



Alena Berg

# **Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf**

Theoretische und empirische Analysen  
zum biographischen Lernen  
von Praxisklassenschülern

**BELTZ** JUVENTA

Alena Berg  
Lernbiographien Jugendlicher  
am Übergang Schule – Beruf



Alena Berg

# Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf

Theoretische und empirische Analysen zum  
biographischen Lernen von Praxisklassenschülern

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Alena Berg, Dr. phil., Jg. 1982, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der qualitativen Jugend- und Bildungsforschung sowie der Biographieforschung auf (biographischen) Lern-, Bildungs- und Übergangsprozessen.

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2015 angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3471-4 Print

ISBN 978-3-7799-4538-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz, Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Danksagung	9
Einleitung	11

## Teil 1

### Untersuchungsrahmen und Forschungsfrage

#### Kapitel 1

##### Ausgrenzungsrisiken benachteiligter Jugendlicher auf dem Weg von der Schule in den Beruf

1.1 (Bildungs-)Benachteiligung	22
1.2 Von der Normal- zur Individualbiographie?	24
1.3 Biographisches Risiko: Hauptschule	27
1.4 Von schwierigen Übergängen und einem „Extramatorium“	34
1.5 Jugendliche im Übergangsbereich	37
1.5.1 Übergangssystem und Praxisklassenkonzepte – ein (kritischer) Überblick	38
1.5.2 „SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“	45

#### Kapitel 2

##### Empirischer Bezugsrahmen

2.1 Fördermaßnahmen für Abschlussgefährdete – Praxisklassenkonzepte	49
2.1.1 Befunde der wissenschaftlichen Begleitungen der Konzepte in Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Hamburg	50
2.1.2 (Evaluations-)Ergebnisse zu den SchuB-Klassen in Hessen	57
2.1.3 Biographische Analysen als Forschungsdesiderat	64
2.2 Schülerbiographieforschung	66
2.2.1 Erste biographieorientierte Studien	67
2.2.2 Studien zur Schulkultur und Schülerbiographie	72
2.2.3 Anerkennungstheoretisch fundierte schülerbiographische Studien	74
2.2.4 Forschungslücke Hauptschuljugendliche	80

2.3	Maßnahmen des Übergangssystems	82
2.3.1	Übergangssystem und Übergang Schule-Beruf – biographische Forschungsperspektiven	84
2.3.2	Rekonstruktionen gesamtbiographischer Zusammenhänge als Forschungsdesiderat	97
2.4	Empirisch-theoretische Schlussfolgerungen und Forschungsfragen	99

## Teil II

### Theoretische und Methodische Anlage

#### Kapitel 3

<b>Lernen und Lerntheorien in der Erziehungswissenschaft</b>	106
3.1 Lerntheoretische Ansätze in der Biographieforschung	109
3.1.1 Die Unterscheidung von (biographischen) Lern- und Bildungsprozessen im Anschluss an Batesons Theorie der Lernstufen	110
3.1.2 Biographisches Lernen als Erweiterung von Lernstrukturen – der Ansatz von Jutta Ecarius	115
3.1.3 Komplexe und längerfristige Lernprozesse – das Verständnis von Theodor Schulze	120
3.1.4 Biographietheoretische Bestimmung von Lernprozessen über die Lebenszeit – Überlegungen von Heide von Felden	124
3.2 Lernen und Biographie in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen und Kontexten	126
3.2.1 Vier Dimensionen eines pädagogischen Lernbegriffs – der Ansatz von Michael Göhlich und Jörg Zirfas	128
3.2.2 Biographisches Lernen im Kontext von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen	133
3.2.3 Berührungspunkte von informellem und biographischem Lernen	137
3.2.4 Lernhabitus und Ressourcen aus biographischer Perspektive – die Ansätze von Heidrun Herzberg und Sylke Bartmann	142
3.3 Biographisches Lernen – Konturen und Aspekte eines Forschungskonzepts	146

#### Kapitel 4

<b>Methodische Anlage der Studie</b>	158
4.1 (SchuB-)Jugendliche im Fokus der Biographieforschung	158
4.2 Erhebungsmethode – narrativ-biographisches (Leitfaden-)Interview	164

4.3	Feldzugang, Samplezusammensetzung und Fallauswahl	175
4.4	Auswertung(smethode) – Fallrekonstruktionen in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren	179
4.5	Biographische Lernprozesse im Blick	185

### **Teil III**

## **Forschungsergebnisse**

### **Kapitel 5**

#### **Einzelfallrekonstruktionen: (Lern-)Erfahrungen und -prozesse in den Lebens- und Schulgeschichten**

5.1	Andi: „dann hat ischs dann eigentlich begriffen“	193
5.1.1	Andis biographische Lernprozesse	193
5.1.2	Biographische Einbettung von SchuB – zur biographischen Relevanz und subjektiven Bewertung der SchuB-Klasse	201
5.2	Cora: „isch bin immer noch da wo isch vorher auch stand“	209
5.2.1	Coras biographische Lernprozesse	210
5.2.2	Biographische Einbettung von SchuB – zur biographischen Relevanz und subjektiven Bewertung der SchuB-Klasse	220
5.3	Tom: „es wird halt zurzeit immer besser“	233
5.3.1	Toms biographische Lernprozesse	234
5.3.2	Biographische Einbettung von SchuB – zur biographischen Relevanz und subjektiven Bewertung der SchuB-Klasse	242

### **Kapitel 6**

#### **Fallvergleiche: Biographische Lernprozesse und SchuB im lebensgeschichtlichen Spannungsverhältnis von Familie und Schule**

6.1	Typologie zur biographischen Relevanz von SchuB	253
6.1.1	Schülerbiographien vor SchuB: die Verortung der Problemkonstellationen	257
6.1.2	Schülerbiographien ab SchuB: die Bedeutung von Wendepunkten	273
6.1.3	Schülerbiographien aktuell: Tendenzen und Gefährdungen	280
6.1.4	Umbruch, Wegebung und Stabilisierung: die Fälle und Typen im Überblick	284
6.1.5	Die Typologie im empirischen Vergleich	286
6.2	Konturierung biographischer Lernprozesse	291
6.2.1	Grundlegendes Lernen : biographische Lernprozesse des Aufbaus und der Formung	292

6.2.2 Formen des Anschlusslernens: biographische Lernprozesse der Festigung, der Verstetigung und des Aufbruchs bzw. Umbaus sowie der Erweiterung	296
6.2.3 Zum Spektrum biographischer Lernprozesse	303
6.2.4 Schluss: Biographische Lernprozesse und ihre schülerbiographische Bedeutung (im Kontext von SchuB)	308
<b>Anhang</b>	311
<b>Literatur</b>	312

# Danksagung

Diese Arbeit hätte ohne die Unterstützung, Ermutigungen und auch einträgliche kritische Gegenstimmen von zahlreichen Personen in dieser Form nicht entstehen können. So haben die unterschiedlichsten Personen und Institutionen auf ihre je eigene Art und Weise zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen, wofür ich ihnen an dieser Stelle – für ihre Anmerkungen, Hinweise, Ratschläge, lieben Worte und auch die ein oder andere Tat – besonders Danksagen möchte.

Zunächst gilt mein Dank dem Evangelischen Studienwerk Villigst e.V. für das Promotionsstipendium in den ersten Jahren meiner Promotionsphase, bevor ich an der Universität mit einer Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin Fuß fassen konnte.

Einen Rahmen für Diskussionen sowie den Besuch und die Organisation von Veranstaltungen ermöglichte mir das Gießener Graduiertenzentrum Kulturwissenschaften. Meine assoziierte Mitgliedschaft im Forschungsnetzwerk „EUBI“ des Zentrums für Lehrerbildung eröffnete mir in Gießen einen weiteren Qualifizierungsrahmen. An die Zeit in Gießen und damalige BegleiterInnen denke ich gerne zurück und freue mich besonders über die beständigen Kontakte.

Außerordentlich konstruktive Diskussions- und Arbeitsrunden boten sich mir in den Kolloquien und Team-Sitzungen der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Jutta Ecarius zunächst in Gießen und anschließend in Köln, wofür ich allen Beteiligten meinen Dank ausspreche. Besonders aber danke ich Jutta Ecarius, die mich als Betreuerin dieser Arbeit nicht nur aufs Bemerkenswerteste unterstützt hat, sondern auch mein Interesse für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und deren empirische Beantwortung befördert hat. Sie hat mir Mut gemacht, mich den Herausforderungen der Wissenschaft zu stellen und mir damit neue Wege und Perspektiven eröffnet.

Namentlich für die vielfältige Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Herausforderung im Rahmen der vorliegenden Arbeit bedanke ich mich bei meinen Mit-DoktorandInnen und (ehemaligen) ArbeitskollegInnen Stefan E. Hößl und Thorsten Fuchs, ferner auch Johanna Rühle und Verena Schölzel, insbesondere aber bei Katja Serry und Ronnie Oliveras. Die munteren Interpretationssitzungen und anregenden Diskussionen mit ihnen sowie ihre theoretischen Anregungen haben die Arbeit an meiner Dissertation wesentlich bereichert.

Dank gilt auch Prof. Michael Schemmann für die Zweitbegutachtung der Arbeit sowie den weiteren Mitgliedern der Prüfungskommission Prof. Petra Herzmann und Dr. Gerald Blaschke-Nacak.

Dass diese Forschungsarbeit aber überhaupt entstehen konnte, verdanke ich der Offenheit und Hilfsbereitschaft der Schulen, der SchulleiterInnen, der Lehrkräfte und der SozialpädagogInnen. Sie haben mir den Zugang zum Feld und die Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen trotz anderer Aufgaben möglich gemacht.

Mein ganz besonderer Dank gilt schließlich den Jugendlichen und ihrer Bereitschaft, mich für kurze Zeit in ihr Leben zu lassen und mit mir ihre lebens- und schulgeschichtlichen Erfahrungen zu teilen. Ohne diese Offenheit und ihr Vertrauen mir gegenüber wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Arbeit umzusetzen.

Auch meinem privaten Umfeld – allen voran meiner wunderbaren Familie und meinen lieben Freunden – gilt es zu danken. Sie haben zwar hin und wieder für erfreuliche Abwechslung gesorgt, aber mich auf meinem Weg stets interessiert begleitet und freundlich ermutigt. *Danke für Euer aller Glauben an mich und Euren Beistand!*

Vor allem bei meinen geliebten Eltern bedanke ich mich von Herzen, dass sie mir bei all meinen Plänen, kleinen wie auch großen Projekten stets zur Seite gestanden haben und mir ihre liebevolle Unterstützung haben zukommen lassen. *Ihr seid großartig, für immer in meinem Herzen und ich werde stets zu Euch aufblicken!*

Zuletzt danke ich meinem Mann Sebastian von ganzem Herzen. Vom Anfang bis zum Ende dieser Arbeit war er der Fixpunkt, der mir geholfen hat, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Unermüdlich war seine Geduld und herzlich, aber auch offen, waren seine unterstützenden Worte und Gesten. Ihm ist außerdem für den IT-Support und Vieles mehr zu danken. *4!*

Alena Berg

# Einleitung

„Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ lautet eine von acht Entwicklungsaufgaben, die Dreher/Dreher (1985a) vor nunmehr zwanzig Jahren im Anschluss an R.J. Havighurst (1948) für das Jugendalter und damit verbunden die Statuspassage vom Jugendlichen zum Erwachsenen formulierten. Die erfolgreiche Bewältigung einer jeden Entwicklungsaufgabe – so auch die der Vorbereitung für die Ausübung eines Berufs – verspricht „Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben“ (Dreher/Dreher 1985b, S. 30). Dagegen verheißt eine misslingende Bewältigung Unglück und „Mißbilligung durch die Gesellschaft und [...] Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben“ (1985b, S. 30 – A.B.). Auch wenn das psychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben wie auch die jugendtheoretischen Konzepte der Transition und vor allem des Moratoriums heute unter Jugendforschern kontrovers und gerade aufgrund ihrer normierenden Inblicknahme von Jugend als nicht mehr zeitgemäß diskutiert werden, kommen in diesen dennoch – früher ebenso wie heute – „allgemein gültige und explizit ausformulierte soziale und kulturelle Erwartungen“ (Hurrelmann 2012, S. 96) der Gesellschaft oder der Erwachsenengeneration an die nachwachsenden Generationen zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie weitreichend die Konsequenzen von Erfolg und Scheitern sein können und dass die Jugendlichen aufgefordert sind, selbstaktiv zu werden. Die Gesellschaft fordert sie auf, sich zu entwickeln, sich zu entfalten, sich zu bilden oder zu lernen; Jugendliche sollen sich – im Sinne von realitätsverarbeitenden Akteuren (Hurrelmann 2012) – produktiv mit sich selbst, der Welt und Anderen auseinandersetzen; sie sollen nicht nur biographisch sein (Moratorium), sondern auch biographisch werden (Transition) (Reinders/Wild 2003); sie müssen die verschiedensten Aufgaben und Übergänge bewältigen (Schröer et al. 2013), um nicht nur zum persönlichen Glück zu finden, sondern vor allem gesellschaftlich integriert zu werden. In Bezug auf den Übergang Schule-Beruf wird „[n]ormativ [...] von jedem Heranwachsenden erwartet, dass er [irgendwann] berufstätig ist, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu sichern“ (Gusinde/Hildebrandt 2014, S. 568 – A.B.). Und die Jugendlichen nehmen diese Erwartungen, diese Forderung an, einen normalbiographischen Lebenslauf, in dessen Zentrum die Erwerbstätigkeit steht, zu realisieren und betrachten

„die Vorbereitung auf den Beruf als die wichtigste Entwicklungsaufgabe“ (Reinders 2006, S. 148).

Diese lern- oder bildungsbezogene progressive Perspektive auf Jugend entwickelte sich im Zuge der in den 1980er Jahren aufkommenden gesellschafts- und modernisierungstheoretischen Zeitdiagnosen, die durch Begriffe wie Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilisierung und Biographisierung flankiert sind (vgl. Helsper/Krüger/Sandring 2015, S. 12). Während einerseits die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten dieser gesellschaftlichen Entwicklungen diskutiert und in den 1990er Jahren das Bild eines „Jugendlichen als ein aktives, individualisiertes Handlungszentrum“ (ebd.) oder das eines „individualisierten, hybriden Identitätsbastlers“ (ebd., S. 13) gezeichnet wurden, wurde sich andererseits auch den ‚Schattenseiten‘ dieser Individualisierungsprozesse in Gestalt von Desorientierung, Destabilisierung und Desintegration angenommen (vgl. ebd.), sodass Jugend zunehmend ambivalenztheoretisch und durch Ambivalenzen und Antinomien bestimmt wurde (und wird) (vgl. ebd., S. 14; Helsper 2012). Auch Arbeit und Beruf wurden dahingehend in ihrer Bedeutung für das Jugendalter hinterfragt (z.B. Mansel/Kahlert 2007; Wiezorek/Stark 2011). Entsprechend dieser gesellschaftlichen Entwicklung und der zunehmenden Komplexität der Lebensbewältigung heißt eine Entwicklungsaufgabe für Jugendliche heute nicht mehr bloß „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“, sondern nun gänzlich umfassender „Qualifizieren“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 36 f.; vgl. Quenzel 2010, S. 125 ff.). Die Heranwachsenden sollen sich intellektuelle und soziale Fähigkeiten aneignen, um die Leistungs- und Sozialanforderungen in der Schule und später im Beruf sowie ihre Rolle als Schüler und später die „gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Berufstätigen“ erfüllen zu können (Hurrelmann 2012, S. 95). Und so zeigt sich, dass Jugendliche zunehmend „als lernende oder sich selbst bildende Subjekte bzw. als zu bildende und qualifizierende Akteure in unterschiedlichen Lern- und Bildungskontexten“ (Gaupp/Lüders 2015, S. 61 – A.B.) in Erscheinung treten. Damit werden auch jugendliches Handeln, die Alltagspraxen und Beziehungen von Jugendlichen „als potenziell relevant für Bildungsprozesse rekonstruiert“ (ebd.). Ihre Lebenswelten – auch die von bildungsfernen Jugendlichen – werden als bedeutsame Lern- und Bildungsorte funktionalisiert (vgl. ebd.), was sich nicht nur am Konzept des informellen Lernens oder informeller Bildung zeigt.<sup>1</sup> Auch mit Bezug auf subjekttheoretische Ansätze wird der einzelne Jugendliche als intrinsisch motiviertes (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 37) und „eigenverantwortliches ‚Lernselbst‘“ (Helsper 2015, S. 136) konzipiert, sodass über die sozial-kontextuelle Seite

---

1 In Bezug auf Erwachsene handelt es sich dann um das Konzept des lebenslangen Lernens.

hinaus auch die „identitätsbezogene Seite“ von Lern- und Bildungsprozessen in den Blick gerät (Grunert/von Wensierski 2008b, S. 10).

Die Frage der Relevanz von außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen wird oftmals immer noch – auch wenn damit grundlegend deren Anerkennung verbunden ist – normativ gestellt; also inwiefern sich außerschulisch erworbenes Wissen und Können messen, bewerten, attestieren und damit für die Schule in einem funktionalen und qualifikatorischen Sinn nutzen lassen (vgl. Fahrenwald 2005, S. 243). Deshalb stellt sich die Frage nach einem Lernbegriff (in der Jugendforschung), mit dem sich die Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen fern der normativen Verfasstheit – und unabhängig ihrer schulablehnenden oder -annehmenden Bildungsorientierungen – fassen lassen. Die Betrachtung dieser auf Erfahrungen aufbauenden Prozesse aus einer subjektorientierten biographischen Perspektive kann diese Normativität weitestgehend umgehen, da Lern- und Bildungsprozesse in ihrer biographischen Relevanz – so in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung – in den Blick genommen werden. Insofern wird sich mit der vorliegenden Arbeit für einen biographischen Lernbegriff, der in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in einigen Ansätzen mehr oder weniger differenziert vorliegt (z.B. Schulze 1993, 2003, 2006, 2007, 2009; Ecarius 1998, 2006, 2008; von Felden 2008a, 2008b), ausgesprochen und ein solcher – im Sinne eines (Forschungs-)Konzeptes biographischer Lernprozesse – für die empirische Studie theoretisch ausgearbeitet. Dabei findet „der Weg des Lernens als Weg der Erfahrung“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 54) insbesondere Berücksichtigung, sodass Lernergebnisse und -prozesse in ihrer (Erfahrungs-)Aufschichtung auch dahingehend in den Blick geraten, „wie frühere Lernerfahrungen danach folgende Lernaneignungen steuern“ (von Felden 2006, S. 79). In diesem Sinne löst ein prozessorientierter biographischer Lernbegriff Lern- und Bildungsprozesse aus den unmittelbaren Bezügen zu den Institutionen (vgl. von Felden 2008b, S. 111), ordnet sie ins soziale Umfeld der zentralen Interaktionen (vgl. Ecarius 2006, S. 99 f.) und ermöglicht aufzuzeigen, wie unterschiedliche Lernprozesse in verschiedenen lebensgeschichtlichen Kontexten aufeinander bezogen sind (vgl. Faulstich 2013, S. 163; Alheit/von Felden 2009, S. 11), da biographische Lernprozesse „in Bezug zur Gesamtheit des erfahrenen Lebens“ (Ecarius 2006, S. 103) stehen. Insofern lassen sich auch (spannungsreiche) Beziehungen zwischen Schule und Familie aufzeigen – vor allem dann, wenn davon ausgegangen wird, dass sich durch biographische Lernprozesse Selbstbilder, Weltverhältnisse, Orientierungen, Einstellungs- und Handlungsmuster sowie Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften formen.

Vor dem Modernisierungs- und Individualisierungshintergrund kristallisierten sich ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ in letzter Zeit folglich auch als ein großer

Gegenstandsbereich der Jugendforschung heraus, der sich mit Feldern der Bildungsforschung überschneidet (vgl. Pfaff 2015, S. 43 f.; 2011, S. 535 f.). Insofern ist eine Jugendforschung, die sich mit Bildungsinstitutionen, Bildungsverläufen und Übergängen im Bildungssystem oder Lern- und Bildungsprozessen in institutionellen oder außerschulischen Kontexten befasst, als ‚bildungsbezogene Jugendforschung‘ zu verstehen (vgl. Pfaff 2015, S. 43 f.). Überschneidungen mit der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung finden sich auch hier (vgl. Krüger 2012). Der Übergang Schule-Beruf stellt insofern ein Thema der ‚bildungsbezogenen‘ Jugendforschung dar, weil sich in dessen Kontext scheinbar mit Lern- und Bildungsprozessen auseinandergesetzt wird. Betrachtet man aber einige Hand- und Lehrbücher oder Überblicksliteratur der Jugendforschung (bspw. Schäfers/Scherr 2005; Grunert/von Wensierski 2008a; Krüger/Grunert 2010; Ecarius et al. 2011), dann fällt auf, dass dem Forschungsthema ‚Jugend-Schule-Beruf‘ und ‚Übergang Schule-Beruf‘ lediglich eine Randstellung zukommt, obwohl das Thema etwa aufgrund des Konzepts der Entwicklungsaufgaben jugendtheoretisch verankert ist (vgl. Berg/Ecarius/Höfl 2012, S. 48). So gab es zwar schon früher Forschungsarbeiten (bspw. Heinz 1984, Heinz et al. 1987), aber erst kürzlich nimmt der Übergang von der Schule in den Beruf neben der Schule im Allgemeinen und Bildung(sverläufen) im Speziellen einen prominenteren Platz unter den Forschungsthemen der (bildungsbezogenen) Jugendforschung ein (vgl. Gaupp/Lüders 2015, S. 68; siehe auch Walther/Stauber 2013; Kreher/Lempp 2013; Kramer/Helsper 2013).<sup>2</sup>

Hierbei fällt wiederum auf, dass qualitative Forschungsarbeiten, die die subjektiven Übergangsverläufe im Sinne von biographischen Lern- und Bildungsverläufen und die im Kontext des Übergangs Schule-Beruf relevanten Lern- und Bildungsprozesse in den Blick nehmen, weniger Beachtung finden und umgesetzt werden als jene, die sich den objektiven Übergangsverläufen und gesellschaftlichen Übergangsbedingungen annehmen (bspw. das DJI-Übergangspanel oder die BIBB-Übergangsstudie). Dieses gilt insbesondere für die Untersuchungen und Evaluationen von Erfolgsbedingungen und Auswirkungen von berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems und von Fördermaßnahmen in der allgemeinbildenden Schule wie etwa Praxisklassen. Die Biographien der SchülerInnen und der jugendli-

---

2 Auch das allgemeine Interesse an Übergängen und Übergangsprozessen steht im Zusammenhang mit den Modernisierungs-, Individualisierungs-, Differenzierungs- und Entgrenzungsprozessen. Übergänge rücken deshalb ins Forschungsinteresse, weil in ihnen in besonderer Weise die Beziehung zwischen institutionellen Strukturen, Vorgaben und Bedingungen und den biographischen Lebenskonstellationen und individuellem Handeln der Subjekte – die subjektive Bewältigung von Übergängen also – zum Ausdruck kommt (vgl. Schröder et al. 2013; Schröder 2013).

chen TeilnehmerInnen stehen in ihrer Prozesshaftigkeit und Komplexität nur äußerst selten im Forschungsfokus, sodass hier von einem Forschungsdesiderat nicht nur der Jugend(biographie)forschung, sondern auch der Schul- und Übergangsforschung gesprochen werden kann, das mit der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wird. Der Blick wendet sich – aus biographischer Perspektive – auf die Lern- und Bildungsprozesse als sich aufschichtende Erfahrungs(verarbeitungs)prozesse der Jugendlichen, die sich im Übergang Schule-Beruf befinden. Untersucht werden die langfristigen bzw. – in einem biographischen Sinne – nachhaltigen Auswirkungen einer Praxisklasse auf die Lernbiographien von bildungsbenachteiligten Jugendlichen. In diesem Sinne werden die Lebensgeschichten der Jugendlichen, wie Krüger (2006, S. 16; auch Krüger/Deppe 2010, S. 61) sie bezeichnend für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung benennt, als „Lerngeschichten“ verstanden. Mit Blick auf ‚das‘ biographietheoretische Konzept des biographischen Lernens können diese ebenso als *Lernbiographien* bezeichnet werden.<sup>3</sup> Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens und der Probleme von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf kann aber auch von ‚Risikobiographien‘ gesprochen werden (Spies/Tredop 2006).

## Zur qualitativ-empirischen Studie

Vor dem Hintergrund dieser jugend- und biographietheoretischen Verortung wurde eine empirische Studie konzipiert, die den Übergang von der Schule in den Beruf aus subjektiv-biographischer Perspektive in den Blick nimmt und auf die biographischen Lernprozesse fokussiert. Sie ist explizit in der qualitativen, ‚bildungsbezogenen‘ Jugendforschung zu verorten, bewegt sich zugleich aber auch im Forschungsbereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und weist Überschneidungspunkte zur Schul- und auch subjektorientierten Übergangsforschung (Stauber/Pohl/Walther 2007) auf. Insofern schließt sie aufgrund ihrer Schnittmengen an Arbeiten der Schülerbiographieforschung (Helsper/Bertram 2006) an, die sich mit den schulischen Verläufen Jugendlicher in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenspiel aller jugendlichen Lebensbereiche befasst (vgl. Helsper 2008a, S. 151 f.; 2008b, S. 927). Damit steht die Untersuchung nicht nur im Kontrast zu quantitativ-empirischen Analysen, die Eingliederungsbilanzen vorlegen, Übergangs- und Erwerbsverläufe erstellen und deren

---

3 Dazu passend nennen Oerter/Dreher (1998, S. 236 ff.) Entwicklungsaufgaben auch „Lernaufgaben“ innerhalb des lebenslangen Lernprozesses.

Ergebnisse für die Weiterentwicklung des Schul-, Berufsausbildungs- und Übergangssystems bedeutsam sind, sondern auch in Differenz zu kompetenzbilanzierenden Forschungen zur Evaluation von Maßnahmen, zur Bewertung des Erfolgs sowie der Effektivität schulischer und vorberuflicher Bildung. Im Mittelpunkt der Studie stehen somit die Jugendlichen als biographische Subjekte mit ihren individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Mit Bezug auf ‚das‘ Konzept biographischen Lernens wird rekonstruiert, wie sie geworden sind, was sie erfahren haben, welche Relevanzstrukturen sie aufgebaut haben und inwiefern ihr soziales Umfeld daran beteiligt war (vgl. Ecarius 2006, S. 103). Vor diesem Hintergrund werden schließlich die individuellen biographischen Auswirkungen des Besuchs der Praxisklasse aufgezeigt.

Als Feldzugang wurde die schulische, berufsvorbereitende Fördermaßnahme „SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ gewählt, die im Bundesland Hessen ab dem Schuljahr 2004/2005 vorzugsweise in Haupt-, aber auch Gesamt- und Förderschulen angeboten wurde (HKM 2005). Da sich die zweijährigen SchuB-Klassen in die allgemeinbildenden Schule (8./9. Schuljahr) eingliedern, zählt das Konzept formal betrachtet nicht zum Übergangssystem, sondern zu den Förderangeboten in der Pflichtschulzeit – auch als Praxisklassenkonzepte benannt –, weist aber konzeptionelle Analogien zu den vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems auf (Braun/Richter/Marquardt 2007): Lernortkooperation (3 Tage Schule und 2 Tage Betrieb), Langzeitpraktika und sozialpädagogische Begleitung. Oberstes Ziel für die SchülerInnen, die aufgrund ihrer Abschlussgefährdung (freiwillig) ins achte Schuljahr der SchuB-Klasse wechseln, ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Da nicht die kurzzeitigen Auswirkungen und schulischen Erfolge der Teilnahme an der Praxisklasse und die hierfür erforderlichen Bedingungen während der Fördermaßnahme im Fokus des Forschungsinteresses stehen, sondern darüber hinausgehend die langfristigen und nachhaltigen Auswirkungen – anknüpfend an Ansätze zum biographischen Lernen – und die (schüler-)biographische Relevanz von SchuB, wurde sich für eine gesamtbiographische Forschungsperspektive entschieden. Um dieser forschungsmethodisch gerecht zu werden, wurden die Jugendlichen nicht während oder kurz nach dem Ende der Förderung in der SchuB-Klasse befragt. Da der Besuch der Fördermaßnahme gewissermaßen am Beginn des biographischen Projektes des Übergangs Schule-Beruf steht, wurden Befragungsinstrument und -zeitpunkt so gewählt, dass eine größere biographische Zeitspanne und damit die lebensgeschichtlich bedeutsamen Lern- und Bildungsprozesse der Jugendlichen eingefangen werden konnten. Um die komplexen und prozesshaften gesamtbiographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhänge rekonstruieren und im Zuge dessen die langfristigen

Veränderungen der Jugendlichen und die nachhaltigen bzw. lebensgeschichtlichen Auswirkungen durch SchuB aufzeigen zu können, wurden die Jugendlichen eineinhalb bis zwei Jahre nach Beendigung der schulischen Fördermaßnahme befragt. Hierfür wurde ein narrativ-biographisches (Leitfaden-)Interview – aufbauend auf dem narrativen Interview nach Fritz Schütze (1983), das mit dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1985) in Kombination einer biographisch-narrativen Gesprächsführung (Rosenthal et al. 2006) ergänzt wurde – konzipiert. Dies ermöglichte den empirischen Zugang zu den subjektiven Perspektiven der Jugendlichen auf ihr Leben und ihre Teilnahme an SchuB, zu ihren biographischen Erfahrungen und zu den – in den Prozess der Erfahrungsaufschichtung eingelagerten – biographischen Lern- und Bildungsprozessen. Insgesamt wurden 20 dieser Interviews mit ehemaligen SchuB-Jugendlichen aus sieben verschiedenen SchuB-Klassen an fünf Schulen und im Alter von 17 bis 20 Jahren geführt. Davon konnten 15 für die Auswertung genutzt werden. Diese orientierte sich ebenfalls an Schütze (1983), der für die Analyse narrativer Interviews das narrationsstrukturelle Verfahren entwickelt hat. Entlang dieses Verfahrens erfolgten zunächst umfassende biographische Einzelfallrekonstruktionen. Am Prozess der Erfahrungsaufschichtung wurden die biographischen Lernprozesse und, mit diesen verwoben, die individuelle (schüler-)biographische Relevanz von SchuB aus subjektiver Perspektive rekonstruiert. Im Zuge der anschließenden komparativen Analysen der Einzelfälle zeigten sich schließlich sowohl Analogien als auch Unterschiedlichkeiten der schulbiographischen Verläufe und der „lebensgeschichtlichen Wirksamkeit“ (Schütze 1983, S. 288) von SchuB. Infolge dessen konnte eine fallbezogene Typologie (vgl. Rosenthal 2005, S. 74 ff.; Nohl 2013b, S. 23 ff.) von Schülerbiographien entwickelt werden, in der die schülerbiographischen Verläufe *vor* und *ab* SchuB zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Die drei Typen lassen sich – mit Blick auf (nicht) rekonstruierte (schüler-)biographische Wendepunkte (durch SchuB) und deren Auswirkungen – mit den Begriffen „Umbruch“ (Typ A), „Wegebung“ (Typ B) und „Stabilisierung“ (Typ C) fassen. Sowohl auf Basis der Einzelfall- als auch der vergleichenden Analysen konnten schließlich verschiedene Formen biographischer Lernprozesse der Jugendlichen konturiert und damit das Konzept biographischen Lernens erweitert werden.

## **Zum Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen, die sich auf die unterschiedlichen Arbeitsschritte der qualitativ-empirischen Studie beziehen und diese darlegen.

*Teil I* umfasst die Beschreibung des Untersuchungsrahmens und der Forschungsfrage. In *Kapitel 1* erfolgt zunächst eine begriffstheoretische Bestimmung in Bezug auf die Thematik der (Bildungs-)Benachteiligung. Da die individuelle Biographie und damit das subjektiv-biographische Werden der Jugendlichen immer auch vor dem Hintergrund soziohistorischer, gesellschaftlicher und objektiver Gegebenheiten zu betrachten ist (Krüger/Marotzki 2006; Berg/Höfl 2011), schließt sich – im Sinne einer Strukturanalyse des Übergangsgeschehens (Walther/Stauber 2013) – eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Herausforderungen an. Sie werden hinsichtlich der mit ihnen verbundenen biographischen Risiken für (benachteiligte) Jugendliche auf dem Weg von der Schule in den Beruf diskutiert. In diesem Zusammenhang werden schließlich auch Praxisklassenkonzepte sowie das Übergangssystem im Allgemeinen kritisch erörtert und das SchuB-Konzept im Speziellen vorgestellt. In *Kapitel 2* werden die Forschungsstände zu drei verschiedenen Forschungsbereichen geprüft, zu denen diese Arbeit in Bezug steht. Zuerst werden Forschungsaktivitäten und -ergebnisse bezüglich der schulpädagogischen Fördermaßnahmen für Schulabschlussgefährdete bzw. Praxisklassenkonzepte – vor allem zu SchuB – gesichtet. Als Zweites werden schülerbiographische Arbeiten besprochen und damit aufgezeigt, dass die Schülerbiographieforschung für die vorliegende Arbeit einen empirischen Referenzrahmen bietet. Im dritten Teilkapitel werden Untersuchungen und deren Ergebnisse vorgestellt, welche sich auf das Übergangssystem – den dritten Sektor des Berufsbildungssystems neben dem Dualen und dem Schulberufssystem – beziehen. Da in diesem Bereich – entsprechend der annähernden Unübersichtlichkeit des Übergangssystems – eine große Anzahl an mehr oder weniger empirisch-methodisch fundierten Forschungsprojekten zu verzeichnen ist, wird bei der Betrachtung der Schwerpunkt auf biographisch orientierte Arbeiten gesetzt. Die in diesen drei Bereichen vorliegenden Forschungsergebnisse und -defizite verweisen schließlich auf empirische Desiderate, welche mit dieser Arbeit aufgegriffen werden. In einer zusammenfassenden Diskussion werden aus diesen deshalb einerseits die Fragestellung und andererseits der empirisch-theoretische Zugang der Arbeit abgeleitet.

*Teil II* dient im Anschluss daran der Darstellung sowohl der theoretischen als auch der methodischen Anlage der vorliegenden Forschungsarbeit. Daher wird in *Kapitel 3*, unter Sichtung verschiedener Sichtweisen auf Lernen, ein Lernbegriff entfaltet, der einer subjektorientierten biographischen Forschungsperspektive zuträglich ist, welche die Biographien der Jugendlichen „in ihrer Komplexität und Prozesshaftigkeit“ (Ecarius/Friebertshäuser 2005, S. 16) in den Forschungsfokus rückt. Vordergründig wird sich mit den Lernbegriffen und -theorien auseinandergesetzt, die Jutta

Ecarius, Theodor Schulze und Heide von Felden im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung anbieten. Zudem werden weitere erziehungswissenschaftliche Ansätze diskutiert, in denen Lernen (ansatzweise) eine biographische Rahmung erhält. Das Kapitel abschließend wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis biographischen Lernens bzw. biographischer Lernprozesse – im Sinne eines biographietheoretischen Forschungskonzepts – formuliert. Vor diesem Hintergrund widmet sich *Kapitel 4* einerseits der method(olog)ischen Rahmung der qualitativen empirischen Studie, welche die Lernbiographien von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf in den Blick nimmt. Andererseits werden – entsprechend dem Explikations-Prinzip qualitativer (Sozial-)Forschung (vgl. Lamnek 2005, S. 24) – zur Nachvollziehbarkeit der durchgeführten Untersuchung das Forschungsdesign in den einzelnen methodischen Schritten und die Untersuchungsmethoden erläutert.

*Teil III* widmet sich den empirischen Befunden der qualitativen Studie. Die zentralen Ergebnisse zur Bedeutung von biographischen Lernprozessen und von SchuB in den Schülerbiographien werden in *Kapitel 5 und 6* präsentiert und theoretisch diskutiert bzw. rückgebunden. Während schülerbiographische Einzelfallrekonstruktionen Inhalt des fünften Kapitels sind – es werden die Fälle Andi, Cora und Tom vorgestellt, die exemplarisch für je einen Typus der Typologie stehen –, werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse aus den Fallvergleichen erörtert. Zuerst wird die Typologie zur biographischen Relevanz von SchuB entfaltet. Daran anschließend werden verschiedene biographische Lernprozesse konturiert, die abschließend nochmals resümiert und im Hinblick auf ihre schülerbiographische Bedeutung diskutiert werden.



# Teil I

## Untersuchungsrahmen und Forschungsfrage

Der erste Teil der Arbeit umfasst eine systematische Einführung, in der die Jugendlichen und ihre – vor allem institutionellen – Problemlagen, mit denen sie sich im Rahmen ihres Übergangs von der Schule in den Beruf konfrontiert sehen, im Mittelpunkt stehen.

Im ersten Kapitel erfolgt ein theoretischer, vor allem im Rahmen der Jugendforschung verankerter, Problemaufriss, in dem sich mit den Ausgrenzungsrisiken von benachteiligten Jugendlichen auf ihrem Weg von der Schule in den Beruf befasst wird. Verfolgt wird dabei vornehmlich eine biographische Perspektive, da „sich der Jugendforschung das Verhältnis zwischen institutionalisiertem Lebenslauf und subjektiver Biographie“ als theoretisches Rahmenkonzept anbietet (Stauber/Walther/Pohl 2011, S. 30). Strukturelle, bildungs- und arbeitspolitische sowie ökonomische Einflussfaktoren fließen in die Diskussion zwar ein, werden aber nicht vordergründig betrachtet. Sie werden als Bedingungen beachtet, die die Übergangsprobleme von Jugendlichen beeinflussen. Damit ist gleichzeitig sichergestellt, dass einerseits die Ursachen für diese Probleme nicht als solche zu verstehen sind, die den Jugendlichen selbst zuzuschreiben sind (vgl. Maier/Vogel 2013, S. 9), und andererseits auch solche Prozesse und Strukturen in den Blick geraten, welche die Jugendlichen zu benachteiligten Jugendlichen werden lassen.

Das zweite Kapitel steckt den empirischen Bezugsrahmen dieser Arbeit ab. Es werden Forschungsstände zu verschiedenen Forschungsbereichen erarbeitet, um anhand vorliegender Untersuchungsbefunde und -defizite sowohl die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Fragestellung als auch das theoretische Fundament der durchgeführten qualitativ-empirischen Untersuchung abzuleiten.

# Kapitel 1

## Ausgrenzungsrisiken benachteiligter Jugendlicher auf dem Weg von der Schule in den Beruf

Da in dieser Arbeit als benachteiligt zu bezeichnende Jugendliche und deren Biographien erforscht werden, wird zunächst das Begriffsverständnis von Benachteiligung im Allgemeinen und Bildungsbenachteiligung im Speziellen geklärt. Anschließend wird die Lebensphase Jugend hinsichtlich ihrer biographischen Bedeutung und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse beleuchtet. Daran anknüpfend werden die biographischen Risiken – vor allem die Risiken der gesellschaftlichen Ausgrenzung – in den Blick genommen, die im Zusammenhang mit der Phase des Übergangs Jugendlicher von der Schule in den Beruf relevant werden. Vor diesem Hintergrund erfahren einerseits die Institution Schule – genauer genommen die Hauptschule als biographisches Risiko – und andererseits der Übergangsbereich zwischen allgemeinbildender Schule und Ausbildungs-/Arbeitsmarkt gesonderte Betrachtung. Es wird zunächst das Übergangssystem kritisch in Augenschein genommen, ehe das SchuB-Konzept vorgestellt wird.

### 1.1 (Bildungs-)Benachteiligung

Dieser Arbeit liegt ein offener Benachteiligungsbegriff zugrunde, da eine Vorabfestlegung und genaue Definition einer spezifischen Benachteiligten-Gruppe den Blick auf das Feld einengen und womöglich etwaige Benachteiligungsfaktoren ausklammern würde. Dieser subjektorientierten Arbeit würde dies jedoch widersprechen, schließlich können sich zum Beispiel die – auch gleichen – Bedingungen des Heranwachsens individuell unterschiedlich auswirken. Dennoch gilt es dieses weitläufige Verständnis von Benachteiligung hinsichtlich des Forschungsfokus – Schüler- bzw. Lernbiographien am Übergang von der Schule in den Beruf – zu skizzieren.

Allgemein wird Benachteiligung in dieser Arbeit begriffen als Ausschluss von der Teilhabe, deren Teilhaberegeln implizit oder explizit formuliert sind (vgl. Korte 2006, S. 32). Eine eindeutige Definition von Benachtei-

ligung und deren Bedingungen kann jedoch aufgrund verschiedener Thematisierungen in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – wie etwa der Sozial-, Sonder-, Berufs- und Schulpädagogik – sowie der Soziologie und der pädagogischen Psychologie nicht angeführt werden.<sup>1</sup> Auch an Gesetzestexten, die sich mit Benachteiligung und Benachteiligtenförderung befassen<sup>2</sup>, lässt sich nicht ansetzen, da in diesen die Begrifflichkeiten wie selbstverständlich und undefiniert verwendet werden sowie förderungswürdige Zielgruppen aufgezählt werden. Die Berufspädagogik, die sich intensiv mit der Benachteiligtenförderung auseinandersetzt, bietet dagegen eine geeignete Einstiegsplattform.<sup>3</sup> Es kann an die Kategorisierung von Bohlinger (2004) angeknüpft werden, die im Hinblick auf die Schüler- und Jugendbiographien deshalb sinnvoll erscheint, weil sich darunter die unterschiedlichsten Benachteiligungsfaktoren subsumieren lassen. Sie unterscheidet zwischen sozialen, individuellen und strukturellen Faktoren. Beeinträchtigungen psychischer und physischer Art sowie Lern- und Leistungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten fallen unter persönliche Benachteiligungsfaktoren. Als Beispiele lassen sich eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder das Aufmerksamkeitsdefizit(hyperaktivitäts)syndrom nennen. Brüning (2002, S. 19) zählt hierzu aber auch Werthaltung, Bildungsbiographie (Schul-/Berufsabschluss), Lernsozialisation, Verwertungsinteresse oder Lerninteresse und verweist damit indirekt auf lebensgeschichtliche, lern- und erfahrungsbezogene Aspekte, die in Bezug auf Benachteiligung zum Tragen kommen können. Diese sind dann nicht etwa der Person inne liegend, wie etwa die Lese-Rechtschreib-Schwäche, sondern werden von außen in Form von Erfahrungen, an denen die Person beteiligt ist, herangetragen. Damit stehen sie in direktem Zusammenhang mit den sozialen Benachteiligungsfaktoren. Zu diesen zählt Bohlinger „die soziale Schicht, die Nationalität, die regionale Herkunft, die Religion oder das Geschlecht“ (2004, S. 232). Die strukturellen Faktoren beziehen sich auf bildungs- und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen; z.B. Marktbenachteiligungen, die durch die konjunkturelle Lage, strukturelle Einfluss-

- 
- 1 Außerschulische und pädagogische Jugendforschung spielen eher eine untergeordnete Rolle im Diskurs (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005, S. 16).
  - 2 Dies sind das SGB III (Arbeitsförderung), SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) und auch das SGB II (Grundsicherung für Arbeitsuchende).
  - 3 Der Benachteiligtenbegriff sorgt auch in der berufspädagogischen Diskussion immer noch für Ungereimtheiten und wird dort, trotz einer (zwischenzeitlichen) terminologischen Wende vom Begriff ‚benachteiligte Jugendliche‘ zur weniger diskriminierenden Begrifflichkeit ‚Jugendliche mit besonderem Förderbedarf‘ (bspw. BMBF 2005) (vgl. Christe 2008, S. 360), der Verständlichkeit halber weiterhin benutzt.

faktoren und die bundesweite Heterogenität des Bildungssystems hervorgehoben werden (vgl. ebd.).

Anders als das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2005, S. 14 ff.), das lediglich zwischen einer strukturellen (Arbeitsmarkt und Bildungssystem) und einer personenbezogenen (soziale Herkunft, schulische Vorbildung, Geschlecht, Nationalität/Herkunft) Ebene unterscheidet, mit diesen Auswirkungen auf den Lern- und Verhaltensbereich verbindet und den Benachteiligungsbegriff von dem der Behinderung, die als „langfristige oder dauerhafte Beeinträchtigung“ verstanden wird (ebd., S. 18), abgrenzt, liegt auf Seiten der Berufspädagogik also eine wesentlich umfassendere Kategorisierungsvariante vor, welche ein individuelles und kumulatives Zusammenwirken von Faktoren stärker berücksichtigt. In welchen Konstellationen und welchem Umfang diese miteinander wirken und sich lebensgeschichtlich auswirken, kann angemessen nur in einer individuellen bzw. subjektiv-biographischen Betrachtungsweise nachvollzogen werden. Verallgemeinernde Aussagen, ein „administrativer Benachteiligungsbegriff“ oder die Stigmatisierung von Personenkreisen (bspw. Hauptschulabgänger ohne Abschluss und Jugendliche mit Migrationshintergrund) wären deshalb deplatziert (vgl. Arnold/Böhnisch/Schröer 2005, S. 95). Bildungsbenachteiligung ist folglich hier als eine spezifische, jedoch nicht einengende da multifaktorielle, Form von Benachteiligung einzuführen, die in den folgenden Punkten genauer aufgeschlüsselt und auf die Risikogruppe der Hauptschüler bezogen wird.

## 1.2 Von der Normal- zur Individualbiographie?

Als Konsequenz gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse sind Individuen heute mehr denn je eingebunden in „institutionelle Lebenslaufmuster“ (Beck 1986, S. 211); der Besuch von staatlichen Institutionen und deren gesetzlich reglementierte Zugänge prägen den Lebenslauf. Dem institutionalisierten Lebenslauf liegt – im Anschluss an das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948) – zugrunde, „dass der Mensch in seinem Leben Entwicklungsstufen durchläuft und abschließt und auf diesen aufbauend sich in einer neuen Entwicklungsphase entfaltet“ (Schröer 2004, S. 38). Vor allem die Jugendphase ist dementsprechend institutionalisiert bzw. verschult, weshalb häufig von der Bildungs- und Schuljugend gesprochen wird (vgl. Ferchhoff 2007, S. 293): „die gesellschaftliche Institution Schule [ist] die allgegenwärtige, mächtige und in vielerlei Hinsicht auch lebensprägende Instanz im Jugendalter“ (ebd. – A.B.), welche die Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Integration ausbildet. Dieser Vorstellung von institutionalisierten Normalbiographien,

vorgeformten biographischen Lebenslaufmustern und linearen Statuspassagen im Sinne der Drei-Phasen-Struktur ‚Ausbildung–Erwerbsarbeit–Rente‘ (Kohli 1985) steht nun aber eine neue akteursorientierte Sichtweise der Übergangsforschung mit Betonung der individuell-biographischen Lebensverläufe gegenüber (vgl. Oehme 2008, S. 168 ff.; Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 8; Stauber/Walther 2004). Wohl vor allem deshalb, weil bei beiden Sichtweisen das Erwerbssystem als Zentrum der Lebensverläufe zu verstehen ist, sind beide Perspektiven aber keineswegs klar voneinander abzugrenzen, noch ist eine vollkommene Transformation von der standardisierten zur individualisierten Sicht abzusehen. Beck verweist diesbezüglich auf eine „Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung“ (1986, S. 210). Einerseits „richten verschiedene gesellschaftliche Institutionen ihr Handeln auch heute noch an einer ‚Normalbiografie‘“ (Raabe 2004, S. 13 f.) aus, halten am Modell des institutionalisierten Lebenslauf fest (vgl. Schröder 2004, S. 38; Walther/Stauber 2013, S. 37). Damit wird das Anstreben eines normalbiographischen Verlaufs nach wie vor von den Heranwachsenden erwartet:

„An Kinder und Jugendliche wird in unserer Gesellschaft die Erwartung herangetragen, einen Schulabschluss zu erwerben und einen Beruf zu ergreifen, für den in der Regel zunächst eine Ausbildung durchlaufen werden muss“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 19).

Andererseits sollen sie heute diese Normalitätsansprüche jedoch zusätzlich mit individuell-jugendlicher Eigenlogik ergänzen – schließlich stünden ihnen diesbezüglich in Zeiten pluralisierter Lebensstile vielfältige Möglichkeiten offen. Gleichzeitig aber besteht gesellschaftlicher Konsens darüber, dass eine Normalbiographie kaum noch im Bereich des Möglichen liegt – gerade in Zeiten pluralisierter Lebensstile und mangelnder Orientierungen. Es entsteht die Frage nach einer biographisierten oder individualisierten Normalbiographie, „gleichermaßen vorgezeichnet wie gestaltbar“ (Böhnisch 1997, S. 30). Dieser ambivalenten Situation, in der sich Gesellschaft und Individuum, Norm, Wunsch und Wirklichkeit gegenüberstehen (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 19), fühlen sich die Jugendlichen heute ausgesetzt oder gar ausgeliefert. Das mag auch Ferchhoff (2007, S. 286 ff.) meinen, wenn er Jugend als „im ambivalenten Sinne individualisierte Jugend“ charakterisiert.

„Generell ergibt sich die Ambivalenz aus dem Zuwachs vermehrter Handlungsmöglichkeiten auf der einen Seite und gleichzeitig einsetzenden Gefährdungslagen und Risiken auf der anderen Seite durch den Zwang zu einer Bewältigung immer komplexerer Lebensaufgaben ohne den Rückhalt stabiler Vergemeinschaftungsformen“ (Heitmeyer/Mansel/Olk 2011, S. 19).

Die Entstandardisierung des Lebenslaufs zieht also dessen Biographisierung nach sich (vgl. Stauber/Walther/Pohl 2011, S. 31). In diesem Begriff kommt die nicht nur von den Heranwachsenden zu leistende Aufgabe zum Ausdruck, „die Passung zwischen ihren Bedürfnissen und Interessen auf der einen und gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten auf der anderen Seite zunehmend selbst herstellen [zu] müssen“ (Walther/Stauber 2013, S. 35 – A.B.). Damit sind besonders die Übergänge im Lebenslauf und der Biographie risikobelasteter, schwieriger und unsicherer geworden, da sich an diesen die biographischen Herausforderungen ballen (vgl. Schröer 2004, S. 39; Truschkat 2013, S. 48 f.). Dies bezieht sich nicht nur auf Schule und Beruf, sondern auch auf in anderen Lebensbereichen gleichzeitig zu bewältigende Entwicklungsaufgaben bzw. Teilübergänge (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 31 ff.). Es kommt zur „Yoyoisierung der Übergänge zwischen Jugend und Erwachsen-Sein“ (nichtlinearen Vor- und Rückschritten in Teillebensbereichen) (ebd., S. 37), zur Überlagerung der Übergänge (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 18), zu asynchronen Prozessen der Verselbstständigung (Hurrelmann/Harring/Rohlf s 2014, S. 61) und damit auch zur Liberalisierung der Lebensphasen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 17).

Mit dem Verlust der normativen Geltung eines idealtypischen Lebenslaufs einerseits und der Individualisierung andererseits (vgl. ebd., S. 17 f.) ist die Identitätsarbeit gleichsam problematischer und komplexer geworden. Aus sozialpädagogischer Perspektive wird somit Lebensbewältigung zum zentralen Problem (nicht nur) der Jugendphase, das Individuum zum „Pfadsucher“ und biographische Handlungsfähigkeit und „selbstaktives Biografiemanagement“ (Arnold 2002, S. 231) zur Voraussetzung (vgl. Böhnisch 1997, S. 27 ff.). Für die Verortung und die Lebensbewältigung im sozialen Gefüge einer Vielfalt aus Lebenslagen, Lebensformen und alltäglichen Lebensstilen in Familie, Schule, Arbeitswelt, Gleichaltrigengruppe und Freizeit sollen die Jugendlichen weitestgehend selbst verantwortlich sein und werden zu AkteurInnen bzw. produktiven GestalterInnen ihrer Lebenskarriere (vgl. Pfaff 2011, S. 278; Ferchhoff 2007, S. 106 f.; Quenzel et al. 2012, S. 41). Von ihnen wird eine „hohe persönliche Definitions- und Organisationsleistung“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 19; vgl. Lex/Zimmermann 2011, S. 604) sowie Biographisierungsfähigkeit erwartet (vgl. Stauber/Walther/Pohl 2011, S. 31). Heitmeyer/Mansel/Olk (2011, S. 20 – A.B.) sprechen diesbezüglich von

„erhöhte[n] Anforderungen an Jugendliche und insbesondere ihre Fähigkeiten zur Identitätsbildung, also zu wissen, wer man ist mit seinen Emotionen und seiner Handlungskompetenz, wozu man gehört, und zu wissen, warum das, was man tut, auch sinnvoll ist.“

Zweifelsohne sind von diesen Entgrenzungen und Entstandardisierungen unter den Jugendlichen diejenigen besonders betroffen, die mit sozialem und kulturellem Kapital weniger gut ausgestattet sind und den wachsenden Unsicherheiten wie auch Ungewissheiten folglich mit ungünstigen Voraussetzungen begegnen. Die soziale Herkunft dirigiert die Umsetzung von Lebenslauf und Biographie sowie die Bewältigung der Übergänge maßgeblich, was eher früher als später in ungleichen Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Gesellschaftschancen resultiert (vgl. Vester 2013, S. 91).

Formal gesehen und dem meritokratischen Modell folgend haben zwar alle Bildungswege den gleichen Anfang und alle Heranwachsenden verfügen somit über gleiche Chancen (vgl. Solga 2005b). Doch je nach individuell erbrachter Leistung, die äußerlich als alleiniges Kriterium der Bewertung dient, erhöht sich das Qualifikations- wie Zertifikatsniveau und es eröffnen sich spezifische Wege durch das Schulsystem und für dessen Anschluss. Es hat sich nun aber gezeigt, dass Heranwachsende unterschiedlicher Gesellschaftsschichten oft verschiedene (bzw. getrennte) Wege durch das gegliederte Schulsystem gehen, die sich nur selten kreuzen oder für kurze Strecken (bspw. Grund- oder Gesamtschule) gemeinsam beschritten werden können. Leistung kann also nicht (mehr) als alleinige Determinante für die schulischen Wege bezeichnet werden. Sinnbildlich führen einige dieser Wege und Pfade den Berg hinauf und andere enden am Fuße des Berges – meist solche, die von denjenigen mit niedrigen Bildungsabschlüssen gegangen werden. Damit sind ungleiche berufliche und finanzielle Chancen vorgeprogrammiert, die sich ihrerseits positiv wie negativ auf die Lebensbereiche Familie, Freizeit und öffentliches Leben auswirken (vgl. Hradil 2005, S. 174).

### **1.3 Biographisches Risiko: Hauptschule**

Schule ist demnach zu betrachten als „die zentrale Institution der sozialen, qualifikatorischen und ideologischen Reproduktion der [hierarchischen] Gesellschaft“ (Helsper/Böhme 2002, S. 568 – A.B.). Im Auftrag der Gesellschaft sozialisiert das Schulsystem die Heranwachsenden für die gesellschaftliche Teilhabe und teilt diesen zu diesem Zweck Chancen zu.

Die Hauptschullaufbahn wird auf dem ‚Straßenplan‘ des Bildungssystems von Beck als „Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit“ (1986, S. 245) und von Nyssen (2001, S. 321) als möglicher „Einstieg in die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit“ gedeutet. Schon länger hat die Hauptschule im Deutschen Bildungswesen (und darüber hinaus) einen umstrittenen Ruf, wird sie doch von Bildungsforschern rezitiert als „Hauptschule am Ende“ (Rösner 2007) oder in der „Existenzkrise“ und damit deren „Nieder-

gang“ prophezeit (Hradil 2005, S. 158 f.). Ihren Ruf als „Restschule“ (DAEBW 1964; Vester 2013, S. 92) hat die Hauptschule der Bildungsexpansion und der Forderung sowohl nach mehr Bildung als auch mehr Chancengleichheit in den 1960er und 1970er Jahren zu verdanken (vgl. Hradil 2005, S. 159 f.; Nyssen 2001, S. 323). Zwar ist es gelungen höhere Bildung breiteren Schichten zugänglich zu machen, jedoch hat dies zur Folge, dass „zwangsläufig der Anteil der weniger Gebildeten [schrumpft] und weil er schrumpft, ist seine soziale Integration gefährdet“ (Gill 2005, S. 122 – A.B.). Besonders deshalb, weil mit einem sinkenden Anteil die Probleme der Hauptschule stärker hervortreten. Die Hauptschuljugendlichen werden verstärkt als Problemgruppe wahrgenommen und als „Kellerkinder“ (Statistisches Bundesamt 2008, S. 76; vgl. Klemm 2009, S. 317; Rösner 2002) oder „Verliererkinder“ (Brandhorst 2010) stigmatisiert – die Hauptschule wird damit zur Rest- oder Problemschule (vgl. Gill 2005, S. 122; Trautwein/Baumert/Maaz 2007) und allgemein zum „Auslaufmodell“ (Stecher 2003, S. 208).

Den Kampf der Hauptschule um ihre Existenz fechten ihre SchülerInnen gleichsam an anderer Stelle um einen Schulabschluss sowie einen Ausbildungsplatz, obwohl sie mit dem Hauptschulabschluss keine aussichtsreichen Zukunftschancen verknüpfen (vgl. ebd.). Den Druck – deshalb spricht Helsper (2008a, S. 138) vom „Bildungszwang“ – immer höhere Bildungsabschlüsse erwerben zu müssen spüren sie nur zu deutlich (vgl. Pätzold 2008, S. 604), denn aufgrund der „Erhöhung der Qualifikationsanforderungen und der Schulabschlüsse“ (Nyssen 2001, S. 32) und einhergehender Verdrängungseffekte im Dualen System ist ihr Berufswahlspektrum begrenzt (vgl. Leschinsky 2003). Das Bewusstsein darüber, dass mit niedrigen Schulabschlüssen ein deutlich höheres Risiko der Arbeitslosigkeit verbunden ist (vgl. Mansel/Speck 2012, S. 19), ist laut der 16. Shell Jugendstudie groß und zeigt sich daran, „dass Jugendliche schulische Ziele verfolgen, die über die aktuell [von ihnen] besuchte Schulform hinausgehen“ (Quenzel et al. 2012, S. 31 – A.B.). Da viele der Jugendlichen ihre Ziele, was den Schulabschluss angeht, nicht erreichen (vgl. ebd., S. 34 f.), sind sie gezwungen ihre eigenen Berufswünsche zurückzustellen, um überhaupt „irgendeinen Ausbildungsplatz“ (Heinz/Krüger 1987, S. 257) zu erhalten – die Berufswahl wird für viele zur Berufszuweisung (vgl. Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2004, S. 13). Die Zahlen der Shell Jugendstudie 2010 belegen, dass fast die Hälfte der HauptschülerInnen nicht in das gewünschte Berufsfeld übergehen konnte (vgl. Quenzel et al. 2012, S. 35 f.).

Dass es sich um einen unfairen Kampf handelt, zeigt sich nicht nur in dieser eingeschränkten Wahl, sondern auch an der „Inflation der Bildungsprädikate“ (Bourdieu 1982, S. 222) – also daran, dass Bildungsabschlüsse – vor allem der Hauptschulabschluss – „faktisch[,] und symbolisch[,]“

(Quenzel et al. 2012, S. 32 – A.B.) an Wert verlieren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 111; Helsper 2008a, S. 139; Solga 2004, S. 108) und ein Schulabschluss schon länger keine Garantie mehr für einen Ausbildungsplatz ist (vgl. Quenzel et al. 2012, S. 29). Das schulisch-institutionalisierte bzw. formelle Lernen, das nach Oehme (2008, S. 168) gesellschaftlich bestimmt ist und dazu dient eine Statuspassage aufzusteigen – also „den Weg in die Arbeitswelt, in die eigene Existenz in der Erwachsenengesellschaft“ (ebd.) zu beschreiten – scheint für die Jugendlichen an Transparenz und Sinn verloren zu haben. Das Passungsverhältnis zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem, das sich am industriegesellschaftlichen Jugend- und Statuspassagenmodell orientiert, und dem Berufsbildungssystem ist brüchig geworden und angesichts der Entgrenzung der Übergänge (vgl. Kreher 2007) – aber auch der Jugend und Arbeit – rücken gesellschaftlich wie subjektiv noch immer erstrebenswerte und Sicherheit vermittelnde normalbiographische Lebensverläufe von Jugendlichen (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 31) – mit oder ohne Hauptschulabschluss – in nahezu ungreifbare Sphären. Wohl aufgrund dessen spricht das der subjektorientierten Übergangsforschung entstammende Konzept der biographischen Übergänge (vgl. Stauber/Walther 2004, Stauber/Pohl/Walther 2007) von ‚biographisierten‘ Übergängen, die der individuell-biographischen Entwicklung entsprechen (vgl. Oehme 2008, S. 170 f.), und die Sozialpädagogik von der „Biographisierung der Lebensalter“ (Böhnisch 1997, S. 63). Deutlich werden daran vor allem die Nicht-Planbarkeit der schulisch-beruflichen Zukunft und die Unsicherheit, ob sich getätigte schulisch-berufliche Investitionen oder Entscheidungen in der Zukunft überhaupt lohnen (vgl. Heitmeyer/Mansel/Olk 2011, S. 12).

Die HauptschülerInnen als die leistungsschwächste Gruppe des Schulsystems ‚streben‘ den niedrigsten aller Schulabschlüsse an und stehen damit vor einer äußerst unsicheren Zukunft (vgl. Hurrelmann 2005, S. 91). Besonders vom Scheitern bedroht sind Jugendliche, denen es an Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen mangelt, um überhaupt einen Hauptschulabschluss zu erlangen, der als hinlängliche Bedingung gesehen werden kann, sich in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt integrieren zu können (vgl. Gaupp/Hofmann-Lun 2008, S. 99). Das BMBF spricht hier allgemeiner – und anders als die PISA-Forscher – von „unzureichende[n] Fähigkeiten und Leistungen [...] in den traditionellen Kulturtechniken und Wissensbereichen“ (2005, S. 9 – A.B.). Solche Definitionen lassen allerdings die Hintergründe – etwa fehlendes soziales Kapital oder beeinträchtigende, wie einschneidende biographische Erfahrungen –, die Einfluss auf den Erwerb dieser Fähigkeiten nehmen, unberücksichtigt.

In der Hauptschule konzentrieren sich die in der PISA-Studie als Risikoschüler benannten gesellschaftlich gefährdeten Jugendlichen, welchen auf-