

Nicolaus SCHÖPF

(Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg)

**Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung,
Ausbildung und Beruf**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/schoepf_bwpat38.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf

Abstract

Neben Thiersch hat u.a. Böhnisch den Begriff der Lebenswelt aufgegriffen und zu einer sozialpädagogischen Theorie ausgearbeitet, für die der der Gedanke der „Lebensbewältigung“ zentral ist (Böhnisch 2018). Das Konzept der Lebensbewältigung begreift Jugend als biografischen Raum, in dem zahlreiche Bewältigungsaufgaben anstehen. Eingebettet in den jugendsoziologischen Diskurs um Jugend zwischen Transition, Bildungsmoratorium und Entgrenzung werden Elemente der Theorie der Lebensbewältigung aufgegriffen und die Bedeutung von Bildung und Beruf in jugendlicher Lebenswelt skizziert. Dabei geht es u.a. um die Integrations- und Qualifikationsaufgaben von „Bewältigungskulturen“, mögliche „Integrationsfallen“ und in der Jugend emergierende Bewältigungsaufgaben.

The accomplishment of youth: The role of learning, vocational training and occupation

Beyond others Böhnisch (2018) took up the term „Lebenswelt“ and integrated it into a theory of social work. A main theme in this context ist the idea of „Lebensbewältigung“, which means youth is biographic phase in which one has to handle many tasks. Referring to the sociological discourse about youth as transition, as Bildungsmoratorium and the blurred boundaries of youth elements of the theory of Lebensbewältigung are picked up and connected to learning and vocational education in the youthful environment. Treated are the integrations task versus the qualification task of cultures of accomplishment (e.g. learning system), potential integrations snares and the so called tasks of accomplishment.

Schlüsselwörter: Lebensbewältigung, Moratorium, Scholarisierung, Entgrenzung, Lebenswelt, Bewältigungskultur, Bewältigungsaufgabe

1 Einleitung

Wenn über das Gelingen von beruflicher Bildung gesprochen wird, wird das mitunter nur aus einer institutionalisierten Lebenslaufperspektive hinsichtlich der Aufnahme-, Abschluss- oder Abbruchquoten getan. Immer wieder werden deshalb – oftmals auch im Zusammenhang mit Inklusion – auch andere Zugänge gefordert, z. B. im Sinne einer veränderten Diagnostik für Jugendliche, die sich nicht mehr an „[...] vorgegebenen Ordnungen, Stufenschemata und Entwicklungsniveaus orientiert, sondern Erfahrungen, Kontexte und Selbstverständnisse Ler-

nender reflektiert“ (Hinz 2018, 22). Auch befördert durch das Inklusionsparadigma hat sich der Blick auf das Zusammenspiel von Individuen, Umwelt und Strukturen erweitert, insbesondere wenn man dabei einem Inklusionsverständnis folgt, das sich nicht nur auf die Herstellung von guten Bedingungen für beeinträchtigte Menschen konzentriert, sondern Inklusion generell als Möglichkeit der Teilhabe versteht. Es gilt dann eben auch für die Begleitung des Übergang von Schule zu Beruf und für die berufliche Bildung die vielfältigen Lebensumstände und die Heterogenität der jugendlichen Lebenswelten ernst zu nehmen. Ein Gelingen beruflicher Bildung kann dann nicht mehr *nur* vom Ende her in der Differenz von erreichten vs. nicht-erreichten Abschlüssen gedacht werden, sondern zu betonen wäre neben der Qualifikations- auch die Integrationsfunktion der Teilsysteme und die Adaptivität ihrer Strukturen, Verfahren und Institutionen an heterogene Ausgangsbedingungen. Dies umso mehr, als jugendliche Lebensläufe tendenziell seltener den konventionellen Standards folgen und sich eher weiter individualisieren. Und auch der Ausdifferenzierung von Gesellschaft, wie sie sich bspw. in den Milieustudien gegenüber den älteren Schichtmodellen zeigt, gilt es entsprechend zu begegnen.

Der Begriff der Lebensweltorientierung steht seit Langem paradigmatisch für diesen Zugang, weil mit ihm versucht wird, aus der Analyse der gegebenen Lebensbedingungen und -verhältnisse pädagogische Konsequenzen abzuleiten und dabei „[...] das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld [...]“ zu betonen (Thiersch et al. 2012, 175). Daraus würde folgen, die Heterogenität in den Ausgangsbedingungen Jugendlicher nicht als Hindernis, sondern als Möglichkeit für die berufliche Bildung zu begreifen. Lebenswelt hat hier deshalb so ein Gewicht, weil sich *in ihr* die unterstützenden, beratenden und begleitenden pädagogischen Initiativen bewähren müssen und deren Nachhaltigkeit von ihrer Passung zu den individuellen und sozial-strukturellen Lebensumständen abhängt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, welche Bedeutung und Rolle einem lebensweltlichen Zugang auch für berufspädagogische Handlungsfelder wie Berufsorientierung, den Übergang Schule und Beruf und berufliche Bildung im Übergangssystem und in dualer und fachschulischer Ausbildung zukommen könnte.

Der Versuch, Lebenswelt(en) Jugendlicher zu verstehen und als Ausgangspunkt pädagogischer Initiativen von Schule über außerschulische Jugendbildung bis hin zur beruflichen Bildung zu nehmen, verlangt, Jugend als Phase mit genuinen Charakteristika ernst zu nehmen. Insgesamt spricht Vieles dafür, von Jugend nicht nur als einer Übergangsphase zu sprechen, sondern als einer Lebensphase, *in der* – bedingt etwa durch die institutionalisierte Organisation von Bildung – Übergänge stattfinden (müssen). Unter anderem von Ferchhoff (2011) wird die Jugendphase verstanden als „[...] Phase vielfacher Teilübergänge, unterschiedlicher rechtlicher, politischer und kultureller Mündigkeitstermine sowie verschiedener Teilreifen in sexueller, politischer und sozialer Hinsicht“ (Ferchhoff 2011, 87). Diese Übergänge werden nicht allein durch körperliche, emotionale und intellektuelle Reifepunkte ausgelöst, sondern umgekehrt müssen sich die Entwicklungsprozesse auch nach institutionell vorgegebenen Zeitpunkten richten und bewerten lassen (etwas, was sich bspw. in dem Gedanken vorhandener und mangelnder Berufswahl-, Ausbildungs- oder Hochschulreife wiederfinden lässt). Die Übergänge sind *eingebettet* in individuelle biografische und sozialisatorische Entwicklungsverläufe der jungen Menschen, sie müssen in dem Geflecht zahlreicher anderer

Entwicklungen dieser Lebensphase stattfinden und von den jungen Menschen *bewältigt* werden.

Der Beitrag greift den Zusammenhang von jugendlicher Lebenswelt und Bildung und Beruf aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf. Neben Thiersch hat u.a. Böhnisch den Begriff der Lebenswelt in seiner sozialpädagogischen Theorie ausgearbeitet, für die der Gedanke der „Lebensbewältigung“ zentral ist (Böhnisch 2018). Die Idee der Lebensbewältigung begreift Jugend als biografischen Raum, in dem zahlreiche *Bewältigungsaufgaben* anstehen. Zunächst wird der jugendsoziologische Diskurs um Jugend zwischen Transition und Moratorium aufgegriffen, an den sich die Theorie der Lebensbewältigung anlehnt. Anschließend wird auf die Differenz von Integrations- und Qualifikationsaufgabe der „Bewältigungskulturen“ Jugendlicher ein- und der Frage einer möglichen „Integrationsfalle“ nachgegangen. Die in der Jugend emergierenden Bewältigungsaufgaben, die in „Bewältigungskulturen“ zu erbringen sind, sind Gegenstand des folgenden Abschnitts. Entlang an ausgewählten theoretischen Elementen wird der Zusammenhang von Bildung, Ausbildung und Beruf und Bewältigung insbesondere in Verbindung mit dem Übergang Schule – Beruf aufgegriffen und versucht, berufspädagogischen Problemstellungen nachzuspüren. Die Frage, die sich im Anschluss daran aufwerfen lässt, ist letztlich die nach der „Integrationsbalance“ (Böhnisch 2018, 123), die innerhalb der Jugendphase erreicht oder eben verfehlt wird und die eng mit der Rolle der Institutionen der beruflichen Bildung verknüpft ist, neben der Qualifikations- auch eine Integrationsaufgabe wahrzunehmen.

2 Jugend zwischen Transition und Moratorium

Jugend spielt in unterschiedlichen Perspektiven eine Rolle: als biografischer Möglichkeitsraum, als juristischer Sachverhalt, als biologischer Reifungsprozess, als Erziehungsaufgabe (vgl. Harring/Witte/Wrulich 2015, 12). Die analytische Betrachtung von Jugend als Lebensphase wurde in den letzten Jahrzehnten von vielfältigen theoretischen Konzepten geprägt. Als relativ unstrittig über die Zugänge hinweg gilt dabei, dass sich Jugend als Lebensphase in den letzten 70 Jahren erheblich verändert hat. Insbesondere betrifft das auch ihre *zeitliche* biografische *Ausdehnung*. Das Einsetzen von Jugend hat sich zeitlich vorverlagert, bemerkbar einerseits an dem biologischen Marker der Pubertät, andererseits auch am Beginn jugendtypischer Verhaltensweisen. Zudem liefert der Begriff der „Postadoleszenz“ auch Hinweise auf eine Ausdehnung der Jugend in das Erwachsenenalter bzw. in das dritte Lebensjahrzehnt hinein (Stecher 2003, 201). In den vergangenen Jahrzehnten haben mit „Transition“ und „Moratorium“ vor allem zwei theoretische Konzepte zu Jugend den Diskurs dominiert, die vielfach auch die jugendsoziologischen Bezugspunkte für die Ausdeutung jugendlicher Lebenswelt waren. Die beiden Konzepte scheinen sich in ihren Deutungsansätzen zwar zunächst einmal gegenüber zu stehen, es werden aber durchaus auch fruchtbare Integrationspotenziale erkannt (vgl. Reinders/Wild 2003, 27). Die Ansätze „Transition“ und „Moratorium“ widerspiegeln gewissermaßen auch zwei Perspektiven auf Übergänge, eine gesellschaftliche, aus der heraus es um die möglichst gelingende Überführung der Jugendlichen (oder Erwachsenen in anderen biografischen Abschnitten) geht, und eine individuelle, die die

persönlichen subjektiven Belange, Interessen und individuellen Ausgestaltungen stärker in den Blick nimmt.

2.1 Jugend als Transition

Transition beschreibt Jugend als Übergangsphase, in der es um die Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten geht, die für die Übernahme von Rollen des Erwachsenenlebens notwendig sind. Hurrelmann charakterisiert diese Vorstellung von Jugend deshalb als ein Nebeneinander von noch der Kindheit verpflichteten Verhaltens- und Denkmodi und selbstständigen, bereits auf das Erwachsenenalter bezogenen Handlungsanforderungen (Hurrelmann 2004, 36). Dem Transitionskonzept unterliegt die auf entwicklungspsychologische Ansätze zurückgehende Idee von Entwicklungsaufgaben, die als inhaltliche Verknüpfung von gesellschaftlichen Anforderungen einerseits und den individuellen Bedürfnissen, Interessen oder Wünschen andererseits fungieren. Die Jugendlichen in ihren Übergängen positionieren sich abhängig von Reife und Entwicklungsgrad durch die Erfüllung der Erwartungen, durch ein Zurückbleiben hinter den Erwartungen oder durch die Ausbildung alternativer Handlungsmuster (vgl. Reinders/Wild 2003, 17). Erklärbar wird durch dieses Modell das Entstehen von Konstanz oder Wandel, ausgelöst durch mehrheitliches jugendliches Verhalten, gemessen allerdings immer an den Vorstellungen von der Normalität, die die Erwachsenengeneration vorgibt (vgl. Reinders/Wild 2003, 17). Die Beurteilung und Bewertung von Jugend erfolgt an den aus dem Erwachsenenalter heraus formulierten Standards.

Bis um die Jahrtausendwende, so resümieren Reinders und Wild (2003), wurde das Transitionskonzept in der internationalen Jugendforschung unvermindert verfolgt. Ebenso blieb das Konzept der Entwicklungsaufgaben mit seinen Annahmen einer teleologischen Entwicklung und des kumulativen Lernfortschritts durch die fortlaufende Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben ein Teil des Diskurses. Die Relevanz und Erklärungskraft des Transitionskonzeptes wird auch deshalb nicht grundsätzlich in Frage gestellt, weil doch einiges darauf hindeutet, dass die Mehrheit der Jugendlichen den Übergang in das Erwachsenenalter in erwartbarer Weise vollzieht (vgl. Reinders/Wild 2003, 22). Allerdings kann das Konzept, und das gilt als eine theoretische Schwäche, das Entstehen und die Etablierung von anderen Verhaltensweisen (gesellschaftlichen Wandel) nicht hinreichend erklären (vgl. Reinders/Wild 2003, 20).

2.2 Jugend als Bildungsmoratorium

Als zweites bedeutendes theoretisches Konzept zu Jugend als Lebensphase gilt das *Moratoriumskonzept*, das u.a. von Zinnecker als Bildungsmoratorium weiterentwickelt wurde (Zinnecker 1991). Im Zentrum von Jugend als Moratorium steht die Idee einer Übereinkunft zwischen den Generationen, der Jugend eine Art Auszeit von gesellschaftlichen Erwartungen und eine Phase der Entwicklung, Identitätsbildung und Vorbereitung auf nachfolgende Lebensabschnitte zu gewähren. „Moratorium“ soll auf den Begriff bringen, dass Jugendliche in der Lebensphase Jugend von Verpflichtungen des Erwachsenen-Seins frei gestellt sind und ihnen die Möglichkeit gewährt wird, eine eigene Identität auszubilden oder Bildungskapital zu

erwerben (Reinders/Wild 2003, 24). Das Moratoriumskonzept kennzeichnen mehrere Grundannahmen. Dabei geht es u.a. um

- die Idee von *Jugend* als *eigenständiger Phase*, die gerade nicht an Maßstäben und Standards des Erwachsen-Seins bemessen und beurteilt wird,
- die *Entpflichtung* von der gesellschaftlichen Anforderung des Erwachsen-Seins, um eigene Identitätswürfe zu testen und sich in soziale Rollengefügen einzufinden und auszuprobieren,
- die *Gleichaltrigenorientierung*, die sich in einem engen Peer-Bezug und evtl. einer Sozialisation in jugendlicher Eigenregie ausdrückt,
- den Verweis auf den *Gegenwartsbezug* jugendlichen Handelns und Erlebens, der nicht auf die Antizipation späterer Handlungskonsequenzen abstellt, sondern das Hier und Jetzt betont,
- *Jugendräume* und Phänomene der *Jugendkultur*, die den expressiven Charakter von Jugend darstellen (Reinders/Wild 2003, 24).

Der Moratoriumsansatz verändert damit die Perspektive auf jugendliche Biographien von einer an Erwachsenenvorstellungen der Entwicklung orientierten Sicht hin zu einer auf subjektive Identitätskonstruktion fokussierten Betrachtung. In Anschlag gebracht werden nicht mehr (nur) normative Vorstellungen von Adoleszenz und Transition, die sich im Wesentlichen in der Differenz von gelungen vs. misslungen ausdrücken, sondern die „[...] individuelle Brechung dieser Normen [...] durch das Kaleidoskop biografischer Eigenkonstruktionen“ (Reinders/Wild 2003, 27).

Eine Wendung von der ursprünglich eher psycho-sozialen Einfärbung des Moratoriumsbegriffes (vgl. etwa Erikson 1959) hin zu soziologischen Konnotationen hat Zinnecker (1991) mit seinem Begriff des *Bildungsmoratoriums* eingeleitet. Bildungsmoratorium knüpft die Entpflichtung der Jugend von Arbeits- und Erwerbstätigkeit und die Ablösung vom Elternhaus stärker an gesellschaftliche Bedingungen und nicht mehr an psychische oder biologische Entwicklungsbedingungen (vgl. Reinders 2016, 148f.) und versucht, vor allem die mit der Bildungsexpansion seit den 1970 Jahren verbundenen Verschiebungen einzufangen (Harring 2015, 16). Angesprochen sind hier v.a. die länger werdenden Ausbildungszeiten und die Zunahme an höheren schulischen Qualifikationen (Harring 2015, 16). Zinnecker stellt „[...] die organisierende Kraft eines ausdifferenzierten Systems von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen und dadurch generierter Bildungs- und Ausbildungslaufbahnen“ in den Fokus dieses Konzepts (Zinnecker 1991, 10). Dem Begriff des Bildungsmoratoriums gelingt es so noch stärker zu betonen, dass sich Jugend als ein Moratorium *vor* der Erwerbsphase und nicht als „Einfädelungsphase“ *in* die Arbeitsgesellschaft etabliert hat (Stecher 2003, 201). Die übergreifende Prägung von Jugend als Lebensphase besteht in dem Erwerb von Bildungskapital, das die Ausgangsbedingungen für die Einmündung in Ausbildung und Beruf verbessern soll. Die Entpflichtung bezieht sich dabei auf die Arbeitstätigkeit und andere gesellschaftliche Verpflichtungen, nicht aber auf die „Bildungsarbeit“ (Stecher 2003, 201f.). Auch beschränkt sich die Vereinnahmung von Jugend durch dieses Entwicklung nicht auf privilegierte Milieus, sondern sie wirkt auf alle vertikalen gesellschaftlichen Schichtungen. Erkennbar wird das u.a.

an veränderten Reproduktionsmodi innerhalb der Sozialisationsinstanz Familie, wo es nicht mehr (nur) um die Vererbung von ökonomischem, sondern v.a. von kulturellem Kapital geht (Stecher 2003, 202).

2.3 „Scholarisierung“ von Jugend

Eng verknüpft mit dem Verständnis von Jugend als Bildungsmoratorium etablierte sich seit den 1980er Jahren das Konzept der *Scholarisierung* von Jugend. Scholarisierung drückt hier nochmals intensiviert die gestiegene Bedeutung von Lernen und Bildung für die Lebensjahre der Jugend aus (Stecher 2003, 201). Dabei geht es zum Einen um quantitative Aspekte, bspw. um die Verlängerung der Verweilzeiten in Bildungseinrichtungen wie der Schule, zum Anderen aber auch um subjektive Aspekte, die sich etwa in gestiegenen Bildungsaspirationen der Jugendlichen ausdrücken (vgl. Fraji/Maschke/Stecher 2015, 168). In einer jüngeren Längsschnittuntersuchung untersuchten Fraji et al. 2015, wie sich Prozesse der Scholarisierung im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts weiter entwickelt und ob und wie sie sich auch auf die Familie und die Peer-Group als die beiden wesentlichen sozialisatorischen Einflüsse auf jugendliche Lebenswelten ausgedehnt haben. Die Sekundärauswertung von zwei repräsentativen Studien erbrachte hier durchaus Hinweise auf eine weiter fortschreitende und sich ausweitende Scholarisierung. Zwischen 2001 und 2012 hatte sich bspw. das Zeitbudget, das Jugendliche für Schule und außerschulisches (freiwilliges) Lernen aufwenden, vergrößert und auch die Bildungsaspirationen, die hier als intendierte Schulabschlüsse der Jugendlichen erfasst wurden, steigerten sich zwischen 2001 und 2012 weiter in Richtung eines Bemühens um die höchstmöglichen Abschlüsse (Fraji/Maschke/Stecher 2015, 173ff.). Lediglich die Freude an Lernen und Schule, deren Steigerung mit zunehmender Bildungsaspiration hätte erwartet werden können, blieb im untersuchten Zeitraum auf gleichem (niedrigem) Niveau. Augenfällig allerdings ist, dass sich für die Bereiche Familie und Peer Group die gewachsene Bedeutung von Schule und Lernen zeigte. Innerfamiliär intensivierte sich die Kommunikation über Fragen von Schule und in der Peer Group veränderte sich Anerkennung und Unterstützung schulischen Leistens und lernaffiner Aktivitäten wie Bücherlektüre zu normalem und anerkanntem Verhalten (Fraji/Maschke/Stecher 2015, 176f.). Vergleichbare Befunde zur Abnahme des Gefährdungspotenzials und zur Stabilisierungsfunktion von Bildungsambitionen lieferte auch eine Studie von Krüger Deppe aus dem Jahr 2014 (Krüger/Deppe 2014, 268f.).

2.4 Kritik und Verschiebungen im Moratoriumskonzept

Die im Diskurs der Jugendforschung lange Zeit sehr präsente Idee des Moratoriums ist nicht ohne Kritik geblieben. Unter anderem wurde darauf hingewiesen, dass sich das Bildungsmoratorium im Grunde gar nicht als Schon- und Experimentierraum vorstellt, sondern vielmehr durch meritokratische Prinzipien und die Verknüpfung von Bildungsergebnissen mit gesellschaftlichen Platzierungschancen direkt und indirekt Druck auf die Jugendgeneration ausübt. Insbesondere auch ein Ausbildungsmoratorium wird hier in der kritischen Perspektive gesehen, in erster Linie die Erzeugung von qualifiziertem Personal zu betreiben und nicht auf die Gewährung von Frei- und Entwicklungsräumen ausgelegt zu sein (vgl. Bosse 2000, 53).

Neben der Kritik an der konzeptuellen Verfassung werden auch Veränderungen des Moratoriums in Richtung einer mehr oder minder schleichenden Auflösung der Freisetzung Jugendlicher konstatiert. Etabliert hat sich hier die These einer *Entgrenzung* von Jugend im Sinne des Verschwindens von relativ einheitlichen Übergängen für Angehörige einer Generation hin zu individualisierten und damit vielfältigeren Formen des Übergangs (vgl. u.a. Schröder/Böhnisch 2006; Schröder 2004). Insbesondere die Destrukturierung der Übergänge in das Erwachsenenalter, die einstmals durch relativ klare Indikatoren wie Familienablösung, Gründung eigener Hausstände oder Berufseintritt definiert schienen, treten hier in den Vordergrund. Für Böhnisch verflüchtigt sich das die Jugend bislang so überzeugend charakterisierende Moratoriumsmodell immer stärker und die Jugend geht bereits voll in der „[...] Konkurrenz- und Verdrängungsszenarie der segmentierten Arbeitsgesellschaft [...]“ (Böhnisch 2018, 118). Eine einstmals geschützte und abgetrennte Phase der Jugend unter dem Dach einer sozialstaatlich abgesicherten Moratoriumskonstruktion hat sich für die Jugendlichen zu einem offenen und deshalb riskanten Bereich der Selbstbehauptung verändert (vgl. ebda.). Im Diskurs werden die hier angesprochenen Veränderungen in unterschiedlicher Weise eingefangen. Helsper etwa spricht hier von einem „Ernstraum“, in den sich Jugend verwandelt hat: Scholarisierung dürfe nicht nur als die Erweiterung von Bildungsoptionen gelesen, sondern müsse auch als die Verwandlung von Bildungsmöglichkeiten in Bildungszwänge verstanden werden (vgl. Helsper 2012, 77). Harring bilanziert die Veränderung des Bildungsmoratoriums von einem „Schon- und Experimentierraum“ hin zu einer auch als Belastung erlebten Entscheidungssituation (Harring 2015, 17). Dem Angebot an Experimentier- und Entscheidungsspielräumen würde so Entscheidungszwänge korrespondieren, die das Gegenteil von Probierraum darstellen und Jugendliche zwingen aus der Unverbindlichkeit des Austestens herauszutreten und sich eben doch in längerfristigen Perspektiven festzulegen (vgl. Harring 2015, 17). Mit Moratorium, Scholarisierung und Individualisierung gibt es damit in der Jugendforschung eine Koexistenz mitunter auch gegensätzlicher Befunde, für die aber recht früh schon in Anspruch genommen wurde, dass damit auch die Vielfalt jugendlicher Lebenswelt auf den Begriff gebracht wird (Zinnecker 2003, 50ff.). In der Berufspädagogik wurde der Moratoriumsgedanke zuletzt in einzelnen Beiträgen insbesondere zur Benachteiligtenförderung kritisch verwendet (v.a. Bojanowski 2012; Petersen 2015).

3 Jugend in der „Integrationsfalle“

Der Effekt einer Moratoriumskonstruktion im Verhältnis von Jugend und Gesellschaft zeigt sich für Böhnisch in einer gelingenden und aufeinander abgestimmten Abfolge von Separation und Integration. Junge Menschen werden innerhalb des Bildungsmoratoriums zunächst von gesellschaftlichen Anforderungen separiert und sie bleiben räumlich und sozial in den Bildungsinstitutionen weitgehend „unter sich“ (Böhnisch 2018, 122). Der Theorie nach wird ihnen ein Experimentier- und Schonraum gewährt, in dem sie sich auf eine später folgende Eingliederung in die (Arbeit)Gesellschaft vorbereiten können. Das Separieren in verlängerten Bildungsphasen dient also der späteren gesellschaftlichen Integration, so der ursprüngliche jugendsoziologische Grundgedanke (vgl. Böhnisch 201, 122).

Die Frage ist, inwieweit die dahinter stehende Idee einer „Integrationsbalance“ als reibungslose Integration der Jugendlichen nach ihrer Separationsphase in der Gegenwart noch tragfähig oder nicht etwa porös geworden ist, insbesondere, wenn die Jugendphase sich in Tendenz weiter „entstrukturiert“, d.h. die Einheitlichkeit von Übergängen verschwindet und Übergänge sich ausdifferenzieren – sie früher beginnen, länger andauern, neue Formen und Verläufe annehmen, wie das bspw. als Trend der „Mehrfachausbildung“ untersucht wurde (vgl. u. a. Thomas 2013, Hillmert/Jacob 2003). Es scheint sich in eine ehemals selbstlaufende Jugendphase zunehmend die *Aufgabe* der „Bewältigung“ von Jugend zu drängen. Unter einer „Entgrenzungsperspektive“ kann Jugend nicht mehr als abgeschottete Phase des Experimentierens verstanden werden, sondern in sie diffundieren bereits die Anforderungen des Erwachsenenalters: Zukunftsfragen und -probleme werden virulent, der Übergang in eine kalkulierbare Zukunft ist nicht mehr unbedingt verlässlich, Jugend ist nicht mehr vollständig vom Zwang befreit, sich für tragfähige Perspektiven biografisch anstrengen zu müssen (Böhnisch 2018, 123).

Je weniger verlässlich die gesellschaftliche Integration und Zukunft ist, desto größer wird gleichzeitig der Wunsch danach – so ließe sich die Betonung von *Pragmatismus* und *Sicherheit* in den Jugendstudien der letzten beiden Jahrzehnte deuten. Zuletzt wurde in der 15. Shell-Studie die häufige Nennung (vier von fünf Jugendlichen), das Leben hier und jetzt genießen zu können, als Wunsch nach eigener Teilhabemöglichkeiten interpretiert. Auch die Artikulation eines allgemeinen Sicherheitsbedürfnisses bleibt seit 2002 bei 77 % der befragten Jugendlichen annähernd konstant (Albert et al. 2019, 20). Ihre eigene Jugend wird von den Jugendlichen als eine Phase und Aufgabe des „Mithalten-Müssens“ verstanden (Böhnisch 2012, 222). Die Orientierung an einem Leistungsprinzip ist selbstverständlich für viele Jugendliche, vermuten sie darin doch die Chance, gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe zu erhalten (Albert et al. 2019, 20). Innerhalb der Konkurrenz *um* Bildungsabschlüsse gilt es, sich zudem auch mit Blick auf die Hierarchie *der* Abschlüsse eine möglichst gute Ausgangsposition zu verschaffen. Sicherheit als Motiv kommt deshalb fast zwangsläufig auch noch einmal bei der Bedeutung von Berufstätigkeit in den Vordergrund: Immerhin 93 % halten laut der jüngsten Shell-Studie den sicheren Arbeitsplatz für wichtig und immerhin 47% sorgen sich um ihren Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Eine größere Verunsicherung und geringerer Optimismus hinsichtlich der Zukunft deuten sich vor allem bei den jugendlichen Personengruppen an, die bereits Brüche in ihren Bildungskarrieren erlebt haben (Jugend 2019, 27).

Das unterstreicht die These, dass das jugendliche Vertrauen in die Integrationskraft des Bildungsmoratoriums sukzessive schwindet – Böhnisch kennzeichnet das als „Integrationsfälle“ (Böhnisch 2018, 123): „Separierung ohne Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit der späteren Integration bringt Jugendliche in Gefahr bzw. lässt bei Ihnen zumindest leicht das Gefühl aufkommen, dass sie von der gesellschaftlichen Entwicklung abgeschnitten werden, [...] somit eine Jugend im Wartestand sind“ (Böhnisch 2018, 123). Die Teilnahme am Bildungsmoratorium ist zwar nicht nur unvermeidlich, sondern sogar zwingend geboten, um Voraussetzungen für die Weiterführung von Bildungs- und Beschäftigungskarrieren zu schaffen. Gleichzeitig folgt diesen Voraussetzungen aber nicht mehr zwingend auch die Verwertbarkeit von Leistung, Anstrengung und Erfolgen. Diese Wahrnehmung einer schwindenden

Integrationskraft von Schule und Ausbildung (Hagedorn 2017) könnte sich in der Gegenwart mit Blick auf das seit 2012 wieder leicht anwachsende Übergangssystem noch einmal zuspitzen. Gleichzeitig wird sich die jugendliche Beurteilung von Schule und Ausbildung als einer „Integrationsfalle“ wohl abhängig von den jeweils belegten Stationen innerhalb des Bildungsmoratoriums auch erkennbar unterscheiden. Einfluss nehmen dürfte einerseits die Zeit und zunehmende Verweildauer in Bildungsinstitutionen, andererseits aber auch qualitative Aspekte wie das Bildungsniveau, auf dem verweilt wird. Zudem verweist Ulrich bei Jugendlichen auf Prozesse biografischer Umdeutung auch von (scheinbaren) Umwegen und Verzögerungen, die Teilnahmen bspw. am Übergangssystem mit sich bringen, hin zu wichtigen und funktionalen Abschnitten für die eigene Biografie (vgl. Ulrich 2008, 14).

4 Jugend und ihre „Bewältigung“

Auch Böhnisch hat die jugendliche Lebenswelt und die Bewältigung von lebensweltlichen Situationen in das Zentrum seiner Theorie gerückt. Im Unterschied zu anderen Ansätzen geht es hier um eine *Bewältigung* kritischer Situationen in den Lebenswelten und Lebensaltern, die in Bewältigungslagen entstehen und die innerhalb von Bewältigungskulturen bearbeitet werden müssen.

4.1 Leben als „Bewältigungsaufgabe“

Im Zentrum der Theorie von Böhnisch steht der Begriff der *Lebensbewältigung*, mit dem einerseits die biografische Aufgabe und gleichzeitig der Bereich der sozialpädagogischen Hilfestellung markiert ist. Lebensbewältigung markiert dabei aber gerade nicht einen normativen Charakter von Verhaltensaufforderung, sondern will die Problematik der individuellen Handlungsfähigkeit und die biografischen Optionen der sozialen Integration beschreiben (Böhnisch 2018, 161). Der Bewältigungsaspekt zeigt sich dabei insbesondere in *kritischen* oder *belastenden Lebenssituationen* – die Rede ist hier von psychosozialen Problemen oder allgemeiner von „Lebensrisiken“ (Böhnisch 2012, 220). Diese Lebensrisiken sind nicht als pädagogische Sonderprobleme oder biografische Zufälligkeiten zu verstehen, sondern als für *Lebensalter* und *Sozialstrukturen* geradezu *typische* Bewältigungskonstellationen, die aus einer *Freisetzung* aus begrenzenden und rahmenden, man könnte auch sagen Sicherheit vermittelnden Strukturen resultieren (vgl. Böhnisch 2012, 220). Bezogen auf das Jugendalter lässt sich dies etwa im Abschied von einem Bildungsmoratorium und der Entgrenzung des Jugendalters nachvollziehen. Die Begriffe Freisetzung und Bewältigung verweisen auf das Ineinandergreifen von lebensweltlichen Abläufen und gesellschaftlichen Strukturen und betonen damit besonders den *Prozesscharakter* sozialer Übergänge im Zusammenspiel von individueller Lebenswelt und sozioökonomischen Strukturen. Impliziert ist damit auch unmittelbar das Gefährdungsmoment im Sinne eines Übergangs zwischen den Stadien der Teilhabe und der Verwundbarkeit und einem Herausgleiten in Zonen der Exklusion, wie es u.a. auch Castel beschrieben hat (Castel 2011, 279).

Böhnisch verschränkt in seinem Bewältigungskonzept zwei Perspektiven: In der *gesellschaftlichen Perspektive* wird Bewältigung durch die Konfrontation mit sozioökonomischen Entwicklungen hervorgerufen. Hier werden die äußeren Faktoren der Umwelt thematisiert, die Bewältigungshandeln notwendig machen. In der *individuellen Perspektive* steht die subjektive Erfahrung und Verarbeitung der kritischen Lebenssituationen im Vordergrund. Es geht dann um den Wiedergewinn subjektiver Handlungsfähigkeit. *Lebensbewältigung* beschreibt in diesem Zusammenhang das „[...] Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwertgefühle und soziale Anerkennung – gefährdet ist“ (Böhnisch 2012, 223). Die Bezeichnung „kritisch“ beschreibt eine Lebenskonstellation, in der die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen (Böhnisch 2012, 223). In kritischen Bewältigungskonstellationen verschmelzen subjektive Erfahrungen von Selbstwertverlust, von sozialer Orientierungslosigkeit und von fehlendem sozialen Rückhalt mit der Suche nach „erreichbaren Formen sozialer Integration“ (Böhnisch 2018, 25). Die jugendliche Bewertung von „Erreichbarkeit“ richtet sich dabei aber nicht nach übergeordneten gesellschaftlichen Ordnungsmaßstäben, sondern folgt einer höchst individuellen Kalkulation von gegenwärtig verfügbaren Ressourcen und Anforderungen der Lebenssituation. Bewältigungsverhalten als Streben nach erreichbarer sozialer Integration kann deshalb auch zu abweichendem Verhalten führen (Böhnisch 2018, 25).¹ Unschärf bleibt in diesem Zusammenhang der *Ressourcenbegriff*. Das Erleben einer Situation als „kritisch“ steht einerseits im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von personalen und sozialen Ressourcen (vgl. Böhnisch 2018: 24). Darüber hinaus erlangen aber auch materiale und kulturelle Ressourcen, die wiederum mit der Lebenslage verbunden sind, eine gewisse Bedeutung (Böhnisch 2018, 30). Auch im Ressourcenbegriff, der hier an die Bourdieuschen Kapitalarten erinnert, artikuliert sich also erneut das Zusammenspiel von individuellen und sozialen und in den sozio-ökonomischen Strukturen eingelagerten Faktoren.

4.2 Jugend als „Bewältigungslage“

Für Böhnisch ist *Jugend als Bewältigungslage* „[...] gekennzeichnet durch die Spannungen früher soziokultureller Selbstständigkeit und im Durchschnitt länger andauernder ökonomischer Abhängigkeit, zwischen der Offenheit und Verwehrung eigensinniger sozialräumlicher Aneignung und – im Hinblick auf die öffentliche Thematisierung der Jugendfrage – zwischen der Anerkennung als gesellschaftlicher Aktivposten und der Etikettierung als Risikogruppe“ (Böhnisch 2018, 115). Diese Spannungslagen prägen die Jugendphase und initiieren die Aufgaben, die Jugendliche zu bewältigen haben. Im Anschluss an die Verfügbarkeit von Ressourcen zur Bewältigung wird auch hier deutlich, wie der Handlungsspielraum Jugendlicher durch die soziale Lebenslage begrenzt wird. Es verzahnen sich in der Bewältigungslage erneut die individuellen Bewältigungsaufgaben und die soziokulturellen Merkmale der Lebenssituation. „Lebenslage“ beschreibt die sozialstrukturellen Verhältnisse und Rahmenbedingungen, in denen

¹ Im Bereich der schulischen Drop-Out-Forschung zeigt sich das bspw. darin, dass sich gefährdete SchülerInnen untereinander finden und gemeinsame Scheitern in der Schule als gemeinsame Verhaltensform kultivieren (vgl. u.a. Hillenbrand/Ricking 2011, 160).

eine Person nach Handlungsfähigkeit strebt. In ihr lassen sich (oder eben nicht) die materiellen und kulturellen Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben finden. Sie gelten als Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen und gleichzeitig wiederum als Ausgangspunkt individueller oder gesellschaftlicher Entwicklung. Die Lebenslage ist somit einer der Faktoren, von der die Deutung von Lebenswelt und ihre Wahrnehmung durch die Jugendlichen selbst nicht abgetrennt werden kann und der die Bewältigungslage Jugend maßgeblich mit präformiert.

Insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche erleben in ihrer Lebenswelt die Härten einer gestiegenen Bildungskonkurrenz und wenig verlässlicher Übergangsperspektiven. Während für Böhnisch die jugendliche Lebenswelt der Mittelschicht mit ihren Familien und Peer Groups i.d.R. die Ressourcen enthält, die zur Bewältigung der kritischen Lebensereignisse notwendig sind, haben sozial benachteiligte Jugendliche diese Rückgriffoption nicht zur Verfügung. Mit Blick auf jüngere Jugendforschung (hier die 17. Shell-Studie 2015) konstatiert er eine geradezu „doppelte Benachteiligung“ für Jugendliche aus sozial schwächeren Milieus, die nämlich weder ergiebig an der Bildungsjugend teilhaben, noch jugendkulturelle und -typische Entfaltungsmöglichkeiten vorfinden (Böhnisch 2018, 117). Auch Hurrelmann bilanziert hierzu: „Allenfalls diejenigen, die einen ganz hervorragenden Abschluss haben und angesichts rückläufiger Bewerberzahlen heute auch schon recht gute Angebote bekommen, können sich allmählich entspannen. Die große Mehrheit aber empfindet nach wie vor den Druck, dass es keineswegs selbstverständlich ist, in den Wunschberuf hineinzukommen. Entsprechend richten die jungen Menschen ihre ganze Haltung darauf aus, sich fit für die Berufswahl und die Berufseinstimmung zu machen“ (Hurrelmann 2014, 9).

In der Konsequenz führt das mitunter zu biografischen Handlungsmustern, für die Walther (2006) den Begriff der „YOYO-Übergänge“ gefunden hat: Der Aspekt der „Wahlmöglichkeit“ zeigt sich hier als ein durchaus konstitutives Element jugendlicher Welt- und Berufswahlsicht. Flankiert wird diese Wahlmöglichkeit aber von dem biografischen Handlungsmuster, sich „Optionen offen zu halten“ – einer Art Unverbindlichkeit und Flexibilität gegenüber eigenen Entscheidungen, die aufgrund eines Mangels an konkreten Optionen nicht immer zu 100 Prozent den eigentlichen Interessen entsprechen (Walther 2006, 39). Für Böhnisch geht es der Jugend auch nicht mehr um die Frage, ob und wie das gesellschaftlich Erreichbare auch tatsächlich erreicht werden kann, sondern „[...] immer mehr darum, wie ich mich so verorte, dass ich handlungsfähig bleibe, mich sozial behaupten kann“. Die neue Anomie ist die der Entgrenzung, der Auflösung bisheriger sozialer Grenzen und Verlässlichkeiten. Sie setzt Bewältigungsaufforderungen frei, die so offen und unkalkulierbar sind, dass sie bei den Individuen nur noch als Signale des ‚Mithaltens‘, der ‚Handlungsfähigkeit um jeden Preis‘ ankommen“ (Böhnisch 2012, 222). Die Frage „Was will ich werden?“ ist damit eng mit der Frage „Was kann ich werden?“ verknüpft. Es sind dies die Entwicklungen, die in unterschiedlichen Ausbaustufen den arbeitssoziologischen Diskurs als Figuren „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz) oder des „Unternehmerischen Selbst“ (Bröckling) beschäftigt haben. Reinders spricht hier auch von einem „Optimierungsmoratorium“, das aus dem Bildungsmoratorium hervorgegangen sei (Reinders 2016).

Dass die Entscheidung für einen beruflichen Pfad aber von den Jugendlichen als „schwierig“ empfunden wird (Hurrelmann 2014, 9), ist regelmäßig ein Begleitumstand der Diskussion um

Berufsorientierung. Die Angebote wären zu abstrakt und nicht auf die konkrete individuelle Lebenswirklichkeit zugeschnitten, das Übergangssystem wäre unübersichtlich und ein „Maßnahmenschunzel“. Typisch für die heutige Situation wäre es, so Hurrelmann, dass es viele Wahlmöglichkeiten gebe, Entscheidungen deshalb schwieriger würden und dass daraus, nicht zu wissen, welche Prioritäten man legen solle, auch ein gewisser Leidensdruck für die jungen Leute entstünde (Hurrelmann 2014, 9).

4.3 „Bewältigungskulturen“ und Bezüge zum Übergangssystem

Die *Bewältigungskultur* ist für das Lebensbewältigungskonzept insofern ein wichtiges Element, als sie den Fokus weg von den innerpsychischen Prozessen der Lebensbewältigung hin zu den sozialen Faktoren richtet. In den Vordergrund rücken damit die *Integrationsaufgaben* der Institutionen, die eigentlich als gleichwertig neben den Qualifikationsaufgaben stehen sollten. Der Gedanke der „Bewältigungskultur“ macht darauf aufmerksam, dass die Bewältigung von Lebensereignissen immer innerhalb einer sozialen Einbettung in mehrere Kulturen erfolgt, die die Lebenswelt der Jugendlichen strukturieren. Gemeint sind hier z.B. die Familie, die Gleichaltrigen-Kultur oder die Organisationen der Lern- und Bildungswelt wie die Schule oder Ausbildungsbetriebe). Ein Verständnis von Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt heraus kann nur gelingen, wenn die Jugendlichen in Korrelation zu den sie umgebenden „sozialen Zonen der Lebensbewältigung“ verstanden werden (Böhnisch 2018, 28).

Entscheidend für die Funktionalität dieser Bewältigungskulturen, also für das ausgewogene Verhältnis ihrer Qualifikations- und Integrationsleistungen, ist für Böhnisch, dass in ihnen kritische Lebensereignisse thematisiert werden und dass die Jugendlichen als Persönlichkeiten in der Familie, in der Schule oder in dem Ausbildungssystem vorkommen können. Umgekehrt betrachtet geht es um die Frage, in *welcher Konfiguration* den Jugendlichen die für ihre Lebenswelt so prägenden und maßgeblichen Kulturen etwa der Familie, der Schule oder der Ausbildungseinrichtungen gegenüberstehen. Zur Rede steht hier, welcher Art die Bewältigungsunterstützung dieser Kulturen ist und welcher Art das Bewältigungsverhalten ist, das man in ihnen erlernt und erlebt. Die Gefahr, die Böhnisch hier skizziert, ist, dass in der Schule die Schüler nur in ihrer Funktion als SchülerInnen vorkommen könnten, mit einem Set an Schülerrollen, die es in Sachen schulischer Disziplin, Lernen, Leistungsnachweis und (gelingendem) Abschluss zu übernehmen gilt (Böhnisch 2018, 29).

Wenig überraschend hält es auch Böhnisch (2018b) für eine zentrale Aufgabe der *Familie*, neben einer sozialen und emotionalen Begleitung und Unterstützung des Aufwachsens für die Vermittlung von Bildung zu sorgen. Dieses Bildungsgeschehen verläuft zu Erziehung und Sozialisation natürlich nicht trennscharf und ist zudem auch nicht intentional und an formalen Kriterien wie Systematik und Bewusstheit ausgerichtet. Es ist vielmehr informell und „[...] aus der Routine von Familientraditionen und alltäglichen Familiengewohnheiten resultierend“ (Böhnisch 2018b, 402). Die jüngste Shell-Studie 2019 bestätigt hier nochmals den seit Längerem anhaltenden Trend, dass ein erkennbarer Anteil der Jugendlichen ein positives Verhältnis zur Familie insgesamt und zu den eigenen Eltern hat (Albert et al. 2019, 25). Andere Jugendstudien machen zudem deutlich, wie wichtig die beratende Rolle und der Einfluss der Eltern

bspw. auf die Berufswahl der Jugendlichen ist (vgl. etwa McDonalds 2019, 82f.). Insofern scheinen Mechanismen der Bewältigungskultur Familie im Vergleich zu anderen eher gut zu funktionieren. Nicht übersehen darf allerdings, und auch das zeigt die Shell-Studie 2019 deutlich, dass für natürlich einen erkennbaren Teil an Jugendlichen dieses positive Verhältnis zu Familie und Eltern nicht gegeben ist und statistisch dieses geringe positive Verhältnis oftmals mit sozialstrukturellen Faktoren wie Bildungsferne oder angespannten wirtschaftlichen Situation korreliert.

In der Wahrnehmung der Jugendlichen spielt die „Integrationsfunktion“ von Schule gegenüber ihrer Qualifikationsfunktion nur eine nachgeordnete Rolle. Insbesondere das Verhältnis zum Lehrkörper ist aus Sicht der Jugendlichen wenig produktiv. Lehrerinnen werden von Jugendlichen oftmals nicht als „sozial Andere“ wahrgenommen. Damit scheinen LehrerInnen gerade nicht die Aufgabe erfüllen zu können, die ihnen schultheoretisch zukommt, nämlich für die Jugendlichen als bedeutsame sozial Andere Partner für soziale Interaktionen darzustellen, aus denen die Jugendlichen einen Beitrag für ihre eigene soziale Identitätsbildung ziehen können. Von LehrerInnen scheinen Jugendliche nur wenig fürs Leben lernen zu können (vgl. Hagedorn 2017, 18). Die starke Bedeutung von Rankings und das Bemühen von Bildungssystem und Schulen um ein formal gutes Abschneiden der Jugendlichen in Kompetenztests u. Ä. verschieben die „Integrationsaufgabe“ gegenüber der „Qualifikationsaufgabe“ zusätzlich in den Hintergrund. Parallel zur konventionellen Benotung hat sich für Hagedorn ein anonymisiertes Ranking auf Schulebene um das Erreichen von guten Kompetenzen der Schüler etabliert (vgl. genauer Hagedorn 2017, 14). Damit wird auf die Gefahr hingewiesen, dass sich die Deutung des Zusammenhangs von Schule und Jugend auf die Frage beschränkt, wie gut formal qualifiziert Jugendliche die Schule verlassen. Dieser verengte Blick verursacht, dass die verkürzte Figur eines „idealen Schüler-Selbst“ zum Paradigma wird, ohne dass das jugendliche Selbst und die Unterstützungsleistungen, die Schule oder Ausbildung zu jugendlicher Entwicklung leisten könnten, mehr in den Blick kommt: „Jugend wird dann verkürzt auf das Bild eines schulisch-institutionell zu produzierenden Humankapitals für den Arbeitsmarkt“ (Hagedorn 2017,15).

4.4 Die Integrationsfunktion der beruflichen Bildung: Zwischen Bewältigungskultur und Ressourcenangebot

Gerade im Zusammenhang mit beruflicher Ausbildung und Berufseinstieg rückt für Böhnisch die Biografisierung der Jugendphase erneut ins Blickfeld. Das Einfädeln in die Pfade beruflicher Ausbildung steht hier als soziale Bewältigungsaufgabe an. Den Rückgang von etablierten und gesellschaftlich einheitlichen Übergängen in Ausbildung oder anschließend in Erwerbstätigkeit und die Notwendigkeit, individuelle Formen zu finden und zu entscheiden, beschreibt Böhnisch als „Biografisierung beruflicher Integration“: Man muss selbst dafür sorgen, dass man zurechtkommt und akzeptieren, was man bekommen kann. Der eigentliche Impuls für den biografischen Schonraum, die Entfaltung von Kreativität und Experiment, droht für Böhnisch dabei auf der Strecke zu bleiben. Zu erkennen wäre vielmehr, wie immer öfter ein biografisches Bewältigungsschema des „durchzukommen und sich dabei einigermaßen wohlfühlen“ wirksam wird (Böhnisch 2018, 155). Auch das kritiklose Einfügen in jedwede Arbeits-

verhältnisse wird zum Mittel (ebda.). Unklar bleibt an dieser Stelle allerdings, wie global diese Diagnose für *die* Jugend gilt oder inwieweit nicht der Fragmentierung von Jugend auch ganz unterschiedliche *Bewältigungslagen* folgen. Vielleicht werden in ihrer Ausgangsposition benachteiligte Jugendliche im Wettlauf um die besten Ausbildungsplätze eher nicht reüssieren. Bei höherwertigeren Abschlüssen ist ein gewisses Maß an persönlicher Erwartungserfüllung hinsichtlich der beruflichen Entwicklung dagegen durchaus erwartbar.

Vor diesem Hintergrund schält sich als eine wesentliche Aufgabe von Übergangsbegleitung heraus, sich mit der Frage der Vereinbarkeit einer Heranführung an den ersten Arbeitsmarkt einerseits und andererseits mit der Notwendigkeit, Hilfen für Jugendliche im Übergang zum Beruf stärker biografisch zu strukturieren und dabei auch Umwege zuzulassen, zu beschäftigen (Böhnisch 2018, 156). Insbesondere das Aufgreifen von Selbstwert- und Anerkennungsproblemen der Jugendlichen und das Bemühen, die Angst vor einem (evtl. erneuten) Scheitern zu nehmen und die Aufgabe eines Übergangs zu entdramatisieren, wird hier betont. Im Sinne einer biografischen Vergewisserung müssten frühere erfolgreiche Formen der Bewältigung von Übergang und Neuheit (wieder) sichtbar gemacht und aktiviert werden. Dabei gelte es, die Unübersichtlichkeit der Übergangssituation zu verringern und gangbare Zugänge zu finden, über die die Jugendlichen mit ihren verfügbaren Ressourcen einfädeln können. (Böhnisch 2018, 281)

Eine unmittelbar aktuelle Relevanz erhält das Konzept der „Bewältigungskultur“ durch die in der jüngsten Bildungsberichterstattung skizzierten perspektivischen Schwerpunkte des beruflichen Ausbildungssystems: Betont wird hier u. a. die Aufgabe der *sozialen Integration* spezifischer Gruppen von Jugendlichen (Bildung in Deutschland 2018, 148). Gerade mit Blick auf das neuerliche leichte Anwachsen des Übergangssystems seit 2012 tritt der Aspekt der *Integrationsbalance* damit wieder in das Blickfeld: Das Einmünden ausländischer schutz- und asylsuchender Jugendlicher mit ihren u. U. belasteten biografischen Verläufen einerseits und die in der Folge fortschreitender Digitalisierung erwartbaren Veränderungen im Anforderungsniveau von Berufstätigkeit und Ausbildung markieren hier die Herausforderungen und stellen neue Anforderungen an die Integrationskraft des Übergangs- genauso wie des Ausbildungssystems. Sollen hier Verwerfungen vermieden werden, gilt es die Verbindung einer Qualifizierung mit der einigermaßen verlässlichen Beschäftigungsintegration im Anschluss daran zu festigen (vgl. ebda., 148). Ansonsten ist wohl zu erwarten, dass sich hinsichtlich der sozialen Integration die bereits angemahnten Trends im Wesentlichen fortsetzen werden: Vor allem die weiterhin als nicht ausreichend beurteilte Integration von Jugendlichen mit schwachen Abschlüssen oder von benachteiligten Jugendlichen wird hier in Zusammenhang mit hohen Einstiegshürden in berufliche Ausbildung und einer fortdauernden Anschlusschwäche des Übergangssystems gesehen (vgl. ebda., 148).

5 Fazit

Spätestens gegen Ende der 1990er Jahre ist davon die Rede, dass sich „[...] die einheitliche kollektive Statuspassage Jugend in plurale Verlaufsformen und Zeitstrukturen [...]“ (Münchmeier 1998, 12f.) auflöst. Auch wenn Zweifel daran existieren können, inwieweit es angesichts

geschlechter- und herkunfts-differenzierter Jugendphasen, die durch höchst unterschiedliche Zugänge und Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Beruf geprägt bzw. prä-determiniert waren, *die* homogene kollektive Jugend als biografische Passage überhaupt gegeben hat, gilt die weitere Ausdifferenzierung der Möglichkeiten, Übergänge zu gestalten, wohl als relativ evident.

Böhnisch hat vor diesem Hintergrund den „Bewältigungsbegriff“ in den sozialpädagogischen Diskurs eingeführt, um auf die biografische Dimension von jugendlichen Übergängen in Abgrenzung zur institutionellen Perspektive aufmerksam zu machen. Bewältigung steht als begriffliches Konzept dafür, wie Menschen in kritischen Lebenssituationen ihre Handlungsfähigkeit erhalten oder wiederherstellen. „Lebensbewältigung“ fungiert als Deutungsmuster dafür, wie der jugendliche Lebenslauf immer wieder aufs Neue Anforderungen stellt, die sich in der Lebenswelt der Jugendlichen manifestieren und die biografisch bewältigt werden muss (vgl. Walther 2013, 23).

Im Zusammenspiel von Bewältigungslagen, Bewältigungskulturen und Ressourcen der Lebensbewältigung müssen Jugendliche kurzfristige Handlungsmuster und längerfristige Strategien entwickeln, um kritische Situationen meistern. Hier wird unter anderem auch die *Integrationsaufgabe* der Bildungsinstitutionen Thema, die in der Wahrnehmung der Jugendlichen nicht oder nicht ausreichend gegeben ist. Damit können die Institutionen ihrer Aufgabe der Unterstützung der Bewältigungsaufgabe Jugend nicht erfüllen. Will man Jugendliche auch in ihrer jugendlichen Bewältigungsaufgabe ernst nehmen, gilt es das zu berücksichtigen. In diesem Sinn betont der Ansatz von Böhnisch, Jugendliche nicht nur mit Blick auf ihren Lebenslauf etwa in einer Rolle als Ideal-Schüler, sondern eben auch biografisch als Persönlichkeit zu verstehen.

Literatur

Ahrens, D. (2010): Das Spannungsverhältnis jugendlicher Identitätsbildung und institutioneller Normierung der Berufsbiografie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem*, Nr. 18, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/content/uploads/media/ahrens_bwpat18.pdf (20.03.2020).

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Leven, I. Utzmann, H./Wolfert, S. (2019): *Jugend 2019 – Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell-Jugendstudie. Weinheim.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld.

Böhnisch, L. (2018): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 8. erw. Aufl. Weinheim, Basel.

Böhnisch, L. (2018b): *Familie und Bildung*. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. überarb. Aufl. Wiesbaden, 399-414.

- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, 219-233.
- Bojanowski A. (2012): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski G./Steuber A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Wiesbaden, 115-132.
- Bosse, H. (2000): Die Trennung vom Weiblichen. Rituelle und moderne Formen der Vermännlichung bei Adoleszenten. In: Bosse, H./King, V. (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt a. M., New York, 51-70.
- Castel, R. (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.
- Ferchhoff, W. (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden.
- Hagedorn, J. (2017): Jugend und Schule – Konstruktionen und Bilder von Jugend in Schule und Schulforschung. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Wissenschaftliche Texte. München.
- Harring, M./Witte, M. D./Wrulich, A. (2015): Lebenslagen Jugendlicher in Deutschland. In: Fischer, L. (Hrsg.): Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge. Weinheim, 12-31.
- Helsper, W. (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die „Antwort“ von Schulkulturen. In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz: Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden, 77–106.
- Hillenbrand, C./Ricking, H. (2011): Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), 153-172.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2003): Bildungsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: das Phänomen der Mehrfachausbildungen. In: Zeitschrift für Soziologie; 32 (4), 325-345
- Hinz, A. (2018): Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In: Arndt, I./Neises, F./Weber, K. (Hrsg.): Inklusion im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis. Bonn, 15-26
- Hurrelmann, K. (2014): „Wir müssen Jugendlichen ein breites Spektrum an beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten bieten“. In: BWP, H. 1, 8-11.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Weinheim.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2014): Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, 250-273.

McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2019): McDonald's Ausbildungsstudie 2019. Kinder der Einheit. Same same but (still) different. München.

Münchmeier, R. (1998): Entstrukturierung« der Jugendphase: Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 31, 3-13.

Petersen, W. (2017): Überlegungen zu „Moratorium 2.0 (...)“ oder wie Sozialisations- und Individuationsprozesse in einem künftigen Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft gestalten werden könnten. In: bwp@ Spezial 15, Berufliche Förderpädagogik: Von der analytischen Struktur zur dynamischen Wissenschaft. Inspirationen und Expressionen aus einem Symposium zum Gedenken an Arnulf Bojanowski, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/spezial15/petersen_spezial15.pdf (20.03.20).

Reinders, H. (2016): Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 2, 147-160

Reinders, H./Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 15-36.

Schröer, W./ Böhnisch, L. (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters. Aus: Tully, C. J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim, 41-57.

Schröer, W. (2004): Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung von Jugend. In: Lenz, K./Schröer, W./Scheffold, W. (Hrsg.): Entgrenzte Lebensbewältigung. Weinheim/München, 19-74.

Stecher, L. (2003): Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 201-218.

Thiersch, H./Grundwald, K./Königter, S. (2012): Lebensweltorientierte Sozialarbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, 175-196.

Thomas, M. (2013): Mehrfachausbildungen: Wer sie macht und was sie bringen. Wiesbaden.

Ullrich, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – Eine Bestandaufnahme. In: bwp@ Spezial 4 Hochschultage Berufliche Bildung 2008, 1-21. Online: https://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ullrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (20.03.20).

Walther, A. (2013): Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von Reflexivität. Weinheim, Basel, 16-34.

Walther, A. (2006): Schwierige Übergänge. Die biografische Perspektive junger Frauen und Männer. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, 37-47.

Zinnecker, J. (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): Jugendzeit – Time Out?: Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. Opladen, 37-64.

Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München, 9-25.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Schöpf, N. (2020): Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/schoepf_bwpat38.pdf (24.06.2020).

Der Autor



Prof. Dr. NICOLAS SCHÖPF

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg (OTH)

Seybothstraße 3, 93053 Regensburg

nicolas.schoepf@oth-regensburg.de

www.oth-regensburg.de