen. Des Weiteren muss auf die zunehmende Bildungsbeteiligung eingegangen und deren Konsequenzen für die Geringqualifizierten bestimmt werden.

4.1 Begriffsbestimmung: Bildungskarriere

Der *Bildungsbegriff* ist mit zahlreichen Bedeutungen belegt und wird sehr kontrovers diskutiert.¹⁰ Schiersmann weist darauf hin, dass der Bildungsbegriff zwei Komponenten umfasst: „Zum einen wird er normativ verstanden (Bildung als Produkt), zum anderen deskriptiv (Bildung als Prozess)“ (Schiersmann 2007: 44). Ebenso liegt der Fokus – je nach Verständnis – mal auf der individuellen Entwicklung, mal auf dem gesellschaftlichen Kontext. Einerseits wird der Verwertungsanspruch, das heißt der Nutzen für die Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt, andererseits die Mündigkeit und Urteilsfähigkeit des Menschen. „So ist Bildung gleichermaßen Ideal und Kapital“¹¹ (Löw 2006: 19). Zwischen diesen beiden Polen – der Individualität und der Sozialität – bewegt sich der Bildungsbegriff: „In der Bildungsidee steckt gleichzeitig die Vorstellung von individueller Entfaltung durch Wissens- und damit auch Entscheidungszuwachs, sowie von der Begrenzung durch Beeinflussung auf gesellschaftliche Ziele hin“ (ebd.: 20). Aufgrund einer auch heute noch normativ-idealistischen Belegung des Begriffes und einer gleichzeitigen „Rationierung“ durch das Schulsystem, trägt Bildung vor allem auch distinktive Züge. Die Gesellschaft teilt sich in „bildungsnahe“ und „bildungsferne“ Schichten (vgl. ebd.: 19– 21). Um diesem Dilemma zu entkommen, ist vermehrt von einem „neuen Bildungsverständnis“ die Rede. Bildung

¹⁰ Zur historischen Übersicht des Verständnisses von Bildung in der gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands siehe Bollenbeck (1996). Löw (2006) gibt einen Überblick über das Verständnis von Bildung und Erziehung in der Soziologie.

¹¹ Das klassische Bildungsideal wurde insbesondere durch Wilhelm von Humboldt im Rahmen des deutschen Bildungsidealismus geprägt. In der Soziologie wurde die Vorstellung von Bildung als Kapital durch Pierre Bourdieu aufgegriffen, der den Begriff des kulturellen Kapitals einführte. In der Ökonomie war es vor allem die Humankapitaltheorie (Gary S. Becker), die Bildung als wichtige Ressource begriff und deren Verwertbarkeit in den Vordergrund stellte.

wird hier als aktive Auseinandersetzung mit Kulturgütern gesehen, die zu Reflexivität und Handlungsfähigkeit führt (vgl. ebd.: 23).

Unter *Karriere* kann zunächst einmal ganz allgemein „eine Sequenz von selektiven Ereignissen, die Personen mit positiv oder negativ bewerteten Attributen verknüpfen bzw. solche Verknüpfungen lösen“, verstanden werden (Luhmann/Schorr 1979: 278). Für Corsi stellt die Karriere sogar eine „neue Form“ bezüglich des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft dar. Nicht mehr die Stellung innerhalb einer Ordnung bestimme die Zukunft des Einzelnen, sondern die immanente Logik einer Ereignisabfolge (Corsi 1993: 254, 255). Auch Luhmann und Schorr weisen darauf hin, dass sich eine Karriere immer aus sich selbst heraus entwickelt. Bestimmte Schritte grenzen bereits das Zukünftige ein: „Das Erreichte ist unerlässliche oder doch schwer ersetzbare Voraussetzung für Weiteres“ (Luhmann/Schorr 1979: 279). Besonders Übergangssequenzen im Lebenslauf bauen somit einen hohen Entscheidungs- und Leistungsdruck auf (vgl. ebd.: 278, 279), wie beispielsweise die Grundschulempfehlung für die weiterführende Schule. Dabei ist die Karriere von einem hohen Maß an Unsicherheit bezüglich der Zukunft geprägt. Jedes Individuum wird als „Karriereträger“ wahrgenommen und muss sich seine Entscheidungen zurechnen lassen (Corsi 1993: 261). Die Struktur der Karriere ist gleichzeitig sozial. Relevant sind nicht nur die Entscheidungen des Karriereträgers selbst (Selbstselektion), sondern auch die Selektionen anderer (Fremdselektion). So kann eine Bewerbung beispielsweise auch abgewiesen werden (vgl. ebd.: 256).

Insofern kann dann von einer *Bildungskarriere* gesprochen werden, wenn Bildungsaktivitäten prozessual, auf institutionelle Abläufe bezogen, geordnet werden. Somit sind es weniger die tatsächlich erlangten Fähigkeiten, die gemeint sind, sondern vielmehr die zu absolvierenden Passagen einer vorgegebenen linearen und sich steigernden Abfolge (vgl. Kade/Seitter 1996: 235). Hierbei ist jedoch zu betonen, dass es sich nicht nur um einen positiven Verlauf handeln kann. Auch negativ bewertete Ereignisse sind relevant, oder Ereignisse, die weder positiv noch negativ bewertet werden, sich aber dennoch auf den zukünftigen Weg auswirken (vgl. Corsi 1993: 261). „Auch wenn die eigene Biographie sich ins Negative bewegt, wird eine individuelle Geschichte aufgebaut, weil auch schlecht bewertete Ereignisse das beeinflussen und begrenzen, was weiterhin geschehen kann“ (ebd.: 255).

Für Nicht-formal-Qualifizierte bedeutet dies, dass ihnen ein entscheidender Schritt in der institutionellen Abfolge fehlt: Die Absolvierung einer Berufsausbildung. Dieser fehlende Schritt, so ist zu vermuten, wirkt sich auf alle weiteren Entwicklungen aus und dürfte auf die Betroffenen einen besonderen Druck erzeugen.

4.2 Prozesse der Statuszuweisung

4.2.1 Meritokratisches Leitbild

In modernen Gesellschaften – so der weit verbreitete Grundgedanke – soll die soziale Platzierung anhand einer meritokratischen Auswahl erfolgen. Nicht mehr die Herkunft entscheidet darüber, welche Stellung jemand in der Gesellschaft erreichen kann, sondern die gezeigten Leistungen (vgl. Solga 2005: 29). *Meritokratie*¹² kann somit bezeichnet werden als „Herrschaftsordnung, Statushierarchie oder Berechtigungssystem der Aufstiegschancen nach Maßgabe der Begabung, Intelligenz und Leistungsfähigkeit der Individuen“ (Hillmann 2007: 559). Erforderlich ist allerdings, dass Leistungen miteinander verglichen werden können, also messbar gemacht werden. Zudem bleibt die Frage offen, wem die Macht obliegt, zu definieren, was als Leistung anerkannt werden sollte (vgl. ebd.). Hier kommen institutionelle Regelungen und Einrichtungen ins Spiel, die die gezeigten Leistungen zertifizieren. Solga bemerkt dazu, dass es somit nicht die Leistung an sich ist, die zur Erreichung bestimmter Positionen notwendig ist, sondern der institutionell erworbene zertifizierte Leistungsnachweis (Solga 2005: 30). Bell spricht in diesem Zusammenhang von einer *Zeugnisgesellschaft* (Bell 1989: 303). Der Bildungsnachweis wird zur zentralen Instanz, wenn es um Platzierung und Statuszuweisung geht. Im Grunde kommt dem Bildungssystem eine Allokationsfunktion zu, es verteilt Berechtigungen für soziale Positionen (vgl. Solga 2005: 29). Umgekehrt wird dem Einzelnen anhand seines Bildungsabschlusses auch eine bestimmte Leistung und Begabung zugeschrieben, weshalb von einer der meritokratischen Leitfigur innewohnenden Individualisierung gesprochen werden kann (vgl. ebd.: 39). Der Einzelne wird zum Träger eines bestimmten Merkmals, das vorhandene beziehungsweise nicht vorhandene Zertifikat entscheidet über die Zuschreibung individueller Kompetenzen

¹² Etymologisch stammt Meritokratie vom lat. meritum (Verdienst) und griech. kratein (herrschen) ab und kann mit „Herrschaft der Verdienten“ übersetzt werden (vgl. Hillmann 2007: 559).

und Fähigkeiten. Idealtypisch manifestiert sich diese Vorstellung in der ökonomischen Signaltheorie. Diese geht davon aus, dass Unternehmen Bildungsabschlüsse als Signale heranziehen, um die Arbeitskräfte nach ihrer Begabung zu unterscheiden. Ausbildung fungiert somit als Signal für die Fähigkeiten eines Bewerbers (vgl. Mankiw 2001: 441).

4.2.2 Berufliche Mobilität

Die Ausdifferenzierung des deutschen Bildungssystems hängt eng mit dem meritokratischen Leitbild zusammen. Ende des 19. Jahrhunderts etablierte sich das duale berufliche Bildungssystem, was eine Professionalisierung der Berufe zur Folge hatte (Sackmann 2007: 118). Mobilitätsprozesse, insbesondere auch der Wechsel vom Bildungs- ins Berufssystem, werden von dem Ausmaß der Standardisierung und der Stratifikation sowie der beruflichen Spezifität beeinflusst. Unter *Mobilität* sollen hierbei „Veränderungen in der Zeit, also zwischen mindestens zwei Messpunkten und zwischen einer Ausgangs- und Zielposition“ (Pointer/Hinz 2005: 99) verstanden werden. Während *Standardisierung* die bereits erwähnte Vereinheitlichung und damit Vergleichbarkeit von Leistungen bezeichnet, meint *Stratifikation* den Grad an Durchlässigkeit in einer Gesellschaft. Die *berufliche Spezifität* hingegen ist ein besonderes Merkmal des deutschen Berufssystems, „da es fachliche Spezialisierung, pädagogische Betonung der Praxis und Lernen in Betrieben unter Echtbedingungen miteinander verbindet“ (Sackmann 2007: 119). In Anlehnung an Esping-Andersen¹³ merken Allmendinger und Hinz an, dass Deutschland – als ein konservativer Wohlfahrtsstaat – über ein stratifiziertes Bildungssystem sowie ein standardisiertes berufliches Ausbildungssystem verfügt. Die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems führt zu einer frühen Selektion, der Zugang zu beruflichen Positionen wird somit weitgehend bereits im Bildungssystem festgelegt. Erwartungsgemäß zeigen sich die Erwerbsverläufe im Folgenden dann auch als relativ stabil und gebunden (vgl. Allmendinger/Hinz 1997: 257-278). Beim Zugang zum dualen Ausbildungssystem fungieren die Betriebe folglich als „gatekeeper“. Sie kontrollieren den Zugang, da sie die Auszubildenden auswählen. Dabei wird in hohem

¹³ Esping-Andersen (1990) unterscheidet die institutionelle Ausgestaltung dreier Typen von Wohlfahrtsstaaten. Deutschland gehört zu den Vertretern des konservativen Modells, in dem das traditionelle Rollenverständnis, Verbände sowie Sozialleistungen eine große Rolle für die institutionelle Ausgestaltung des Arbeitsmarktes spielen.

Maß auf die zuvor im Bildungssystem erworbenen Zertifikate geachtet (vgl. Konietzka 2004: 289). Fehlt jedoch eine berufliche Ausbildung, gibt es kaum alternative Wege sich langfristig auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren:

Individuelle Arbeitsmarktchancen sind in der Bundesrepublik vom Erfolg einer vorangegangenen beruflichen Ausbildungsphase abhängig. Soziale Schließungsprozesse operieren sehr stark, wenn nicht vorrangig, auf der berufsspezifischen Ebene und sie sind an formellen beruflichen Ausbildungsabschlüssen orientiert. Für die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit haben daher die Mechanismen des Ausbildungszugangs – und nicht erst des Arbeitsmarktzugangs – eine entscheidende Bedeutung (ebd.: 292).

Die Ausprägung der drei Elemente – Standardisierung, Stratifikation und berufliche Spezifität – im deutschen Bildungs- und Berufssystem erschwert es somit speziell Nicht-formal-Qualifizierten, sich auf dem primären Arbeitsmarkt dauerhaft durchzusetzen. So zeigt etwa Allmendinger mit ihrer vergleichenden Untersuchung zu den „Career mobility dynamics“ in den USA, Norwegen und Westdeutschland, dass vor allem in stratifizierten Ländern wie Westdeutschland und Norwegen der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung beim Übergang von der Schule in die Arbeit besonders hoch ist: „For workers educated in a stratified system, occupational status is more closely determined by educational attainment than is the case for those educated in an unstratified system“ (Allmendinger 1989: 122).

4.3 Bildungsexpansion und ihre Folgen

4.3.1 Homogenisierung unterer Bildungsgruppen

Bereits in den 1960er Jahren kam die Frage nach sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem auf (Herstellung von Chancengleichheit) sowie das Argument des brach liegenden, ungenutzten Potentials (bedarfsorientierte Bildungsplanung). Picht rief 1964 in „Die deutsche Bildungskatastrophe“ den Bildungsnotstand aus, Dahrendorf begründete 1965 seine Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“. Diese düsteren Prognosen gaben schließlich den Ausschlag zur Bildungsdiskussion Mitte der 1960er Jahre (vgl. Büchner 1985: 148, 149). Als Resultat wurden zahlreiche Reformen angestrebt, um breitere Bevölkerungsschichten kognitiv zu mobilisieren. In der Folge ließ sich eine zunehmende Hinwendung zu höheren Schulformen konstatieren, die Schülerzahlen der Hauptschulen sanken stetig. Dies, so merken Becker et al. an, führte zu einer Verän-

derung in der Komposition der Schülerschaft. Leistungsstärkere Schüler wanderten auf die Realschule und das Gymnasium ab, Leistungsschwächere verblieben auf der Hauptschule, wodurch die Schülerpopulation dort homogener wurde. Diese Veränderung in der Schülerzusammensetzung blieb wiederum nicht ohne Auswirkungen auf den Unterrichtserfolg (vgl. Becker et al. 2006: 68). Welche Konsequenzen die Bildungsexpansion auf die Zusammensetzung der Schülerpopulation der Hauptschulen hatte, untersuchen Solga und Wagner in ihrer Analyse der Lebensverlaufsdaten des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Dabei gehen sie von der These aus, dass verstärkt Kinder aus sozial schwächeren Familien auf der Hauptschule verbleiben, was sich negativ auf die Lernbedingungen, das heißt die Aneignung sozialer Kompetenzen, und die schulischen Leistungen auswirkt (vgl. Solga/ Wagner 2001: 107, 108). Mittels eines Vergleichs verschiedener Kohorten und deren Verteilung auf die Real- und Hauptschule stellen die Autorinnen fest, dass die soziale Distanz zwischen Haupt- und Realschülern in den Geburtsjahrgängen 1964 und 1971 im Vergleich zu früheren Kohorten tatsächlich zugenommen hat (vgl. ebd.: 122). Diese soziale Homogenisierung im schulischen Umfeld führt dazu, dass die Schule die familiären Defizite nicht mehr kompensiert, sondern gleichermaßen noch verstärkt. Mit dem allgemeinen Schülerschwund an Hauptschulen einhergehend nimmt daher die Stigmatisierung der Hauptschüler zu (vgl. ebd.: 123). Die Hauptschule verkommt zur Restschule, mit abnehmender Akzeptanz in der Bevölkerung. Beck drückt diese Entwicklung am drastischsten aus: „Der *Gang durch die Hauptschule wird zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit*. Die Hauptschule driftet so in das gesellschaftliche Abseits ab, wird zur Schule der unteren, auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen“ (Beck 1986: 245) [Hervorhebung im Original].

4.3.2 Prozesse der Exklusion

Ein Begriff, der seit den 1960er Jahren im Zusammenhang mit den „neuen Formen der gesellschaftlichen Ungleichheit“ (Kronauer 2007: 3, 4) diskutiert wird, ist *Exklusion* – und damit verbunden der Begriff Inklusion. Verwendet wird das Wort meist dann, wenn es um diejenigen geht, die nicht am gesellschaftlichen Wohlstand teilhaben. Dabei differieren, je nach nationalem Kontext, die Schwerpunkte der Ausgrenzungsdebatte. In Deutschland stehen meist die Ar-

beitslosen im Zentrum der Auseinandersetzung (vgl. Leisering 2004: 239, 240). Die unterschiedlichen Diskussionen zusammenfassend merkt Leisering an, dass das Konzept der Exklusion insbesondere im Hinblick auf die folgenden drei Aspekte sozialer Ungleichheit interessant erscheint: Zum einen besteht eine *Interdependenzannahme*. Dies bedeutet, dass Benachteiligungen in verschiedenen Bereichen wechselseitig verkettet sind und es zu kumulativen Entwicklungen kommen kann. Der *soziale Beziehungscharakter* meint hingegen, dass gesellschaftliche Ungleichheiten auch aus Handlungen und Beziehungen resultieren und nicht nur auf ungleiche Ressourcenverteilungen zurückzuführen sind. Als drittes Merkmal identifiziert der Autor eine *Diskontinuität* im Ungleichheitsspektrum in Form von Brüchen, Schwellen und Stufen. Es geht um Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit (vgl. ebd.: 246).

Aus einer differenzierungstheoretischen Sicht – hierfür steht exemplarisch Niklas Luhmann – wird Exklusion als ein strukturelles Problem verstanden, das sich in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften zeigt. Die gesellschaftlichen Funktionssysteme sind dabei ganz auf Inklusion ausgerichtet: „Mit den Modi der Inklusion beschreibt die Gesellschaft das, was sie als Teilnahmebedingung setzt bzw. als Teilnahmechance in Aussicht stellt. Exklusion ist demgegenüber das, was unmarkiert bleibt, wenn diese Bedingungen bzw. Chancen formuliert werden“ (Luhmann 2005: 244). Es gibt niemanden mehr, so Luhmann, der aus dem System ausgeschlossen werden könne, was jedoch nicht heißen, dass es keine Exklusion gebe (vgl. ebd.: 241, 242).

Wenn in der Moderne nur noch eingeschränkt von Exklusion im Sinn eines vollkommenen Ausschlusses gesprochen werden kann, sondern vielmehr von verschiedenen Stufen im Ungleichheitsspektrum ausgegangen werden muss, stellt sich die Frage, wie Exklusion charakterisiert werden kann.

Auch Kronauer kritisiert den dichotomischen Exklusionsbegriff, der zwar bestimmte Formen der Ausgrenzung abdecke, aber zur Beschreibung der Problemlagen moderner Gesellschaften nicht mehr angemessen sei (vgl. Kronauer 2002: 146). An Georg Simmel anknüpfend bringt Kronauer die Besonderheit des „Draußen“ wie folgt auf den Punkt: „An die Stelle der Einbindung in gesellschaftliche Wechselseitigkeit tritt die ausschließliche, einseitige Abhängigkeit“ (ebd.: 149). Es könne nicht einmal mehr von Ausbeutung die Rede sein, da kein Wechselverhältnis mehr bestehe, denn „der Ausbeuter braucht den Auszubeu-

tenden, so wie dieser sich bei jenem verdingen muss. Für den ‚Überflüssigen‘ des Arbeitsmarktes gilt dies nicht mehr“ (ebd.). Deshalb spricht Kronauer auch von einer „Ausgrenzung *in* der Gesellschaft“ (Kronauer 2007: 10) [Hervorhebung im Original]. Es ist die Ausgestaltung der Institutionen selbst, die zum Verlust von Teilhabe führt (vgl. ebd.). So wird beispielsweise dem deutschen Bildungssystem oft vorgeworfen, „Verlierer“ geradezu zu „produzieren“ (vgl. Füller 2008). Auch der Wohlfahrtsstaat erzeugt, als ein auf Inklusion angelegtes System, zugleich Exklusion (Leisering 2004: 260) (vgl. Kapitel 4.2.2).

In dieses Bild passt ebenso, dass Ausschlüsse gleichzeitig auch wieder inkludiert werden, indem sich Institutionen herausbilden, die die Aufgabe haben, die besonderen Problemlagen zu bearbeiten (ebd.: 254). Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) kann beispielsweise als eine solche institutionelle Problembearbeitung gesehen werden, wobei jedoch fraglich ist, ob damit die Schwierigkeiten wirklich behoben werden oder nicht viel eher noch verstärkt werden.

4.4 Folgerungen

Wenn man Bildungsverständnis und Auswahlprozesse in Bildungssystemen moderner Gesellschaften bezogen auf Geringqualifizierung genauer betrachtet, zeigt sich, dass diese eng mit dem Begriff der Exklusion verknüpft werden können. So stellen für Nassehi Karrieren „je individuelle Zugriffe auf knappe Inklusionschancen auf Arbeits-, Heirats- und Annerkennungsmärkten [dar]“ (Nassehi 2006: 52). Für Nicht-formal-Qualifizierte bedeutet dies, dass Inklusionschancen verpasst wurden. Und zwar nicht erst auf dem Arbeitsmarkt, sondern bereits im Bildungssystem. Häufig schreibt man ihnen selbst die Schuld dafür zu. Sie wurden in einem stratifizierten System „aussortiert“. Damit haftet ihnen das Stigma der „Unbrauchbaren“ an. Dies bedeutet indes nicht, wie eben gezeigt, dass sie als Exkludierte im Sinn von „außerhalb der Gesellschaft Stehende“ gesehen werden können:

Diese paradoxe Gleichzeitigkeit des ‚Drinnein‘ und ‚Draußen‘ ist auch und gerade für das Bildungssystem charakteristisch. Es verspricht Aufstiegsmöglichkeiten für Alle, die guten Willens, sprich: leistungsbereit sind. Wer dennoch scheitert, kann dies keinem Klassenschicksal mehr zurechnen, auch wenn die eigene Herkunft im Weg steht, sondern nur noch sich selbst (Kronauer 2007: 10).

Leisering spricht von einem „Inklusionsparadoxon“ und meint damit, dass „eine institutionelle Ausweitung von Inklusion [...] häufig dazu [führt], dass die Nicht-

inkludierten schärfer ausgegrenzt sind als sie es vorher waren“ (Leisering 2004: 260). Exemplarisch zeigen Solga und Wagner genau dies am Beispiel der Bildungsexpansion. Die Geringqualifizierten werden zunehmend zu einer Minderheit. Gleichzeitig werden sie von zahlreichen Fördermaßnahmen wiederum inkludiert. Insbesondere das Angebot für Schulabgänger, die keinen Ausbildungsplatz finden, wurde in den letzten Jahren enorm ausgeweitet. Kronauer gibt jedoch kritisch zu bedenken, dass dies „immer mehr in einer Weise [geschieht], die die Ausgrenzung nicht durchbricht, sondern bestenfalls ertragbar macht, vielfach aber auch festschreibt oder gar auf zerstörerische Weise eskaliert“ (Kronauer 2002: 204). So stellt bereits der Besuch einer solchen Maßnahme ein Zeugnis der „Unfähigkeit“ dar, die Negativkarriere setzt sich daher fort.

In Bezug auf den Lebensweg Geringqualifizierter stellt sich somit die Frage, inwiefern diese ausgegrenzt werden und welche Rolle dabei dem Bildungssystem zukommt.

5 Selektionsmechanismen auf dem Arbeitsmarkt

In diesem Kapitel werden verschiedene Theorien und daraus resultierende Mechanismen vorgestellt, die zur Erklärung der schlechten Arbeitsmarktchancen Nicht-formal-Qualifizierter beitragen. In der öffentlichen Debatte dominiert meist eine ökonomische Betrachtungsweise, wenn es um Fragen zum Arbeitsmarkt geht. Doch auch die Soziologie hat den Arbeitsmarkt zum Gegenstand.¹⁴ Die Ausführungen folgen dabei in erster Linie der von Heike Solga (2005) dargelegten Argumentationsweise, mit der sie sich für eine „Soziologisierung“ des Blicks auf den Arbeitsmarkt ausspricht.

5.1 Ökonomische Sichtweise

5.1.1 Theoretische Grundlagen

Die ökonomische Arbeitsmarktforschung hält zahlreiche Theorien bereit, um den Zusammenhang zwischen individuellen Bildungsniveaus und den sich daraus ergebenden Erwerbchancen zu erklären. Ihnen ist gemein, dass Bildung als individuelles Qualifikationsmerkmal verstanden wird. Jeder Einzelne investiert in seine Ausbildung mit dem Ziel, die eigene Produktivität zu erhöhen. Diese Investitionen sind eng an die Personen gebunden, weshalb hierbei auch von *Humankapital* die Rede ist (vgl. Mankiw 2001: 437). In diesem Sinne wird Bildung zu einem Kapitalgut, das die Leistungsfähigkeit und dadurch den Wert des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt bestimmt (Hinz/Abraham 2005: 33).

Diese Auffassung manifestiert sich insbesondere in der *Humankapitaltheorie* (Becker 1964), die als Inbegriff der meritokratischen Leitfigur gesehen werden kann (Solga 2005: 64). Die individuellen Bildungsleistungen fungieren als beobachtbare Indikatoren für die Produktivität eines Bewerbers: „There are complementary elements between learning and work and between learning and time“ (Becker 1964: 30). Nach dieser Sichtweise weisen Menschen ohne Ausbildung eine geringe Produktivität auf, weshalb sie zu niedrigen Löhnen beschäftigt werden (vgl. Solga 2005: 62, 63).

¹⁴ Aus der soziologischen Perspektive wird der Arbeitsmarkt als gesellschaftliches Subsystem verstanden, das von sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen determiniert wird. Hingegen betrachtet die Ökonomik den Arbeitsmarkt als einen abstrakten Teilmarkt, der von Angebot und Nachfrage bestimmt wird und mittels theoretischer Modelle analysiert werden kann (Hinz/Abraham 2005: 17).

Ähnlich argumentiert Spence (1973) mittels der *Signaltheorie*, in der formale Bildung bestimmte Produktivitätsniveaus belegen kann. Die Annahme eines monokausalen Zusammenhangs von formaler Bildung und Produktivität wird jedoch fallen gelassen. Gleichwohl wird Bildung bei Unsicherheit als geeigneter Prädiktor für das Qualifikationsniveau von Individuen verstanden (vgl. Becker/Hecken 2005: 138). Unsicherheit bedeutet dabei, dass von unvollkommener Information bezüglich der Leistung einer Person ausgegangen wird. Um Fehlentscheidungen zu vermeiden wird auf beobachtbare Merkmale zurückgegriffen. Anhand dieser „Signale“ treffen Arbeitgeber Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit eines Bewerbers (vgl. Solga 2005: 65). Insbesondere ein hohes Bildungsniveau wird dabei als Indikator einer hohen Leistungsfähigkeit gesehen, auch wenn es kein Garant dafür ist. Gibbons formuliert diesen Sachverhalt wie folgt: “The irony of Spence’s (1973) paper was that wages may increase with education in this way even if education has *no* effect on productivity” (Gibbons 1992: 191) [Hervorhebung im Original]. Geringqualifizierten wird aufgrund der fehlenden Abschlüsse eine geringere Motivation und Leistungsfähigkeit zugeschrieben, weshalb sich bereits der Einstieg ins Arbeitsleben schwierig gestaltet (vgl. Solga 2005: 70).

Das *Job-Competition-Modell* von Thurow (1975, 1979) bringt hingegen die Bedeutung der Leistungsverteilung sowie das Verhältnis von Angebot und Nachfrage ins Spiel. Demnach werden die Bewerber entsprechend ihrer Leistung in eine Rangfolge gebracht. Die Chancen bestimmen sich also relativ zu den Mitbewerbern. Gibt es zahlreiche gut ausgebildete Bewerber, so sinken die Chancen von Personen ohne Ausbildung. Des Weiteren bestimmt das Verhältnis von Angebot und Nachfrage die Erwerbchancen. Bewerber, die sich in der Rangfolge weit hinten befinden, werden vom Arbeitsmarkt komplett ausgeschlossen, wenn es einen Angebotsüberhang gibt (vgl. Solga 2005: 72–74).

Segmentationstheorien gehen davon aus, dass es nicht nur einen homogenen Arbeitsmarkt gibt, sondern vielmehr verschiedene, relativ geschlossene Teilmärkte. Sengenberger und Lutz unterscheiden für den deutschen Arbeitsmarkt einen unspezifischen Teilarbeitsmarkt – auch „Jedermannsarbeitsmarkt“ genannt –, einen betriebsinternen sowie einen berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt (vgl. Sengenberger/Lutz 1974: 51, 57). Die Karriereverläufe und Arbeitsplatzspezifika sind daher zu einem großen Teil bereits vorgegeben. Um in

den berufsfachlichen Arbeitsmarkt einzutreten, ist in der Regel eine Ausbildung notwendig (vgl. Kalter 2005: 311, 312). Folglich steht Geringqualifizierten oft nur der unstrukturierte „Jedermannsarbeitsmarkt“ offen. Dieser besteht aus Einfacharbeitsplätzen, die eine geringe Beschäftigungssicherheit aufweisen und kaum Chancen auf Weiterbildung oder Beförderung bieten (vgl. Solga 2005: 80). Solga bemerkt, dass es somit nicht nur die Individuen, sondern auch die institutionellen Rahmenbedingungen sind, die die Arbeitsbestimmungen und Erwerbschancen beeinflussen. Die Verhaltensweisen der Geringqualifizierten werden vermutlich geprägt von den Erfahrungen, die sie auf diesen Arbeitsplätzen sammeln (vgl. ebd.: 83).

Das *Vakanzkettenmodell* (unter anderem Sørensen 1977, 1979) leitet die individuelle Mobilität aus den strukturellen Eigenschaften der Betriebe ab. Ob sich Gelegenheitsstrukturen ergeben, hängt von den freien Stellen und dem Arbeitsmarktsegment ab. Zudem existieren hier arbeitsrechtliche Regelungen. Ein Arbeitgeber kann seine Angestellten nicht ohne Weiteres entlassen. Der freie Wettbewerb ist somit eingeschränkt. Personen ohne Ausbildung sind zumeist auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt, die ohne bestimmte Qualifikationen ausgeübt werden können. Diese Arbeitsverhältnisse sind daher durch eine hohe Fluktuation der Beschäftigten charakterisiert und unterliegen einem verstärkten Marktwettbewerb. Allerdings stehen die Geringqualifizierten aufgrund ihrer fehlenden Zertifikate in der Bewerberschlange weit hinten und haben eine schlechte Ausgangsposition, um an diesem Wettbewerb erfolgreich teilnehmen zu können (vgl. Solga 2005: 87– 90).

5.1.2 Erklärungsgehalt

Solga bemerkt, dass sich aus dem Zusammenspiel der Humankapitaltheorie, der Signaling Theorie und dem Job-Competition-Modell die weit verbreitete *Verdrängungsthese* ableiten lässt. Infolge von Globalisierungs- und Technisierungsprozessen, sowie einer angespannten Arbeitsmarktlage bei einer gleichzeitigen Zunahme an gut ausgebildeten Personen, findet eine zunehmende Verdrängung von „Oben nach Unten“ statt (vgl. Solga 2002: 4, 5). Fehlende Bildungszertifikate setzen in diesem Kontext ein negatives Signal. Zunächst greift der Arbeitgeber auf ausgebildete Personen zurück, die in der Bewerberschlange weiter vorne stehen. Personen ohne Ausbildung werden auf untere

Stellungen verdrängt oder bei fehlenden Arbeitsplätzen gänzlich ausgeschlossen (vgl. Solga 2005: 103, 104). Die Verdrängung resultiert also aus einem Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage: Die Berufsstruktur der Arbeitsnachfrage entspricht nicht der Bildungsstruktur des Arbeitsangebots. Es wird für Geringqualifizierte immer schwieriger, Arbeitsplätze einzunehmen, da vermehrt auch Qualifizierte auf Einfacharbeitsplätzen arbeiten. Hinzu kommt, dass sich die Nachfrage der veränderten Angebotsstruktur anpasst. Beispielsweise werden Produktionsprozesse so umstrukturiert, dass sich die Anforderungen an den Arbeitsplätzen erhöhen (vgl. ebd.: 106, 107).

Nach Solga übersieht die Verdrängungsthese jedoch, dass sich auch die Zusammensetzung in den einzelnen Bildungsgruppen verändert hat (1). Zudem wandelt sich aufgrund veränderter Bildungsnormen die Außenwahrnehmung dieser Gruppen (2). Selbst wenn Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, sind Arbeitgeber nicht prinzipiell gezwungen, auf weniger qualifizierte Personen zurückzugreifen, wenn sie diese generell für beschäftigungsunfähig halten (3). Aus diesen drei Punkten lässt sich die These der *Diskreditierung* von Nicht-formal-Qualifizierten ableiten. Mit der Bildungsexpansion haben sich auch die gesellschaftlichen Maßstäbe des Bildungsverständnisses nach oben verschoben. Geringqualifizierte werden zunehmend als „unfähig“ oder „unwillig“ angesehen (vgl. Kapitel 4.3.1). Obwohl sie heute besser ausgebildet sind als früher, werden sie zunehmend ausgegrenzt. Solga spricht deshalb von einem Paradoxon. Verstärkt wird diese normative Veränderung durch die quantitative Abnahme der Gruppe, das heißt, Nicht-formal-Qualifizierte werden zu einer „normabweichenden Minderheit“ (vgl. ebd.: 108-111):

Das Label *nur gering qualifiziert zu sein* hat mit der Bildungsexpansion eine neue Qualität erhalten. Dieses Label verweist gering qualifizierte Personen heute nicht mehr nur auf einen niedrigeren Rangplatz in der Bewerber-schlange, sondern *exkludiert* sie vermehrt von bestimmten Bewerberschlangen (ebd.: 113) [Hervorhebung im Original].

5.2 Soziologische Sichtweise

5.2.1 Theoretische Grundlagen

Während Bildung in der ökonomischen Lesart ein individuelles Qualifikationsmerkmal darstellt, bestimmt sie in der Soziologie als soziale Strukturkategorie die Erwerbs- und Lebenschancen. Inwiefern diese Strukturierung durch Bildung

erfolgt, und welche Konsequenzen sich für Menschen ohne Ausbildung daraus ergeben, wird im Folgenden erläutert. Den Ausführungen liegen dabei zwei Theorien zu Grunde: Das Konzept des *opportunity hoarding* von Tilly (1998) und der *symbolische Interaktionismus*, der aus den Überlegungen Meads (1968) hervorging.

Tilly lenkt den Blick weg vom Individuum, hin zu sozialen Kategorien und Klassifikationssystemen. Diese definieren soziale Gruppen und legen soziale Beziehungsmuster fest (vgl. Solga 2005: 134). Ungleichheit resultiert daher aus kategorialen Grenzziehungen in Interaktionszusammenhängen: „Categorical inequality represents a special case of categorical relations in general. It is a particular but spectacularly potent combination within a small set of network configurations that have reappeared millions of times [...], throughout human history” (Tilly 1998: 47). Solga identifiziert zwei kategoriale Paarungen bezüglich der Erwerbchancen Geringqualifizierter, die sich zu einer Wirkungskette vereinigen: zum einen die Verbindung von sozialer Herkunft und Bildungskategorien, zum anderen von erworbenen Bildungszertifikaten und qualifikationsspezifischen Arbeitsmarktplatzierungen (vgl. Solga 2005: 135– 137). Einer der Mechanismen, der zu einer kategorialen Grenzziehung führt, ist das „Horten von Gelegenheiten“ (*opportunity hoarding*) (ebd.: 135). Dieses „Horten von Gelegenheiten“ wird dann wirksam, „[...] when powerful, connected people command resources from which they draw significantly increased returns by coordinating the effort of outsiders whom they exclude from the full value added by that effort“ (Tilly 1998: 10). Bestimmte Gruppen werden folglich durch Ressourcenmonopolisierung von der Teilhabe vollkommen ausgeschlossen. Im Falle der Nicht-formal-Qualifizierten beginnt der Ausschluss bereits im Bildungssystem. Hier werden Kinder nach ihrer sozialen Herkunft in unterschiedliche Lernumwelten sortiert. Dies führt dazu, dass die schichtspezifischen Differenzen in unterschiedliche Kompetenzniveaus „übersetzt“ werden. Solga weist darauf hin, dass Personen aus sozial schwächeren Familien als Folge dieser Selektion vorwiegend unter ihresgleichen bleiben. Auch ihre Freunde stammen aus bildungsfernen Familien (vgl. Solga 2005: 138-140). Diese fehlenden Netzwerkstrukturen wirken sich dann auch negativ auf die Platzierung am Arbeitsmarkt aus. Denn bei der Arbeitsplatzvergabe wird in hohem Maße auf Netzwerkstrukturen zurückgegriffen. Es findet also auch hier eine Form der Ressourcenmo-

nopolisierung statt. Ausbildungslose sind von solchen Netzwerken häufig ausgeschlossen (vgl. ebd.: 145).

Mead beschäftigte sich mit Prozessen der Identitätsbildung. Aus seinen theoretischen Überlegungen ging der *symbolische Interaktionismus* hervor. Mead begreift Identität im Wesentlichen als einen gesellschaftlichen Prozess. Der Einzelne erfasst und internalisiert durch signifikante Symbole¹⁵ die in der Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte. Aufgrund dieser Verinnerlichung ist das Individuum befähigt, sein Verhalten von einem gesellschaftlichen Standpunkt aus zu betrachten. Das handelnde Subjekt wird sich quasi selbst zum Objekt. Dadurch kann das eigene Verhalten hinsichtlich gesellschaftlicher Erwartungen kontrolliert und gesteuert werden (vgl. Mead 1968: 230–235). Aus dieser Gedankenkette ergibt sich außerdem, dass Abweichungen keine Qualität einer Handlung darstellen, sondern vielmehr durch Sanktionierung anderer als eine solche Abweichung gekennzeichnet werden (Solga 2005: 157). In diesem Sinne erfahren auch Geringqualifizierte solche Sanktionen aufgrund ihrer vermeintlichen „Nicht-Leistung“. Oftmals geschieht dies bereits in der Schule, in der anhand vorgegebener Standards und Bewertungssysteme negative Abweichungen markiert und sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.: 157, 158). Trotzdem bleibt es keinesfalls nur bei einer Sanktionierung durch andere in Form schlechter Noten oder Herabsetzungen. Es kommt auch zur Perspektivenübernahme durch die Geringqualifizierten selbst und damit zu einer „Beachtung dieses (vorgestellten) Fremdbildes im eigenen Handeln“ (ebd.: 162). Die negativen Fremdzuschreibungen werden gleichsam in das individuelle Bild sowie das eigene Handeln integriert. Die Folgen sind vielfältig. Beispielsweise können vermehrt Anstrengungen hervorgerufen werden, um dem zugeschriebenen Negativbild zu entkommen, oder das eigene Verhalten kann an das Fremdbild angepasst werden (vgl. ebd.: 163). Die Betroffenen geraten in einen Teufelskreis: Die negative Zuschreibung und Etikettierung als „leistungsschwach“ wird in das Selbstbild übernommen, was zur Demotivierung führt. In der Folge verschlechtern sich erneut die Schulleistungen (ebd.: 166). „Die Schule und das Ausbil-

¹⁵ Um Kommunikation und Kooperation zu ermöglichen, müssen die Symbole oder Gesten nach Mead signifikant sein. Signifikant meint, dass vom ausführenden Individuum die Bedeutung der eigenen Geste erfasst werden kann. Alle Beteiligten verbinden mit der Geste denselben Bedeutungsinhalt. Diese Optimierung ist nach Mead nur durch die Sprache möglich. Sie ist die einzige Geste, die beim ausführenden Individuum den gleichen Reiz auslöst wie beim Individuum, an das sie gerichtet ist. Dadurch ermöglicht sie es dem Individuum, die Rolle des anderen einzunehmen und sein eigenes Verhalten zu steuern (vgl. Mead 1968: 107–115).

dungssystem sind für gering qualifizierte Personen die Orte, wo sie ihre Inferiorität noch *vor* dem Übergang in den Arbeitsmarkt erfahren und den Umgang damit ‚erlernen‘ (ebd.: 167) [Hervorhebung im Original].

5.2.2 Erklärungsgehalt

Solga leitet, ausgehend von den zuvor dargelegten Theorien, zwei Thesen ab mittels derer die Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen Geringqualifizierter erklärt werden können.

Wie bereits erläutert, führen die Grenzziehungen im Bildungs- und Erwerbssystem zu einer Bedeutungszunahme von sozialer Herkunft für die Arbeitsmarktchancen Nicht-formal-Qualifizierter. Die Gruppenressourcen verringern sich, indem die sozial Schwachen unter sich bleiben. Die Folge ist eine *soziale Verarmung*, die zahlreiche Konsequenzen für die Arbeitsplatzsuche nach sich zieht (vgl. Solga 2005: 185, 186). So können Netzwerke bei der Suche nach einem Arbeitsplatz behilflich sein. Außerdem können Kontaktpersonen Einblicke in die Arbeitswelt eines Unternehmens gewähren und Informationen über die dort nötigen Anforderungen weitergeben. Hinzu kommt, dass Arbeitgeber bei der Suche nach neuen Mitarbeitern auf Rekrutierungsnetzwerke zurückgreifen. Bekommen sie Bewerber von bewährten Mitarbeitern empfohlen, werden diese oft bevorzugt eingestellt. Daraus resultiert, dass es nicht nur die Arbeitgeber sind, die Netzwerke zur Besetzung von Stellen nutzen, sondern auch Bewerber greifen in hohem Maß auf ihre Netzwerke zurück und orientieren sich an den dort existierenden Vorstellungen und getätigten Erfahrungen (vgl. ebd.: 145– 147). Sind die Bekannten und Familienangehörigen – wie im Fall der Geringqualifizierten – hauptsächlich auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt oder gar arbeitslos, wirkt sich dies auch auf die Arbeitsmarkterwartungen aus: Die Hoffnungen auf eine eigene Anstellung sinken. Zugleich werden die Anforderungen für qualifizierte Positionen häufig als zu hoch eingeschätzt: „Es sind daher [...] auch die Bewerber [...], die entsprechend den gruppenspezifischen Vorstellungen und Berufserfahrungen [...] bestimmte Arbeitsmarkterwartungen entwickeln, die ihr Bewerbungsverhalten mitbestimmen“ (ebd.: 153). In der Folge kommt es zur Selbstselektion. Angesicht der schlechten Erwartungen werden Bewerbungen um höhere Positionen erst gar nicht getätigt (vgl. ebd.). Ebenso verändern sich auch die Ansichten, was als wünschenswerte Arbeitsstelle verstanden wird. Die

Berufsperspektive verengt sich zunehmend auf Einfacharbeitsplätze (vgl. ebd.: 187).

Die zweite These, die sich aus den Ausführungen zur Identitätsbildung ableiten lässt, ist diejenige der *Stigmatisierung*¹⁶. Durch die rückläufige Zahl der Geringqualifizierten, bei einer gleichzeitigen Zunahme der Erwartungen an bestimmte Bildungsmindeststandards, besteht vermehrt die Gefahr, stigmatisiert zu werden (vgl. ebd.: 191– 193). Goffman unterscheidet drei Stigma-Typen: Abscheulichkeiten des Körpers, individuelle Charakterfehler und phylogenetische Stigmata (Rasse, Nation und Religion) (vgl. Goffman 1996: 12, 13). Die Geringqualifizierten können dem zweiten Typ zugerechnet werden. Das Fehlen einer Ausbildung wird zunehmend als defizitär und unzulänglich begriffen und dem Betroffenen persönliches Versagen zugeschrieben (vgl. Solga 2005: 190, 191). Dieser nimmt seine „offensichtliche Unzulänglichkeit“ wahr und integriert sie in das Selbstbild: „Scham wird eine zentrale Möglichkeit, sie entsteht daraus, daß das Individuum eines seiner eigenen Attribute begreift als etwas Schändliches und als etwas, worauf es gern verzichten würde“ (Goffman 1996: 16). In der Folge wird versucht, diesen Makel vor Anderen zu verbergen und Situationen der Konfrontation zu vermeiden: „Mit jeder neuen Interaktion im (Aus-)Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt können sich Überforderungen ergeben, sowie mit Ängsten der ‚Entdeckung‘ und Diskreditierungserfahrungen einhergehen“ (Solga 2005: 199). Hieraus entstehen wiederum Prozesse der Selbstselektion, die in einen Teufelskreis münden: Aus Angst, dass die eigene „Unzulänglichkeit“ entdeckt werden könnte, wird der Rückzug angetreten. Die Bildungsanstrengungen und Bemühungen, einen Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitsplatz zu finden, verringern sich. Dies wird wiederum als mangelnde Motivation und fehlende Leistungsbereitschaft gedeutet (vgl. ebd.: 201).

5.3 Folgerungen

Während die ökonomischen Theorien das Auswahlverhalten seitens der Arbeitgeber in den Blick nehmen, beleuchtet der soziologische Beitrag das Bewerbungsverhalten der Geringqualifizierten (Solga 2005: 127). Solga stellt fest, dass sich beide Sichtweisen ergänzen und zur Erklärung beitragen: „Im

¹⁶ Nach Goffman stellt ein Stigma die Eigenschaft einer Person oder auch einer ganzen Gruppe dar, die in einer Gesellschaft als zutiefst diskreditierend angesehen wird (vgl. Goffman 1996: 11).

Aggregat führt *beides* – ein verändertes Arbeitgeberverhalten gegenüber gering qualifizierten Personen sowie auch ein verändertes Bewerbungsverhalten von gering qualifizierten Personen – zu der beobachtbaren Abnahme der Erwerbschancen“ (ebd.: 125) [Hervorhebung im Original].

Des Weiteren sind die beschriebenen Prozesse nicht nur für den Einstieg in den Arbeitsmarkt relevant, sondern bestimmen auch im weiteren Verlauf die Erwerbschancen, verstärken diese sogar noch. So lässt sich etwa gemäß der Humankapitaltheorie argumentieren, dass Arbeitgeber nur ein geringes Interesse daran haben, in das betriebsspezifische Humankapital der Geringqualifizierten zu investieren, da dies mit hohen Kosten verbunden wäre (vgl. ebd.: 63). Dadurch bestehen kaum Chancen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Zudem können sich Nicht-formal-Qualifizierte, die auf Einfacharbeitsplätzen beschäftigt sind, kaum Kompetenzen „on the job“ aneignen. Vor diesem Hintergrund lässt sich ökonomisch auch ein höheres Entlassungsrisiko begründen, weil die Arbeitgeber wesentlich weniger in diese Beschäftigten investieren und diese Kosten bei einer Entlassung nicht ganz so stark ins Gewicht fallen (vgl. ebd.: 114).

Auch wenn sich Weiterbildungsmöglichkeiten ergeben sollten, ist die Gefahr einer Nicht-Teilnahme beträchtlich. Aus Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, werden Geringqualifizierte solche Angebote häufig nicht annehmen.

Im Hinblick auf die empirische Untersuchung stellt sich die Frage, ob die zuvor beschriebenen Prozesse der Selbstselektion aufgezeigt werden können.

6 Methodische Grundlage und Vorgehensweise

In diesem Abschnitt werden, ausgehend vom theoretischen Hintergrund, die methodische Grundlage sowie die Vorgehensweise erläutert. Hierzu wird zunächst das Leitmotiv der biografischen Methode dargelegt, das auf Betrachtungsweisen beruht, die im Hinblick auf die Fragestellung und den theoretischen Rahmen besonders aufschlussreich sind.

In Kapitel 6.2 wird schließlich die methodische Vorgehensweise erläutert, die sich auf das Instrument des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel stützt. Sein Ansatz bietet sich als angemessene Methodik an, um die Sinnkriterien und Beurteilungen der Bildungskarrieren aus Sicht der Betroffenen selbst zu untersuchen.

6.1 Die biografische Methode

6.1.1 Begriffsbestimmung: Biografie

Der Begriff der Biografie wird in der Literatur zur Biografieforschung meist deutlich vom Terminus Lebenslauf abgegrenzt (vgl. Alheit/Dausin 1990: 8; Hahn 1988: 93; Lamnek 2005: 668). Eine Abfolge unzähliger (faktischer) Ereignisse wird durch den *Lebenslauf* abgebildet, das heißt Folgen von Statuspassagen, die institutionalisiert sein können. Im Gegensatz dazu macht die *Biografie*¹⁷ „für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema“ (Hahn 1988: 93). Eigene Zusammenhänge stellt das Individuum her, indem es selektiv Ereignisse des Lebenslaufs vergegenwärtigt und interpretiert. Nur so wird der Lebenslauf für den Einzelnen greifbar. Hahn spricht hierbei sogar von einer „Fiktion biographischer Repräsentation“ (ebd.: 94). Insofern stellt die Biografie einen Vorgang des Ordens dar, der sich auch auf die Vergangenheit und Zukunft beziehen kann. In diesem Verständnis werden Bezugspunkte und mögliche Anschlüsse für weitere Handlungen und Erlebnisse geschaffen (vgl. ebd.: 94, 95).

Als *Biografisierung* wird der Prozess des Herstellens von Ordnung, Bedeutung und Sinn definiert. Mit Verweis auf Dilthey, für den Sinn durch den Mechanismus der Zusammenhangsbildung konstituiert wird, bemerkt Marotzki: „Eine sinnstiftende Biografisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, Zusammen-

¹⁷ Das Wort Biografie stammt vom griechischen „biographía“ ab (bios = Leben; graphein = schreiben), was so viel wie „Lebensbeschreibung“ bedeutet (Hillmann 2007: 104).

hänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen“ (Marotzki 1999: 61). Entsprechend fungiert die eigene Lebensgeschichte als Orientierungshilfe für Handeln und Selbstdefinition (vgl. Lamnek 2005: 669).

Der Vorgang der Biografisierung geschieht allerdings nicht vollkommen beliebig, sondern das Individuum ist immer auch Teil der Gesellschaft (vgl. Kapitel 3). „Die **individuelle Lebensgeschichte** spielt sich immer im Spannungsfeld zwischen subjektiver Gestaltungskraft und Handlungsautonomie einerseits und sozialen Determinanten und Einschränkungen der Handlungskontingenz andererseits ab“ (ebd.: 670) [Hervorhebung im Original]. In diesem Zusammenhang weist Kohli (1985), wie bereits erläutert, auf die zunehmende Verflechtung des Individuums mit den Institutionen hin und prägt dafür den Terminus der *Normalbiografie*. Auf diese Weise strukturiert das Erwerbssystem den Lebenslauf und etabliert eine Erwerbs- und Ruhephase. Im Prozess der Biografisierung stehen sich also nicht die gesellschaftlichen Vorgaben und die Freiheit des Individuums antagonistisch gegenüber, sondern bedingen eine inhärente Interdependenz. Biografie kann somit

als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebensablauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt. In der Biographie findet somit die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck (Alheit/Dausin 1990: 8).

6.1.2 Biografie und Bildung

Bildung als institutionalisierter Prozess strukturiert Biografien. Für Marotzki ist deshalb Biografieforschung immer auch Bildungsforschung (vgl. Marotzki 1999). Bildungsprozesse, wie auch Prozesse der Biografisierung, spielen sich zwischen den beiden Polen der Individualität und der gesellschaftsstrukturellen Bedingtheit ab, beziehen sich somit auf dasselbe Gefüge. Der Einzelne stellt individuelle Zusammenhänge her. Aus diesem Grund muss Bildung stets auch als Selbstbildung verstanden werden. „Gleichwohl werden die Prozesse der Selbst- und Weiterföhrung durch gesellschaftliche, politische, ökonomische, kulturelle und soziale Gegebenheiten beeinflusst, die gleichsam den Möglich-

keitsrahmen individueller Bildungsprozesse abstecken“ (Grunert 2005: Kap. 1). Dies gilt, wie zuvor erläutert, auch für die Prozesse der Biografisierung.

Für die Untersuchung von Bildungskarrieren eignet sich demnach die Konzeption der biografischen Forschung. Hinsichtlich der Analyse von Bildungsprozessen, weist Koller darauf hin, dass Bildung sich nicht unmittelbar beobachten lässt. Vielmehr sei sie ein theoretisches Konstrukt, das nur indirekt mittels interpretativer Deutung empirischer Sachverhalte erschlossen werden könne. Obendrein handele es sich bei Bildungsprozessen um längerfristige Vorgänge, die teilweise nur anhand ihrer Auswirkungen rekonstruiert werden könnten (Koller 1999: 161).

Beide hier genannten Kriterien werden von der Biografieforschung erfüllt. Einmal erlaubt sie es, längerfristige Verläufe, die sich im lebensgeschichtlichen Kontext vollziehen, zu betrachten. Überdies zielt sie darauf ab, die zu untersuchenden Prozesse aus den sprachlichen Darstellungen der Rezipienten interpretativ zu erschließen (vgl. ebd.: 162).

6.1.3 Biografie als Untersuchungsgegenstand

Neben der Psychologie und der Pädagogik, die sich ebenfalls der biografischen Methode bedienen, rückt in den letzten Jahren auch in der Soziologie die biografische Forschung stärker in den Fokus (vgl. Mayring 2002: 42).

Über lange Zeiträume hinweg bestand in der Soziologie wenig Interesse an der Rekonstruktion von Lebensprozessen einzelner Menschen. Fuchs-Heinritz sieht die Ursache darin, „dass die Sozialwissenschaften [...] ihre Hauptaufgabe darin gesehen haben, die Gesellschaftlichkeit des Lebens und die gesellschaftliche Produziertheit des Individuums nachzuweisen“ (Fuchs-Heinritz 2005: 85). Deshalb blieben die Eigenleistungen von Individuen häufig unberücksichtigt. Zwar gab es vereinzelt Ansätze zur Berücksichtigung subjektiver Elemente¹⁸, doch erst in den letzten 30 Jahren erstarkte die biografische Forschung im Zuge des Bedeutungsgewinns des interpretativen Paradigmas¹⁹ (vgl. Lamnek 2005: 667). Im Hinblick auf die mit modernen Gesellschaften einhergehende Auflösung alter Ständeordnungen und die Zunahme an Entscheidungsmöglichkeiten, die von

¹⁸ Zu nennen ist hier die Studie „The Polish Peasant in Europe and America“ von Thomas und Znaniecki (1959) sowie die Chicagoer Schule.

¹⁹ Das interpretative Paradigma besagt, dass soziale Wirklichkeit nur interpretativ erschlossen werden kann (vgl. Lamnek 2005: 34, 35).

den Individuen mehr Eigeninitiative sowie Beteiligung verlangen, wird insbesondere die biografische Forschung als angemessenes Deutungsmuster bewertet (vgl. Kapitel 3).

Dabei untersucht biografische Forschung persönliche Dokumente (Autobiografien, Tagebücher etc.) oder mündlich tradierte Lebensgeschichten (vgl. ebd.: 667). Wie bereits in Abschnitt 6.1.1 verdeutlicht, fußt die biografische Forschung auf der zentralen Annahme, dass sich Sozialität aus der Interaktion individuellen Bewusstseins und objektiver sozialer Wirklichkeit ergibt (vgl. ebd.: 668). Diese Reziprozität kommt insbesondere in biografischen Erzählungen zum Ausdruck. Insofern eröffnet „die Biografieforschung [...] den Sozialwissenschaften einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit, bei dem einerseits die Individualität des Akteurs berücksichtigt bleibt und andererseits diese Individualität sozial verursacht und strukturiert gedacht wird“ (ebd.: 691).

Biografische Forschung will demnach das soziale Konstrukt Biografie ergründen. Die Frage ist: Wie thematisieren Personen kommunikativ ihre eigenen Lebensläufe (vgl. Nassehi 1994: 59)? Es sollen die sozialen Determinanten des individuellen Lebens herausgearbeitet werden: Welche biografischen Ressourcen liegen individuellem Handeln zugrunde? Wie wird vom Individuum Sinn hergestellt und wie werden Selbst- und Weltbilder erzeugt?

6.2 Feldzugang und Entwicklung der Forschungsinstrumente

6.2.1 Erhebungsplan und Auswahl der Gesprächspartner

Zielgruppe

Als Zielgruppe der sechs durchgeführten Gespräche wurden Personen im Alter von 18 bis 30 Jahren festgelegt, die über keine abgeschlossene formale Berufsausbildung verfügen. Die Wahl dieser Altersgruppe begründet sich mit der Tatsache, dass für diese Alterskohorte die Erinnerungen an die Schulzeit präsenter sind als für ältere Jahrgänge. Weiterhin befinden sich Personen dieses Alters vermutlich noch in einem offenen Findungsprozess hinsichtlich ihres weiteren Werdegangs.

Das Spektrum der Befragten sollte möglichst breit gestreut sein, was den Bildungshintergrund und den bisherigen Werdegang betrifft. Zum einen wird der Heterogenität der Geringqualifizierten als Gruppe Rechnung getragen. Dadurch

treten ganz unterschiedliche Entwicklungen und Einstellungen zu Tage. Zum anderen werden allzu schnelle, verallgemeinernde Schlussfolgerungen vermieden. Es wurden nicht nur Personen ohne jeglichen Schulabschluss interviewt, sondern auch Menschen mit höherer Schulbildung, die allerdings über keine Ausbildung verfügen. Um sich ein umfassendes Bild machen zu können, wurde auch hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Nationalität eine möglichst heterogene Zusammensetzung erreicht.

Obwohl die Auswahl der Gesprächspartner vollkommen zufällig erfolgte (siehe unten), war es vergleichsweise einfach, diese „bunte Mischung“ zu erreichen. So streut beispielweise das Alter der Befragten zwischen 19 und 28 Jahren, gleichzeitig weichen die erreichten Bildungsabschlüsse erheblich voneinander ab, und auch die Lebenslagen entpuppen sich als sehr verschiedenartig.

Feldzugang

Um die Gesprächspartner zu akquirieren, wurde nach dem Schneeballprinzip vorgegangen. Zunächst wurden Personen kontaktiert, die als Vermittler dienen konnten. Zu diesem Zweck wurde ein Suchzettel formuliert, der die Geringqualifizierten ansprechen sollte und durch Mitarbeiter der Arbeitsagentur, Personalverantwortliche in Unternehmen sowie Zeitarbeitsfirmen an die Zielgruppe verteilt werden sollte. Auf Anfrage hin sicherte der genannte Personenkreis seine Unterstützung zu. Parallel wurde im Freundes- und Bekanntenkreis nach möglichen Interviewpartnern gefragt und der Suchzettel zur Information via E-Mail versandt. Im Nachhinein stellte sich dieses Verfahren als erfolgreichstes heraus, so dass am Ende lediglich zwei Gesprächspartner über eine Zeitarbeitsfirma rekrutiert wurden.

Den Kontakt stellten im Regelfall die Bekannten der Geringqualifizierten her, beziehungsweise im Fall der Befragten, die von der Zeitarbeitsfirma vermittelt wurden, deren dortige Betreuer. Per Anruf wurden dann die Gesprächstermine vereinbart. Bei lediglich zwei Interviewpartnern kam es zu einer anderen Form der Gesprächsvereinbarung. Einmal setzten der vermittelnde Bekannte und der Respondent eigenhändig einen Termin fest, das andere Mal wurde der Gesprächspartner auf Initiative einer Mitarbeiterin direkt in der Filiale der Zeitarbeitsagentur ausgewählt.

Als Anreizmechanismus diente ein monetärer „Köder“. Neben der Ansprache durch Personen, die zum Vertrauenskreis der Interviewpartner gehörten, hat

sicherlich auch die Bezahlung einer Aufwandsentschädigung in Höhe von 15 Euro dazu beigetragen, am Interview teilzunehmen. Mit der Aufwandsentschädigung war beabsichtigt, auch Gesprächspartner zu finden, die sonst nicht zugestimmt hätten.

Im Verlauf der Suche meldeten sich vier Personen, die zugesagt hatten, wieder ab. Als Grund gaben sie zeitliche Probleme an. Es konnte aber schnell Ersatz gefunden werden.

Erfahrungen bei den Interviews

Im Vorfeld der Gespräche kamen zunächst eine Reihe von Bedenken auf: Wird es funktionieren, dass die Interviewpartner einer fremden Person von ihren privaten Problemen berichten? Wie wird die Atmosphäre bei den Gesprächen sein? Wie können die Gesprächspartner zum Erzählen angeregt werden?

In der Literatur finden sich zahlreiche Studien, die dokumentieren, dass Gespräche zunächst sehr stockend verlaufen und sich die Befragten in ihrer Erzählung an den institutionellen Abläufen orientieren und weniger über die eigene Wahrnehmung berichten (vgl. Brendel 1998: 77, 78; Kraheck 2004: 18, 19).

All diese Bedenken erwiesen sich im Nachhinein weitestgehend als unbegründet. Die Gesprächspartner waren erstaunlicherweise zumeist sehr offen. Aufgrund des in etwa vergleichbaren Alters zwischen Interviewerin und Interviewten wurde bis auf ein Gespräch gleich das „Du“ gewählt. Bemerkenswert ist sicherlich, dass es einigen sichtlich Freude bereitete, aus ihrem Leben erzählen zu können. Selbst problematische Familienverhältnisse stellten kein Tabuthema dar. Meist gerieten die Respondenten sehr schnell in einen Erzählfluss, schilderten dann auch Sachverhalte, die sie zunächst ausgelassen hatten. Lediglich ein Interviewpartner tat sich schwer, über sein Leben und seine Erfahrungen zu berichten. Bei einem Teil der Gesprächspartner bedurfte es einer gezielten Leitung des Gesprächs durch die Interviewerin. Andere wiederum referierten, nachdem ein Thema vorgegeben wurde, relativ frei. Die Gespräche variierten zwischen einer knappen Stunde und etwas über zwei Stunden.

6.2.2 Das Problemzentrierte Interview

Das Problemzentrierte Interview wurde entwickelt, um eine Methodik zu gewinnen, die „eine differenzierte und unvoreingenommene Analyse der Rekonstruk-

tionen und Antizipationen von Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen im Rahmen der Berufs- und Berufsfindungsbiographie [leistet]“ (Witzel 1982: 67). Für Witzel bedeutet „Problemzentrierung“, dass innerhalb eines gesellschaftlichen Problemfeldes die Sinnkriterien und Beurteilungen des Problemzusammenhangs der Betroffenen herausgefunden werden sollen (Witzel 1985: 231, 232). Zunächst müsse sich der Forscher Kenntnisse über die objektive Problemlage beschaffen, um die individuellen Verarbeitungsformen verstehend nachvollziehen und präzise Fragen zum Themenkomplex stellen zu können (Witzel 1982: 68). Dies mündet in das Dilemma, dass der Wissenschaftler zum einen seine gesammelte Theorie für die Auswertung fruchtbar machen möchte, zum anderen dem Forschungsgegenstand möglichst unvoreingenommen begegnen sollte (vgl. ebd.: 68, 69). Vor dem Hintergrund dieses Widerspruchs konstatiert Witzel mit Verweis auf Blumer eine „Verschränkung von bestehendem und zu ermittelndem Wissen“ (Witzel 1985: 231), durch die der gesamte Forschungsprozess gekennzeichnet ist. Beim zuvor generierten Wissen darf also lediglich von Vorwissen ausgegangen werden. Anhand der Leitidee der „Grounded Theory“ begreift Witzel den Forschungsprozess deshalb als eine Aufeinanderfolge von Induktion und Deduktion (vgl. ebd.: 233).

Witzel konzipiert eine Methodenkombination für die Datenerhebung, die aus vier Elementen besteht: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum. Der *Kurzfragebogen* (Phase 0) wird dem eigentlichen Gespräch vorgeschaltet und dient dazu, erste themenbezogene Daten zu erfassen, die den Gesprächseinstieg erleichtern können. Zudem kann damit eine Antwort-Frage-Struktur im späteren Gespräch vermieden werden (Lamnek 2005: 366). Der *Leitfaden*, den der Wissenschaftler aus seinem Vorwissen heraus entwickelt hat, dient zur Orientierung und soll bei den Befragten Erzählsequenzen hervorrufen (Witzel 1985: 236). Indes ermöglicht es die *Tonbandaufnahme* dem Interviewer, sich ganz auf das Gespräch und die Gesprächssituation konzentrieren zu können (Witzel 1982: 91). Im *Postskriptum*²⁰ hält der Interviewer nach dem Gespräch weitere Eindrücke fest, die ebenso in eine spätere Interpretation mit einfließen können. Beispielsweise können dies nonverbale Ele-

²⁰ Nach jedem Gespräch wurden die Eindrücke sowie die Erlebnisse in den Interviews stichpunktartig festgehalten und flossen in die Fallbeschreibungen und Interpretationen teilweise mit ein.

mente sein, aber auch Dinge, die unmittelbar vor oder nach dem eigentlichen Gespräch stattfinden (vgl. ebd.: 91, 92).

Witzel betont, mit Verweis auf die biografische Methode, die Wichtigkeit des Erzählprinzips, um die Bedeutungsstrukturierungen der Betroffenen zu ergründen, wenngleich dies durch eine Verständnis generierende Form der Gesprächsführung ergänzt wird. So soll Verständnis bezüglich der Probleme der Befragten gewonnen werden und der Betroffene zur Selbst- und Verhältnisreflexion angeregt werden (Witzel 1985: 117). Um dies zu erreichen, empfiehlt Witzel folgende Kommunikationsstrategien: den Gesprächseinstieg, die allgemeine Sondierung und spezifische Sondierung sowie Ad-hoc Fragen. Eine besondere Bedeutung kommt dem *Gesprächseinstieg* (Phase 1) zu. Hier wird das Thema des Interviews festgelegt sowie eine narrative Gesprächsstruktur aufgebaut. Mit Hilfe einer *allgemeinen Sondierung* (Phase 2) soll der Befragte zur Erzählung angeregt werden sowie zusätzliche Details offenbaren. Dagegen dient die *spezifische Sondierung* (Phase 3) der Verständniserzeugung, wobei Witzel drei verschiedene Fragearten unterscheidet. Mit Hilfe der „Zurückspiegelung“ wird dem Befragten durch den Forscher ein Interpretationsangebot unterbreitet, auf das dieser reagieren kann. Die „Verständnisfrage“ soll Unklarheiten beseitigen, um genauere Aussagen treffen zu können. Schließlich kann die „Konfrontation“ dazu genutzt werden, den Befragten mit seinen eigenen Widersprüchen zu konfrontieren, wobei darauf zu achten ist, dass das Gesprächsklima nicht zerstört wird. Als vierte Phase bezeichnet Witzel die Möglichkeit, „Ad-hoc-Fragen“ zu stellen, das heißt mögliche Sachverhalte anzusprechen, die bisher noch unberücksichtigt geblieben sind (Lamnek 1989: 75, 76).

6.2.3 Gesprächsleitfaden

Die Literatur zur Erhebung biografischer Lebensgeschichten unterscheidet meist zwischen zwei Methoden: dem narrativen Interview nach Schütze und dem Leitfadeninterview. Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung erschien die Konstruktion eines Leitfadens zur Gesprächsführung – analog Witzels Empfehlungen – als die angemessene Methode. Zum einen um die Interviews zeitlich besser eingrenzen zu können und die spätere Vergleichbarkeit zu erleichtern, zum anderen um gezielt Erzählungen hervorrufen zu können.

In diesem Sinn wurde zunächst ein Kurzfragebogen entworfen, um die einzelnen Interviews besser vorzubereiten und Fehlrekrutierungen zu vermeiden. Hier wurden die Personen nach dem Alter, dem Schulabschluss, ihrer aktuellen Beschäftigung beziehungsweise der Tätigkeit nach Beendigung der Schule sowie dem Berufswunsch befragt. Der Kurzfragebogen wurde von den Interviewpartnern entweder in digitaler Form ausgefüllt und per E-Mail an die Interviewerin zurückgesandt oder mündlich am Telefon abgefragt.

Der Leitfaden organisierte das Interview bezogen auf das Thema „Bildungskarriere“. Gleichzeitig war jedoch das oberste Ziel, eigene Schilderungen bei den Befragten hervorzurufen und ihnen bezüglich der Gesprächsgestaltung Spielräume zu überlassen. Inhaltlich gliedert sich der Leitfaden in verschiedene Themenblöcke, die weitgehend chronologisch aufgebaut sind:

- 1.) Die Interviewerin stellt sich persönlich vor, klärt den Interviewten über das Untersuchungsvorhaben auf, sichert den vertraulichen Umgang mit den Daten zu und holt die Erlaubnis zur Aufzeichnung des Gesprächs ein.
- 2.) Anschließend wird die gegenwärtige Situation des Befragten angesprochen, wobei auch auf Freizeitgestaltung und das soziale Umfeld eingegangen wird.
- 3.) Sodann folgen Fragen zum familiären Hintergrund.
- 4.) Es wird ein Blick zurück auf die Schulzeit geworfen.
- 5.) Daran anknüpfend werden Geschehnisse nach dem Schulabgang abgerufen und es wird erfragt, welche Erfahrungen bis heute gemacht wurden.
- 6.) Schließlich wird nach den Zukunftsplänen und -vorstellungen gefragt.

Jedes einzelne Gespräch wurde mit der Frage nach dem Berufswunsch begonnen. Dies diente zum „Aufwärmen“ und sollte beim Befragten positive Assoziationen hervorrufen. Um einen Erzählfluss beim Befragten auszulösen, begann jeder Frageblock mit einer „Einstiegsfrage“. So wurden die Fragen zur Schulzeit folgendermaßen eingeleitet: „Gehen wir mal zurück zu Ihrer Schulzeit. Mit welchen Erinnerungen schauen Sie auf Ihre Schulzeit zurück?“

Gleichzeitig enthält der Leitfaden Fragen, die den Gesprächspartner zur Reflexion anregen sollten, beispielsweise: „Auf was sind Sie stolz?“

Nachdem die Inhalte jedes Themenkomplexes feststanden, wurden konkrete Fragen formuliert. Diese sind jedoch optional zu verstehen und dienten dazu, dem Interviewpartner gezielt Informationen zu entlocken, falls das Gespräch nur stockend verlaufen sollte. In diesem Sinne wurde der Leitfaden bewusst so flexibel wie möglich konzipiert, um jedes Gespräch auch individuell auf die verschiedenen Interviewpartner mit ihren spezifischen Erfahrungen anpassen zu können. Auf diese Weise sind einige der Frageblöcke ebenso als optional zu verstehen. Wenn im Fragebogen beispielsweise angegeben wurde, dass momentan einer Erwerbsarbeit nachgegangen wird, tangierte dies natürlich den Frageblock zur Arbeit, der anschließend verwendet wurde.

Die flexible Handhabung der Gespräche erwies sich ein ums andere Mal als sehr nützlich, da oftmals bestimmte Themen an anderer Stelle angesprochen wurden oder, je nach den Erlebnissen der Respondenten, bisweilen auch recht unterschiedlich gefragt werden musste.

7 Empirische Befunde

Bevor im Folgenden die zentralen Inhalte der Interviews dargelegt und gegenübergestellt werden, wird zunächst die im Anschluss an die Interviews durchgeführte Aufbereitung des aufgezeichneten Gesprächsmaterials skizziert. Die Interviewten erklärten sich mit einer Aufnahme des Gesprächs bereit, woraufhin der Inhalt vollständig transkribiert werden konnte.

7.1 Vorgehen bei der Datenanalyse

Die Auswertung der Transkripte erfolgt in zwei Schritten: Der erste Schritt beinhaltet die Einzelauswertung jedes Interviews sowie die dazugehörigen Fallbeschreibungen. Im zweiten Schritt werden die einzelnen Fälle miteinander verglichen sowie auf die in Kapitel 1.2 gestellten Fragen bezogen.

Der erste Auswertungsvorgang orientiert sich an der „qualitativen Inhaltsanalyse“ von Philipp Mayring. Im Zentrum dieses Verfahrens steht die Bildung von Kategorien, die es gestatten, die Analyse kohärent zu gestalten und damit die einzelnen Gespräche miteinander vergleichbar zu machen (vgl. Mayring 2007: 43, 44). Das vorliegende Ausgangsmaterial wird dabei reduziert und sortiert. Angesichts des engen zeitlichen Rahmens und der gleichzeitigen Fülle des transkribierten Materials war es nicht möglich, die einzelnen Analyseschritte separat durchzuführen. Aus diesem Grund wurden – analog der Empfehlung Mayrings – mehrere Analyseschritte miteinander verknüpft (vgl. ebd.: 61). Anhand des zuerst verfügbaren Interviews mit Sonja²¹ wurden Themen identifiziert und Kategorien gebildet, die während der weiteren Analyse des Materials ständig überprüft, komprimiert und erweitert wurden. Mit Hilfe der so identifizierten Kategorien wurde anschließend das Gesprächsmaterial Zeile für Zeile analysiert und die einzelnen Aussagen den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Freilich wurden im Zusammenhang mit der Fragestellung weniger relevante Ausführungen sowie inhaltsgleiche Aussagen weggelassen. Angesichts der Tatsache, dass sich bei den interviewten Personen die angesprochenen Themen und Lebenslagen nicht vollständig entsprechen, konnten nicht bei allen Fallanalysen auch alle Kategorien verwendet werden. Die Kategorie „Kinder“

²¹ Alle Namen wurden anonymisiert.

(I.6) blieb beispielsweise nur Sonja und Elvira vorbehalten. Nach der Analyse der Einzelfälle folgt dann ihr Vergleich.

Um Erfahrungen, Einstellungen sowie Handlungen Geringqualifizierter allgemein und problemzentriert darzustellen, ist es notwendig, die einzelnen Beschreibungen miteinander zu vergleichen (vgl. Witzel: 1982: 112). Hierbei gilt es wesentliche Argumente, Wiederholungen und Phänomene aufzuspüren, aber auch Gegensätze herauszuarbeiten.

7.2 Falldarstellungen

Die nachstehenden Falldarstellungen sind, soweit möglich, parallel aufgebaut. Nach einer kurzen Einleitung sind die bedeutendsten Aussagen der qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst. Dabei wurde – trotz der komprimierten Sinn-darstellung und der Verknüpfung verschiedener Aspekte – darauf geachtet, den textimmanenten Zusammenhang zu erhalten und weitgehend die Sichtweise der Interviewpartner aufrechtzuerhalten.

7.2.1 Sonja: „So, als wäre ich Luft“

Ne, also erstmal: „Das schaffst du sowieso nicht!“ Das hatte ich vorher schon so oft gehört und mir das auch zu Herzen genommen. Okay, wenn ihr meint, das schaffe ich sowieso nicht, dann schaff ich es auch nicht (21/710-713).

Sonja ist 22 Jahre alt, hat drei Kinder und wohnt mit ihrem neuen Freund seit ungefähr drei Monaten zusammen. Zuvor hat sie noch mit dem leiblichen Vater der Kinder zusammengewohnt.

Geboren wurde sie in Ostdeutschland, kam jedoch im Alter von vier Jahren mit ihren Eltern in den Westen. Sie hat noch eine zwölfjährige Schwester.

Schwanger wurde Sonja, als sie die neunte Klasse der Realschule besuchte. Als das Kind geboren wurde, musste sie die Klasse gerade wiederholen – und fiel erneut durch, woraufhin sie in die neunte Klasse einer Hauptschule wechselte. Dort schloss sie die neunte Klasse erfolgreich ab. Der Versuch, den Realschulabschluss nachzuholen, scheiterte an einer erneuten Schwangerschaft.

Die folgenden Jahre wohnte Sonja als Hausfrau mit dem Vater der Kinder zusammen und brachte noch ein drittes Kind zur Welt.

Seit der Trennung von ihrem Ex-Partner beabsichtigt Sonja selbst zu arbeiten und hat sich arbeitslos gemeldet. Gegenwärtig lebt sie von Hartz IV. Da ihr

Freund zurzeit eine Ausbildung absolviert, hat die Familie nur wenig Geld zur Verfügung.

Das Gespräch fand in Sonjas Wohnung statt. Ihr Freund, die drei Kinder und ein Hund befanden sich ebenfalls im Wohnzimmer, weshalb das Gespräch teilweise unruhig verlief. Sonja ist von ihrer Art her eher zurückhaltend. Anfangs beantwortete sie die Fragen nur knapp, geriet im Laufe des Gesprächs jedoch ausführlicher ins Erzählen.

Familie und soziale Kontakte

Sonjas Eltern wohnen in derselben Stadt wie sie. Die Mutter ist im Pfarramt teilszeitbeschäftigt und besitzt keine Ausbildung. Der Vater ist Werkzeugmacher und arbeitet Vollzeit. Das Verhältnis zu den Eltern ist belastet, Treffen finden eher selten statt: *„Ja, wenn mal irgendwelche Feste sind oder Feiertage, sind wir ab und zu mal bei meinen Eltern“ (5/145-146)*. Sonja hatte jahrelang kaum Kontakt zu ihren Eltern. Erst seit der Trennung vom Vater der Kinder hat sich das Verhältnis zu den Eltern etwas entspannt. Sonja findet es für ihre Kinder sehr wichtig, den Kontakt zu halten, *„weil ich denke, dass der Kontakt zwischen Kindern und Großeltern doch sehr wichtig ist. Ich fand das als Kind immer klasse“ (9/279-281)*. Dabei waren gerade die Kinder der Anlass, der zunächst zum Kontaktabbruch führte, *„eben weil ich meine älteste Tochter bekommen habe und meine Eltern damit ein Problem hatten erstmal“ (10/335, 336)*. Als Sonja schwanger wurde, sicherten ihr die Eltern zwar Unterstützung zu, im Folgenden zeigte sich jedoch, dass insbesondere ihr Vater die neue Situation nicht akzeptieren konnte. *„Als die Miriam dann auf der Welt war, hat er sich eigentlich überhaupt nicht mehr mit mir unterhalten. Er hat nicht mehr geredet, er hat eigentlich gar kein einzelnes Wort mehr mit mir gewechselt. So, als wäre ich Luft“ (11/354-357)*. Auch der Kontakt zur Mutter, so Sonja, habe in dieser Zeit gelitten, weshalb sie das elterliche Haus verließ. In den darauffolgenden Jahren sah man sich bisweilen bei den Geburtstagsfeiern der Kinder, *„aber ansonsten war eigentlich gar nichts. Nicht miteinander telefoniert, nicht miteinander gesprochen“ (13/428-430)*.

Ogleich der Vater der Kinder während Sonjas Schwangerschaft Unterstützung zusicherte und beide auch zusammenzogen, blieb Sonja meist auf sich allein gestellt. Ebenso lehnte der gelernte Energieelektroniker ihren Wunsch nach

Ausbildung oder Arbeit ab, „weil er gemeint hat: ‚Ich bringe das Geld nach Hause, du brauchst nicht großartig arbeiten gehen‘. Dass von dem Geld nicht viel bei mir gelandet ist, beziehungsweise bei den Kindern, das war dann was anderes“ (22/748-751). Aus heutiger Sicht mutmaßt sie, dass ihr damaliger Freund von der Situation überfordert gewesen sei und sich infolgedessen immer mehr zurückzog.

Seit der Trennung ist der Kontakt nun ganz abgebrochen: „Ich habe versucht, ihn anzurufen, aber er meldet sich nicht“ (6/185, 186). Dennoch überweist er monatlich einen Unterhaltsbeitrag. Wenngleich, so Sonja, „den Kindern dann doch etwas mehr zusteht als 300 Euro“ (6/191, 192) und sie deshalb einen Unterhaltsvorschuss beantragt hat. Der Forderung des Jugendamtes, sein Vermögen offen zu legen, ist der Vater der Kinder nicht nachgekommen. Deshalb ist nun ein Festbetrag bestimmt worden. Sonja muss abwarten, ob er seine Zuwendung anpassen wird.

Ihre Kinder, im Alter von sechs, fünf und drei Jahren, waren, so Sonja, „alle so mehr oder weniger ein Unfall (lacht kurz)“ (14/486, 487). Für Sonja sind ihre Kinder das Wichtigste in ihrem Leben. Was die Betreuung betrifft, ist sie weitgehend auf sich allein gestellt, „da ich momentan hier außer meinen Eltern nicht großartig jemanden kenne, der dann auf die Kinder aufpassen könnte, wenn ich nicht zu Hause bin“ (3/94-97). Immerhin besuchen ihre Kleinen bis 15 Uhr den Kindergarten.

Vor allem fällt im Gespräch mit Sonja immer wieder auf, dass sie beklagt, kaum Freunde zu haben. Ebenso kam es auch in ihrem Freundeskreis – bedingt durch die Geburt – zum Abbruch von Kontakten: „Weil mein kompletter Freundeskreis, es waren ja nicht viele, aber die, die ich hatte, die waren dann auf einmal weg“ (11/371-373). Auch nach ihrem Umzug konnte sie keine neuen Bekanntschaften schließen. „Entweder waren sie zu jung, dass ich gesagt habe, [...] für meine Kinder [...] nicht so das gute Umfeld. Oder sie waren halt zu alt [...]. Hatten selber Kinder, aber meinten dann, ich kann damit sowieso nicht umgehen und wollten mit mir nichts zu tun haben“ (12/387-12/393).

Bildungsweg

Trotz guter Noten besuchte Sonja nach der Grund- die Realschule. *„Eigentlich hätte ich damals auf das Gymnasium gehen sollen. Meine Noten waren gut genug [...]. Allerdings war ich ein kleiner Träumer und dann hat man mich halt auf die Realschule geschickt“* (15/519-16/522). Diese Entscheidung beruhte auf dem Einverständnis zwischen der Klassenlehrerin und ihrer Mutter.

Auf der Realschule fühlte sie sich von Anfang an unwohl. Anlass hierfür war die Klassenlehrerin, zu der sie ein schwieriges Verhältnis hatte. *„Die hat sich über mich lustig gemacht und vor der Klasse hingestellt, guckt mal her, so macht man es nicht“* (16/550-552). Zugleich konnte Sonja innerhalb der Klasse keinen Anschluss finden. Das Bloßstellen durch die Lehrerin führte dazu, dass sie auch von Mitschülern ausgeschlossen wurde. *„Die haben sich dann auch über mich lustig gemacht“* (17/560, 561). Durch die permanenten Hänseleien und ihre abfallenden Schulleistungen fühlte sich Sonja ständig belastet.

Den Eltern blieben die schwachen Zensuren nicht verborgen. Sonjas Vater versuchte mit ihr zu lernen. Der gewünschte Erfolg stellte sich jedoch nicht ein, *„weil mein Vater mich dann mehr oder weniger runter gemacht hat, weil ich es nicht sofort verstanden habe und dann habe ich als Kind dicht gemacht und wollte dann auch nicht mehr“* (19/653-656). Um dieser Situation zu entfliehen, fing sie an *„zu lernen wie 'ne Bekloppte. Aber umso mehr ich gelernt habe zu dem Zeitpunkt, desto weniger hat funktioniert“* (19/657-659). Bei Klassenarbeiten kam es zu Blackouts, bisweilen gab Sonja sogar nicht bearbeitete Klausuren ab. Als Konsequenz begann sie immer mehr zu resignieren, ging fast ein halbes Jahr lang nicht mehr zur Schule und verlor schnell den Anschluss an den Stoff. Auch die Eltern bemerkten ihre Abwesenheit nicht. *„Ja das war komischerweise irgendwie... haben sie das großartig gar nicht mitgekriegt“* (17/581, 582). Sie verlor zunehmend das Interesse an der Schule und wurde nicht in die zehnte Klasse versetzt. Im Jahr des Wiederholens wurde sie schwanger und *„da hatte ich erstmal ganz andere Dinge im Kopf“* (15/509, 510). Erneut erhielt sie keine Versetzung.

Sonja – inzwischen nicht mehr schulpflichtig – entschied sich, die neunte Klasse einer Hauptschule zu besuchen. Ihre Eltern hielten zunächst nicht viel von ihrem Vorhaben und trauten ihr nicht zu, den Abschluss zu schaffen. Sie versuchte es trotzdem: *„Aber das war mir dann schon ziemlich wichtig, weil, ich*

habe ein kleines Kind und wenigstens einen Abschluss wollte ich haben. Da habe ich gedacht, also mir ist es jetzt egal, was ihr von mir haltet, aber das ziehe ich jetzt durch“ (21/713-717). Heute bezeichnet Sonja das Jahr auf der Hauptschule als „Himmel auf Erden“ (18/611). In dieser Zeit hatte sie mit Lehrern und Mitschülern keinerlei Probleme. Aufgrund ihrer Vorbildung fiel ihr der Lerninhalt leicht. Freilich stellte „die Tatsache, dass ich dann schon ein kleines Kind hatte, um das ich mich kümmern musste“ (18/611-613), eine zusätzliche Belastung für sie dar. Dass sie ihren Schulabschluss doch noch geschafft hat – darauf ist Sonja heute besonders stolz. Nach ihrem Abschluss wechselte sie auf eine Berufsfachschule mit dem Ziel, ihre Mittlere Reife nachzuholen. Wegen einer erneuten Schwangerschaft und gesundheitlicher Probleme brach sie jedoch ab.

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Außer einem vierwöchigen Praktikum als Energieelektronikerin während den Schulferien hat Sonja noch keine Arbeitserfahrung gesammelt. Nach der Geburt ihrer zweiten Tochter und dem Schulabbruch *„habe ich dann erstmal gar nichts gemacht. Weder schulisch noch irgendwie arbeitstechnisch“ (22/736, 737). Seit der Trennung von ihrem Ex-Partner ist sie arbeitslos gemeldet. Vom Amt hat sie „[...] damals einen Vordruck gekriegt, einen Lebenslauf und ein Bewerbungsschreiben und dann hat man gesagt: Mach mal!“ (3/79-81).*

Laut Sonja sind ihre Kinder bei der Jobsuche ein Hemmnis. So könne sie beispielsweise keine Ausbildung machen, denn nach 15 Uhr eine Betreuung zu organisieren, gestalte sich schwierig. *„Tagesmutter, Hort. Das wird dann halt nicht bezahlt“ (10/326). Deshalb sucht Sonja erstmal stundenweise eine Nebenbeschäftigung. Gegenwärtig ist sie jedoch noch in hohem Maße von sozialen Leistungen abhängig. Gerne würde sie auf die vielen Anträge verzichten: „Für alles irgendwas auszufüllen. Das ist hier schon kompliziert“ (7/224, 225). Die Amtswege rufen bei Sonja ungute Empfindungen hervor. „Na ja, sie (Anm.: Amt) sind nicht wirklich zuverlässig. [...] [W]enn dann mal nur irgendwas fehlt, dann ist das gleich ein Riesenproblem, [...] da kommen sie dann immer wieder, bis man dann halt irgendwann mal Glück hat und Geld bekommt“ (7/228-240). Zudem bemängelt sie die unklaren Zuständigkeiten auf Ämtern.*

Bewältigungsstrategie

Auffällig ist, dass Sonja bei der Erzählung ihrer Lebensgeschichte nur sehr selten als Akteurin auftritt, obschon sie mit ihren Kindern weitgehend auf sich allein gestellt war und damit eine erhebliche Verantwortung zu tragen hatte.

Mit den Hänseleien in der Schule wusste sie damals nicht richtig umzugehen, blieb auch hier auf sich allein gestellt: „*Und ich habe es dann eine zeitlang ertragen, weil ich gemeint habe, irgendwann geht es vorbei*“ (17/561, 562). Während ihrer Schwangerschaft bekam sie kaum Hilfe von anderen und musste eine schwierige Phase überstehen, „*weil das für mich überraschend war und ich selber überhaupt gar keine Ahnung hatte, wie ich das überhaupt hinkriegen sollte*“ (10/343-345). So hätte sie zunächst nicht mehr gewusst, „*wo oben und wo unten ist*“ (11/370, 371). Auf ihre Orientierungslosigkeit und die belastende Situation zu Hause reagierte sie zunächst mit Flucht und zog zu ihrem damaligen Freund, in der Hoffnung, dass „*es anderswo ein bisschen besser [ist]*“ (11/364, 365). Zugleich versuchte sie sich von den negativen Zuschreibungen anderer zu lösen und schöpfte durch die Geburt ihrer Tochter neue Kraft, die Schule zu beenden: „*Aber ich habe dann halt geguckt, dass ich wenigstens noch einen Hauptschulabschluss kriege*“ (18/606, 607).

Das zusehends schwierigere Zusammenleben mit ihrem Ex-Partner, dem Vater ihrer Kinder, konnte sie nicht allein beenden. Dafür bedurfte es ihres jetzigen Freundes, der eine Wohnung beschaffte und sie zum Auszug bewog.

Sonja sieht sich veranlasst, auf staatliche Hilfe zurückzugreifen, um für ihren Unterhalt aufzukommen. Beworben hat sie sich bisher noch nicht: „*Ja, hätte ich machen sollen. Habe ich aber noch nicht (kurzes, verlegenes Lachen). Aber ab nächster Woche*“ (1/34, 35). Sonja schätzt ihre eigene Lage durchaus als schwierig ein. Sie ist sich bewusst, dass die fehlenden formalen Abschlüsse die Arbeitssuche erschweren. „*Also es gibt so viele Betriebe, die irgendwelche Qualifikationen oder irgendwelche Zusatzsachen erwarten, die man nicht haben kann und das ist schon ziemlich schwierig*“ (25/868-26/871). Dagegen empfindet sie die Situation der Arbeitslosigkeit nicht beunruhigend: „*Ja, arbeitslos zu sein an sich ist nicht so schlimm*“ (4/118). Weiter führt sie aus, dass sie mit dem wenigen Geld, das ihr zur Verfügung steht, zurechtkommt. Über ihre persönliche Situation stellt sie fest: „*Na ja, sagen wir so, es könnte besser laufen. Es könnte aber auch schlechter laufen. Mir wäre es natürlich schon recht, wenn ich*

jetzt einen Job hätte, beziehungsweise eine Ausbildungsstelle“ (9/306-309). Gleichwohl beklagt sie sich nicht. „Aber jetzt muss es halt erstmal so gehen. Also muss ich mit dem, was ich habe, zufrieden sein“ (9/309-311).

Lebensentwurf und Identität

Als Berufswunsch gibt Sonja Tischlerin oder Floristin an. Zumindest etwas Kreatives sollte es sein. Die Erfüllung ihres Wunsches hat sie aber erst einmal aufgeschoben, denn eine Vereinbarkeit von Kindern und Ausbildung scheint ihr nicht möglich: *„Weil, ich muss gucken, dass die Kinder in der Zeit, wo ich die Ausbildung mache oder in der Schule bin, versorgt sind. Was ist, wenn sie krank sind?“ (24/816-819).* Infolgedessen sucht Sonja gegenwärtig stundenweise eine Beschäftigung. *„Für ein paar Stunden irgendwo putzen gehen oder was anderes“ (3/102, 103).* Außerdem wünscht sie sich, etwas Abwechslung in ihren Alltag zu bringen. *„Ich meine, man wünscht sich natürlich, wenn man den ganzen Tag nur Haushalt und Kinder hat, schon, dass man raus kann und man mal was anderes machen kann“ (4/118-121).* Neben ihren familiären Verpflichtungen geht Sonja keinen Hobbys nach.

Im Mittelpunkt ihres Lebens stehen ihre Kinder. So findet sie es auch positiv, *„dass ich noch nicht so weit weg bin von der Kindheit, dass ich mich vielleicht in manche Dinge ganz gut hineinversetzen kann“ (23/769-771).* Von Außenstehenden wird sie wegen der Kinder und ihres Alters oft schief angesehen: *„[...] dass mich wildfremde Leute [...] auf der Straße ansprechen und mich fragen: ‚Ja sie sind so jung, wieso haben sie denn drei Kinder? Das ist ja absolut verantwortungslos und das kann man doch nicht machen!‘“ (23/798-24/80).* In solchen Fällen fühlt sich Sonja ungerecht behandelt. Trotzdem befürchtet sie, ihren Kindern finanziell nicht genug bieten zu können und meint, dass es wohl besser gewesen wäre, zuerst eine Ausbildung zu machen. Vor diesem Hintergrund zeigt sie sich durchaus besorgt, dass die Kinder ihr dies später zum Vorwurf machen könnten: *„Ich meine, es muss ja nicht großartig was sein. Aber damit man nicht dasteht, wenn die Kinder dann größer sind und fragen: ‚Was hast du eigentlich gemacht?‘ Na ja, da war nix. Ich hab mich nur um euch gekümmert“ (23/777-781).*

In Anbetracht dieser Tatsache ist Sonja sich über ihre Zukunft noch ungewiss und konstatiert im Zusammenhang der Frage, wo sie sich denn in zehn Jahren sehe: *„Ich weiß es nicht. Ich hoffe mal irgendwo am Arbeiten, die Kinder in der*

Schule. Und hoffentlich noch hier und mit ihm (Anm.: Freund) zusammen“ (25/862-864).

7.2.2 Hamit: „Ich habe meinen eigenen Kopf“

Das Wichtigste ist bei uns Dach überm Kopf, das Essen muss daheim sein. Der Rest ist egal (36/1239, 1240).

Hamit ist 28 Jahre alt und Sohn türkischer Einwanderer. Er wuchs mit seinen vier Geschwistern in einem Dorf in Schwaben auf.

Die Schule hat ihn nie sonderlich interessiert. Er verbrachte seine Zeit lieber anderweitig und war, wie er selbst betont, im Dorf kein Unbekannter.

Nach seinem Hauptschulabschluss fing er eine Lehre als Maurer an. Abwesenheit und auffälliges Verhalten führten dazu, dass er im ersten Lehrjahr durchfiel und gekündigt wurde. Im Folgenden verdingte er sich als Hilfsarbeiter bei verschiedenen Firmen. Vor sieben Jahren begann er dann bei einem Unternehmen zu arbeiten, für das er heute noch tätig ist. Wochentags lebt er bei seinen Eltern, am Wochenende bei seiner Freundin.

Während des Gesprächs – aber auch davor und danach – kam immer wieder zur Sprache, dass sich Hamit bereits wegen zahlreicher Vergehen zu verantworten hatte. Schon während seiner Schulzeit suchte ihn des Öfteren die Polizei auf. Insbesondere scheint er eine lange Liste von Verkehrsvergehen aufzuweisen. Gegenwärtig besitzt er keine Fahrerlaubnis, da ihm diese für zwei Jahre abgenommen wurde.

Das Gespräch fand am Wochenende in der Wohnung von Hamits Freundin statt. Diese sowie ein Bekannter waren bei dem Gespräch anwesend, griffen allerdings nicht in das Interview ein. Hamit fiel durch seine selbstbewusste Art auf. Er unterhielt sich gerne und erzählte bisweilen Anekdoten aus seinem Leben.

Familie und soziale Kontakte

Hamits Vater kam mit 16 Jahren aus der Türkei nach Deutschland, um zu arbeiten. Seine Ehefrau holte er nach einiger Zeit nach. Hamits Vater – inzwischen Rentner – arbeitete jahrelang als Einsteller in der Industrie. Dagegen ist seine Mutter immer Hausfrau gewesen. Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt er als „ganz gut eigentlich, grad“ (17/561). Früher gab es bisweilen Ärger im Haus

Demirkan, denn Hamit „*war schon ein schlimmer Bursche*“ (17/563, 564). So berichtet er beispielsweise von Prügeleien oder einer Zahlung von 800 Euro, die sein Vater entrichten musste, „*dass sie mich nicht anzeigen. Sonst hätte ich meine Aufenthaltserlaubnis nicht gekriegt, unbefristet*“ (17/566-568). Auf diesen Erfahrungen fußen wohl die Vorbehalte, die Herr Demirkan seinem Sohn noch heute entgegen bringt. So zeigte er sich bezüglich Hamits Plan, eine Eigentumswohnung zu erwerben, nur wenig begeistert: „*Mein Vater hat immer gesagt, das packst du nicht. Grad auch mit der Wohnung*“ (23/778, 779). Im Gegensatz dazu bringe der Vater Hamits Bruder mehr Vertrauen entgegen: „*Bei dem sagt er nichts. Und ich sehe das nicht ein, bei dem einen macht er es so, bei dem anderen so. Ich bin zwar der Ältere, aber trotzdem, mir traut er nicht ganz so über den Weg (lacht)*“ (24/806-809). Dessen ungeachtet bezeichnet Hamit den Familienzusammenhalt als sehr groß. So hat die Familie vor einigen Jahren gemeinsam ein Doppelhaus gebaut. In der einen Hälfte wohnt Hamits Familie, in der anderen die Familie seines Onkels.

Hamit war im Kindesalter ein talentierter Fußballspieler. Sein Vater und er träumten von einer Karriere als Fußballspieler. Als Hamit ein Angebot vom VfB Stuttgart erhielt, lehnte sein Vater allerdings ab. „*Das halte ich ihm immer noch vor. Meine Dings hat er eigentlich versaut! Er hat gesagt: ‚Junge, ich kann dich nicht zwei Mal oder drei Mal in der Woche nach Stuttgart zum Training fahren. Ich habe Früh- und Spätschicht‘*“ (26/889-893). Der Versuch, Hamit bei einem türkischen Proficlub unterzubringen, scheiterte an den dort geforderten Ausbildungskosten.

Hamit hat drei Schwestern und einen jüngeren Bruder, die ebenfalls alle die Hauptschule besuchten. Allerdings hatten sie dabei mehr Erfolg als er. Die Schwestern schlossen die Schule erfolgreich ab und absolvierten eine Ausbildung. Sein Bruder holte den Realschulabschluss nach und bekam eine Lehrstelle bei einem international tätigen Großunternehmen. Inzwischen hat er die Fachhochschulreife erworben und möchte studieren.

Angesichts der Tatsache, dass Hamit bereits seit seiner Kindheit im selben Dorf lebt, hat er auch viele Bekannte in der näheren Umgebung. „*Wir haben uns jeden Tag getroffen und irgendwo Risiko (Anm.: Brettspiel) gespielt, da mal gegrillt und dort mal Party gemacht*“ (21/730-22/732). Mit der Zeit sind die Kontakte seltener geworden. „*Mittlerweile ist es auseinander gegangen. Jetzt sieht*

man sich halt noch, ab und zu mal auf der Straße und so, oder wenn man mal fort geht, aber seltener“ (22/732-735).

Bildungsweg

Über seine Schulzeit stellt Hamit heute fest: *„Ich habe mich in der Schule eigentlich ausgeruht“ (24/812, 813).* Unter Druck gesetzt fühlte er sich nie: *„In der Schule, neee. Wenn, dann habe ich die Leute unter Druck gesetzt“ (31/1050, 1051).* Schule und Lernen seien für ihn nie etwas gewesen. Seine Zeit genoss er lieber draußen mit Freunden. Die dritte Klasse musste er wiederholen, was gleichwohl nicht zur Lernmotivation beitrug: *„Mir hat keiner was sagen können oder machen können, weil die eh alle jünger waren wie ich“ (24/820, 821).* Hamit war häufig in Prügeleien verwickelt und konnte sich in diesem Kontext einen Namen machen, wie er es bezeichnet: *„Und wie soll ich sagen, ab 14 habe ich einen Namen gehabt. Da haben sie nur Hamit gesagt, dann hat dich schon jeder gekannt“ (27/930-932).* Auch die Lehrer hätten es mit ihm schwer gehabt und nach einiger Zeit die Bemühung aufgegeben, ihn zur Teilnahme am Unterricht zu bewegen. In der siebten Klasse blieb er erneut sitzen. *„War ich schon mal zwei Jahre älter (lacht). Dann ging es noch mehr ab!“ (24/826, 827).* Im Folgenden verlagerte sich sein Lebensmittelpunkt noch stärker weg von der Schule. *„Also in der siebten Klasse, wo ich sitzen geblieben bin, war mein Vater öfter in der Schule wie ich (lacht)“ (31/1054, 1054).* Mit seinen Eltern kam es deshalb häufig zu Streitigkeiten, doch auch sie vermochten es nicht, Hamit für die Schule zu begeistern. Zudem hatte sein Vater die mögliche Fußballerkarriere im Hinterkopf, weshalb er nie allzu großen Druck auf Hamit bezüglich seiner schulischen Leistungen ausübte. In der Zeit, in der Hamit dann nicht in der Schule war, begann er „krumme Dinger“ zu drehen. Beispielsweise knackte er Zigarettenautomaten auf. Bei der Polizei war er inzwischen kein Unbekannter mehr: *„Alles was war, sind sie zu mir gekommen immer, die Polizei“ (29/987, 988).* Erst gegen Ende der Schulzeit kam in Hamit der Gedanke auf, sich etwas anzustrengen, um den Abschluss zu erreichen. *„In der achten, neunten Klasse, da habe ich schon gedacht: Hamit, häng dich ein bisschen wenigstens rein, dass dein Abschluss wenigstens...“ (29/1000-1003).* Seinen Hauptschulabschluss bestand er schließlich mit 3,7.

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Nach der Schule begann Hamit zunächst eine Maurerlehre. Er wollte „*schon ein bisschen anpacken*“ (32/1105), zudem reizte ihn die Option, auf dem Bau nebenher schwarz Geld verdienen zu können. Ungeachtet seines schlechten Abschlusszeugnisses war es für Hamit kein Problem, eine Lehrstelle zu bekommen. Ein türkischer Bekannter der Familie vermittelte ihm diese Anstellung. „*Der hat gesagt: ‚Der Mann kommt zu uns und fertig!‘ So hat er das der Chefin damals gesagt gehabt*“ (33/1115-1117). Eine schriftliche Bewerbung erfolgte aus diesem Grund nur pro forma. Gleichwohl empfand er die Ausbildung, angesichts der enormen Theorielastigkeit, als hart und beklagt sich über zu wenig praktische Inhalte. Hamit blieb dem Ausbildungsunterricht zumeist fern: „*Wir sind morgens um 7 oder 8 Uhr nach Stuttgart rein in die Zockhöhle, also Automaten spielen gegangen*“ (34/1162-1164). War er dann mal anwesend, zerstörte er die Mauern der anderen oder ließ andere für sich mauern. Seine Gleichgültigkeit sowie das an den Tag gelegte Verhalten waren die Gründe, weshalb Hamit entlassen wurde.

„*Nach meiner Lehre war ich... war mein Vater in der Türkei. Hab ich mir gedacht, wo ich dann gekündigt worden bin, ich muss schnell was finden, bevor er kommt. Sonst bringt er mich um!*“ (2/41-44). Nach kurzer Zeit wurde er fündig. Wieder kam ihm ein türkischer Landsmann zu Hilfe: „*Das war auch so ein Türke. Der hat gesagt, komm mal vorbei, schwätzen wir miteinander*“ (2/46, 47). Bereits am darauf folgenden Tag konnte Hamit den Vertrag unterschreiben. Die Arbeit war allerdings anstrengend, ein Zwölfstundentag normal und die Vergütung bescheiden. Wegen eines Führerscheinentzugs sowie der ungünstigen Arbeitszeiten hatte Hamit Probleme, den Arbeitsplatz zu erreichen, ging früher und erhielt bald eine Kündigung.

Da er im Folgenden keine Arbeit finden konnte, meldete er sich bei einer Leiharbeitsfirma. Tatsächlich hält er nicht sonderlich viel von dieser Branche: „*Ich sehe das so. Leiharbeitsfirmen, da geht keiner hin, der was drauf hat. Weil, wenn er was kann, dann ist er wo anders*“ (7/236-238).

Trotz seiner negativen Auffassung über Zeitarbeitsfirmen erklärt er, dass arbeiten immer noch besser sei als arbeitslos zu sein. „*Hockst daheim halt. Dann kommen die Talkshows, ich kann die nicht sehen [...]. Was für Scheiße die da raus labern!*“ (14/465-468). Während der Arbeitslosigkeit wusste Hamit mit seiner Zeit wenig anzufangen, schnell trat Langeweile ein. „*Es wird halt langweilig*

mit der Zeit. Weil deine Kumpels sind alle im Geschäft. Die kommen erst um 16 Uhr“ (14/481-483).

Schließlich wurde Hamit durch die Arbeitsagentur an ein Unternehmen vermittelt, das Gase abfüllt. Hamit macht die körperlich anstrengende Arbeit nichts aus, und auch mit den dort herrschenden Bedingungen ist er sehr zufrieden. *„Bei uns ist es schon locker. Ich kann auch mal zehn Minuten später von der Pause kommen, oder anrufen zum Beispiel und sagen mir geht es heute nicht gut“ (6/206-209).*

Hingegen kritisiert er die Stellenbesetzung und Hierarchien in seinem Betrieb: *„Alle Deutschen haben Positionen wie Meister, Bereichsleiter. Und alle Kanaken, die schaffen!“ (6/183, 184).* Er hatte bereits aufgrund seiner längeren Betriebszugehörigkeit auf einen besseren Posten gehofft, wurde aber bei der Stellenbesetzung nicht berücksichtigt. *„Gut, ich meine, wenn ich was gelernt hätte, vielleicht hätte ich den Posten gekriegt“ (6/186-188).* Obwohl für die Arbeit als Abfüller kein Abschluss notwendig ist, registriert Hamit durchaus, dass ausgebildete Kollegen schneller eine höhere Position erreichen können. *„Der eine ist jetzt Meister, der andere ist Stellvertreter (lacht). Und die verdienen schon mehr wie ich [...]. Aber ich habe halt sieben Jahre unterm Buckel und die haben erst ein Jahr oder zwei Jahre“ (5/153-159).* Dass er die Stellung als Meister nicht bekommen hat, verstimmt ihn noch heute. Begründet wurde dies mit seiner fehlenden Reife. *„Damals hat man gesagt, Herr Demirkan ist noch zu jung, der baut noch zu viel Scheiße und bla und bla“ (10/327-329).* Er fühlte sich ungerecht behandelt, weshalb es zu einer Auseinandersetzung mit seinem Vorgesetzten kam. Daraufhin wurde Hamit in einen anderen Bereich des Betriebs versetzt, wodurch sich die Situation wieder entspannte: *„Jetzt habe ich einen türkischen Kollegen, der muss mir das sagen so. Wir kommen gut miteinander klar, eigentlich so“ (11/364-366).*

Die ökonomische Situation in Deutschland, so Hamit, habe sich in den vergangenen Jahren verändert. Sein Vater habe als Einsteller sein Geld quasi im Schlaf verdient: *„Ich bin Auto holen gegangen zu meinem Vater, Schlüssel weißt. Wo ist er denn jetzt? Maschine stanz. Frag ich seinen türkischen Kollege, sagt der: ‚Guck, da unten liegt er!‘ Liegt er drunten und pennt (lacht)“ (8/255-258).* Ebenso hätten sein Vater und Onkel, die im selben Betrieb arbeite-

ten, abwechselnd krankfeiern können. Auch Hamit war in der Vergangenheit ungefähr zwei Monate im Jahr krankgeschrieben. *„Und so was gibt es heute nicht mehr“* (8/260, 261). Insbesondere wehe – seit es einen neuen Chef in seinem Unternehmen gebe – ein anderer Wind. Um die Krankheitstage zu reduzieren, wurden verschiedene Maßnahmen durchgeführt. *„Also er hat investiert, so dass die Krankheitstage runter gehen“* (9/297, 298). Hamits häufiges Fehlen wurde auch bemängelt: *„Sagt er, ‚Herr Demirkan, Sie mit 24, was haben Sie denn so oft, dass sie so oft krank sind?‘“* (8/277, 278) Die Arbeitszeit wurde von 37 auf 39 Stunden erhöht.

Bewältigungsstrategie

Hamit hatte sich in der Vergangenheit stets aktiv um Arbeit gekümmert. *„Dann bin ich raus, bin halt Firmen durchgeklappert“* (14/469, 470). Bei einem Unternehmen, für das er unbedingt arbeiten wollte, ließ er sich, in der Hoffnung auf eine Übernahme, zunächst als Ferienarbeiter einstellen. Tatsächlich hätte er auch einen Arbeitsvertrag bekommen können. Voraussetzung dafür war jedoch eine Untersuchung beim Werksarzt, bei dem die Kandidaten auf Drogenkonsum kontrolliert werden. Er verweigerte sich der Untersuchung und gab seine Bemühungen um eine dortige Anstellung auf.

Generelle Sorgen im Hinblick auf Arbeitslosigkeit macht sich Hamit keine. Denn er habe aufgrund seiner sieben Jahre Arbeitserfahrung ganz automatisch eine Lehre abgeschlossen.²² *„Wie gesagt, danach habe ich irgendwann schon die Lehre in der Hand, wenn sie mich jetzt rausschmeißen“* (4/139-5/140). Außerdem sei das Arbeitsamt verpflichtet, ihm eine Schulung zu finanzieren. *„Aber ich denk mal, dass ich das durchkriege. Aber einer, wo schaffen will, da müssen sie das zahlen. So sehe ich das“* (1/27-29).

Dass er den Posten als betriebsinterner Meister nicht bekommen hat, ärgert Hamit besonders, da er ja schließlich am meisten Berufserfahrung habe. Sichtweisen wie die seines Bereichsleiters kann er nicht nachvollziehen: *„Sagt mein Bereichsleiter: ‚Wo du angefangen hast, habe ich gedacht, der braucht noch zwei Jahre. Aber mittlerweile gebe ich die Hoffnung auf‘* (kurzes auflachen). *Hab ich gesagt, was erwartest du von mir? Die haben mir alles weggenommen.*

²² Nach § 45 Satz (2) des Berufsbildungsgesetz (BBiG) kann zur Abschlussprüfung zugelassen werden, wer nachweist, mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit in dem Beruf tätig gewesen zu sein, in dem die Prüfung abgelegt werden soll (vgl. Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005).

Also leck mich am Arsch. Mach ich genauso weiter“ (10/335-341). Solange er die Verantwortung einer höheren Stellung im Betrieb nicht zuerkannt bekommt, sieht Hamit auch keinen Grund, sich anders zu verhalten. „Aber wenn du einen Posten hast, dann baust du die Scheiße nicht mehr. Du baust die Scheiße nur, wenn du keinen Posten hast. Ist doch so!“ (10/329-331).

In Auseinandersetzungen mit Ordnungskräften und Ämtern legt er eine besondere Routine an den Tag und versucht sich aus diesen Unwägbarkeiten geschickt zu befreien. Wenn er mit der Polizei zu tun hatte, wusste er sich herauszureden: *„Du ich weiß nicht, von meinem Auto hat es zehn Ersatzschlüssel, die haben verschiedene Leute. Da muss ich erst mal rumfragen, wer das gemacht hat“ (35/1212-1214).* Die Auflage ein Fahrtenbuch zu führen, umgeht er einfach durch An- und Abmelden des Autos. *„Also habe ich mich so irgendwie rausgeredet“ (36/1222).*

Hamit betrachtet seine eigene Situation durchaus als positiv. Er habe ja einen guten Job, in ein paar Jahren eine eigene Wohnung und im Großen und Ganzen schon recht viel erreicht, was auch sein Vater so langsam registrieren würde: *„Mein Corrado, wo ich kaufen wollte, ‚Machs nicht! [...]‘ Mein Vater schafft seit 40 Jahren, zum ersten Mal fährt er Mercedes! Davor hat er immer nur Schrottautos gehabt! Und wahrscheinlich, weil ich so schnell schon so hoch bin (schmunzelt), weißt?“ (23/795-799).*

Lebensentwurf und Identität

Hamit sagt von sich selbst: *„Ich war immer nach Geschäft aus. Hauptsache Geld kommt“ (15/501, 502).* Geld sei für ihn das Wichtigste. Er würde sich gerne zum Schweißer weiterbilden, die Kurse sind ihm jedoch zu teuer, als dass er sie aus eigener Tasche bezahlen würde. Er möchte für eine Weiterbildung nicht auf seinen Lohn verzichten. Aus diesem Grund kann er dem Plan seines Bruders, den Job bei einer guten Firma aufzugeben, um zu studieren, nichts abgewinnen: *„Aber so, wenn ich jetzt gucke, so ein Job, ich sage es ihm immer wieder, für was willst du studieren, Alter? Du hast so ein Job!“ (25/866-868).* Gleichwohl stellt er heute fest, dass er sich in der Schule mehr anstrengen hätte sollen: *„Wenn ich zurück denke, dann würde ich mich schon reinhängen. Aber ist schon alles zu spät, nicht“ (30/1014-1016).* Bildung empfindet er als wichtig,

betont gleichzeitig, dass er Bildung nicht nur mit Schule verbinden würde: *„Du hast auch Bildung, wenn... Ich war zum Teil auf der Straße, da bildest dich auch, aber halt anders (lacht auf)“ (31/1077-32/1079).*

Für die Zukunft wünscht sich Hamit, dass er weiterhin seinen Job in der Firma behalten kann und doch noch den ersehnten Aufstieg schafft: *„Wenn ich in der Firma bleibe und alles so weiter läuft, dann bin ich in 20 Jahren schuldenfrei und dann geht es mir bestimmt gut. Das Haus ist abbezahlt, da brauche ich keine Miete zu zahlen. Die Wohnung ist dann abbezahlt, dann krieg ich was raus“ (36/1224-1228).*

Gleichzeitig ist er stark in der Region verwurzelt. Er selbst könne sie nie verlassen. *„Ich fühl mich dann nicht wohl, weißt. Ich kenne niemand, und machen musst du alles neu. Neu erforschen. Wenn ich hier auf die Straße gehe, weiß jeder, wer der Hamit ist“ (21/713-716).* Andererseits fühlt er sich auch als Türke und würde seinen türkischen Pass nicht eintauschen, auch wenn er anmerkt, dass seine Chancen auf die deutsche Staatsbürgerschaft sowieso nicht gut stehen würden: *„Und bei mir ist es so, wenn ich sie jetzt beantrage, dauert es bestimmt 30 Jahre bis ich sie kriege, mit meinen Delikten (lacht)“ (17/581-584).* In seinen ambivalenten Äußerungen zur Türkei und Deutschland, kommt eine gewisse Zerrissenheit zum Ausdruck: *„Was will ich in Deutschland?! Die zocken mich nur ab! Ich zahl und zahl und zahl! (lacht) Weißt!“ (21/722, 723).*

In seiner Freizeit geht Hamit gelegentlich Joggen. Früher hatte er drei Mal in der Woche Fußball gespielt. Aufgrund des Führerscheinentzugs und der damit verbundenen eingeschränkten Mobilität hat er jedoch aufgehört. Ansonsten hat er keine weiteren Hobbys. *„Sonst, eigentlich nicht mehr viel. Rumliegen. Ach, was willst du eigentlich machen? Bisschen Computer, Internet und so“ (19/653-655).*

Besonders wichtig ist Hamit seine Unabhängigkeit. *„Ich habe meinen eigenen Kopf“ (24/802, 803).* Von seinen Eltern will er finanziell nicht mehr unterstützt werden. Die Frage, auf was er besonders stolz sei, beantwortet Hamit mit: *„Äh, alles was ich erreicht habe, habe ich selber gemacht“ (22/738).* Sein bisheriges Leben beurteilt er in der Rückschau als gelungen. *„War okay. Also ich habe alles gemacht, was es eigentlich gibt. Mein Leben genossen. Jetzt halt, da*

musst du halt die Arschbacken zusammen und weiter geht es“ (31/1063-1066). Er beklagt sich nicht über seine verpassten Chancen, sondern fügt an, dass man die sich bietenden Gelegenheiten früher oder später nutzen sollte: „Wenn ich jetzt noch mal zurück könnte. Dann kannst du vielleicht von 100 Prozent 70 Prozent etwas anders machen, denk ich mal. [...] Aber du musst es auch so sehen, man kriegt im Leben immer eine Chance. Auch eine zweite oder dritte und irgendwann musst du halt zugreifen“ (36/1231-1236).

7.2.3 Elvira: „Ich schaffe auch alles ohne Ausbildung“

Also ich denke, man muss den Job selber suchen. Der Job sucht mich nicht. Wenn ich die ganze Zeit daheim sitze und warte bis das Arbeitsamt oder das JobCenter anruft, da wird sich daraus nie was ergeben (26/883-886).

Elvira ist 28 Jahre alt und hat eine vierjährige Tochter. Sie geht drei verschiedenen Beschäftigungen nach: Bäckereiverkäuferin, Schuhverkäuferin und Kundenberaterin im Versicherungsbereich.

Geboren wurde sie in Mazedonien und emigrierte mit ihren Eltern im Alter von fünf oder sechs Jahren nach Deutschland.

Während ihrer Schulzeit versäumte sie sehr viel Unterricht, da sie als älteste Tochter den Eltern vielfach zur Hand gehen musste. So kümmerte sie sich um die drei jüngeren Schwestern und begleitete ihre Eltern bei zahlreichen Behördengängen. Am Ende ihrer Schulzeit erkrankten beide Eltern, und sie übernahm die häusliche Versorgung. In der Folge konnte sie ihren Hauptschulabschluss nicht erfolgreich bestehen.

Eine angestrebte Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin scheiterte aufgrund des abrupten Verschwindens des Rechtsanwalts in die Türkei. Elvira fand sehr rasch eine neue Anstellung und arbeitete in der Folge in etlichen Bereichen.

Elvira heiratete früh. Sie wurde schwanger und hörte auf zu arbeiten. Noch während der Schwangerschaft verstarb ihr Mann bei einem Verkehrsunfall.

Das Gespräch fand in der Filiale einer Zeitarbeitsfirma statt. Elvira wirkte höflich und selbstsicher.

Familie und soziale Kontakte

Elvira kam mit ihren Eltern und Geschwistern als Flüchtling nach Deutschland. *„Und am Anfang war es so, dass mein Vater nur kurz hier arbeiten wollte. Bisschen Geld sparen und dann wieder zurück, weil wir da ein Haus angefangen haben“ (2/42-44).* Mit der Zeit lebte sich die Familie ein, und die vier Töchter wollten nicht mehr in die Heimat zurückkehren. Elviras Vater arbeitete in Deutschland als Maurer auf Baustellen. Allerdings ist er heute wegen einer schweren Zuckererkrankung arbeitsunfähig. Die Mutter, gegenwärtig arbeitslos, hatte einstmals in Fabriken gearbeitet.

Der Zusammenhalt der Familie ist sehr groß. *„Also mit der ganzen Familie habe ich einen sehr engen Kontakt. Das ist normal bei uns“ (10/338-339).* So standen ihr die Eltern während der schweren Phase nach dem Unfalltod ihres Mannes bei. Da Elviras Eltern kaum deutsch sprechen und häufig krank sind, unterstützte Elvira sie von Kindestagen an. *„Und meine Mutter, die hat bisschen Magenprobleme gehabt und da bin ich halt öfters zu Hause geblieben. Oder bleiben müssen“ (12/382-384).* Ob bei einem der zahlreichen Amtsgänge, Bewerbungsgesprächen oder dem Elternabend in der Schule, Elvira begleitete stets ihre Eltern. *„Und da haben wir immer mit meinem Vater zusammen Arbeit gesucht [...]. Das war auch sehr schwierig, weil mein Vater auch nicht so gut Deutsch konnte. Und dann bin ich auch immer mitgekommen und habe versucht, dass er den Job bekommt“ (12/412-13/418).*

Ihre jüngste Schwester ist elf. Elvira übernimmt die Aufgabe, die Elternabende zu besuchen. Eine andere Schwester arbeitet als Friseurin, und die Älteste hat kürzlich geheiratet, woraufhin sie ihre Ausbildung zur Polizeibeamtin abbrach.

Beim Tod ihres Mannes war Elvira gerade im dritten Monat schwanger. Sie wollte das Kind unbedingt behalten. *„Ja und jetzt ist sie da und ich habe es nicht bereut, dass sie da ist“ (1/11, 12).* Ihre Tochter wird tagsüber im Kindergarten und von der Oma betreut. *„Ich habe sie auch in verschiedenen Kursen angemeldet. Damit sie dann nicht die Schnauze voll hat vom Kindergarten und von Oma. Also besucht sie so einen Englischkurs“ (6/178-180).* Ebenso nimmt sie Keyboardunterricht.

Bildungsweg

Mit ihrer Schulzeit verbindet Elvira überwiegend positive Erinnerungen. Trotz ihrer anfänglichen Sprachprobleme, die dazu führten, dass sie später eingeschult wurde, erreichte sie zügig den Stand ihrer Altersgenossen und konnte in der Grundschule zwei Klassen überspringen. Gleichwohl nahm sie angesichts der familiären Umstände nur unregelmäßig am Unterricht teil. *„Ich hab öfters gefehlt, weil meine Eltern immer krank waren“ (11/376)*. Den versäumten Lernstoff versuchte sie zu Hause nachzuholen. *„Und das hat dann immer geklappt, sonst wäre ich gar nicht mitgekommen, weil ich doch oft gefehlt habe“ (13/431-433)*. Hierbei wurde sie auch von Schulfreundinnen unterstützt. Zu ihren Mitschülern hatte sie stets ein ausgezeichnetes Verhältnis. Ebenso zeigten die Lehrer Verständnis für ihre Lebenslage und waren ihr behilflich. *„Es war so, mein Klassenlehrer, der hat mir dann immer gesagt: ‚Ja, das und das haben wir gemacht. Ja, ich gebe dir den Stoff und dann kannst du bisschen daheim lernen‘“ (13/428-431)*. Trotz aller Bemühungen scheiterte Elvira bei ihrer Abschlussprüfung, *„weil meine Mutter eine Magenoperation hatte. Und dann habe ich halt mehrere Monate gefehlt“ (19/638, 639)*.

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Elvira geht momentan drei verschiedenen Tätigkeiten nach. *„Also, ich arbeite als Verkäuferin im Schuhgeschäft. Und arbeite noch... mach so Finanzberatung bei Firma x und arbeite noch bei der Bäckerei als Verkäuferin (lacht)“ (3/79-81)*. Sie ist der Meinung, dass ihr Einkommen höher sei, als wenn sie eine Vollzeitbeschäftigung ausüben würde. Sie ist mit ihrer beruflichen Situation sehr zufrieden. *„Ich mag mit Kunden zusammenarbeiten, mit den Leuten. Also, wenn ich mich dann bisschen kurz unterhalten kann und beraten kann“ (5/144-146)*. Elvira arbeitet bereits seit ihrem fünfzehnten Lebensjahr und hat schon viele verschiedene Tätigkeiten ausgeübt. Mehrfach war sie als Verkäuferin tätig oder arbeitete in einem Hotel als Bedienung. Auch für eine Zeitarbeitsfirma war Elvira bereits beschäftigt, beendete jedoch infolge eines Abrechnungsfehlers das Arbeitsverhältnis.

Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden, hatte sie nie. *„Also mit Jobs habe ich eigentlich nie Probleme gehabt“ (14/461, 462)*. Sie wurde immer fündig. Schriftlich beworben hat sich Elvira nur selten. In den meisten Fällen genügte

ein Anruf oder sie ging einfach bei dem Arbeitgeber vorbei: „Nur vorbeikommen, das klappt fast immer“ (4/135). Zu ihrer Tätigkeit als Finanzberaterin kam sie über eine Anzeige. „Also das habe ich im Wochenblatt gesehen. Dann habe ich angerufen und ich habe dann erzählt, was ich bis jetzt gemacht habe. Dann hat der Chef gesagt: ‚Ja, genau so etwas brauchen wir. Komm einfach vorbei!‘“ (4/124-128).

Trotz des fehlenden Schulabschlusses wurde Elvira ein Ausbildungsplatz als Rechtsanwaltsgehilfin angeboten.²³ Der Kontakt kam durch den Rechtsanwalt zustande, der die Familie in Bleiberechtsangelegenheiten beriet. „Da haben wir halt so ein bisschen gesprochen und da hat er gesagt, ja er kennt ’nen guten Rechtsanwalt [...]. Er kann den mal fragen [...]. Hab ich halt eine Bewerbung bei dem Rechtsanwalt Maier abgegeben“ (13/448-454). Das Ausbildungsjahr hatte bereits begonnen, und so arbeitete Elvira zunächst als Aushilfe. Sie hatte aber versprochen bekommen, eine Ausbildung in der Kanzlei beginnen zu können. Während sie im Urlaub war, hatte sich der Rechtsanwalt allerdings in die Türkei abgesetzt, „[...] und wir wussten dann nicht, warum er von heute auf morgen einfach so gegangen war“ (17/580-582). Aus diesem Grund zerschlug sich Elviras Hoffnung auf die Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin. „Ich war halt sehr traurig. Weil die Stellung hat mir sehr viel bedeutet“ (19/631, 632).

Elvira war bereits häufiger arbeitslos. Nach der Geburt ihrer Tochter blieb sie zwei Jahre zu Hause. „Und da habe ich halt gesehen [...], dass man sich irgendwie so unnützlich fühlt. Es ist so langweilig, die ganze Zeit zu Hause. Keine Erfahrung“ (5/156-159). Mit der Betreuung durch die Arbeitsagentur war sie zufrieden, obwohl diese ihr einmal die Sozialleistungen um 20 Prozent kürzte, als sie ein Jobangebot ablehnte. „Das war trotzdem für mich kein Problem, weil dann mein Mann gearbeitet hat“ (22/755, 756).

Bewältigungsstrategie

Im Grunde genommen hält Elvira eine Ausbildung für sehr wichtig, zumal diese Befähigungsbescheinigung doch mit einigen Vorteilen verbunden sei. So könne man in einer schriftlichen Bewerbung mehr aufweisen und Personen ohne Qua-

²³ Prinzipiell schreibt das Berufsbildungsgesetz keinen Schulabschluss als Zulassungskriterium zu einer Ausbildung vor (vgl. Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005). Grundsätzlich dürfte es jedoch sehr schwer sein, ohne Schulabschluss einen Ausbildungsbetrieb zu finden.

lifikation würden schlechter bezahlt. *„Man kriegt auch die Jobs, die man dann auch möchte. Oder die werden halt bevorzugt“ (8/247-249).* Weiterhin mutmaßt Elvira, dass es zukünftig für sie deswegen schwierig werden könne: *„Ich denke, das wird sich dann schon zeigen, dass es sehr schwer ist ohne Ausbildung. Aber zurzeit bin ich glücklich“ (24/823-825).*

Momentan ist ihre fehlende Ausbildung kein Problem. *„Das ist schon sehr wichtig, aber ich denke, ich schaffe auch alles ohne Ausbildung“ (7/232-234).* Es komme im Job überwiegend auf die Fähigkeiten an und nicht auf eine bestimmte Qualifikation. Elvira ist überzeugt, dass ihre Kollegen mit Ausbildung nicht mehr verdienen würden als sie, *„weil ich genau das kann, was die auch können“ (8/253, 254).* Auch was ihre Jobs betrifft, könne sie relativ frei wählen: *„Es ist nicht so, dass ich arbeiten muss, sondern ich such mir das dann auch ein bisschen aus“ (20/681-683).* Voraussetzung für ihren Erfolg sei dabei sich selbst um Arbeit zu kümmern. *„Also ich denke, man muss den Job selber suchen. Der Job sucht mich nicht. Wenn ich die ganze Zeit daheim sitze und warte bis das Arbeitsamt oder das JobCenter anruft, da wird sich daraus nie was ergeben“ (26/883-886).* Ebenso müsse man ein selbstsicheres Auftreten besitzen und Arbeitsbereitschaft signalisieren, *„dass man dem Chef sagt: ‚Ja, ich bin zuverlässig! Ich bin immer da, außer ich bin krank.‘ Und sonst: ‚Ich würde einfach alles machen [...]. Ich würde gerne bei Euch arbeiten!‘ Das sieht der Chef dann auch“ (26/902-27/906).*

Obwohl es für Elvira möglich gewesen wäre, die neunte Klasse zu wiederholen, um doch noch einen Abschluss zu erlangen, ging sie nach der misslungenen Prüfung von der Schule ab und begann zu arbeiten. Weshalb sie keinen zweiten Versuch gewagt hat, kann Elvira heute nicht mehr genau erklären: *„Aber, ich weiß nicht, was ich da gedacht habe“ (20/667, 668).* Auch nach der geplatzten Ausbildung bemühte sie sich nicht erneut um eine Ausbildungsstelle. *„Ne, gesucht habe ich nicht mehr. Wie gesagt, ich habe verzichtet. Und mit der Arbeit, hat sich gleich was ergeben“ (20/674, 675).*

Lebensentwurf und Identität

Elviras Traumberuf bleibt Rechtsanwaltsgehilfin, auch wenn sie diesen Wunsch heute nicht mehr verfolgt. *„Ja, das ist nicht mehr so stark wie früher. Weil ich jetzt, wie gesagt, das hab ich schon irgendwie hinter mir“ (25/851, 852).* Bildung

stuft Elvira als sehr wichtig ein. Ihrer Tochter ermöglicht sie, sich in verschiedenen Bereichen zu bilden, sie selbst will aber nicht noch einmal eine Ausbildung beginnen: *„Neee. Also jetzt möchte ich keine Ausbildung... Ich möchte jetzt auch nicht mehr Schule machen. Kein Geld verdienen, das ist nicht gut für mich!“* (24/830-832). Eher würde sie sich in einer Großstadt selbständig machen, ein Hotel eröffnen oder im Textilbereich arbeiten. *„Das gefällt mir auch sehr gut. Und das kenne ich schon alles“* (21/706, 707). Seit ihr Mann so unerwartet gestorben ist, plane sie jedoch lieber nicht mehr viel im Voraus. Eine gute Gesundheit sei wichtiger: *„Wenn ich gesund bin, dann kann ich alles machen“* (23/773-775).

Für Elvira ist Arbeit unentbehrlich, da sie Wertgefühl stiftet: *„Das ist ganz wichtig. Also ich weiß, dass ich dann selber wichtig bin“* (5/152-154). Als Berufstätige würde man in der Gesellschaft gleich ganz anders wahrgenommen. *„Das ist überall so. Man kommt dann einfach besser an als der Sozialempfänger oder wenn man arbeitslos...“* (5/163-167). Ihre Berufstätigkeit garantiere ihr auch Unabhängigkeit. *„Und da habe ich auch immer mit dem Taschengeld und überhaupt nichts von meinem Vater verlangt. Im Gegenteil, ich hab ihm noch Geld gegeben (schmunzelt)“* (26/878-881).

Neben ihrer Tochter ist Elvira vor allem auf ihre Lernfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein stolz: *„Also meine Stärken sind, ich verstehe immer ganz schnell alles. Ich kann es irgendwie nachvollziehen. Ich habe viel selbstbewusst und ich bin immer lernfähig“* (3/74-76).

7.2.4 Loran: „Keine Ausbildung, keine Zukunft sozusagen“

Ja, es ist schwer jetzt zu sagen, dass mir irgendwas hätte helfen können, ohne dass man es selber nicht will. Weil, wenn man sich nicht selber ändern will, funktioniert es auf gar keinen Fall (20/667-670).

Loran ist 19 Jahre alt. Im Moment ist er auf der Suche nach einem Job. Er war zunächst bei einer Zeitarbeitsfirma angestellt, wurde jedoch nach knapp zwei Monaten entlassen.

Loran wurde in Deutschland geboren. Er hat sechs Geschwister und seine Eltern stammen aus dem Kosovo. Als er noch ein Kind war, hatte sein Vater einen schweren Unfall. Seitdem ist der Vater behindert.

Lorans Schulkarriere gestaltete sich von Anfang an schwierig. Er war häufig in Prügeleien verwickelt und zeigte sehr wenig Interesse am Schulstoff. Gleichzeitig geriet er auf die schiefe Bahn. Selbst ein Jugendhelfer brachte keine Besserung. Als er mit 16 Jahren die Schule unterbrach und ins Kosovo reiste, um seinen Pass zu verlängern, lief zur selben Zeit sein Visum für Deutschland ab. Daraufhin wurde ihm aufgrund der von ihm verübten Straftaten die Einreise nach Deutschland verwehrt. Erst nach einer dreijährigen gerichtlichen Auseinandersetzung erhielt Loran eine Einreisegenehmigung. Seit knapp drei Monaten ist er wieder in Deutschland und steht nun ohne Schulabschluss da.

Das Gespräch mit Loran begann ganz entspannt in den Räumlichkeiten einer Zeitarbeitsfirma. Er wollte sich dort nach Arbeit erkundigen und erklärte sich spontan zu einem Gespräch bereit. Zunächst versuchte er seine Straftaten und seine Vergangenheit aus der Unterhaltung herauszuhalten. Im Laufe des Gesprächs ließ es sich bisweilen nicht vermeiden, einige wunde Punkte seiner Biografie anzusprechen. Schließlich berichtete er über einige dieser Geschehnisse, wenngleich es ihm sichtlich schwer fiel.

Familie und soziale Kontakte

Lorans Vater war früher als Arbeiter tätig. Er hatte jedoch einen schweren Autounfall, weshalb er heute zu 100 Prozent behindert ist. Lorans Mutter, die keiner Erwerbstätigkeit nachgeht, musste sich vollkommen allein um die Erziehung ihrer sieben Kinder und die Pflege ihres Mannes kümmern. Loran wohnt, wie vier seiner Geschwister, noch zu Hause. Das Verhältnis zu ihnen ist durch ein Auf und Ab geprägt: *„Wie soll ich sagen, es ist wie bei einer Waage“* (13/433). Nicht zuletzt aufgrund seiner Probleme war das Verhältnis zu seinen Eltern in der Vergangenheit eher belastet: *„Früher ist es schlimm gewesen“* (12/405, 406). Noch heute gestaltet sich das Familienverhältnis schwierig. Dies beruht unter anderem auf der prekären finanziellen Situation, mit der alle Familienmitglieder zu kämpfen haben. Loran spricht davon, dass alle seine Geschwister in mehr oder weniger großen Schwierigkeiten stecken und Schulden hätten. Auch die Mutter tut sich schwer damit, die Situation zu akzeptieren: *Da ist es schwer, dass meine Mutter oder meine Eltern das jetzt akzeptieren, dass [...] niemand von uns wirklich was erreicht hat“* (12/413-418). Daraus resultiert auch, dass in

der Familie zahlreiche Vorwürfe im Raum stehen. „*Von meiner Mutter höre ich immer Vorwürfe [...]. Aber das auch mit Recht*“ (13/424-428).

Loran verfügt gegenwärtig kaum über Kontakte außerhalb seiner Familie. Er meint zwar, dass ihn in seiner Heimatstadt jeder kenne, wenn er durch die Straßen laufe, aber „*richtige Freunde habe ich nicht*“ (10/322). Vor seiner dreijährigen Abwesenheit hatte er eine Menge Probleme verschiedenster Art. Deshalb will er sich von früheren Bekannten fernhalten.

Bildungsweg

Lorans Bildungsweg gestaltete sich gleichermaßen als äußerst konfliktreich. Er fasst ihn wie folgt zusammen: „*Geschwänzt, natürlich. Also geschwänzt, nicht gelernt, Streit, Schlägereien und so was*“ (14/483, 484). Über sein Verhältnis zu Mitschülern stellt er fest: „*Mit anderen Schülern habe ich mich noch nie richtig verstanden. Mit denen habe ich mich schon öfters geprügelt*“ (16/528-530). Auch die Lehrer wussten nicht, wie sie mit ihm umgehen sollten. Bereits von Anfang an zeigten sich Leistungsprobleme, weshalb Loran nach der ersten Klasse auf eine Förderschule versetzt wurde. Er musste noch des Öfteren die Schule wechseln und besuchte mindestens fünf Schulen, weil er sich nirgends integrieren konnte. In der Folge vermittelte ein Jugendhelfer Loran einen Platz in einem Internat, „*aber die haben es auch nicht länger mit mir ausgehalten als zwei Wochen*“ (14/472, 473). Seine Erfahrungen in der Schule fasst er so zusammen: „*Verhalten... kein Interesse natürlich. Dadurch kommt es dann zu den Noten. Weil, wenn man ein schlechtes Verhalten hat und kein Interesse am Lernen, kommen automatisch schlechte Noten*“ (14/459-462). Schließlich, noch bevor er ins Ausland ging, besuchte er das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).

Loran zeigte an der Schule keinerlei Interesse: „*Ja, es war halt so früher, dass es für mich nicht wichtig war. Ja, Freunde und das Rumziehen durch die Straßen und so was. Und halt nicht Schule und sonst was*“ (13/438-440). Der schulische Leistungsabfall ging Hand in Hand mit Lorans Abrutschen in die Kriminalität. „*Es ist halt ein ganzer Schrank voller Akten. Also am Anfang hat es natürlich nur mit Schlägereien und so was angefangen und nach 'ner Zeit, durch einen schlechten Freundeskreis, kam es auch zu Einbrüchen und alles Mögliche*“ (16/553-17/557). Zudem scheinen damals Drogen eine Rolle gespielt zu haben.

Über seine damaligen Probleme, so glaubt Loran heute, hätte er ein Buch schreiben können. *„Also reden wir mal Klartext. Vor drei Jahren war ich halt nicht gerade der Bravste. [...] [I]ch habe jeden Tag Probleme gehabt“* (11/380-382). So legt er während des Interviews dar, dass ihn damals nicht nur die Verlängerung seines Passes ins Ausland getrieben hätte, sondern auch die Probleme mit seinem Umfeld.

Weder seine Mutter noch der Jugendhelfer fanden einen geeigneten Weg, Loran aus seiner misslichen Lage zu helfen. Aufgrund der zahlreichen Belastungen, die seine Mutter zu tragen hatte, stellt Loran in diesem Zusammenhang fest: *„Also meine Eltern, also mein Vater war ja krank, der hat ja wenig gesagt. Es war dann immer so, dass meine Mutter diejenige war, die dann den Vater ersetzen musste und Mutter ja ebenfalls und das ist ja doch verdammt schwer“* (15/494-497). Und er ergänzt, dass er überhaupt Schwierigkeiten hatte, seine Mutter als Autoritätsperson zu akzeptieren: *„Also was mich persönlich angeht, auch jetzt zum Beispiel habe ich nicht einen so großen Respekt vor meiner Mutter im Vergleich zu meinem Vater“* (15/500-503).

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Während seines Aufenthaltes im Ausland hatte sich Loran mit verschiedenen Hilfsarbeiten über Wasser gehalten. Gleich nach seiner Rückkehr meldete er sich bei verschiedenen Zeitarbeitsfirmen. Parallel dazu fragte er bei Unternehmen an. Damit hatte er allerdings nur wenig Erfolg. *„Ne, man wird erst gar nicht eingeladen. Es sei denn, man hat halt irgendwelche Bekannte, dann ist halt anders dann“* (6/175, 176). *„Ich dachte, versuch's. Es hat nicht funktioniert“* (6/194, 195). Bei der Suche nach Arbeit erfuhr er auch drastisch, dass sein fehlender Schulabschluss einen großen Makel darstellt: *„Habe ich ein Formular ausgefüllt und so. Und als ich es abgeben wollte, haben die gesehen, dass ich keinen Abschluss habe. Kam auch gleich so ein Blick und dann sagt er: ‚Na ja komm, das ist sinnlos, auch wenn du den Antrag jetzt abgibst‘“* (6/184-189). In der Folge hätte er dann auch nichts mehr von der Firma gehört.

Das Leiharbeitsunternehmen, bei dem er sich meldete, wollte ihn nur einstellen, wenn er bereit wäre, drei Schichten zu arbeiten. *„Es gab da keine Möglichkeit, dass ich da jetzt nur eine Schicht [...] arbeite. Also nur so, wie die gewollt haben“* (4/106-109). So wurde er sofort an eine Blechnerei vermittelt, bei der er

zwei Wochen in der Nachtschicht arbeitete. *„Und das hat mir auch gefallen, weil ich jetzt auch Probleme habe, nachts einzuschlafen [...]. Nur, dort da gab es dann keine Arbeit mehr [...].“* (7/234-236). Daraufhin arbeitete er vier Wochen lang in einer Druckerei. *„Aber es lief für mich da so gut, es hat mir sehr gefallen, die Arbeit. (Schmunzelt) Ja, was heißt sehr gefallen, unter Umständen halt. Ich hab halt keinen Abschluss. Und da war es den Umständen natürlich sehr gut“* (7/242-8/246). Probleme wurden aber sichtbar, als die Schicht wechselte. *„Ja, also mit der Zeit waren die nicht mehr zufrieden mit meiner Arbeit, mit dem, was ich getan habe, wie soll ich sagen, ich bin halt mitten bei der Arbeit eingeschlafen“* (8/271-274). Die Mängel, seine Leistung auch bei der Frühschicht zu erbringen oder pünktlich bei der Arbeit zu erscheinen, führten dazu, dass er von der Leiharbeitsfirma entlassen wurde. Momentan ist er erneut auf der Suche nach einer Beschäftigung.

Bewältigungsstrategie

Loran ist bemüht, Arbeit zu finden. Umgehend nach seiner Rückkehr aus dem Kosovo hatte er sich bei Zeitarbeitsunternehmen gemeldet und auch selbst bei Firmen angefragt. Weshalb er die Chance, die sich ihm durch die Zeitarbeit bot, nicht wahrnehmen konnte, kann Loran nicht schlüssig beantworten. Gründe für seine Probleme mit der Frühschicht seien zum einen seine eingeschränkte Mobilität und zum anderen Einschlafprobleme wegen der Unruhe zu Hause. Letztendlich verweist er aber auf eigene Unzulänglichkeiten: *„Also sind halt persönliche Probleme, da hat niemand dran schuld, wenn ich da jetzt nicht hingeh, das nicht einrichten kann“* (8/265-267).

Seine eigene Situation beschreibt er als äußerst kritisch. Die Tatsache seines fehlenden Schulabschlusses stellt für ihn ein großes Stigma dar, das ihn in seinen Möglichkeiten enorm einschränkt: *„Sobald ich mich irgendwo melde und nachfrage, also mich interessiere [...], egal in was für 'ner Firma, die fragen wegen Abschluss nach. Und das ist dann doch ein... großes Laster dann“* (5/169-173). Er ist in höchstem Maße unzufrieden. Hierzu kommen noch seine Schulden. *„Das sind halt Gerichtskosten, was ich trage und halt die Arbeitskosten und alles. Ja und Kindergeld muss ich auch noch zurückzahlen. Für die Zeit, wo ich dort (Anm.: im Kosovo) war“* (5/146-149).

Loran ärgert sich heute sehr darüber, sich nicht für die Schule interessiert zu haben. *„Ich hatte die Möglichkeit, es war ja nicht so, dass ich jetzt irgendwie beschränkt war, behindert oder sonst irgendwelche Probleme, es war, weil ich kein Interesse hatte“* (19/653-656). Rückblickend schätzt er auch das Internat als eine sehr gute Chance ein, die er jedoch ungenutzt gelassen habe. Die Versetzung auf die Förderschule bedrückt ihn heute ebenfalls enorm: *„Es war richtig unnötig. Meine eigene Dummheit. Da sollte ich eigentlich nicht hin. Eine Hauptschule wäre Standard, Minimum“* (19/658-660). Für sein Scheitern fühlt sich Loran selbst verantwortlich: *„Ja, es ist schwer jetzt zu sagen, dass mir irgendwas hätte helfen können, ohne dass man es selber nicht will“* (20/667, 668). Das Gefühl, in eine Sackgasse geraten zu sein und nicht mehr weiter zu wissen, brachte Loran zur Erkenntnis, dass es so nicht mehr weiter gehe: *„Das war der Grund, warum ich mich ändern musste. Auf jeden Fall“* (12/387, 388). Dass er sich in Zukunft wird anstrengen müssen, um etwas zu erreichen, hat Loran begriffen. So suchte er in Deutschland auch sofort eine Beschäftigung, um seine Schulden abzubezahlen. Gleichwohl hatte Loran nicht mit dieser Perspektivlosigkeit bei der Arbeitssuche gerechnet, die er durch seinen fehlenden Schulabschluss zu tragen hat.

Lebensentwurf und Identität

Die Erkenntnis, ohne einen Abschluss nicht weit zu kommen, hat Loran veranlasst, in der Zukunft einen Schulabschluss und eine Lehre anzustreben. *„Ja, dass ich meinen Hauptschulabschluss schaffe, dass ich auf jeden Fall 'ne Lehre anfangen und das auch beenden. Und den Rest, weiß ich auch nicht“* (19/626-628). Im kommenden Jahr möchte er, wie schon sein Bruder, die Abendschule besuchen und nebenher arbeiten. *„Und wenn ich eine Ausbildung habe, könnte ich ja irgendwann nach einer Zeit selbständig werden auf jeden Fall. Im Ausland ist so was sehr leicht“* (19/637-639). Diese Vorstellung sei, so bemerkt Loran, eine weit verbreitete unter seinen Landsleuten. Loran hat diese Hoffnung auch zum Teil verinnerlicht, obwohl er möglichst in Deutschland bleiben möchte. Als Wunschberuf nennt er Zentral- und Heizungsbauer, was auch sein Onkel im Kosovo ausübt: *„Also, was ich mir am Meisten, also schon immer vorgestellt habe, was halt eher möglich zu erreichen wäre, wäre Zentral- und Heizungsbau. Das ist ein guter Job“* (2/41-43).

Schule und Arbeit stuft Loran heute als sehr bedeutend ein. Bildung manifestiert sich für ihn dahingehend, Chancen und Optionen zu haben sowie unabhängig zu sein: *„Das habe ich auch selber eingesehen, weil ohne Schule ist es halt sehr schwer, irgendwie jetzt eine richtige Arbeit zu haben, wo man auch richtig was verdienen kann, wo man davon leben kann. Und wo man selbständig ist, dass man halt nicht auf die Eltern angewiesen ist“* (16/535-540). Wenn er heute noch mal die Gelegenheit hätte, würde er sich in der Schule viel mehr anstrengen. Ihm ist auch eine Ausbildung sehr wichtig. Längere Zeit ohne Ausbildung zu arbeiten schließt er für sich in Anbetracht der schlechten Bezahlung aus.

Während des Gesprächs mit Loran wurde deutlich, dass er im Moment an einem Scheideweg steht. Er ist an einem Punkt angelangt, an dem er sich neu orientieren muss. Deshalb ist er gegenwärtig noch ziemlich unsicher über seine weitere Zukunft. Außer dem Billardspielen weiß er keine anderen Hobbys oder Freizeitbeschäftigungen zu nennen. Auch Vorbilder hat er keine. Für ihn gibt es keine Dinge, worauf er stolz sein könnte. Seine größte Sorge ist die Perspektivlosigkeit, die er mit einer unbefriedigenden Ausbildungs- und Beschäftigungssituation verbindet. *„Keine Zukunft sozusagen“* (11/373). Im Grunde wünscht er sich einen Neuanfang: *„Ich sag ja, früher war ich eine andere Person. Wäre ich jetzt die Person von früher, würde die Person von früher jetzt neben mir stehen, hättest du uns nicht erkannt, also im Vergleich“* (16/542-545).

7.2.5 Karin: „Irgendwie bin ich noch nichts“

Also, ich denke, so wie es gelaufen ist, sieht es im Lebenslauf erstmal sehr verquer aus und für irgendeinen Vorgesetzten hätte man es anders machen können. Aber ich persönlich hätte es gar nicht anders machen wollen. Wenn ich jetzt zurückblicke, war es so, wie es gelaufen ist, genau das Richtige. Also da merke ich, ich hab mich weiter entwickelt und es waren Stationen dabei, die ich gebraucht habe, um dann auch wieder weiter machen zu können (48/1644-1652).

Karin ist 22 Jahre alt. Sie wuchs mit ihrem Bruder bei ihrer alleinerziehenden Mutter auf, die nach Karins Meinung psychisch krank ist, weshalb es auch immer wieder zu massiven Auseinandersetzungen zwischen den Kindern und ihrer Mutter kam. Seitdem Karin nach einem Streit die Mutter verließ, lebt sie in einer Wohngemeinschaft.

Zum Zeitpunkt ihres Auszugs scheiterte Karin auch in der elften Klasse des Gymnasiums. Nachdem sie die Klasse im zweiten Versuch bestand, brach sie

die Schule ab, um ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) zu absolvieren. Anschließend begann sie eine schulische Ausbildung als Grafikdesignerin, die sie jedoch vorzeitig beendete.

Karin besucht nun seit einem halben Jahr das Abendgymnasium, um doch noch das Abitur abzulegen. Tagsüber arbeitet sie stundenweise.

Das Gespräch fand in Karins Wohnung statt. Die Atmosphäre während des Interviews war ungezwungen. Karin erzählte gerne und ausführlich und hatte auch keinerlei Probleme, über ihr Privatleben zu berichten.

Familie und soziale Kontakte

Ihren Vater hat Karin nie kennen gelernt, da sich ihre Eltern scheiden ließen und er früh verstarb. *„Ja, wusste ich auch sehr lange überhaupt nichts, also von meinem Vater weiß ich bis heute nicht so sonderlich viel“ (20/670-672)*. Lange Zeit habe sie ihn auch gar nicht vermisst, da es für sie normal gewesen sei, ohne Vater aufzuwachsen. Erst jetzt merke sie, dass in dieser Hinsicht etwas zu kurz gekommen sei.

Über ihre Mutter sagt Karin: *„Meine Mutter ist Person Nummer eins, die ich von dieser Menschenbevölkerung streichen würde (lacht)“ (17/591-18/593)*. Sie fühlt sich ständigen Vorwürfen ausgesetzt: *„Auch mich macht sie bis heute für alles Mögliche verantwortlich, wo ich denke: Du bist die Mutter, ich bin die Tochter, eigentlich solltest du heute noch für mich da sein“ (21/711-714)*. Diese permanenten Streitigkeiten beruhen, so Karin, auf den psychischen Problemen ihrer Mutter. Karin und ihr Bruder lebten wegen dieser angespannten Lage auch ein Jahr lang bei einer Pflegefamilie. Ein wesentlicher Konfliktpunkt innerhalb der Familie war der von der Mutter auferlegte Leistungsdruck. Als Gründe hierfür nennt Karin, dass ihre Mutter wohl darunter leide, selbst kein Abitur zu haben und ihren Job als Bürokauffrau für so minderwertig halte, dass sie ihre Kinder unbedingt zum Abitur treiben wollte. *„Die war immer so jemand, der da schön nachgeholfen hat dabei, dass man so einen Minderwertigkeitskomplex bekommt“ (11/367-369)*. Als Karin diesem Druck nicht mehr standhalten konnte, riss sie aus und zog zu Ihrer Tante. Seit Karins Auszug hat sich das Verhältnis kaum gebessert. *„Ging dann so weit bis zu der Situation, dass ich mit ihr vor Gericht musste, damit ich Unterhalt bekomme“ (21/715, 716)*. Die ständigen Auseinandersetzungen mit ihrer Mutter belasteten Karin sehr: *„Also der Kontakt*

mit meiner Mutter hat immer wieder dazu geführt, dass ich in meinem eigenen Leben nichts mehr auf die Reihe gekriegt habe, weil es mich runter gezogen hat“ (26/892-895). Deshalb würde sie den Kontakt gern ganz abbrechen: „Also von mir aus möchte ich keinen Kontakt, aber ich werd sie doch nicht los“ (26/878-881).

Zu ihrem zwei Jahre jüngeren Bruder hat Karin ein sehr enges Verhältnis. Ihre gemeinsame Auseinandersetzung mit der Mutter habe sie zusammengeschißt. Auch der Bruder ist vor Kurzem bei der Mutter ausgezogen. Zurzeit wiederholt er die Abschlussklasse des Gymnasiums.

Zu ihrer Tante, der Schwester der Mutter, pflegt Karin ebenfalls ein enges Verhältnis. Ihre Tante unterstütze sie sehr und sie könne sich ihr anvertrauen. Außerdem bewundert sie deren positive Lebenshaltung: *„Also, sie grinst dem Leben entgegen und stürzt sich drauf los. Klar hat sie auch ihre Probleme, aber sie schafft es noch darüber zu lachen, über das Leben“ (19/653-656).*

Besonders wichtig sind Karin ihre Freunde. Mit ihnen kann sie über Probleme reden und sich Rat einholen. Bei schwierigen Entscheidungen erfährt sie Unterstützung: *„Die standen, wie gesagt, hinter mir. Wir haben da ewig lange drüber diskutiert, was ich jetzt mache, weil ich mir selber immer so unschlüssig drüber bin“ (5/159-162).*

Bildungsweg

In der Schule hatte Karin zunächst keine Probleme. Im Gegenteil, die Grundschule habe ihr noch Spaß gemacht. Nach der Grundschule wechselte sie auf das Gymnasium. Hier traten bereits in der fünften Klasse erste Schwierigkeiten auf. Zudem fehlte ihr der Rückhalt: *„Und dann halt zu Hause, meine Mutter nicht dagewesen, nicht geholfen. Ja, halt niemand dagewesen, der das jetzt sonderlich unterstützt hätte“ (30/1017-1019).* Schwierig fiel ihr auch das Einleben auf der neuen Schule, in der Klasse galt sie als Außenseiterin. So seien in der Klasse „Top Ten Listen“ erstellt worden: *„Alter du bist der Looooser! Und aus so 'nem Ding kommst du nicht mehr raus“ (38/1308, 1309).* Sie wurde von ihren Mitschülern geschnitten: *„So in Pausen, da bilden sich dann die Grüppchen, man steht alleine daneben und weiß nichts mit sich anzufangen. Das sieht einfach dumm aus, man fühlt sich voll doof“ (39/1323-1326).* Für ihre Schulmotivation war die Außenseiterrolle alles andere als förderlich: *„Und dann*

geht man auch nicht gern in die Schule, wenn man weiß, man ist sowieso der Arsch der Klasse“ (38/1314-1316). Auch das Verhältnis zu den Lehrern war nicht frei von Konflikten, ihr gefiel das Rebellieren und Provozieren: „Also ich hab mich mit sehr autoritären Personen, oder die meinten super autoritär zu sein und von denen ich nichts gehalten habe, mit denen hatte ich immer Probleme“ (31/1060-1063).

Mit der Zeit sackten ihre Schulleistungen weiter ab. „Und dann kam halt der Punkt, wo es so viel Arbeit gewesen wäre, das noch aufzuholen, dass ich wusste, das schaffe ich eh nicht. Und dann hab ich es schleifen lassen“ (30/1020-1023). Ihre Mutter reagierte auf ihren Leistungsabfall mit Vorhaltungen: „Dann hieß es immer, wir sind faul oder wir sind dumm! Wir strengen uns nicht an!“ (22/740, 741). Karin verlor zunehmend die Lust an der Schule, schwänzte des Öfteren den Unterricht. Außerdem hatte sie andere Pläne: „Ich wusste damals: Okay, ich will nicht studieren. Ich hab keinen Bock auf die Schule“ (8/254, 255). In der elften Klasse blieb sie schließlich sitzen. Sie wechselte die Schule und bestand das elfte Schuljahr. Trotzdem verließ sie die Schule, „nachdem ich die elfte Klasse bravourös geschafft hatte (lacht)“ (32/1095, 1096).

Derzeit besucht Karin das Abendgymnasium an der Volkshochschule, um das Abitur nachzuholen. „Jetzt will ich es machen, von mir selber aus und will mich da auch echt reinhängen. Die Lernmotivation ist 'ne völlig andere und ich hab auch Spaß an der Schule“ (8/257-259). Mit ihren Mitschülern vom Abendgymnasium verstehe sie sich ausgezeichnet. Auch mit den Lehrern hat sie kaum Probleme: „Also teilweise läuft es ganz gut, weil es nicht so das typische Lehrer-Schüler-Verhältnis ist, sondern man schon noch eher auf einem Level ist als früher in der Schule“ (6/204-207).

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Nach ihrem Schulabbruch absolvierte Karin ein freiwilliges soziales Jahr in einer christlichen Einrichtung. „Und da habe ich gemerkt, okay, das ist eher das, was ich gerade brauche. Der ganze Lernstress und das ganze Konzentrieren auf Schule, das geht gerade nicht und das war so ein Stück weit Freiheit irgendwie“ (35/1186-1190). Zu Beginn hatte sie allerdings Schwierigkeiten sich einzuleben: „Die anderen hatten glaub auch ziemlich Angst vor mir (lacht), weil ich den ganzen Tag immer so böse geguckt hab“ (39/1348-1350). Im Lauf der Zeit entstan-

den jedoch auch Freundschaften. *„Bis heute bin ich super froh darüber, dass ich es gemacht habe“ (39/1332, 1333).*

Kurz vor Ende des freiwilligen sozialen Jahres wusste Karin noch nicht, wie es mit ihr weitergehen sollte. Eine Freundin empfahl ihr eine Privatschule, an der sie sich zur Grafikdesignerin ausbilden lassen konnte. Nach einer spontanen Bewerbung bekam sie eine Zusage. Gleichwohl bemerkte sie, dass sie sich mit dem ausschließlich schulischen Unterricht schwer tat und Probleme hatte, sich dort einzufügen: *„Auch von der Klassengemeinschaft her, das war total komisch. Da war untereinander überhaupt kein gescheites Verhältnis da. Man hat übereinander gelästert und dann natürlich Neid auf die Arbeiten anderer“ (43/1475-1479).* Noch im zweiten Jahr brach sie die Ausbildung ab.

Auf den Rat einer Freundin hin bewarb sich Karin für ein Praktikum bei der Diakonie: *„Und dann, weil es mitten im Jahr war, dachte ich, jetzt nimmst du dir die Zeit und guckst dir das an“ (45/1560-1561).* Die Arbeit im sozialen Bereich hatte ihr erneut sehr viel Freude bereitet und sie erwog, ob sie nicht eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin anstreben sollte. Den Gedanken an eine Ausbildung verwarf sie allerdings, da sie die körperliche Arbeit als zu anstrengend empfand.

Im Zuge ihres erneuten Suchprozesses wandte sich Karin auch an die Arbeitsagentur. Mit der dortigen Beratung war sie weniger zufrieden: *„Die haben mir dann auch ein schönes Blatt gemalt, was mein Stand jetzt ist und was danach kommen könnte und es ging immer nur um Ausbildung!“ (4/111-113).* Aufgrund ihres Alters wurde ihr eine Berufsberatung verweigert, stattdessen sollte sie sich an die Arbeitsvermittlung wenden. Erst Freunde erzählten ihr von der Möglichkeit, das Abitur auf der Abendschule nachzuholen, wofür sie sich letztlich entschied. Ihre Abendschule finanziert Karin über Nebenjobs. Früher putzte sie bei einer älteren Dame und jobbte in einer Tankstelle, während sie heute stundenweise in einer Einrichtung der Diakonie arbeitet.

Bewältigungsstrategie

Karin kreidet sich ihren Schulabbruch hauptsächlich selbst an. Zu ihrer Schulzeit war sie nur wenig motiviert: *„Ich denke, hauptsächlich liegt es an mir selber, weil die Einstellung jetzt anders ist. Also früher musste ich in die Schule und da war eher der Fall, dass meine Mutter wollte, dass man Abi macht“ (7/236-239).*

Karin rebellierte auch ganz bewusst gegen ihre Mutter: *„Das macht mir bis heute noch am meisten Spaß, genau das Gegenteil von dem zu tun, was meine Mutter will“* (34/1168, 1169). Die Abendschule solle ihr auch zeigen, dass sie doch fähig sei, Herausforderungen zu bestehen, wenngleich sie angesichts ihrer Schul- und Ausbildungsabbrüche häufig an sich zweifeln würde. *„Das jetzt ist irgendwie so ein Ding, zu zeigen, das ich’s doch kann!“* (11/363, 364).

Das Gefühl, ihren Ansprüchen nicht zu genügen, ist ein ständiger Begleiter Karins: *„Wenn ich aber vorher schon weiß, dass ich das nicht schaffe, dann bin ich erstmal so ’ne Spur bewegungsunfähig“* (18/609-611). Sie führt ihr Scheitern in der Schule neben dem Ärger mit ihrer Mutter auch auf ihre zu hohen Ansprüche zurück. Sie fühlte sich oftmals zu gut bewertet: *„Ich hätte locker mehr machen können, viele meiner Noten waren nicht gerechtfertigt“* (32/1096-1098). Auch während der Ausbildung habe sie für schwache Leistungen noch viel zu gute Noten bekommen. Ihre hohen Ansprüche verhinderten, dass sie die gestellten Aufgaben vollständig erledigte: *„Ich hab viele Arbeiten abgegeben, ohne dass sie annähernd fertig waren“* (42/1438, 1439). Dem Leistungsdruck entzog sie sich durch Fernbleiben vom Unterricht.

Analoges Verhalten zeigte sie auch im Zusammenhang mit dem Schulabbruch: *„Also ich hab gewusst, wenn ich so weiter mache, das geht nicht. Dann rasselte ich durchs Abi und bevor ich das mache, dann geh ich jetzt erstmal ’ne Runde wo anders hin“* (32/1108-1110). Während sie die Schule noch mit einem guten Gefühl verlassen habe, sei ihr der Ausbildungsabbruch sehr schwer gefallen. *„Also es war lange nicht wie auf dem Gymi, wo du die erste Klasse mit tollen Noten verlässt und sagst: Ach ja, ein andermal. Da war es halt echt wirklich Scheitern“* (34/1535-1538).

Von ihrer Mutter hatte sich Karin mehr Unterstützung und Verständnis gewünscht. *„Dass sie mich selbst unterstützt und ich da auch ein bisschen Anerkennung kriege. Ich denke, das hätte es mir einfacher gemacht, mit der Schule fertig zu werden“* (48/1659-1662). Sie musste ihre Probleme stets selbständig lösen. Im Lauf der Zeit entwickelte Karin verschiedene Strategien. So schreibt sie sehr gerne, um ihre Gedanken schwarz auf weiß festzuhalten. Zudem schätzt sie den Austausch mit ihren Freunden: *„Wenn ich aber mit jemandem rede, dann muss ich in ’ne Bahn kommen, mit dem was ich rede, sonst blickt*

mein Gegenüber ja gar nichts und das hilft mir schon selber, während dem Reden zu reflektieren und nachzudenken“ (19/640-644). Prinzipiell täte sie sich allerdings mit Entscheidungen schwer. Die Abendschule sei auch mehr eine Verlegenheitswahl gewesen: „Und dann hab ich gedacht, bevor ich wieder irgendeine Ausbildung anfangen [...], mach ich halt das Abi. Also es war erstmal so, nicht dass ich es wirklich wollte, sondern ich wusste nichts Besseres zu tun“ (3/93-97).

Identität und Lebensentwurf

Für Karin hat Bildung heute einen anderen Stellenwert: *„Und das hat man halt früher so nicht gesehen: Komm, Bildung, drauf geschissen! Wir sind alle übercool und das interessiert überhaupt nicht! Und jetzt ist so, man merkt, Bildung macht schon was aus“ (9/277-280). Daher möchte sie auch unbedingt noch eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren.*

Über ihre Zukunft konnte sich Karin noch keine dezidierte Meinung bilden: *„Das ist so ein wunderbarer Gedanke, den ich so schön auf die Seite schieben kann. Momentan konzentrier ich mich voll aufs Abi und schieb das so ein bisschen weg. Weil ich nicht so ganz weiß, was ich machen soll“ (46/1589-1593). Beruflich sieht sich Karin eher im sozialen Bereich, aber auch Biologie würde sie interessieren.*

Karin meint über sich: *„Ich glaube, ich bin ein sehr gefühlsbetonter Mensch oder emotionaler Mensch“ (3/78, 79). Außerdem sei sie ständig in Bewegung und könne nicht den ganzen Tag herumsitzen. „Aber auf der anderen Seite brauch ich immer jemanden, der mich dazu antreibt, weil ich selber nicht in die Pötte komme“ (12/391-393). Sie habe viele Ideen, würde jedoch nur wenige davon umsetzen. „Da bin ich noch schwer am Arbeiten, an mir selber so. Weil ich viel meiner Freizeit einfach damit verbringe, Löcher in die Wand zu starren“ (12/384-386). Neben ihrem Streben nach Perfektion stehe ihr auch ihre Unsicherheit und Unentschlossenheit im Wege. Andererseits beschreibt sie sich zugleich auch als eine Kämpfernatur und könne sich, wenn sie mal wieder in einem Tief stecke, immer wieder motivieren weiterzumachen und weiterzuschauen, worauf sie stolz ist.*

Besonders wichtig ist Karin, ihre Identität zu bewahren und sich selbst treu zu bleiben. Verbiegen lassen würde sie sich nie. Als Beleg führt sie ihre Erfahrung

während der Ausbildung an: *„Aber das ist dann was, was mir nicht so gepasst hat. Eben diese Einstellung, Scheiße für Gold verkaufen oder sich selber gut verkaufen zu müssen“ (43/1465-1467)*. Dinge hinter denen sie nicht 100-prozentig steht, oder die ihr zuwider laufen möchte sie nicht machen. Deshalb bedauert Karin nicht, wie ihr Leben bisher verlaufen ist. Jede Station in ihrem Leben habe für sie ihren persönlichen Sinn gehabt und sie hätte nichts anders machen wollen. *„Doch ja, ich glaube mir geht es gut. Zumindest habe ich jetzt den Eindruck, mit dem was ich jetzt mache, liege ich mittlerweile von all dem, was ich bisher gemacht habe, noch am Besten. So, dass der Weg, den ich jetzt gerade entlang wandere, richtig gut ist“ (11/349-353)*.

7.2.6 Carlos: „Aus mir kann nichts Ordentliches werden“

Die ausschlaggebende Frage ist ja, wenn du jetzt wieder arbeitslos wirst, bist du jetzt auf einem besseren Stand, als du damals rausgekommen bist von der Schule? [...] Und ich muss ganz ehrlich zu meinem eigenen Pein sagen: Ich bin auf dem gleichen Stand, wie damals auf der Schule. Das Einzige, was ich erzählen kann, ist: Ich bin aus der Schule ausgetreten und hab seitdem gejobbt (25/839-847).

Carlos ist 26 Jahre alt. Er wuchs – wie er bereits vor dem eigentlichen Interview erzählte – mit seiner Zwillingsschwester sowie zwei weiteren Brüdern (ebenfalls ein Zwillingsspaar) bei seiner alleinerziehenden Mutter spanischer Herkunft auf. Er wohnt allein in einer kleinen Wohnung und arbeitet seit ungefähr drei Monaten bei einem Internetanbieter in der Kundenbetreuung.

Carlos gehörte in der Schule nie zu den Besten. So musste er die dritte Klasse wiederholen. Dennoch bestand er seinen Hauptschulabschluss. In den folgenden Jahren wechselten sich Zeiten der Arbeitslosigkeit mit Phasen ab, in denen Carlos einen Job hatte. Kein Beschäftigungsverhältnis hielt länger als sechs Monate. Während eines längeren Spanienaufenthalts begann er eine Maurerlehre, im zweiten Jahr wurde ihm jedoch gekündigt. Auch der Versuch, in der Abendschule die Mittlere Reife nachzuholen, scheiterte.

Das Gespräch mit Carlos fand in einem Café statt. Bei einem Telefongespräch vorab zeigte er sich sehr erfreut, von sich erzählen zu dürfen. Dies manifestierte sich dann auch im Gespräch, in dem er ausführlich und meist ohne Scheu von sich berichtete.

Familie und soziale Kontakte

Carlos Mutter war fünf Jahre alt, als sie mit ihrer Mutter von Spanien nach Deutschland emigrierte. Ihre Kindheit war schwer, da sich ihre Mutter nur wenig kümmerte und sie ihre zahlreichen Geschwister mitversorgen musste. Außerdem fügt Carlos an, dass sie nie eine Schule besucht habe. Momentan arbeitet sie als Reinigungskraft. Carlos hängt sehr an seiner Mutter. Sie unterstützen sich gegenseitig. *„Aber, meine positive Denkweise zu halten, da hilft mir meine Mutter sehr arg. Wenn ich zum Beispiel mies drauf bin, ist sie da“ (26/878-881).* Das Verhältnis war jedoch nicht immer so gut. Als Carlos noch zu Hause wohnte, gab es oft Streit, weshalb seine Mutter ihn zum Auszug drängte. Seitdem er ausgezogen ist, hat sich das Verhältnis merklich entspannt: *„Aber früher war es doch oft so, dass ich gedacht habe: Na ja, lass sie reden, die gute alte Frau. Jetzt ist es auch so, dass ich bei dem, was sie zu sagen hat, zuhöre. Dass sie mir auch zuhört“ (35/1192-1196).*

Seinen Vater, der Italiener ist, hat Carlos vor vier Jahren das erste Mal gesehen. Als Carlos zwei Jahre alt war, hatte sich der Vater aufgrund eines von ihm verursachten Autounfalls nach Frankreich abgesetzt. Bereits zuvor hatte er sich von der Familie entfernt. *„Er hat gut verdient, hat das Geld aber nicht nach Hause gebracht, sondern seiner besten Freundin, dem Automaten gegeben. Meine Mutter musste uns alleine versorgen, mit Essen und allem“ (30/1038-1041).* Carlos nennt seinen Vater nur noch „Erzeuger“, weil dieser sich nach seiner Flucht nicht meldete und auch keine Alimente bezahlte: *„Ich denke, Vaterschaft verdient man sich. Deshalb sag ich nur noch Erzeuger dazu“ (30/1017-1018).* Aufgrund des Wunsches seiner Schwester, den Vater kennenlernen zu wollen, traf ihn Carlos vor vier Jahren das erste Mal. Trotz der Zerrissenheit zwischen seiner Wut und dem gleichzeitigen Bedürfnis, seine Wurzeln zu entdecken, begleitete er die Schwester zu dem Treffen. *„Ich hab mich vom Kopf her gewehrt, aber wollte ihn einfach mal sehen. Wie er so ist. Was für ein Kerl ist er? Woher komme ich? Wo sind meine Wurzeln?“ (32/1096-1099).* Doch der Schmerz, vom Vater im Stich gelassen worden zu sein, saß zu tief, als dass Carlos eine Beziehung zu ihm hätte aufbauen können. *„Als ob er verstorben wäre. Bloß eben mit dem blöden Hintergrundgedanken, er lebt noch, er könnte uns besuchen, er tut es einfach nur nicht. Er war komplett weg. Und jetzt auf Umarmen machen, kann nicht sein“ (32/1109-1113).* Aus diesem diffusen Ge-

fühlsgemisch des Verlassenseins und der Wut heraus hat Carlos den Kontakt zu seinem Vater nicht aufrechterhalten.

Mit zwischenmenschlichen Beziehungen habe er generell ein Problem, so Carlos. Ihm falle es schwer, Vertrauen zu anderen Personen aufzubauen, weshalb er lieber allein sei. *„Also ich bin von der eigenen Überzeugung, der Außenseiter. Ich will mit den Leuten nichts zu tun haben. Und man muss sich Freundschaft eben verdienen. Hat aber auch damit zu tun, dass ich damit schlechte Erfahrungen gemacht habe“* (39/1337-1341). Gleichzeitig konstatiert er jedoch, unter seiner selbst gewählten Einsamkeit zu leiden. *„Aber es ist das Verlangen nach Freundschaft, vor allen Dingen, nach einer Beziehung. Ja. Bei beziehungstechnischen Sachen, stehe ich mir auch sehr im Wege“* (47/1628-1630).

Bildungsweg

Carlos zeigte im Kindesalter gewisse Auffälligkeiten, die dazu führten, dass er, wie auch seine Schwester, erst mit sieben Jahren eingeschult wurde. Beide wurden mit ihrem ein Jahr jüngeren Geschwisterpaar in eine Klasse eingeteilt. In der Grundschule hatte Carlos Lernschwierigkeiten. *„Ich wurde früher in der Schule sogar schon getestet, vom Staat, also, ob ich nicht zu einer [...] Sonderschule gehen sollte [...]. Aber es kam raus, ich bin wirklich nicht dumm“* (3/99-104). Vielmehr habe er sich nicht richtig konzentrieren können, sei gedanklich nicht richtig beim Unterricht dabei gewesen. Er musste schließlich die dritte Klasse wiederholen. Auch während der Hauptschule kam es nur zu einer geringen Verbesserung der Schulleistung. Carlos führt das auf seine Gleichgültigkeit und die daraus resultierende mangelnde Lernbereitschaft zurück. Die Ermahnungen seiner Mutter, doch etwas mehr zu lernen, blieben von ihm unbeachtet.

Die Hänseleien seiner Mitschüler belasteten Carlos erheblich: *„Also es gab schon die ein oder andere Zeit, wo Schule echt Folter für mich war“* (6/185, 186). In der Klassengemeinschaft galt er stets als Außenseiter. *„Es ist klar, wir haben uns jetzt nie Adidas-Klamotten gekauft oder so. Wir haben das Geld intelligenter investiert. Aber man kennt ja den Gruppenzwang. Man muss einfach dazu gehören oder man gehört halt nicht dazu“* (9/304-308). Raufereien versuchte er größtenteils zu vermeiden. Verletzender waren jedoch die verbalen Beleidigungen. Nach außen hin versuchte Carlos sich nicht anmerken zu lassen, wie sehr

ihn die Anfeindungen und Herabsetzungen trafen: *„Aber... ich habe immer Stärke überbringen können. Ich war immer ruhig, auf meinem Platz, habe gezeichnet, lesen oder derartiges gemacht“* (7/215-217). Schutz suchte Carlos bei den Lehrern. Zu ihnen habe er ein gutes Verhältnis gehabt: *„Da war ich immer beim Lehrer in der Gegend. Nicht um mich einzuschleimen, sondern mit dem konnte man sich unterhalten“* (6/178-180). Auch wenn Carlos betont, Selbstbewusstsein gezeigt zu haben, verdeutlicht er im gleichen Augenblick, wie sehr ihn die Ausgrenzungen verletzten: *„Nur wenn es dann darum ging, nach Hause zu laufen, alleine. Oder nach Hause zu kommen, die Mutter auf der Arbeit, ich alleine. Und, keine Ahnung, dann fort gehen und das auch alleine machen [...]. Und sich dann mit dem Gedanken befassen, man ist tatsächlich alleine hier“* (7/218-226).

Arbeitsmarkterfahrung und Arbeitslosigkeit

Carlos Leben ist durch sich abwechselnde Phasen der Berufstätigkeit und Arbeitslosigkeit geprägt. Er war in den verschiedensten Branchen tätig: Vom Ein-Euro-Jobber im Kindergarten bis hin zum Tierbetreuer. Während eines Spanienaufenthalts bei seiner Tante begann er eine Ausbildung als Maurer. In dieser Zeit war er sehr glücklich: *„Ich habe das, was ich gemacht habe, einfach gerne gemacht“* (41/1409, 1410). Nach zwei Jahren änderte sich die Situation: *„Meine Tante hat sehr viel Blödsinn gebaut. Sie hat sehr viele Kunden reingelegt“* (41/1419-1421). Bevor sich die Tante nach Amerika abgesetzt habe, habe sie versprochen, dass er in ihrer Wohnung bleiben könne. Allerdings überschlugen sich daraufhin die Ereignisse, und am Ende musste er die Wohnung verlassen. Ohne ausreichende finanzielle Basis landete er auf der Straße und verlor in der Folge seinen Ausbildungsplatz: *„Auf jeden Fall haben die von der Ausbildung Wind davon bekommen, dass ich keine Wohnung besitze, und haben gesagt gehabt, dass sie mich leider kündigen müssen“* (43/1483-1486).

Zuletzt war Carlos für einen Sicherheitsdienst tätig. *„Ich hab da ein halbes Jahr durchgemacht und ich möchte den Beruf nicht wieder machen“* (16/532, 533). Er bemängelt die langen Arbeitszeiten und die schlechte Bezahlung. Zudem sei es zu Problemen mit den Kollegen gekommen. Über den Freund seiner Schwester bewarb sich Carlos bei einem Internetanbieter. *„Ich hab ihm mein Lebenslauf geschickt, er hat es weitergeleitet an die Person dafür“* (17/579-

581). Er erhielt eine Einladung zum Vorstellungsgespräch und am darauffolgenden Tag die Zusage. Zum Zeitpunkt des Interviews war er seit ungefähr drei Monaten als Kundenbetreuer tätig. Die Arbeit bereitet ihm viel Freude und er besucht betriebsinterne Seminare, um den Umgang mit den Programmen zu erlernen. Trotz dieser positiven Entwicklungen kam es auch hier bereits zu Unstimmigkeiten mit seinen Kollegen. *„Mit meinen Kollegen versteh ich mich äh hier so ein wenig halt. Auch wenn ich mich nicht viel mit denen befassen möchte, nicht viel mit denen befassen werde, weil auch die ein bisschen blöd sind“* (21/716-720). So hätten sich Kolleginnen über seine anzügliche Art beschwert. Carlos fühlt sich ungerecht behandelt. Sie hätten seinen Humor falsch aufgefasst.

Trotzdem hofft er, die Probezeit zu überstehen. Erneut arbeitslos zu werden, das wäre für ihn schrecklich: *„Ich wäre wieder ein Sozialschmarotzer. Das, was ich gar nicht möchte“* (23/796, 797). In einem festen Arbeitsverhältnis zu stehen, trage ganz entscheidend zur Motivation bei. Arbeit vermittele – ungeachtet des finanziellen Aspekts – ein Wertgefühl. Das Gefühl, gebraucht zu werden, einen Sinn im Leben zu haben. Seine persönliche Erfahrung mit Arbeitslosigkeit schildert er folgendermaßen:

Und da verliert man schon nicht nur an Existenzgefühl, sondern da ist man schon gar nicht mehr da. Irgendwann überlegt man sich, verdammt, lebe ich eigentlich noch? Man lebt in den Tag hinein, die Zeit vergeht einfach, der Tag passiert. Es wird morgens, dann wird es wieder abends, du gehst ins Bett, du wachst wieder auf. Irgendwann stehst du eines Morgens da und fragst dich: Verdammt, was ist denn passiert? Keine Ahnung, wir haben schon 2007, 2008 oder sonst irgendein Datum. Und du stehst da: Was hast du die letzten zwei Jahre gemacht? (24/826-836).

Carlos empfindet es als unangenehm, die Arbeitsagentur aufzusuchen. So würde er gerne Geld zurücklegen, um im Fall einer erneuten Arbeitslosigkeit nicht wieder von Leistungen abhängig sein zu müssen. *„Dass ich, wenn ich wieder arbeitslos werden sollte, nicht ganz so schnell Dreck bin, sag ich jetzt mal so [...] Ich habe es jetzt nur so gesagt, weil es die Gesellschaft sehr oft so sieht. [...] [S]ondern, dass man so abgestempelt wird. Gerade vom Arbeitsamt, von anderen Ämtern“* (26/901-27/907). Bei der Beantragung eines Vorschusses, um einen finanziellen Engpass zu überwinden, hatte er sich als Bittsteller gefühlt und musste lange auf das Geld warten.

Bewältigungsstrategie

Als zentrales Element seiner Biografie begreift Carlos seine Schulzeit. *„Noch bevor die Schule beendet wurde, habe ich gemerkt: Okay, aus mir kann nichts Ordentliches werden“* (11/364-366). Seinen Bildungsstand empfindet er als zu gering. Die Schule ist für ihn die Instanz, die den Grundstein für den weiteren Werdegang legt. *„Vor allen Dingen legt sich auch in der Schule schon fest, wird aus dir was Gutes? [...] Oder wird aus dir eher [...] so was wie ich (lacht kurz). Einmal hier jobben, einmal da jobben. Nix Festes finden, keine Ahnung, wo man hin möchte und die Ziele, die man hat, nicht erreichen können“* (12/385-392). Die Folgen seines schulischen Misserfolgs habe er noch heute zu tragen. Berufe oder Tätigkeiten, die ihn interessierten, könne er angesichts seines Bildungsniveaus nicht ausüben. *„Ich hätte in der Schule mehr aufpassen sollen [...]. Klar, kann ich jetzt aber nicht mehr ändern. Aber mir jetzt den Weg so zu versperren?!“* (13/428-431). Über den Zweiten Bildungsweg wollte Carlos Verpasstes nachholen: *„Ich hab versucht, Abendrealschule zu machen“* (19/662-20/663). Als ihm nach eineinhalb Jahren, infolge einer Arbeitslosigkeitsphase, jedoch das Geld ausging und er die Kosten nicht mehr aufbringen konnte, verließ er die Abendrealschule.

Im Hinblick auf seine gegenwärtige Tätigkeit macht er sich keine allzu großen Hoffnungen. Bisher habe er noch immer eine Kündigung erhalten. Mit den von seinen Kollegen geäußerten Vorhaltungen weiß er nichts anzufangen und zieht sich zurück: *„Bin zurück an meinen Platz gegangen, und, jetzt kommt das Traurige an der ganzen Geschichte, hab seitdem mit niemandem mehr geredet“* (23/778-780). Weiterhin habe er eigentlich nur geringe Computerkenntnisse und versuche dies bei der Arbeit zu vertuschen. Aus diesem Grund plant er, sich in seiner Freizeit weitere PC-Kenntnisse anzueignen: *„Und deswegen, ähm, ich möchte das nicht so rüberbringen, ich habe eigentlich keine Ahnung davon. Und deswegen möchte ich eher privat dann. Ich möchte auch zeigen, dass ich mich engagiere für meine Firma“* (19/650-653). Entgegen dieser sozialen und professionellen Widrigkeiten will Carlos unbedingt die Probezeit überstehen. *„Ich mach meine Arbeit, ich mach sie hoffentlich gut, ich gebe mir Mühe sie gut zu machen und sie macht mir Spaß, wie gesagt. Und von mir aus, von der Eigeninitiative her, habe ich vor, in der Firma jahrelang zu bleiben meinetwegen“* (21/711-715).

Carlos zeichnet ein eher pessimistisches Bild seines eigenen Werdegangs: *„Wenn ich mir überlege, dass ich in den letzten Jahren nicht viel bewegt habe... viel erlebt, aber nicht viel bewegt“* (45/1551-1553). Er hinterfragt seinen Entwicklungsstand und meint, sich seit seiner Schulzeit nicht weiterentwickelt zu haben.

Lebensentwurf und Identität

Seine mangelnde Leistungsbereitschaft in der Schule bedauert Carlos heute sehr: *„Wenn man die Zeit zurückdrehen könnte, was könnte ich besser machen: Eindeutig die Schule“* (8/262-264). Diese gebe nicht nur den weiteren Weg vor, sondern präge auch in hohem Maße: *„Also die Schule bietet die Möglichkeit, sich selbst zu entwickeln. Von der Denkweise her“* (11/369-371). Er habe diese Chance nicht in dem Maße genutzt, wie er es hätte tun sollen.

Carlos ist sich offensichtlich wenig im Klaren über seinen konkreten Berufswunsch. Er nennt Designer, Schauspieler sowie Sozialpädagoge als aus seiner Sicht erstrebenswerte Beschäftigungen. Tatsächlich realisieren könne er aufgrund seiner fehlenden Qualifikation aber keinen dieser Berufe.

Präziser formuliert sind hingegen seine Pläne hinsichtlich der aktuellen Beschäftigung. Sobald er das nötige Geld dazu habe, wolle er sich weiterbilden: *„Ich hab mit Computertechnik noch keine Erfahrung, möchte mich aber da hocharbeiten“* (17/583-585). Langfristig gesehen wolle er sich im technischen Support bewerben. Falls er die Probezeit nicht übersteht, schließt Carlos einen neuen Ausbildungsversuch nicht aus. Als problematisch empfindet Carlos die niedrige Ausbildungsvergütung. *„Ich war am bewerben für Ausbildungen, bevor ich die Zusage gekriegt habe für diese Firma. Ähm, ich wollte eine Ausbildung machen, was heißt wollte, nein, ich will immer noch. Das Problem ist aber auch wieder, dass mit dem Geld“* (20/684-689).

Sein größter Wunsch für das nächste Jahrzehnt ist, einen regulären Arbeitsplatz in einem erfolgreichen Unternehmen zu haben und sich finanziell etwas leisten zu können: *„Also wenn alles klappt, sehe ich mich in zehn Jahren als neuen Menschen. Mit ein bisschen Hoffnung wieder. In einer Wohnung, praktikablen Wohnung, praktikablen Umständen. Eventuell dem ein oder anderem Kind“* (46/1582-1587). Zudem würde er sich gerne weiterentwickeln, etwas be-

wegen, wie er es nennt. Nicht mehr auf der Stelle treten: *„Ich wäre so gerne ein Mensch, der was bewegen könnte. Quasi, wie gesagt, Sozialpädagogik oder so. Für Deutschland was tun. So gerne...“* (48/1642-1644).

Am meisten beunruhigt ihn die Möglichkeit, seine Arbeit erneut zu verlieren und sich wieder in der Arbeitslosigkeit zu befinden. *„Ich bin schon langsam am Verzweifeln“* (26/885).

Dass Carlos mit sich selbst nicht im Reinen ist, verdeutlichen auch die zahlreichen Widersprüche in seinen Ausführungen. So meint er zunächst, ein positiver Mensch zu sein, im nächsten Moment, depressiv zu sein. Carlos wünscht sich mehr Selbstsicherheit und Orientierung und stellt fest, dass er Mitschuld an seiner derzeitigen Situation trage. So wünscht er sich auch mehr Handlungssicherheit für sein Leben: *„Mit einigen Sachen mehr zurechtzukommen. Einfach mal aufwachen“* (46/1601, 1602).

7.3 Bildungskarrieren von Geringqualifizierten

7.3.1 Negative lebensgeschichtliche Konstellationen

Betrachtet man die Lebensverläufe, wie die Befragten sie schildern, so zeigen sich zahlreiche Gemeinsamkeiten bezüglich des Erfahrungshintergrunds. Alle Interviewpartner stammen aus mehr oder minder problembehafteten familiären Verhältnissen. Die Bindung zu den Eltern, insbesondere zum Vater, ist häufig belastet. Beispielsweise wurde im Gespräch mit Carlos deutlich, dass er noch heute sehr stark unter dem Gefühl leidet, vom Vater nicht anerkannt worden zu sein: *„Früher, als kleines Kind, habe ich meinen Erzeuger sehr geliebt. Habe mir immer gewünscht, er wäre da“* (Carlos, 31/1068-1070). Der Vater scheint die zentrale Figur zu sein, von der Autorität, Akzeptanz und Orientierung erwartet wird. So gibt Loran an, trotz der geistigen Behinderung seines Vaters, ihm am meisten Respekt zu zollen. Überdies wird bei Hamit deutlich, dass er versucht, über den Kauf materieller Statussymbole die Anerkennung seines Vaters zu gewinnen. Kann oder will der Vater seinen Kindern keine Anerkennung zu teil werden lassen, verursacht dies tiefe Verletzungen: *„Was mir am meisten fehlt, ist so dieses Kind sein zu dürfen oder Kind gewesen sein zu dürfen und einfach dieses Mal zum Papa kommen und der starke Mann, der das kleine*

Kind beschützt“ (Karin, 20/692-695). Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, weshalb Elvira gegen ihre Eltern wegen der gescheiterten Schulkarriere keine Vorwürfe erhebt. Vielmehr ist sie stolz, ihnen zum Beispiel bei den Behördengängen assistiert zu haben und bezeichnet ihren Vater als Vorbild: „Er ist einfach toll, ein toller Mensch. Der schimpft mit niemand und er ärgert niemand. Er tut die Leute so akzeptieren, wie sie sind“ (Elvira, 8/277-9/279).

Bis auf Karin kommen alle Respondenten aus bildungsfernen Haushalten. Bereits die Eltern verfügen über keine abgeschlossene Ausbildung sowie ein nur sehr geringes schulisches Niveau: *„Meine Mutter war nur glaub bis zur vierten Klasse in der Schule. Mein Vater zwar bisschen länger, aber trotzdem“ (Hamit, 30/1042-31/1044).* Die Eltern der Befragten wurden zum Großteil nicht im deutschen Schulsystem sozialisiert. Des Weiteren besteht ein Mangel an deutschen Sprachkenntnissen, wie etwa Carlos verdeutlicht: *„Das heißt, sie (Anm.: Mutter) kann jetzt, das ist ein Nachteil, weder Spanisch noch Deutsch richtig gut“ (Carlos, 38/1310-1312).* Bei schulischen Fragen blieben die Kinder folglich auf sich allein gestellt: *„Wenn ich zum Beispiel mal etwas nicht kapiert hätte, da hätte ich nicht zu meinen Eltern gehen können und sagen können: Wie geht denn das?“ (Hamit, 30/1040-1042).*

Ebenso haben sich die Familien mit problematischen Lebensumständen auseinanderzusetzen. Exemplarisch lassen sich Krankheit, ein alleinerziehendes Elternteil sowie eine prekäre finanzielle Situation aufzählen. In diesem Umfeld bleibt häufig nur wenig Kraft und Zeit, sich um die persönlichen oder schulischen Belange der Kinder zu kümmern: *„Und da ist es halt schwer, sich miteinander zu verständigen, wenn jeder Probleme hat“ (Loran, 12/411, 412).* Mit aufkommenden Schwierigkeiten wissen die Familien oft nicht adäquat umzugehen. Carlos wurde von seiner Mutter nach schwelenden Konflikten zum Auszug aufgefordert, obwohl dieser für ihn kaum finanzierbar war. Sonja wurde von ihren Eltern einfach ignoriert.

Trotzdem stellt die Familie nach wie vor ein zentrales Element im Leben der Befragten dar. Darüber hinaus bestehen nur wenige Kontakte. Sonja und Carlos geben an, kaum gleichaltrige Freunde zu besitzen. Elvira und Hamit weisen auf den außerordentlichen Stellenwert der Familie in ihren jeweiligen Kulturkreisen hin: *„Also bei uns Türken war Familie halt immer groß geschrieben“ (Hamit, 17/586, 587).* Auffällig ist, dass die zwei Interviewten, die über keinen Migrati-

onshintergrund verfügen, mit ihrer persönlichen familiären Situation hadern. Sie wünschen sich ein besseres Miteinander mit ihren Familienangehörigen: *„Aber ich habe gedacht, vielleicht können wir es auf einer freundschaftlichen Ebene hinkriegen. Mal einen Kaffee trinken [...] Aber war irgendwie nicht möglich, weil es immer wieder in Streit und Stress ausgeartet ist“* (Karin, 26/885-889). Daher sucht Karin bei Freunden oder ihrer Tante Halt. Auch Sonja versucht, die fehlende Unterstützung der Eltern durch die Beziehung zum Partner und den eigenen Kindern zu kompensieren. Bis auf Hamits frühere Mitgliedschaft im örtlichen Fußballverein, ist keiner der Gesprächspartner außerhalb der Familie in festigenden sozialen Strukturen wie Vereinen oder sonstigen Gruppen eingebunden.

Wenn man die Bildungswege der Gesprächspartner vergleicht, lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede identifizieren. Während Elvira ein insgesamt sehr positives Bild ihrer Schulzeit zeichnet, begannen die Probleme bei Sonja und Karin mit dem Übergang auf die weiterführende Schule. Karin hatte Mühe den Anschluss zu finden, *„weil ich nicht wusste, wie man lernt“* (Karin, 30/1008, 1009). Im Gegensatz dazu hatten die männlichen Respondenten seit Beginn ihrer Schulzeit (Lern-)Schwierigkeiten, wie beispielsweise Hamits Aussage verdeutlicht: *„War noch nie so ein Lerntyp. Also ich bin gekommen, heimgekommen, Schulranzen in die Ecke (Anm.: Wurfgeste nach rechts), ich in die (Anm.: zeigt zur linken Ecke). Bin gleich wieder raus“* (Hamit, 30/1029-1032).

Eine bedeutende Rolle für den Bildungserfolg spielt das Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern. Während Loran und Hamit häufig versuchten, sich durch Handgreiflichkeiten sowie kleinkriminelles Verhalten vor den Klassenkameraden zu profilieren, gaben Karin, Carlos und Sonja an, von den Klassengemeinschaften ausgeschlossen und gehänselt worden zu sein. Vor allem Carlos litt deutlich unter den Anfeindungen: *„Dass sie (Anm.: Mitschüler) einfach Blödsinn gelabert haben. Nur um mich zu beleidigen, zu kränken und alles. Und ich Sensibelchen früher. Gott, jetzt wird's ein bisschen peinlich, aber ich hab früher relativ oft geheult“* (Carlos, 6/201-205). In der Folge nahm das Interesse an der Schule nachhaltig ab. Mit Ausnahme Elviras waren Probleme mit Lehrern an der Tagesordnung. Während Karin gegen ihren als zu autoritär empfundenen Lehrer rebellierte, fühlte sich Sonja von der Klassenlehrerin ungerecht behandelt und

zog sich zurück: „Das war dann in der Neunten, wo ich gesagt habe, im Prinzip kann ich machen was ich will, meine Noten sind sowieso schlecht, egal ob ich jetzt lerne oder nicht lerne“ (Sonja, 17/564-567). Diese Schwierigkeiten mündeten in einen Teufelskreis aus Gleichgültigkeit und Desinteresse: „Aber dann habe ich sie (Anm.: Lehrerin) jedes Jahr aufs Neue in irgendeinem Fach gehabt und irgendwann hat man dann keine Lust“ (Sonja, 17/562-564).

Ebenso zeigt sich, dass die Sanktion der Nicht-Versetzung die Spirale nach unten eher verstärkte. Die Tatsache, nicht versetzt worden zu sein, führte bei Sonja zu noch geringerer Motivation, in deren Folge es zu einer weiteren Nicht-Versetzung und dem Schulabgang kam. Auch Hamit bestätigt, dass das Wiederholen der Klassen lediglich dazu geführt habe, noch weniger Interesse am Unterricht zu zeigen: „Dann war ich halt der Älteste. Und habe nur noch Scheiße gemacht“ (Hamit, 24/819, 820). Einzig Karin gelang es dank eines kurzfristigen Motivationsschubs, doch noch die elfte Klasse zu bestehen – allerdings nur, um nach der Versetzung, mit einem guten Gewissen und dem Gefühl, es ja doch zu können, das Gymnasium zu verlassen.

Betrachtet man den Verlauf des bisherigen Erwerbslebens, ist dieser durch häufige Wechsel gekennzeichnet: „Das Peinliche bei mir ist, [...] ich weiß nicht welche Gründe es hatte, habe ich eine Arbeit nie länger als sechs Monate gehalten“ (Carlos, 25/849-852). Bis auf Hamit, der bereits seit sieben Jahren im selben Unternehmen tätig ist, behielt keiner der Gesprächspartner über einen längeren Zeitraum seine Anstellung. Phasen des Jobbens und der Arbeitslosigkeit wechseln sich ab. Auch in der Zeitarbeit haben die meisten bereits Erfahrung gesammelt. Wobei diese bei den Respondenten als Ultima Ratio gilt: „Es ist natürlich jetzt auch schwer, selber 'ne Arbeit zu finden, also ohne diese Zeitarbeit. Aber ohne Abschluss hat man jetzt halt keine andere Möglichkeit“ (Loran, 5/162-165). Die Beschäftigungsverhältnisse sind meist durch ungünstige Arbeitsbedingungen charakterisiert: Schichtarbeit, lange Arbeitszeiten, schlechte Bezahlung und wenig Aussichten aufzusteigen – um nur einige Nachteile zu nennen. Sich ohne Ausbildung langfristig im Arbeitsmarkt zu etablieren, scheint äußerst schwer.

7.3.2 Konsequenzen für Bildungs- und Arbeitsmotivation

Es ist erstaunlich, dass sich keiner der Gesprächspartner über einen längeren Zeitraum um eine Ausbildungsstelle bemüht hat. Zwar begannen Karin, Hamit und Carlos eine Ausbildung, aber suchten nach dem Abbruch nicht erneut nach einer Lehrstelle. Bei Karin und Hamit waren es Probleme in der Berufsschule, die zur Beendigung führten. Besonders Hamit beklagt sich über die Theorie- lastigkeit der Ausbildung: *„Geschafft habe ich vielleicht, wenn es hoch kommt, drei Monate. Und schaffen war nicht das Problem bei mir, also praktischer Teil. Theorie halt. Weil ich da auch nur Scheiße gemacht habe“* (Hamit, 33/1131-1134). Die zur Schulzeit entwickelten Verhaltensmuster und die ablehnende Haltung gegenüber schulischem Unterricht setzen sich folglich fort. Hamit bevorzugt eher praktische Tätigkeiten mit guter Bezahlung. Das schmale Lehrlingsgehalt und die Berufsschule schrecken ihn ab. Auch Elvira bewarb sich – nachdem sich die Hoffnung auf eine Ausbildung zerschlagen hatte – nicht nochmals um einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf. Stattdessen begann sie umgehend zu arbeiten: *„Und ich habe dann in sehr vielen Stellen gearbeitet. Deshalb war dieser Schmerz nie da, warum ich diese Ausbildung nicht gemacht habe“* (Elvira, 20/676-678). Im Gegensatz dazu können sich Carlos und Karin nicht entscheiden, eine Ausbildung aufzunehmen, wie Carlos' folgende Aussage verdeutlicht: *„Aber ich bin halt durch meine anderen Berufswünsche und so sehr verzweigt und konnte keine feste Richtung einschlagen“* (Carlos, 1/13-15). Außerdem führt er finanzielle Gründe als Hindernis an sowie die fehlenden notwendigen formalen Zugangsvoraussetzungen. Loran und Sonja haben sich, aufgrund ihrer persönlichen Situation, bisher überhaupt nicht um einen Ausbildungsplatz beworben. Sonja weist in ihrem spezifischen Fall auf die fehlende Kinderbetreuung hin: *„Der Kindergarten hat nur von 8 bis 15 Uhr offen und das ist mit einer Ausbildung sehr schwierig“* (Sonja, 3/90-92). Loran beabsichtigt gegenwärtig, zunächst einmal seinen Schulabschluss nachzuholen.

Die Befragten unterscheiden sich erheblich in ihren Meinungen über Bildung im Allgemeinen und über die berufliche Bildung im Speziellen. Carlos und Loran bedauern es außerordentlich, sich in der Schule nicht ausreichend angestrengt zu haben. Gerne würden sie einen Schul- beziehungsweise Ausbildungsabschluss nachholen, wenngleich die Möglichkeiten doch eingeschränkt seien:

„Und jetzt, in dem Alter wird man jetzt ja auch nicht in so Berufsschulen (Anm.: gemeint sind allgemeinbildende Schulen) angenommen mit 19. Da muss man extra so spezielle Kurse belegen. Das ist halt ganz schön umständlich“ (Loran, 1/22-25). Karins Absicht, eine Berufsausbildung oder gar ein Studium zu absolvieren, begründet sie mit der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung. Sonja sucht zunächst nur Arbeit, schließt eine Ausbildung aber nicht aus. Lediglich Hamit und Elvira lehnen eine Ausbildung – hauptsächlich aus finanziellen Erwägungen – ab.

Im Grunde genommen bestätigen alle Gesprächspartner, dass sie gewillt sind, einer Tätigkeit nachzugehen und nicht am Tropf von Sozialleistungen hängen möchten. Unabhängig von diesen finanziellen Gesichtspunkten, vermittelt Arbeit den Respondenten das Gefühl, wertvoll und nützlich zu sein. Vor allem trage Arbeit zu einer geregelten Lebensgestaltung bei, wie Carlos feststellt: „Das Wichtigste für mich ist, dass ich jeden morgen aufstehen muss und was zu tun habe. Und dass ich nicht zu Hause auf meinem Bett liegen bleibe und aufgehe wie... keine Ahnung, wie eine Wasserrose auf dem Wasser“ (Carlos, 24/808-812).

Auch der Blick auf die eigene Situation der Ausbildungslosigkeit unterscheidet sich zwischen den Gesprächspartnern auffallend. Insbesondere Hamit, Elvira und Karin schätzen ihre Erfahrungen in diesem Kontext nicht durchweg negativ ein und ziehen bisweilen sogar ein recht positives Fazit ihrer Vergangenheit. Sie würden an ihrem Leben – wie es bisher gelaufen sei – nicht viel ändern wollen: „Ich würde gerne diesen Verkehrsunfall ändern. Ansonsten gar nichts. Ich bin so zufrieden, wie ich jetzt bin“ (Elvira, 7/230, 231). In diesem Sinn fasst Karin zusammen, dass ihr Leben wohl nicht geradlinig verlaufen sei, sie sich aber durch jede einzelne Erfahrung stetig weiterentwickelt habe. Hamit empfindet seine Situation als sehr zufriedenstellend. Freilich räumt er ein, mit einer Ausbildung vermutlich eine höhere Position inne haben zu können, aber auch ihm würde der Aufstieg noch gelingen. Ähnlich argumentiert Elvira, wenn sie bekräftigt, dass sie ihren Kollegen leistungsmäßig in nichts nachstehe und finanziell gleich entlohnt werde. Sonja hingegen legt eine gewisse Gleichgültigkeit bezüglich ihres Werdegangs an den Tag. Obwohl sie einräumt, dass sie gerne einen Job oder eine Ausbildung haben würde, scheint sie mit ihrer Rolle als Hausfrau nicht unzufrieden. Carlos und Loran dagegen leiden sehr unter dem Stigma, in

der Schule und der Arbeitswelt nicht weit gekommen zu sein und empfinden ihre gegenwärtige Situation als äußerst unbefriedigend. So reflektiert Carlos: *„Und ich muss ganz ehrlich zu meinem eigenen Pein sagen: Ich bin auf dem gleichen Stand, wie damals auf der Schule. Das Einzige, was ich erzählen kann, ist: Ich bin aus der Schule ausgetreten und hab seitdem gejobbt“* (Carlos, 25/843-847).

Unterschiedliche Bewältigungsmuster offenbaren sich auch im Umgang mit Problemen. Elvira stellt sich ihrer Situation und bemüht sich, das Beste daraus zu machen. Die anderen Gesprächspartner befinden sich hingegen in wechselnden Phasen der Aktivität und Resignation. Schulproblemen begegneten sie mit Flucht und Verdrängung. Sie schwänzten den Unterricht, hoffend, die dortigen Widrigkeiten beiseite schieben zu können. Ein ähnliches Verhaltensmuster zeigt Carlos in der Auseinandersetzung mit seinen Arbeitskollegen. Ebenso konnte Karin vielen Situationen in ihrem Leben nicht standhalten und entledigte sich der Probleme durch vorzeitigen Abbruch: *„Mir ging es einfach am Besten, wenn ich nur noch zu Hause war, und ich habe lange rumüberlegt, ob ich jetzt noch mal hingehere oder es sein lasse, und das war 'ne ziemliche Scheißphase“* (Karin, 44/1500-1503). Auch Hamit gab bei Konflikten seine Bemühungen meist einfach auf oder nutzte das Mittel der Konfrontation: *„Gut, ich bin dann hin, die haben gemauert und ich habe denen ihre Mauern kaputt gemacht. Lauter so Scheiße halt“* (Hamit, 33/1147-34/1149).

In Kontrast zu diesen Verhaltensmustern stehen verzweifelte Phasen der Aktivität, wie Karin verdeutlicht: *„Ich hab mit so Edding richtig auf 'nen großen Block drauf gekritzelt, was für Bereiche gibt's da und Mindmaps und Tabellen und mich da so ins Zeug gelegt, mir zu überlegen, was ich jetzt mache“* (Karin, 46/1575-1579). Trotz dieser gründlichen Überlegungen kam sie zu keiner Entscheidung – ebenso Carlos, der sich intensiv mit seiner Situation auseinandersetzt. Er habe zahlreiche Wünsche und Ideen, die er letztlich jedoch nicht umsetzen könne. Ursachen sind seine mangelnde Entscheidungsfähigkeit, die finanzielle Lage und die fehlenden Bildungsabschlüsse. Dadurch entsteht bisweilen eine Serie von Bemühen und Scheitern. Ein Gefühl der Unsicherheit und Ausweglosigkeit stellt sich ein.

7.3.3 Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven

Ungeachtet der unterschiedlichen Bildungs- und Berufspläne kommt bei den Befragten ein gemeinsamer Nenner zum Ausdruck, den Carlos treffend beschreibt: *„Ich möchte auf keinen Fall an einem Punkt stehen bleiben. Ich werde mich immer weiter bewegen und ich werde immer gucken, was Besseres zu kriegen“* (Carlos, 47/1637-1639). In diesem Sinn sehen sich Elvira, Hamit und Karin auf einem guten Weg. Hamit möchte in seinem Betrieb bleiben und unbedingt noch aufsteigen: *„Das habe ich auch später vor, falls sie mich nicht kündigen, aufzusteigen“* (Hamit, 16/542, 543). Karin beabsichtigt, zunächst ihr Abitur nachzuholen und dann entweder zu studieren oder eine Ausbildung zu absolvieren. Carlos, Loran und Sonja empfinden ihre derzeitige Situation als unbefriedigend und möchten sie ändern. Carlos und Loran wünschen sich eine längerfristige und gesicherte Beschäftigung: *„Was Positives wäre, jetzt mal vorneweg, dass es mit meiner Arbeit gut klappen würde“* (Carlos, 47/1622-1624). Auch der Wunsch, zu etwas Wohlstand zu gelangen, wird des Öfteren geäußert.

Die Pläne, wie die Wünsche und Vorstellungen zu realisieren sind, muten jedoch wenig ausgereift an. So wurde die Abendschule häufig als Mittel genannt, einen Abschluss nachzuholen. Tatsächlich bedient sich momentan lediglich Karin dieser Möglichkeit. Konkrete Ideen oder Vorstellungen bezüglich des zukünftigen beruflichen Werdegangs bestehen zwar zum Teil, der Weg dorthin bleibt allerdings unkonkret. Hamit spekuliert zum Beispiel darauf, bei der nächsten Beförderungsrunde aufgrund seiner langen Betriebszugehörigkeit nicht übergangen zu werden: *„Weil irgendwann gibt es kein krumm krumm mehr, weißt. Dann muss er kommen und sagen, der kennt sich am Besten aus. Das kann ich nicht selber drängen“* (Hamit, 16/545-547). Er plant keine eigenen Schritte, um sein Ziel zu erreichen.

Karin ist sich noch unsicher, wie ihre Zukunft aussehen soll: *„So ein bisschen orientierungslos halt. Aber auf jeden Fall mein Abi fertig machen und dann eventuell studieren gehen und dann aber erstmal wohl überlegen, was überhaupt studieren, und so richtig weit ausgereift ist es nicht“* (Karin, 46/1593-1597). Auch Sonja verschiebt den Wunsch nach einer Ausbildung auf unbestimmte Zeit. Carlos hingegen hat so viele Ideen und Vorstellungen, dass er nicht weiß,

wie und wo er ansetzen soll. Bei ihm besteht die größte Angst darin, keine feste Arbeit zu finden oder seine Arbeit zu verlieren, im Leben eben doch nicht weiterzukommen.

Ein Motiv, das seitens der Befragten mit Migrationshintergrund wiederholt auftaucht, ist der Traum, in Wohlstand im Herkunftsland der Eltern zu leben. Die Lösung aller Probleme wird auf ein Leben im Ausland projiziert. Carlos wagte sogar einen Versuch im Heimatland seiner Mutter. Doch musste er bald erfahren, dass auch dort das Leben voller Schwierigkeiten steckt. Ebenso spielen Hamit und Loran mit dem Gedanken, notfalls ihr Glück im Ausland finden zu können: *„Und in der Türkei, mein Vater hat genug Häuser dort. Verwalte ich die Häuser dort und lebe mit der Miete. Da brauch ich nicht mal schaffen!“* (Hamit, 21/723-726). Aber sie wissen, dass sie sich dort nicht heimisch fühlen würden. Zumindest Loran gelang es während seines unfreiwilligen Aufenthalts im Kosovo nicht, dort Fuß zu fassen.

Deutlich wurde in den Gesprächen, dass die Befragten unsicher und zwiespältig sind, was das eigene Selbst angeht. Sie schwanken zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Es werden Personen oder Umstände genannt, denen das Scheitern angelastet wird – sei es das fehlende Geld, die Kollegen oder Eltern. Zugleich gibt es jedoch auch Momente der Selbstzuschreibung. Carlos, Karin und vor allem Loran sehen die Gründe letztendlich bei sich selbst, wie beispielsweise Carlos verdeutlicht: *„Ich muss ganz ehrlich zugeben, an mein Leben ist nicht unbedingt mein Umfeld nur schuld daran, dass es so geworden ist, wie es geworden ist. Sondern auch ich zum Großteil“* (Carlos, 46/1602-1605). Zugleich wird angesichts der Selbstzweifel versucht, die Identität zu bewahren und die eigene Stärke und Eigenständigkeit bekräftigt. Demgemäß zeigen sich die meisten stolz, trotz der zahlreichen Probleme, stets einen Weg gefunden zu haben: *„Und dann aber trotzdem weiterzumachen, weiterzukämpfen und weiterzugucken. Da bin ich schon stolz drauf“* (Karin, 18/625, 626).

8 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews im Hinblick auf die zuvor dargelegte Theorie diskutiert und es wird auf die am Ende jeden Kapitels gestellte Frage eingegangen.

8.1 Zwischen Wunsch und Selbstzweifel

Betrachtet man die Wertvorstellungen, die die jungen Geringqualifizierten im Gespräch äußerten, lässt sich festhalten, dass sich diese in hohem Maß an den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen ausrichten. Dies konnten schon Braun, Lex und Rademacker belegen. In ihrer Analyse verschiedener Untersuchungen, die am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt worden waren, identifizierten sie eine eindeutige Orientierung Jugendlicher am Erwerbsleben (vgl. Braun et al. 1999: 7). Die Erwerbsarbeit nimmt einen hohen Stellenwert ein, und so berichten die Respondenten einhellig davon, wie hilfreich die Erwerbsarbeit bei der gesellschaftlichen Integration ist. Elvira zufolge wird man als Erwerbstätige gleich ganz anders wahrgenommen. Aus eigenem Erleben wisse sie, dass man beispielsweise bei Banken oder auf Ämtern ganz anders behandelt würde, als wenn man arbeitslos sei. Überdies betonen die Befragten die sinnstiftende Wirkung von Arbeit. Dies wird deutlich, wenn sie darauf hinweisen, dass sie sonst nichts Sinnvolles mit ihrer freien Zeit anzufangen wüssten und Motivationsprobleme hätten. Eine weitere – explizit genannte – Funktion ist die Sicherung des Lebensunterhalts. Von anderen, insbesondere von Ämtern, abhängig zu sein, wird als Stigma empfunden. Deshalb ist auch der Wunsch, den Lebensunterhalt aus eigenen Mitteln bestreiten zu können, überaus groß. Zudem fielen vereinzelt Äußerungen, die auch auf lange Sicht gesehen eine starke Orientierung an institutionellen Vorgaben verdeutlichen. So machen sich Hamit und Carlos Gedanken zu ihrer späteren Alterssicherung. Carlos hat jüngst eine Altersvorsorge abgeschlossen, und Hamit investiert in Immobilien, um sein späteres Auskommen zu sichern.

Dass es für sie aufgrund der fehlenden Ausbildung allerdings sehr schwer ist, soziale Sicherheit zu erreichen, ist den Befragten durchaus bewusst. Die Ausbildungslosigkeit wird nicht nur bei Fremdkontakt, beispielsweise in Bewerbungssituationen, als großer Makel empfunden. Zugleich wird dies für die eige-

ne Persönlichkeitsentwicklung als problematisch angesehen, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung. Carlos leidet beispielweise beträchtlich unter seiner Orientierungslosigkeit und der Tatsache, seine Berufung im Leben bisher nicht gefunden zu haben. Auch für Karin bedeutet ein Beruf, „*was zu sein*“ (Karin, 47/1622). Die eigene Situation wird daher als unbefriedigend wahrgenommen: „*Und irgendwie bin ich noch nichts (lacht). Also nicht, dass ich ein Niemand bin, aber irgendwas sollte da schon noch mal kommen*“ (Karin, 47/1625 – 1627). Diese Aussage verdeutlicht auf prägnante Weise, welche gesellschaftliche Bedeutung eine Berufsausbildung genießt. Der Einzelne definiert sich in hohem Maß durch seine Arbeit. Gleichzeitig werden ihm auch von Außenstehenden bestimmte berufliche Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeordnet, wie es beispielsweise bei Ärzten oder Beamten auffällig ist. Diese Identifikation mit einer bestimmten Berufsgruppe fehlt den Geringqualifizierten und erzeugt eine „Leerstelle“ im Selbstbewusstsein. Ihnen ist bewusst, dass sie von der Gesellschaft nicht als „vollwertiges Mitglied“ angesehen werden.

Vor diesem Hintergrund ist verständlich, weshalb der Schule als Bildungsinstitution – trotz der negativen Erfahrungen – ein immenser Wert zugesprochen wird. Den eigenen Kindern sollen die negativen Erfahrungen erspart bleiben. Daher ist Elvira die Förderung ihrer Tochter äußerst wichtig und auch Hamit meint, dass er, wenn er Kinder hätte, sehr auf deren schulischen Erfolg achten würde. Schulprobleme werden seitens der Geringqualifizierten als persönliches Versagen wahrgenommen. Insofern kann festgehalten werden, dass sich auch bei den hier Befragten Individualisierungstendenzen erkennen lassen. Loran bezeichnet es als seine „*eigene Dummheit*“ (Loran, 19/658), in der Schule nicht erfolgreich gewesen zu sein. Die Schule als gesellschaftlich legitime Institution zur Zuweisung von Positionen wird nicht in Frage gestellt. Lediglich Carlos äußert Bedenken an dieser Legitimität, wenn er es als ungerecht empfindet, dass ihm aufgrund seiner schlechten Noten viele Wege im Leben versperrt bleiben werden.

Somit kommt auch in den Äußerungen der Geringqualifizierten die beschriebene Ambivalenz von Institutionalisierungs- und Individualisierungsprozessen zum Vorschein. Die starke Orientierung an institutionellen Vorgaben geht mit einer zunehmenden Verantwortung des Einzelnen einher. Dass sie die Vorstellungen,

an denen sie sich orientieren, nicht erreicht haben, ist den Geringqualifizierten bewusst.

Daher stellt sich die Frage, wie mit dem Gefühl, die eigenen Wunschvorstellungen nicht zu erreichen, umgegangen wird. Die Absicht, den Makel der Ausbildungslosigkeit „reparieren“ zu wollen, äußerten bis auf Elvira alle Befragten. Aufgrund ihrer Erwerbstätigkeit fühlt sie sich trotz der fehlenden Ausbildung gesellschaftlich integriert und sieht sich daher nicht veranlasst, eine Ausbildung anzustreben. Hamit zeigt sich widersprüchlich: Obwohl er sich, ebenso wie Elvira, in einem stabilen Arbeitsverhältnis befindet und betont sehr zufrieden zu sein, sieht er eine Ausbildung als erstrebenswert an. So weist er mehrmals darauf hin, dass er, infolge seiner langjährigen Betriebszugehörigkeit, quasi schon den Status eines Ausgelernten inne habe. Er lehnt es zwar ab, sich aktiv um einen Ausbildungsabschluss zu bemühen, trotzdem würde er gerne einen formalen Berufsstatus besitzen.

Bei den Plänen oder Versuchen, dem Ungelerntenstatus zu entkommen, griff beziehungsweise greift keiner der Interviewpartner auf staatliche Angebote zurück. Trotz einer Vielzahl an Programmen hat niemand an einer solchen Maßnahme teilgenommen. Der Grund hierfür mag in der negativen Wahrnehmung solcher Institutionen liegen. Der Kontakt zur Arbeitsagentur wird von nahezu allen Interviewpartnern als äußerst unangenehm empfunden. Es wird eher noch auf die unbeliebte Zeitarbeit zurückgegriffen. Die Volkshochschule gilt unter den Befragten hingegen als anerkannter Weg, einen Schulabschluss zu erwerben. Karin befindet dies als ein geeignetes Angebot, ihr Abitur nachzuholen. Als äußerst wichtig empfinden die Befragten vermutlich die mit der Volkshochschule verbundene Unabhängigkeit und Eigenleistung. Im Vergleich zu Ämtern aller Art, symbolisiert die Volkshochschule die Freiheit der eigenen Entscheidung gegenüber der unfreiwilligen Abhängigkeit. Auch Kraheck stellt bei ihrer Suche nach den Gründen für die berufliche und soziale Marginalisierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fest, dass diese sich auf Ämtern schematisch behandelt fühlen (vgl. Kraheck 2004: 133). Zudem bestehen Hemmungen, sich in die Situation des Arbeitslosen zu begeben und dadurch gedemütigt zu werden (vgl. ebd.: 132). Dieser Punkt impliziert ein weiteres Motiv, weshalb nicht auf staatliche Angebote zurückgegriffen wird: Der Makel der fehlenden Bildung soll nicht nach außen gezeigt werden. Der „Stempel des Amtlichen“, der die

eigene Unzulänglichkeit quasi offiziell bekräftigt, soll vermieden werden. Besonders deutlich wird dies bei Carlos. Seine defizitären Computerkenntnisse versucht er vor dem Arbeitgeber und den Kollegen zu verbergen. Die mangelnden Fertigkeiten möchte er sich lieber auf privatem Weg aneignen.

8.2 Weichenstellung im Bildungssystem

Betrachtet man die Schulkarrieren der Interviewpartner, so wird die Auslesefunktion des deutschen Schulsystems in all ihren Facetten und Auswirkungen deutlich: Statt zu fördern und sich der Probleme anzunehmen, wird aussortiert und separiert. Das Schicksal der aussortierten Kinder wird bereits sehr früh festgelegt: *„Aber noch bevor die Schule beendet wurde, habe ich gemerkt: Okay, aus mir kann nichts Ordentliches werden“* (Carlos, 11/364-366). Wenn sich die Betroffenen so früh als Verlierer fühlen, ist der Rückzug bereits vorprogrammiert. Wird man ständig nach unten weitergereicht und als unfähig deklariert, schwindet auch das Selbstbewusstsein und die Hoffnung, im Leben doch noch etwas erreichen zu können.

Von der Erfahrung, mit ihren Problemen allein geblieben zu sein, berichten alle interviewten Geringqualifizierten. So mussten fast alle mindestens ein Mal eine Klasse wiederholen. Dabei gilt das Instrument der Klassenwiederholung als sehr umstritten: *„Internationale Erfahrungen zeigen, dass eine verstärkte individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, gerade aber der Leistungsschwächeren, [...] höhere Erfolgsaussichten bietet“* (BMBF 2006: 55). Ebenso kommen Schulwechsel zur Sprache. Wenn die Schule gewechselt wurde, dann allerdings nur auf eine niedrigere Schulform. Auch Sonderschultests wurden erwähnt. Von persönlicher Förderung oder Nachhilfe berichtet hingegen keiner. Da die Familien nicht in der Lage waren, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen, blieben die Kinder weitgehend auf sich allein gestellt. Auch Elvira, die positiv von ihren Schulerfahrungen berichtet, wurde letztendlich „aussortiert“. Aufgrund der enormen Unterstützung, die Elvira ihren Eltern leistete, waren ihre Möglichkeiten, den schulischen Anforderungen genug Zeit einzuräumen, begrenzt. Die Lehrer akzeptierten stillschweigend die häufigen Fehlzeiten, wohl wissend, dass in Elviras besonderem Fall keine adäquaten Unterstützungsinstrumente zur Verfügung standen. Die besonderen Belange von Kin-

dern mit Migrationshintergrund werden im Schulsystem nur unzureichend berücksichtigt.

Zugleich sind sich auch die Befragten bewusst, dass die Hauptschule in der Gesellschaft kein hohes Ansehen genießt. Loran, der momentan über keinen Schulabschluss verfügt, empfindet den Hauptschulabschluss bereits als unzureichend. Auch alle anderen sind der Meinung, dass die Hauptschule nur sehr geringe Kenntnisse vermittelt. Wenn man also die Hauptschule besucht – so die logische Schlussfolgerung –, lohnt es sich kaum zu lernen: *„Gut, wenn du jetzt Abi machst, da ist es was anderes. Weil du musst dich da reinhängen, das ist deine Zukunft und so. Aber wenn du Hauptschule machst, ab der siebten Klasse kannst du eh nicht mehr zum Gymi hoch“* (Hamit, 24/829-833). Diese Aussage illustriert Hamits Einstellung gegenüber der Bedeutung der Hauptschule. Während der Besuch des Gymnasiums Lebenschancen böte, habe der Hauptschüler bereits von vornherein verloren. Allein die Tatsache Hauptschüler zu sein, bedeutet schon als unzureichend qualifiziert abgestempelt zu werden. Deshalb ist es für Hamit auch vollkommen unbedeutend, ob er die Hauptschule mit 2,0 oder 3,7 abschließt.

Obwohl bis auf Elvira und Loran alle Befragten die Schullaufbahn ordnungsgemäß absolvierten und zu einem Abschluss gelangten, gelten sie bereits nach dem Verlassen der Schule als unzureichend qualifiziert. Im System ist demnach bereits eine Exklusion angelegt: Es entlässt seine „schwachen“ Schüler in die Perspektivlosigkeit. So münden nur noch 40 Prozent aller Hauptschulabsolventen in das duale Ausbildungssystem (vgl. BMBF 2008a: 157). Nach der Schule folgt eine Art Graubereich. Zwar wird zwischendurch monetäre Unterstützung vom Amt bezogen, oder es kann eine (kurzfristige) Arbeitsstelle gefunden werden, doch von Integration kann nur bedingt die Rede sein. Die Interviewten bewegen sich meist auf der Stelle, hangeln sich von Job zu Job. Als Beispiel kann Carlos genannt werden, dessen Werdegang nach dem Verlassen der Schule von wechselnden Phasen der Arbeitslosigkeit und des Jobbens gekennzeichnet ist. Keine Beschäftigung behielt er länger als sechs Monate. Hamit ist mit seiner siebenjährigen Betriebszugehörigkeit eine Ausnahme unter den Befragten.

Angesicht der Ausgrenzung im Schulsystem verwundert es kaum, wenn die Interviewpartner davon berichten, sich zunehmend zurückgezogen zu haben,

wie es beispielsweise Sonja und Karin sehr anschaulich beschreiben. Statt die Lernmotivation anzuregen und zu fördern, werden die Bemühungen bereits im Keim erstickt. Reaktionen bis hin zur Schulverweigerung sind die Folge. Zum selben Schluss kommen Braun et al., wenn sie bemerken: „Mit den bisher bestehenden Lern- und Lehrmethoden genügen schulpädagogische Regeleinrichtungen dem Anforderungs- und Veränderungsdruck nicht mehr. Konsequenz ist, daß Schule Ausgrenzungsprozessen nicht entgegenwirkt, sondern sie teilweise noch begünstigt.“ (Braun et al. 1999: 12)

Eine andere Reaktion auf die fehlende Akzeptanz seitens anderer ist die Konfrontation, wie sie sich bei Karin, Loran und Hamit zeigte. Loran und Hamit rutschten gar in die Kriminalität ab und zeigten sich gewaltbereit. Heitmeyer sieht die Ursache für Gewalt in fehlender gesellschaftlicher Anerkennung. Zentrale Normen würden nur dann akzeptiert, wenn man sich auch selbst anerkannt fühle (Heitmeyer 2002). Zunächst orientiere sich jeder an dem, was in einer Gesellschaft als normal angesehen wird: „An dieser ‚Normalität‘, an diesen festen wie rigiden Normen, zu scheitern ist umso schmerzhafter, je intensiver man diese Wertvorstellungen aufnimmt und verinnerlicht.“ (ebd.: 4) So realisieren auch die Befragten, dass sie angesichts des Hauptschulbesuchs und ihres Werdegangs nicht als normal gelten. Des Weiteren stellt sich auch die Frage, nach den in einer Gesellschaft vorherrschenden Werten. Heitmeyer spricht von einem Wertefundus. Zwar ist von Menschlichkeit und Solidarität die Rede, die Realität wird jedoch von Werten wie Selbstbehauptung, Erfolg und Aufstieg bestimmt. „Dieser Wertefundus ist längst durchgesetzt. Und die Jugendlichen haben die Doppelbödigkeit dieser Wertedebatte längst durchschaut. Die Frage der Zukunft muss deshalb lauten: Woher bekommen junge Menschen, die nicht mithalten können, ihre Anerkennung?“ (ebd.) Speziell in Hamits Fall wird deutlich, dass abweichendes, ebenso wie normgerechtes Verhalten, zu Anerkennung führen kann. So meint er, auf diese Weise zu einem (fragwürdigen) Bekanntheitsgrad gelangt zu sein. Über seine Vergehen und deren Konsequenzen erzählt er bisweilen in unterhaltender Anekdotenform, die Schule wird zum „Nebendarsteller“.

8.3 Arbeitsmarkterfahrung: Bemühen und Scheitern

Anhand der Ausführungen der interviewten Geringqualifizierten bestätigt sich die von Solga beschriebene Bedeutung von Netzwerken für die Arbeitsplatzsuche. Elvira ist die Einzige, die mit der „Strategie des Nachfragens“ erfolgreich ist. Die anderen berichten hingegen davon, stets abgewiesen worden zu sein, wenn sie direkt bei Firmen nach einer Beschäftigung gefragt hätten. Auch Bewerbungen auf dem herkömmlichen Weg sind wenig erfolgversprechend, wie Loran erfahren musste: *„Nee, man wird erst gar nicht eingeladen. Es sei denn, man hat halt irgendwelche Bekannte [...]“* (Loran, 6/175, 176). Der aussichtsreichere Weg ist derjenige über private Netzwerke: Hamit und Elvira kamen über private Kontakte zu ihrem Ausbildungsangebot. Carlos erhielt seine jetzige Stelle durch den Freund seiner Schwester. Fehlen solcherlei Kontakte, bleibt nur der Gang zur Arbeitsagentur oder Zeitarbeit.

Durch Folgen negativer Erfahrungen, bei gleichzeitiger fehlender Unterstützung, fühlen sich die Befragten äußerst verunsichert und orientierungslos, wie Karin verdeutlicht: *„Das gibt einem so ein mieses Gefühl. Dass man selber von sich anfängt zu denken, man kann nichts und packt eh nichts, und man ist dumm und faul“* (Karin, 11/360-363). Auch Braun et al. berichten von Handlungskompetenz- und Orientierungsdefiziten bei benachteiligten Jugendlichen, die die Verwirklichung der eigenen Vorstellungen erschweren (vgl. Braun et al. 1999: 7, 8). So ist es oftmals die Ziellosigkeit, die die Betroffenen davon abhält, einen konkreten Weg zu beschreiten. Darüber, „sich selbst im Weg zu stehen“, berichtet auch Karin. Trotz der oft positiven Rückmeldungen bezüglich ihrer intellektuellen Fähigkeiten und ihres Selbstbewusstseins tut sie sich schwer, Entscheidungen zu treffen oder begonnene Projekte bis zum Ende durchzustehen: *„Also, sollte ich mit mir selbst mal auf einen grünen Zweig kommen, stehen die Chancen gar nicht so schlecht“* (Karin, 47/1630, 1631). Obwohl Karin sich auf einem guten Weg sieht, hat sie immer wieder mit massiven Selbstzweifeln zu kämpfen, die sie in ihrer Bewegungsfähigkeit einschränken und häufig zum Rückzug führen. Das Gefühl „nicht gut genug zu sein“ stellt sich ein. Häuft sich die Erfahrung, mit den eigenen Bemühungen zu scheitern, führt dies langfristig zur Verzweiflung: *„Ich bin schon langsam am Verzweifeln. Wenn ich jetzt die Arbeit verlieren würde, ich wüsste nicht, was ich dann machen würde. Klar, an-*

dere Arbeit suchen, aber welche Richtung dann? Ich habe jetzt schon so ziemlich alles probiert, welche Richtung soll ich jetzt noch einschlagen?“ (Carlos, 26/885-889). Carlos merkt, dass er mit seinen Bemühungen und Misserfolgen an seine Grenzen stößt. Der Kreis aus Anstrengung und Scheitern bei gleichzeitiger Orientierungslosigkeit wird immer enger. Es ist das Gefühl, sich nicht auf einem geradlinigen Weg, an dessen Ende ein Ziel steht, zu bewegen, sondern auf der Stelle zu treten, was Carlos zu schaffen macht.

Die Folge ist ein verstärkter Rückzug, es kommt zu den von Solga beschriebenen Prozessen der Selbstselektion. Aufgrund seiner negativen Erfahrungen bei der Arbeitsplatzsuche resignierte auch Loran sehr schnell. In seinen Ausführungen wird klar, dass er selbst davon ausgeht, ohne Abschluss – wenn überhaupt – nur sehr einfache Arbeiten annehmen zu können. Trotz ihres Wunsches, als Tischlerin oder Floristin zu arbeiten, spricht Sonja davon, sich auf Putzstellen oder Jobs im Supermarkt bewerben zu wollen. Dass sie nur geringe Chancen auf höhere Positionen haben, ist auch den Befragten durchaus bewusst und sie richten ihr Verhalten danach aus. Carlos berichtet, wie seine Bewerbung firmenintern weitergereicht wurde, bis sie in der „richtigen“ Abteilung lag: *„Es klingt jetzt zwar ein bisschen billig, aber die verlangen nicht mal ein Zeugnis“ (Carlos, 18/609, 610). Oft sind es auch die schlechten Arbeitsbedingungen, die zur Demotivation führen. Die Erfahrungen der häufigen Arbeitslosigkeit und prekären Beschäftigungsverhältnisse führen zunehmend zur Tatenlosigkeit. In diesem Sinn schildert Carlos, dass ihm während der Arbeitslosigkeit oft die Motivation fehlte, überhaupt aktiv zu werden. Im Gegensatz dazu habe ihm die begonnene Ausbildung in Spanien einen richtigen Aufschwung gegeben: „Aber es hat auch irgendwo Spaß gemacht, die Motivation war auch da“ (Carlos, 41/1401, 1402). Und weiter: „Die Motivation ist das Wichtigste überhaupt, finde ich. Ich habe das, was ich gemacht habe, einfach gerne gemacht“ (Carlos, 41/1408-1410). Auch Sonja fällt es schwer sich zu motivieren und sie bewirbt sich erst gar nicht auf Lehrstellen. Bereits zu Schulzeiten machte sie sich über die schlechten Arbeitsmarktchancen Gedanken, was ihre Resignation verstärkte: „Ja, dass das mit der Zukunft eigentlich sowieso egal ist, weil immer mehr Leute ja sowieso keine Arbeitsstelle mehr kriegen“ (Sonja, 15/513-515).*

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch erklären, weshalb kaum einer der Befragten längerfristig nach einem Ausbildungsplatz gesucht hat. Neben der schlechten finanziellen Lage und den fehlenden Netzwerken, führen die negativen Erfahrungen in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt zur Resignation. Die Vermutung, dass es oftmals die Jugendlichen selbst sind, die sich zurückziehen und gar nicht erst um einen Ausbildungsplatz bewerben, bestätigte sich auch in einer Studie aus dem Jahr 1999. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hatte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragt, eine repräsentative Telefonbefragung unter jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung durchzuführen. Die Befragten waren zwischen 20 und 30 Jahren alt. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass 64,1 Prozent der Geringqualifizierten nach der Schule keine Berufsausbildung angefangen hatten. Aus dieser Gruppe hatten wiederum 59 Prozent überhaupt keine Lehrstelle gesucht (Nichtnachfrager). Lediglich 21,9 Prozent hatten erfolglos nach einer Ausbildung gesucht; 19,1 Prozent traten ihre Lehrstelle nicht an (vgl. Troltsch et al. 1999: 42, 43). Als Begründung gab knapp die Hälfte der Nichtnachfrager „ungünstige persönliche Voraussetzungen“ für die Aufnahme einer Berufsausbildung an. Ebenso zeigte sich bei einigen eine fehlende Lernbereitschaft, meist bedingt durch die Tatsache, schnell Geld verdienen zu wollen. Das letzte Viertel bezog sich auf Alternativen, wie eine Familie gründen oder den Zivildienst leisten zu wollen (vgl. ebd.: 44). Die Autoren der Studie kommen, die Gruppe der Nichtnachfrager betreffend, zu folgendem Resümee:

Etwa zur Hälfte gehen die Jugendlichen von schwierigen persönlichen Voraussetzungen aus, antizipieren Probleme auf dem Ausbildungsstellenmarkt und resignieren von vornherein. Die andere Untergruppe scheint aufgrund persönlicher Einschätzungen und Vorstellungen über ihr weiteres Leben an einer beruflichen Ausbildung kein Interesse zu haben, wobei ein bestimmter Prozentsatz die Entscheidung nur aufschiebt (ebd.: 44).

8.4 Folgerungen

Trotz der schlechten Arbeitsmarktchancen und der zum Teil sehr bedenklichen Äußerungen der Interviewpartner sollte kein allzu negatives Bild ihrer Lage gezeichnet werden. Sie blicken zum Teil optimistisch in ihre Zukunft. Probleme der Vergangenheit werden auch als wichtige und prägende Erfahrungen wahrgenommen, die man nicht missen möchte. Wie die Betroffenen erklären, gibt es immer wieder Momente und Erfolgserlebnisse, aus denen sie neue Hoffnung

schöpfen können, ihren Traum auf ein gesichertes Einkommen und auf Anerkennung doch noch leben zu können.

Allerdings ist es von großer Bedeutung, diese Hoffnungen und Pläne auch aktiv zu unterstützen und bei der Verwirklichung zu helfen. Die Serie von Bemühen und Scheitern muss durchbrochen werden, um die letzte Konsequenz des vollständigen Rückzugs oder gar der Negierung gesellschaftlicher Werte zu vermeiden. Gerade Lorans Lebensweg verdeutlicht diese Problematik. Gelingt es ihm, seine Pläne zu verwirklichen, so ist auf lange Sicht eine vollständige gesellschaftliche Integration sicherlich möglich – scheitert er, ist ein erneutes Abwärtsrutschen in die Kriminalität nicht ausgeschlossen.

9 Schlussbemerkung

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Frage, was es für die Betroffenen bedeutet, ohne formale Ausbildung in einer Bildungsgesellschaft zu leben, und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Die Leitfrage war: *Welche Bewältigungsstrategien und Lebensentwürfe haben junge Erwachsene, die über keinen formalen beruflichen Abschluss verfügen?*

Da Bildung ein lebenslanger Prozess ist, wurden die Interviewpartner dazu aufgefordert, über verschiedene Stationen ihres Lebenswegs zu berichten. Dabei wurde deutlich, dass sich die befragten Geringqualifizierten in hohem Maße an gesellschaftlichen Normalvorstellungen orientieren. Der Wunsch, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, ist fest in den Lebensentwürfen verankert. Daneben wird Bildung sowie der Bildungsinstitution Schule ein großer Stellenwert beigemessen. Zugleich ist ihnen bewusst, dass sie ihrem Idealbild nicht entsprechen. Die Reaktionen hierauf sind unterschiedlich. Die Beispiele von Hamit und Elvira zeigen, dass eine zufriedenstellende Beschäftigung zur Integration und einem geregelten Leben beitragen kann. Die psychische Belastung, keine Ausbildung absolviert zu haben, ist dementsprechend gering. In erster Linie wünschen sie sich für die Zukunft, ihre gesicherte Lebenssituation beibehalten zu können. Obwohl sie ihre Berufung noch nicht gefunden hat, empfindet auch Karin ihre Situation als gut. Der Besuch des Abendgymnasiums und das Wissen, dass ihr mit dem Abitur viele Wege offen stehen werden, geben ihr Halt. Im Gegensatz dazu leiden Carlos und Loran unter dem fehlenden Berufsabschluss und dem geringen beziehungsweise fehlenden schulischen Niveau. Sie sehen ihre weiteren persönlichen Möglichkeiten eingeschränkt. Aus diesem Grund beabsichtigen beide, sich auf privatem Weg weiterzubilden, um sich auf diese Weise langfristig auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren. Auch Sonja macht ihre missglückte Schulkarriere und die damit verbundenen fehlenden Perspektiven zu schaffen. Sie träumt von einer Ausbildung und einer Beschäftigung, die ihr Freude bereiten würde; das zur Realisierung notwendige Selbstvertrauen hat sie jedoch verloren.

Was die Verwirklichung ihrer Ziele betrifft, haben die Befragten mit zahlreichen Hindernissen zu kämpfen. Zum einen ist dafür die allgemeine ökonomische Lage verantwortlich, die die Arbeitsmarktplatzierung für Geringqualifizierte erschwert. Zum anderen behindern auch die schlechten oder gar fehlenden

Schulabschlüsse eine Etablierung in der Berufswelt. Außerdem wirkt sich die mangelhafte finanzielle Ausstattung der Betroffenen nachteilig aus. Am problematischsten ist jedoch die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Geringqualifizierten. Die eigenen Stärken sind unbekannt, Wünsche und Ziele nur unzureichend formuliert. Die Ursache dieser Verunsicherung und Ziellosigkeit liegt bereits in der Kindheit begründet. Fehlende Unterstützung und Zuspruch durch die Eltern sowie Marginalisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in der Schule führen dazu, dass das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten schwindet. Überdies fehlen in diesem Umfeld häufig verbindliche Vorgaben und Orientierungen. Konkrete Schritte zu unternehmen, fällt den Geringqualifizierten deshalb schwer. Die Bemühungen laufen oft ins Leere. Phasen der Demotivation und Untätigkeit sind die Folge. Gelingt es dennoch, einen konkreten Weg zu beschreiten, so wird dieser meist nicht mit letzter Konsequenz zu Ende gegangen. Wenn Probleme auftreten, kommen die in der Kindheit und Schulzeit eingeübten Verhaltensmuster zum Vorschein: Abbruch und Rückzug statt aktiver Auseinandersetzung. Sonja versuchte beispielsweise, sich ihrer privaten Probleme stets durch Umzug zu entledigen. Alle Befragten berichten von monatelangem Schulschwänzen, und Carlos ignoriert seine Kollegen in der Hoffnung, dem Ärger dadurch zu entkommen. Die Befragten klinken sich aus dem Geschehen aus oder suchen nach alternativen Wegen der Anerkennung, wie in Lorans und Hamits Fall geschehen.

Zur Methodik lässt sich festhalten, dass sich die gewählte biografische Sichtweise als fruchtbar erwies. Trotzdem birgt sie auch Gefahren in sich. Die Soziologie stand beziehungsweise steht der Verwendung individueller Lebensgeschichten nicht immer unvoreingenommen gegenüber (vgl. Kapitel 6.1.3), wie Fuchs-Heinritz verdeutlicht: „Lebensgeschichten sind so grundlegend widerständig gegen das, was die Sozialwissenschaften von ihnen wollen: Auskünfte über soziale Verhältnisse und Vorgänge aus ‚unpersönlicher‘ Sicht“ (Fuchs-Heinritz 2005: 83). Deshalb könne sogar gefragt werden, „ob Lebensgeschichten sich überhaupt als Datenmaterial für Sozialwissenschaften eignen“ (ebd.). Dem lässt sich mit Mead entgegenhalten, dass zwischen Individuum und Gesellschaft kein einseitiger Zusammenhang besteht. Beide bedingen sich gegenseitig. So kommen, wie gezeigt wurde, bereits in der individuellen Sichtweise Verallgemeinerungen und objektive Maßstäbe zum Tragen (vgl. ebd.: 160).

Ein weiterer Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit biografischer Forschung genannt wird, ist die problematische Rekonstruktion vergangener Geschehnisse und – damit verbunden – die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Angaben. Natürlich werden Lebensgeschichten immer im Nachhinein erzählt, und es kann nicht geklärt werden, was wirklich geschah. Selbst wenn die eine oder andere Erzählung der Geringqualifizierten konstruiert erscheinen sollte, so ist es doch ihre individuelle Sicht auf ihre Erlebnisse. Diese Schwierigkeit stellt sich hier folglich nicht, da es darum ging, gerade die persönliche Wahrnehmung und Sichtweise, wie sie sich heute darstellt, zu rekonstruieren.²⁴

Das Erhebungsinstrument des problemzentrierten Leitfadeninterviews zeigte sich im Rahmen dieser Arbeit ebenso als angemessen. Zum einen konnte den Befragten genug Raum gelassen werden, ihre Sichtweise in der Erzählung zu entfalten, zum anderen konnte eine Vergleichbarkeit der Interviews garantiert werden und eine Fokussierung auf die relevanten Aspekte erfolgen. Viele Verhaltensmuster und Einstellungen manifestieren sich im Unterbewusstsein und können nicht direkt abgefragt werden. Deshalb ist ein erzählender Zugang sinnvoll – obwohl natürlich, angesichts des Zeitrahmens, nicht immer alle Themen in voller Ausführlichkeit angesprochen und nicht immer die gewünschte „Tiefe“ erreicht werden konnten. Rückblickend betrachtet, wäre bisweilen an manchen Stellen ein gezieltes Nachfragen nützlich gewesen. Hierbei wäre es hilfreich gewesen, mit den Interviewpartnern einen weiteren Gesprächstermin zu vereinbaren, um Nachfragen zu stellen oder erste Interpretationen zu überprüfen, wie es Rosenthal et al. vorschlagen (vgl. Rosenthal et al. 2006: 190). Überdies hätte sicherlich ein größeres Vertrauensverhältnis zu den Geringqualifizierten aufgebaut werden können, was möglicherweise eine weitere Öffnung der Gesprächspartner zur Folge gehabt hätte.

Zur Auswertung des Gesprächsmaterials diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Angesichts der Fülle an Gesprächsmaterial war diese Methode hilfreich, die einzelnen Aspekte, die seitens der Geringqualifizierten angesprochen wurden, zu identifizieren und schematisch zu ordnen. So konnten die Aussagen – zumindest teilweise – miteinander verglichen werden und Gemeinsamkeiten und Gegensätze der Erlebnisse und Sichtweisen verdeutlicht werden. Durch diese Vorgehensweise geht allerdings der eigentliche Erzählaufbau

²⁴ Für weitere Ausführungen zur Problematik siehe Fuchs-Heinritz 2005: 162-166.

verloren. Der Erzählfluss, die Wortwahl – all dies sind Aspekte, die ebenfalls Bedeutung transportieren, hier aber unberücksichtigt blieben. Im Hinblick auf diese Merkmale wäre eine hermeneutische Herangehensweise eine gute Alternative. Angesichts der interpersonellen Vergleichbarkeit und des großen Aufwands war die qualitative Inhaltsanalyse jedoch angemessener.

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt, besteht in der Grundlagenforschung über Geringqualifizierte ein großes Defizit. So stellt sich nicht nur die verfügbare Datenlage als völlig unzureichend dar. Insbesondere über die Geringqualifizierten selbst ist nur sehr wenig bekannt. In dieses Thema konnte die vorliegende Arbeit einen ersten Einblick geben. Natürlich sind weitere Forschungen zu diesem Thememkomplex unbedingt notwendig. So wurden hier nur Vertreter der Gruppe der Nichtnachfrager und Ausbildungsabbrecher befragt. Um ein umfassenderes Bild zu gewinnen, könnten Maßnahmenteilnehmer und junge Geringqualifizierte, die sich über einen längeren Zeitraum vergeblich um eine Ausbildungsstelle bemühten, einbezogen werden. Auch die Fallzahl müsste nicht nur angesichts der Heterogenität der Gruppe ausgeweitet werden, um zu allgemeineren Erkenntnissen und Mustern zu gelangen. Die Sichtweisen von Lehrern oder Eltern könnten ebenso hinzugezogen werden. Überdies müsste mehr in die „Tiefe“ vorgedrungen werden, einzelne Passagen, wie beispielsweise die Schulzeit oder der Übergang nach der Schule, müsste genauer beleuchtet werden. Ein interessantes Konzept ist das des „Identitätslernens“.²⁵ Philipp bemerkt, dass Identität und Bildung in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen (vgl. Philipp 2007: 29). Insbesondere im Fall der Geringqualifizierten – so konnte gezeigt werden – ist die identitäre und biographische Verunsicherung besonders groß, da sie immer wieder in ihrem Selbstverständnis erschüttert werden beziehungsweise sich der Aufbau von Selbstbewusstsein als besonders schwer gestaltet. Ihr Werdegang ist durch vielfältige Brüche und Zäsuren gekennzeichnet. In ganz besonderem Maß stellt sich hier die Frage, wie Identität bewahrt werden kann.

Zuletzt gilt es auch, sich mit konkreten Vorschlägen zur Verbesserung der Lage der Geringqualifizierten zu beschäftigen – speziell im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt. In diesem Zusammenhang spricht

²⁵ Siehe hierzu auch die Ausführungen von Klein/Reutter (2004).

Reutter von den „Paradoxien“ der neuen Arbeitsgesellschaft. An den Einzelnen wird zunehmend die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens und der Eigenverantwortung herangetragen, zugleich fehlt es jedoch massiv an Angeboten und neuen Konzepten, die zur Bewältigung dieser Prozesse beitragen können (vgl. Reutter 2005: 2, 3). Angesichts der demografischen Entwicklung und eines drohenden Fachkräftemangels ist es besonders wichtig, den Einzelnen in der Entwicklung seiner Kompetenzen zu unterstützen. Zugleich darf der Blick aber nicht einseitig auf eine „Verwertung“ im ökonomischen Sinn, wie es die Humankapitaltheorie impliziert, verengt werden. Denn jeder sollte ein Recht darauf haben, sich entsprechend seiner Möglichkeiten zu entfalten. Amartya Sen sieht in einer Ausweitung der Verwirklichungschancen ein Instrument des sozialen Wandels, das weit über den ökonomischen Wandel hinausgeht (Sen 2000: 351). Kostka spricht mit Verweis auf Sen vom Konzept der „Befähigungsgerechtigkeit“. Unter Gerechtigkeit wird in erster Linie die Chance auf Verwirklichung verstanden (vgl. Kostka 2005: 16). Deshalb müssen auch für Geringqualifizierte, denen der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe nur bedingt offen steht, die richtigen Strukturen geschaffen werden. Jedes Individuum sollte sich in einer Weise entfalten können, die zu Selbstachtung und einem würdevollen Leben führt. Die Voraussetzung hierfür ist Bildungsgerechtigkeit.

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter/Dausin, Bettina** (1990): *Biographie. Eine problemgeschichtliche Skizze*. Universität Bremen: Werkstattbericht des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Band 14
- Allmendinger, Jutta** (1989): *Career mobility dynamics. A comparative analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Allmendinger, Jutta/Hinz, Thomas** (1997): Mobilität und Lebensverlauf: Deutschland, Großbritannien und Schweden im Vergleich. In: Hradil, Stefan/Immerfall, Stefan (Hrsg.): *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 247– 285
- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard** (Hrsg.) (2001): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Beck, Ulrich** (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, Gary S.** (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press
- Becker, Michael/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen** (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (Hrsg.): *Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63– 89
- Becker, Rolf/Hecken, Anna** (2005): Berufliche Weiterbildung – arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133– 168
- Bell, Daniel** (1989): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005**
http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*.
<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>
- BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2008a): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse*

zu *Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*.
http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf

BMBF-Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008b): *Berufsbildungsbericht 2008 (Vorversion)*
http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf

Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Braun, Frank/ Lex, Tilly/Rademacker, Hermann (1999): *Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Arbeitspapier 1/1999, München: Deutsches Jugendinstitut
http://www.dji.de/bibs/9_590_ap0199.pdf

Brendel, Sabine (1998): *Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht*. Weinheim und München: Juventa Verlag

Büchner, Peter (1985): *Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Christensen, Björn (2001): *Mismatch-Arbeitslosigkeit unter Geringqualifizierten*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, 34. Jg. 2001, Nürnberg
http://doku.iab.de/mittab/2001/2001_4_MittAB_Christensen.pdf

Corsi, Giancarlo (1993): *Die dunkle Seite der Karriere*. In: Baecker, Dirk (Hrsg.): *Probleme der Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 252–266

Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen Verlag

Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press

Fuchs-Heinritz, Werner (2005): *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Füller, Christian (2008): *Scheitern und Schule sind Zwillinge*. In: *Der Spiegel*, 19. März 2008
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,druck-542286,00.html>

Gibbons, Robert (1992): *Game Theory for Applied Economists*. Princeton und New Jersey: Princeton University Press

Goffman, Erving (1996): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Goltz**, Marianne/Christe, Gerhard/Bohlen, Elise (2008): *Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag
- Grunert**, Cathleen (2005): Zum Themenschwerpunkt „Bildungsbiographien und Bildungsverläufe“. In: *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2
<http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2005-02/pdf/zumthema.pdf>
- Hahn**, Alois (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hans-Georg/Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen: Leske + Budrich, S. 91– 105
- Heitmeyer**, Wilhelm (2002): Süchtig nach Anerkennung. Die prekäre Normalität: Wer nicht auffällt, wird nicht wahrgenommen – ist ein Nichts. In: *Die Zeit*, 19/2002, S. 4
http://www.zeit.de/2002/19/Suechtig_nach_Anerkennung
- Helling**, Vera (1996): Bausteine berufsbiographischer Sozialisation. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1/1996 (9), S. 74–92
- Hillmann**, Karl-Heinz (2007): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- Hinz**, Thomas/Abraham, Martin (2005): *Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick*. In: Ebd. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17– 68
- Kade**, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich
- Kalina**, Thorsten (2005): Beschäftigung von gering Qualifizierten. In: Hierming, Bettina/Jaehrling, Karen/Kalina, Thorsten/Vanselow, Achim/Weinkopf, Claudia: *Stellenbesetzungsprozesse im Bereich ‚einfacher‘ Dienstleistungen*. Berlin: Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit
<http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/2005/hieming01.pdf>
- Kalter**, Frank (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303– 332
- Klein**, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2004): Umgang mit bedrohter Identität – ein Thema beruflicher Erwachsenenbildung? In: Behringer, Friederike/Bolder, Axel/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen*

- Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 203– 223
- Klemm**, Klaus (1991): Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37/1991 (6), S. 887– 898
- Kohli**, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jahrgang, S. 1– 29
- Koller**, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink Verlag
- Konietzka**, Dirk (2004): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 281–309
- Kostka**, Ulrike (2005): Jeder Mensch hat Talente – er muss sie nur entfalten können. In: *neue caritas*, 21/2005, S. 16– 20
<http://www.caritas.de/34809.html>
- Kraheck**, Nicole (2004): *Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf*. München: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2004
- Kronauer**, Martin (2002): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Kronauer**, Martin (2007): *Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn 8. Oktober 2007*
<http://www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf>
- Lamnek**, Siegfried (1989): *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union
- Lamnek**, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Leisering**, Lutz (2004): Desillusionierung des modernen Fortschrittsglaubens. „Soziale Exklusion“ als gesellschaftliche Selbstbeschreibung und soziologisches Konzept. In: Schwinn, Thomas (Hrsg.): *Differenzierung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung*. Frankfurt am Main: Humanities Online, S. 238– 270
- Leisering**, Lutz/ Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (2001): Institutionen und Lebenslauf im Wandel – die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In: Ebd. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. In-*

- stitutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 11– 26
- Lex**, Tilly (1997): *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München: Deutsches Jugendinstitut
- List**, Juliane/Schnabel, Claus (2004): *Bildungsstagnation bei abnehmender Erwerbsbevölkerung – Bildungspolitische Herausforderungen durch Geringqualifizierte*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Diskussionspapiere No. 26
<http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2004/2121/pdf/dp26.pdf>
- Löw**, Martina (2006): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen (u. a.): Budrich
- Luhmann**, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann**, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Mankiw**, Gregory N. (2001): *Grundzüge der Volkswirtschaftslehre*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Marotzki**, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 57– 68
- Mayring**, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring**, Philipp (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mead**, George H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Moser**, Christoph (2004): *Beschäftigungschancen für Geringqualifizierte in einfachen Dienstleistungstätigkeiten*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Nassehi**, Armin (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1/1994 (7), S. 46– 63
- Nassehi**, Armin (2006): Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die „Phänomene“. In: Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.): *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 46– 69

- Philipp, Thomas** (2007): *Identität und Bildung – Zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenen im Zeichen gesellschaftlicher Umbrüche*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/doks/philipp0701.pdf>
- Picht, Georg** (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag
- Pointer, Sonja/Hinz, Thomas** (2005): Mobilität im Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99– 132
- Rauch, Angela** (2001): „Nicht-formal-Qualifizierte – Ein Überblick über Strukturmerkmale, Arbeitslosigkeit und Erwerbssituation“. In: Dostal, Werner/Parmentier, Klaus/Plicht, Hannelore/Rauch, Angela/Schreyer, Franziska (Hrsg.): *Wandel der Erwerbsarbeit: Qualifikationsverwertung in sich verändernden Arbeitsstrukturen*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 1– 29
- Reinberg, Alexander** (2003): *Geringqualifizierte – Modernisierungsverlierer oder Bildungsreserve?* Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 12; S. 1645– 1656
http://doku.iab.de/ibv/2003/ibv1203_1645.pdf
- Reinberg, Alexander und Hummel, Markus** (2002): *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote – reale Entwicklung oder statistisches Artefakt?* Nürnberg: IAB-Werkstattbericht Nr. 4
<http://doku.iab.de/werkber/2002/wb0402.pdf>
- Reinberg, Alexander und Hummel, Markus** (2007): *Schwierige Fortschreibung. Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos*. Nürnberg: IAB-Kurzbericht Nr. 18
<http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1807.pdf>
- Reutter, Gerhard** (2005): *Vom Nutzen und der Nutzlosigkeit beruflicher Bildung für Geringqualifizierte*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/reutter05_01.pdf
- Rosenthal, Gabriele/Kötting, Michaela/Witte, Nicole/Blenzinger, Anne** (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Budrich
- Sackmann, Reinhold** (2007): *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schiener, Jürgen** (2006): *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Schiersmann**, Christiane (2007): *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schlüter**, Anne (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich
- Schroer**, Markus (2000): Negative, positive und ambivalente Individualisierung – erwartbare und überraschende Allianzen. In: Kron, Thomas (Hrsg.): *Individualisierung und soziologische Theorie*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13– 42
- Seifert**, Hartmut (2005): *Was bringen die Hartz-Gesetze?* Bundeszentrale für politische Bildung
<http://www.bpb.de/themen/RGV1LH.html>
- Sen**, Amartya (2000): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München: Carl Hanser Verlag
- Sengenberger**, Werner/Lutz, Burkhard (1974): *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Solga**, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2002. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/nwg/NWG_Solga_WP1_2002.pdf
- Solga**, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich
- Solga**, Heike/Wagner, Sandra (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderdruck, 1/2001 (4), S. 107– 127
http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/Solga_Wagner%20ZFE.pdf
- Sørensen**, Aage B. (1977): The structure of inequality and the process of attainment. In: *American Sociological Review*, 42/1977 (6), S. 965– 978
- Sørensen**, Aage B. (1979): A model and a metric for the analysis of the intergenerational status attainment process. In: *American Journal of Sociology*, 85(2), S. 361– 384
- Spence**, Michael (1973): Job Market Signaling. In: *Quarterly Journal of Economics*, 87/1973 (3), S. 355– 374

- Strotmann**, Harald/Weber, Diana (2006): *Einstellungsverhalten baden-württembergischer Betriebe im Bereich einfacher Tätigkeiten*. Tübingen: IAW-Kurzbericht 2/2006
http://www.iaw.edu/pdf/iaw_kurzbericht_03_2006.pdf
- Thomas**, William I./Znaniiecki, Florian (1959): *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover Publications
- Thurow**, Lester C. (1975): *Generating inequality. Mechanisms of distribution in the U.S. economy*. New York: Basic Books
- Thurow**, Lester C. (1979): A job competition model. In: Piore, a Michael J. (Hrsg.): *Unemployment and inflation. Institutional and structuralist views*. New York: M. E. Sharpe, S. 17– 32
- Tilly**, Charles (1998): *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press
- Troltsch**, Klaus/László, Alex/Bardeleben, Richard v./Ulrich, Joachim G. (1999): *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID Untersuchung*. Bonn: BMBF
- Wagner**, Sandra J. (2005): *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Aachen: Shaker Verlag
- Walther**, Andreas/Stauber, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 19– 40
- Weinkopf**, Claudia (1999): *Schaffung von zusätzlichen Arbeitsplätzen für Geringqualifizierte*. Gelsenkirchen: Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik 1999-06
- Witzel**, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag
- Witzel**, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 227– 255