



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

**-Master-Thesis-**

„Wer will ich sein?“ -  
Gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit mit  
Schulabsolventinnen.

Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

Erstprüferin: Prof. Dr. Frauke Schwarting  
Zweitprüferin: Prof. Dr. Jutta Hagen  
Abgabedatum: 23.08.2017

Birthe Havemann



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Ausgangslage</b> .....	<b>6</b>
2.1. Übergänge .....	6
2.2. Hauptschulabschluss / fehlender Abschluss heute .....	7
2.3. Übergang Schule - Erwerbstätigkeit .....	9
2.4. Sozialpolitische Strukturen in Deutschland .....	11
2.5. Schulen als wohlfahrtsstaatliches Instrument .....	14
2.6. Individualisierung und individuelle Handlungsspielräume .....	16
2.6.1. <i>Individualisierung</i> .....	16
2.6.2. <i>Individueller Handlungsspielraum</i> .....	17
2.7. Zwischenschritt - eine erste Zusammenfassung .....	18
2.8. gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schulabsolventinnen .....	19
2.8.1. <i>Berufswahl</i> .....	22
2.8.2. <i>Das duale Ausbildungssystem</i> .....	23
2.8.3. <i>Übergangssituation für Schülerinnen mit Hauptschulabschluss</i> .....	25
2.8.4. <i>Frauen und Erwerbstätigkeit in Deutschland</i> .....	26
2.9. Zusammenführung und Zwischenresümee .....	28
<b>3. Identität</b> .....	<b>31</b>
3.1. Identitätskonstruktionen .....	32
3.2. Zwischenresümee .....	36
<b>4. Biografiearbeit als Methode der Sozialen Arbeit</b> .....	<b>38</b>
4.1. Biografie .....	38
4.1.1. <i>Biografische Konstruktion</i> .....	39
4.1.2. <i>Biografie und individuelles Handeln</i> .....	41
4.2. Biografiearbeit .....	42
4.3. Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit .....	44
4.3.1. <i>Ressourcenorientierte Biografiearbeit</i> .....	46
4.3.2. <i>Professionelle Haltung und Grundprämissen</i> .....	48
4.4. Zwischenresümee .....	50

<b>5. Zusammenführung</b> .....	<b>52</b>
5.1. Biografiearbeit als identitätsstärkende Methode .....	52
5.2. gendersensible Biografiearbeit.....	53
<b>6. Konkretisierung</b> .....	<b>57</b>
6.1. Ausgangslage .....	57
6.2. Zielsetzung und Funktionen .....	59
6.3. Das Projekt „Wer will ich sein?“ .....	60
6.3.1. <i>Methodische Vorüberlegungen</i> .....	60
6.3.2. <i>Setting</i> .....	62
6.3.3. <i>Rahmenbedingungen</i> .....	64
6.3.4. <i>Methodenwahl</i> .....	65
<i>Themenfelder der Projektarbeit</i> .....	66
<i>Elemente der Projektsitzungen</i> .....	68
6.4. Herausforderungen/ Stolpersteine .....	70
<b>7. Schlussfolgerung</b> .....	<b>74</b>
Ausblick .....	77
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>79</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>86</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	<b>87</b>

# **1. Einleitung**

Vor ca. 100 Jahren waren Lebensläufe vorstrukturiert und boten dem Einzelnen festgelegte Handlungsmaximen, die wiederum für den eigenen Lebensverlauf klare Orientierungspunkte lieferten. „In die traditionelle Gesellschaft und ihre Vorgaben wurde man hineingeboren (wie etwa in Stand und Religion). Für die neuen Vorgaben dagegen muß man etwas tun, sich aktiv bemühen. (...) und dies nicht nur einmal, sondern tagtäglich.“ (Beck/ Beck-Gernsheim 1994: 12). Die Autoren beziehen sich in ihrer Darstellung zu den „neuen Vorgaben“ auf die heutigen Gesellschaftsordnungen, einer *Gesellschaft der Moderne*. Hier verlieren traditionelle Vorgaben ihre Bedeutung und ehemalige Orientierungspunkte fallen weg. Menschen in der modernen Gesellschaft sind dadurch permanent gefordert, einen eigenen, individuellen Lebensweg zu planen und nach Möglichkeit diesen auch in der Realität umzusetzen. Dazu wird das Identitätskonzept anhand der Fragen „Wer bin ich und was will ich?“ kontinuierlich befragt und modifiziert (vgl. Miethe 2014: 7). Das Individuum geht in dieser Auseinandersetzung biografisch vor und versucht so, das eigene Leben zu ordnen und für sich in einen Sinnzusammenhang zu bringen. Miethe hält die biografische Kompetenz, die es für diese Prozesse benötigt, für die „Schlüsselkompetenz moderner Gesellschaften“. Und auch Beck/ Beck-Gernsheim halten fest: „Im Prozess der Modernisierung sind Menschen sehr viel stärker als in den Jahrhunderten zuvor dazu genötigt, sich mit der eigenen Biografie auseinander zu setzen“ (1994: 12). Es lässt sich festhalten, dass die Gesellschaftsordnung der Moderne von den Individuen fordert, das eigene Leben planen und bewältigen zu können. Eine biografische Kompetenz kann dabei unterstützend wirken.

Schaut man sich diese Bewältigungsprozesse genauer an, dann wird deutlich, dass insbesondere bevorstehende Übergänge in neue Lebensphasen oder auch Statuspassagen als „kritische Lebensereignisse“ zu betrachten sind (vgl. Kramer/ Helpster 2013: 591), die individuelle Krisen auslösen können.

So ist seit einigen Jahren auch vermehrt die Rede von sogenannten *riskanten Übergängen* (vgl. Walther/ Weinhardt 2013). Damit ist vor allem der Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit (auch als *erste Schwelle in den Arbeitsmarkt* bezeichnet) gemeint, den die Jugendlichen heute meistern müssen. Anhand der erreichten Bildungsabschlüsse und den bestehenden vorhandenen biografischen Kompetenzen werden hier die Weichen für den künftigen Lebensweg gestellt. Denn „[w]elche Art von Ausbildung Jugendliche bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule anstreben und wie erfolgreich ihre Ausbildungssuche ist, hängt sehr stark vom Schulabschluss ab.“ (Beicht/ Granato 2010: 1)

Gleichzeitig befinden sich die Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz und sind bereits, ganz unabhängig von dem bevorstehenden Übergang, mit den identitätsprägenden Fragen „Wer bin ich?“ oder auch „Wer will ich sein?“ kontinuierlich beschäftigt und versuchen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, ein tragfähiges und passenden Selbstkonzeptes für sich zu finden.

So stehen die Jugendlichen vor der Bewältigung zweier großer Herausforderungen, die gleichzeitig in einem Wechselverhältnis zueinander stehen und die weitere persönliche Entwicklung beeinflussen.

Ein weiterer interessanter Diskurs wird seit einigen Jahren zu dem Thema „Mädchen als Bildungsgewinnerinnen“ geführt. So wird in verschiedenen Studien festgehalten, dass „die Mädchen“ „die Jungen“ in der Schule bildungsmäßig überholt hätten (vgl. u.a. Shell-Studie 2010) und es finden Diskussionen statt, „(...) in der die Jungen als Benachteiligte und in Konkurrenz zu den Mädchen gesetzt werden (...)“ (Beicht/ Granato 2010: 14)

Die Realität und Lebenswirklichkeit von jungen Frauen entsprechen dieser verkürzten Darstellung jedoch keineswegs. Zwar schließen die jungen Frauen im Vergleich zu den jungen Männern häufiger die Schule mit einem höheren Bildungsabschluss ab, gleichzeitig können sie jedoch diesen sogenannten Bildungsvorsprung im weiteren Lebensverlauf nicht für sich nutzen. Vielmehr münden Frauen zu einem hohen Anteil in Berufen, die durch niedrige Verdienstmöglichkeiten und schlechteren

Aufstiegsmöglichkeiten gekennzeichnet sind. Und so erscheint es, als ob die erste Schwelle in die Arbeit, Frauen anhand der Differenzkategorie Gender begrenzt und ihre Handlungsspielräume determiniert.

Daraus leitet sich die Frage ab, welche Auswirkungen diese geschlechterdifferenzierenden Wirkmechanismen auf Schulabsolventinnen haben, die lediglich über einen ersten bzw. über keinen Schulabschluss verfügen? Hierbei erscheint der Übergang besonders fragil und herausfordernd, bezieht man all die oben bereits dargestellten Aspekte in die zu bewältigenden Herausforderungen ein. Und weiter ist zu fragen, wie junge Frauen auf diese verschiedenen Anforderungen eingehen und ihre Handlungsfähigkeit erhalten können.

Die Soziale Arbeit kann an diesem Wendepunkt anknüpfen, indem sie die jungen Schulabsolventinnen mit niedrigen bzw. fehlendem Schulabschluss (im Weiteren der Lesbarkeit wegen subsumiert unter der Bezeichnung *Schulabsolventinnen*) darin unterstützt, eigene Bewältigungsstrategien zu entwickeln und die individuelle biografische Kompetenz auszubauen. Pohl/ Stauber/ Walther (2007: 230) knüpfen daran an, indem sie betonen, dass Soziale Arbeit nicht nur nach der Bewältigung von schwierigen Übergängen, sondern vielmehr „(...) nach den biographischen Kompetenzen, die für eine subjektive, sinnvolle und systemisch tragfähige Gestaltung dieser Übergänge notwendig sind“ ihre professionelle Arbeit ausrichten sollte. Um jedoch biografisch mit den Schulabsolventinnen arbeiten zu können, bedarf es eines methodischen Bezugsrahmens und eines Konzeptes, welches die Grundlage für professionelles Handeln darstellt. Da die Biografiearbeit in verschiedensten Arbeitsfeldern Anwendung findet und nicht per se in der Sozialen Arbeit zu verorten ist (vgl. Miethe 2014: 7), bestehen keine methodischen Grundlagen für die Soziale Arbeit, auf die sich in Bezug auf die Adressatinnengruppe der Schulabsolventinnen in dieser Arbeit bezogen werden könnte.

Und so soll in dieser Arbeit hergeleitet werden, wie Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit mit und für Schulabsolventinnen als Unterstützung für den bevorstehenden Übergang konzipiert werden kann und dabei die für die Adressatinnen relevanten Aspekte von *Gender* und *Identität* berücksichtigt. Die Einbettung des Themas in den Kontext der Sozialen Arbeit erfordert

darüberhinaus eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die für die weitere Entwicklung der Schulabsolventinnen als konstitutiv zu erachten sind.

Die methodische Herleitung der Biografiearbeit geschieht mittels einer subjektiven Perspektive, deren Erkenntnisgenerierung unter einer dialektisch-materialistischen Perspektive zu verstehen ist und sich der kritischen Theorie als wissenschaftstheoretischen Überbau zuordnet. So geht es in dieser Arbeit und der Argumentationslogik auch um eine Kritik bestehender Verhältnisse und der Aufklärung der Verstrickungen zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Es gilt hier, sich nicht nur deskriptiv sondern vielmehr auch normativ mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Und so wird in einem ersten Teil die Ausgangslage, sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schulabsolventinnen dargestellt, um die gesellschaftlichen Diskurse und Wirkmechanismen zu verdeutlichen und als Grundlage für die weiteren Überlegungen nutzen zu können. Der besondere Fokus dieser Arbeit auf die Kategorie *Gender* und der gesellschaftlich hergestellten Differenzlinien werden hier näher erörtert.

Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Patchworkidentitäten* (vgl. Keupp/ Abbe/ Gmür/ Höfer/ Mitzscherlich/ Straus 1999), welches als besonders anschlussfähig für die Fragestellung dieser Arbeit erachtet wird, um sich dann dem Theoriekonzept der Biografie zuzuwenden.

Darauf aufbauend wird die Biografiearbeit dargestellt und detailliert in Bezug zu der Sozialen Arbeit und einem ressourcenorientierten Fokus erörtert. Das vierte Kapitel endet mit Ausführungen zu der erforderlichen professionellen Haltung in der Biografiearbeit.

Nachdem damit alle für diese Arbeit relevanten Themenstränge (gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Genderperspektive, Identitätskonstruktionen und Biografiearbeit) erläutert und dargestellt wurden, werden dann die erarbeiteten Aspekte im fünften Kapitel zusammengeführt und unter einer *gendersensiblen, identitätstärkenden Biografiearbeit* herausgearbeitet.

Im sechsten Kapitel soll das Konzept der gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit konkretisiert und ein darauf bezogenes Projekt mit Schulabsolventinnen entwickelt werden: das Projekt „Wer will ich sein?“ wird unter dem Abschnitt 6.3. methodisch durchdacht und das Setting und ein möglicher Ablaufplan für die Durchführung dargestellt. Die dabei zu bedenkenden Stolpersteine in der Durchführung, werden abschließend erörtert und schließen die Darstellung des Biografiearbeitsprojekts ab.

Es folgt schließlich eine Zusammenfassung dieser Arbeit und ein Ausblick für das weitere professionellen Handeln im Kontext einer gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit.

Zunächst aber bedarf es dem ersten Schritt und somit einer Darstellung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, um die Grundlage für alle weiteren Überlegungen zu legen.

## **2. Ausgangslage**

Diese Arbeit befasst sich mit jungen Frauen, die vor dem Ende ihrer Schulzeit stehen und diese mit einem niedrigen bzw. ohne einen Abschluss beenden werden. Sie stehen vor einer entscheidenden Schwelle des weiteren Lebenslaufes: dem Übergang in die Erwerbstätigkeit. Um die Lebenssituation der jungen Frauen besser nachvollziehen zu können, wird in einem ersten Schritt die Ausgangslage der jungen Frauen für weitere theoretische Überlegungen analysiert. Dazu muss beleuchtet werden, welche Rahmenbedingungen das individuelle Handeln und die zu treffenden Entscheidungen bezüglich des bevorstehenden Übergangs beeinflussen und strukturieren. Begonnen wird mit einem kurzen Abriss und allgemeinen theoretischen Überlegungen zu dem Thema Übergänge, um dann die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen näher darzustellen.

### **2.1. Übergänge**

Übergänge sind Bestandteile eines jeden Lebensverlaufes. Exemplarisch seien hier die Übergänge von Paar – Elternschaft, Kindergarten – Grundschule, oder auch die Veränderung der Lebenssituation aufgrund verminderter Leistungsfähigkeit (durch Krankheit oder Beeinträchtigung) genannt.

Übergänge sind als subjektive Wendepunkte zu verstehen, die biografisch bewältigt werden müssen, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten (vgl. Schröder et al. 2013: 11). In der Psychologie werden Übergänge als „kritische Lebensereignisse“ verstanden (vgl. Kramer/ Helpster 2013: 591), was mehr noch die Fragilität und Herausforderung der Situation herausstellt. Der gelingende Übergang, ebenso der misslingende Übergang stehen bei einer Bewältigung als Option nebeneinander und deren Auswirkungen prägen maßgeblich die individuelle biografische Einbettung, sowie den weiteren Lebensverlauf.

Übergänge sind zumeist institutionell eingebettet und werden mitunter auch institutionell angestoßen. Dies zeigt sich insbesondere im Bildungssystem: der Schulformwechsel in Hamburg nach Klasse vier und die Vergabe von

Bildungsabschlüssen, die institutionell vorgegeben sind und bewältigt werden müssen. Geprägt werden die Übergänge jedoch durch die Lebenslagen und das biografische Handeln des Individuums (vgl. Schröder et al. 2013: 11). So lässt sich festhalten, dass Übergänge sowohl subjektiv bearbeitet, als auch institutionell eingerahmt sind.

Für die weitere Analyse der Situation von Schülerinnen, deren Schulzeitende bevorsteht, ist es demnach notwendig, die Situation des Übergangs nicht alleinig unter der Perspektive individueller Handlungsbewältigung zu betrachten. Vielmehr müssen dazu auch die institutionellen Rahmenbedingungen beleuchtet werden, die wiederum gesellschafts-politische Dimensionen implizieren. In diesem Kontext verweist Pohl (2013: 947) darauf, dass Übergangssysteme festgelegte Deutungen und Übergangsprobleme beinhalten, die gleichzeitig bereithalten, welche Übergangsprobleme als bearbeitungsbedürftig gelten und welche nicht. So hält die Gesellschaft oder auch das geltende politische System Vorgaben bereit, die aufgrund des gegenseitigen Wechselspiels wiederum Auswirkungen auf die subjektiven Bewältigungsstrategien haben.

Um dieses genauer auszuführen ist es nötig, die aktuellen gesellschafts-politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Situation von jungen Hauptschulabsolvent\*Innen bzw. jungen Menschen ohne Abschluss in Deutschland darzustellen. Begonnen wird mit der Untersuchung empirischer Daten, wie viele Menschen ihre Schullaufbahn mit dem ersten Schulabschluss beenden und wie viele die Schule ohne Abschluss verlassen, sowie ein kurzer Abriss über die aktuelle Bewertung niedriger bzw. fehlender Schulabschlüsse.

## **2.2. Hauptschulabschluss / fehlender Abschluss heute**

Seit Jahren schließen immer weniger Schüler\*Innen ihre Schullaufbahn mit dem Hauptschulabschluss ab. Waren es 2006 noch rund 27% der Schüler\*Innen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 96), so sind es laut statistischem Bundesamt 2015 nur noch 16,5 % gewesen.

Gleichzeitig nimmt die Bedeutung des Mittleren Schulabschlusses zu: mit Abstand die größte Gruppe unter allen Absolventinnen und Absolventen verlässt die Schule mit dem Mittleren Bildungsabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 71), laut statistischem Bundesamt waren dies 2015 rund 44% der Schüler\*Innen. Hieran wird deutlich, dass Schüler\*Innen seit Jahren zunehmend höher qualifizierte Abschlüsse anstreben und absolvieren.

Absolvent\*Innen Allgemeinbildender Schulen nach Abschlussart Abgangsjahr 2015:

	<b>Insgesamt</b> Anteil in %	<b>Frauen</b> Anteil in %	<b>Männer</b> Anteil in %
Ohne Hauptschulabschluss	5,6	4,4	6,7
Mit Hauptschulabschluss	16,5	13,9	19,1
Mit Mittlerem Schulabschluss	43,7	42,8	43,7
Mit allgemeiner Hochschulreife	34,0	37,9	30,3

Abweichungen durch Rundungen möglich.

Abb. 1: Absolvent\*Innen nach Abschlussart 2015 (Statistisches Bundesamt 2015)

Mit dem Streben nach höher qualifizierten Abschlüssen ist gleichzeitig auch eine steigende Anforderung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu beobachten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 71). Die Schüler\*Innen mit erstem Schulabschluss konkurrieren immer häufiger mit Absolventen und Absolventinnen mit Mittlerem Schulabschluss um die Ausbildungsplätze, die traditionell den Hauptschulabsolvent\*Innen vorbehalten waren.

Der Anteil der Schüler\*Innen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, nimmt ebenso wie die Zahl der Hauptschulabschlussabsolvent\*Innen weiter kontinuierlich ab. So lag 2006 der Anteil der Schüler\*Innen ohne Schulabschluss bei 8% und sank im Jahr 2014 auf 6% (vgl. Bildungsbericht 2016: Tab. D7-1a). Laut statistischem Bundesamt lag 2015 der Anteil bei 5,6% aller Schüler\*Innen ohne Abschluss.

Die niedrige Prozentquote mag als unrelevante Größe gelten. Auch wenn die Prozentdarstellung gering wirkt, so muss vor allem auch auf die konkreten Zahlen der Jugendlichen geschaut werden, die ohne einen Schulabschluss die Schule beenden. Im Bildungsbericht von 2008 findet sich eine Zahlenangabe, die sich zwar noch auf das Jahr 2006 bezieht, aber für eine Dimensionsdarstellung herangezogen werden soll: So haben 2006 rund 76.000 Schüler\*Innen ohne Abschluss die Schule verlassen (S. 88). Eine nicht unerhebliche Zahl an Jugendlichen, die unter Umständen Unterstützung im Übergang zur Erwerbstätigkeit benötigen und sollte ihnen dieser Übergang nicht gelingen, möglicherweise ebenso auf längerfristige Unterstützung angewiesen sein werden.

Interessant ist bei der oben aufgeführten Tabelle die Differenz der Schulabschlussquote zwischen den Geschlechtern. Mehr Männer beenden die Schule ohne einen Schulabschluss. Gleichzeitig holt ein großer Teil der Männer einen Schulabschluss nach und so gleicht sich die Quote der Personen ohne Schulabschluss im Alter von 22 Jahren zwischen den Geschlechtern an: in diesem Alter haben nur noch 2% der Frauen und 3% der Männer keinen Schulabschluss mehr (vgl. Autorengruppe Bundesjugendkuratorium 2009: 12).

### **2.3. Übergang Schule - Erwerbstätigkeit**

Die wachsende Qualifikationsanforderung einerseits und der zunehmende Wegfall von Tätigkeiten für Geringqualifizierte andererseits, führt seit Jahren zu einem immer höher werdenden Risiko der Exklusion vom Arbeitsmarkt für Schulabgänger\*Innen ohne oder mit schwachem Hauptschulabschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). So gelingt nur jeder/ jedem vierten Hauptschulabsolvent\*In nach dem gesetzlich vorgeschriebenem Pflichtschulbesuch einen direkten Übergang in die Ausbildung (vgl. Braun/ Preiß 2011): Ein Drittel der Jugendlichen müssen einen einjährigen Zwischenschritt in eine berufsvorbereitende Maßnahme tätigen und auch im Anschluss daran schaffen nur ca. die Hälfte dieser Jugendlichen den Anschluss in eine Ausbildung (ebd.: 13). Für die, denen es nicht gelingt,

folgen weitere Bildungsangebote. Doch auch noch fünf Jahren nach Abschluss des Hauptschulabschlusses sind ein Viertel der Jugendlichen nicht in einer beruflichen Ausbildung angekommen (ebd.: 33). Die Möglichkeit, einen Berufsabschluss zu erlangen, sinkt demnach mit niedrigeren, bzw. keinem Schulabschluss immer weiter. Die Ungelerntenquote der 20- bis 34jährigen, die keinen Schulabschluss hatten, lag 2014 bei 68,7%, bei Personen in dieser Altersspanne mit Hauptschulabschluss bei 31,2% (zum Vergleich: die Quote der Personen mit Mittleren Schulabschluss lag bei 9%) (vgl. BMBF 2016: 72).

Festhalten lässt sich, dass bereits mit einem Hauptschulabschluss die Chance eine Berufsausbildung zu beginnen, vermindert sind. Ohne schulischen Abschluss sinken die Chancen weiter. So stellt der Übergang für Schüler\*Innen ohne Abschluss eine besonders große Herausforderung dar, die mit der Perspektive von prekären Arbeitsverhältnissen oder auch Arbeitslosigkeit einhergeht (vgl. Kramer/ Helsper 2013: 598). Niedrige Bildungsabschlüsse erschweren somit einen guten Start in das Erwerbsleben und lassen sich im späteren Lebensverlauf nur schwer aufholen (vgl. BMFSFJ 2011: 235).

Um dieser Schwierigkeit und den wenig aussichtsreichen Perspektiven zu begegnen, liegt mittlerweile ein erhöhter politischer Fokus auf dem Themenfeld der *Berufsorientierung*. Das *Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung* wird seit Jahren stetig erweitert und schafft immer weitere neue Maßnahmen (vgl. Oehme 2013: 640), die den jungen Menschen den Übergang erleichtern sollen. Braun/ Preiß halten das Übergangssystem jedoch für viel zu komplex und aufgrund der vielen Akteure, der vertretenden Politikfeldern und verschiedensten Zuständigkeiten für unüberschaubar und für nicht darin professionell Tätige schwer zu durchschauen (2011: 17): „Es gibt keinen Mangel an Angeboten sondern einen Mangel an Transparenz.“ (ebd.:43). Darüberhinaus führen die Angebote nicht zu dem erwünschten Erfolg, was sich in den gleichbleibenden Ungelerntenquoten widerspiegeln (ebd.: 33).

Oehme bewertet die Angebote ebenso kritisch: so suggeriere das Übergangsmanagement, dass die sogenannten *Risikoschüler\*Innen*, also die mit Hauptschulabschluss, oder auch fehlendem Abschluss, einen erhöhten

Orientierungsbedarf aufweisen und Unterstützung in Form von beispielsweise berufsvorbereitenden Maßnahmen benötigen. Gleichzeitig, und das wurde oben bereits aufgezeigt, bietet der aktuelle Arbeitsmarkt konkret für Absolventen und Absolventinnen mit geringem oder fehlenden Abschluss kaum Optionen und Perspektiven (2013: 640). Dieses wiederum würde auch erklären, weshalb die zahlreichen Angebote des Übergangsmagements nicht maßgeblich zielführend sind. Der Exklusion auf dem Arbeitsmarkt begegnen sie nicht ausreichend, können sie jedoch auch nicht, handelt es sich hierbei um eine sozialpolitische Zuweisung. Geht es hierbei doch um eine Wertung von niedrigen bzw. fehlenden Schulabschlüssen und deren Einbettung in das Berufsausbildungssystem und der Integration auf den Arbeitsmarkt. Im Bildungsbericht 2008 wird dazu auch von der „Krise der Hauptschule“ gesprochen.

Anhand der oben dargestellten aktuellen Situation von niedrigen bzw. fehlenden Bildungsabschlüssen wird deutlich, dass nicht nur der formale Bildungstitel eine Bedeutung und Wertigkeit mit sich bringt, sondern vielmehr der gesellschaftlich-politische Kontext eine Wertigkeit im System bereithält. Der aktuelle Diskurs ist geprägt von einem Streben nach höherwertigen Abschlüssen. Parallel zu dieser Entwicklung schrumpft die Berufswahloption für Absolventen und Absolventinnen mit einem Hauptschulabschluss. Die Chance auf einen Ausbildungsplatz ohne einen sogenannten Bildungstitel ist dabei äußerst gering. Um die politischen Strukturen in Bezug auf den Übergang besser verstehen zu können, folgt nun eine kurze Darstellung des sozialstaatlichen Systems in Deutschland.

## **2.4. Sozialpolitische Strukturen in Deutschland**

In einem Sozialstaat sind die Bürger\*Innen Teil einer Solidargemeinschaft, die füreinander einstehen und nach dem Subsidiaritätsprinzip leben. Der Staat übernimmt dabei die Organisation der sozialen Absicherung. In Deutschland umfasst das Leistungsspektrum die Kategorie der Fürsorgeleistung (beispielsweise Arbeitslosengeld II, oder Sozialhilfe), der

Versorgungsleistung (beispielsweise Kindergeld, Rentenzahlungen) und die der Versicherungsleistungen (beispielsweise Krankenversicherung, Arbeitslosengeld I). International wird für den Begriff des Sozialstaates der Begriff "Wohlfahrtsstaat" (welfare state) verwendet, der hier im Weiteren synonym eingesetzt werden soll.

So existieren verschiedene Systeme von Wohlfahrtsstaaten, die „(...) sich u.a. hinsichtlich der Leistungsdichte, der Anspruchsvoraussetzungen und der Art, wie Sozialleistungen finanziert und erbracht werden“ unterscheiden (vgl. Oschmiansky/ Kühl 2010). Nach Esping-Andersens Wohlfahrtsstaatlicher Typologie (1998) ist Deutschland zu dem konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsregime zuzuordnen. Hier liegt der Fokus vor allem auf der sozialen Sicherheit mit gleichzeitigem Aufrechterhalten bestehender Statusunterschiede (Stratifizierung). Dabei kommt der Familie eine hohe Bedeutung zu, wobei der Familie ein traditionelles Familienmodell als Grundlage zugeschrieben wird. Dem Sozialstaat kommt ferner die Aufgabe zu, die Bürger\*Innen vor den Marktmechanismen zu schützen bzw., wenn nötig, ein Leben unabhängig vom Markt zu ermöglichen (Dekommodifizierung).

So steht hinter dem konservativen-korporatistischen Wohlfahrtsstaat und dessen Grundpfeilern der Stratifizierung, der Familienzentrierung und der Dekommodifizierung ein Wertebild, dass die Tätigkeiten des Sozialstaates strukturiert. Dieses soll für die weitere Analyse dieser Arbeit mit einbezogen werden.

Als wichtigster Aspekt für die Perspektive der Erwerbstätigkeit gilt die Dekommodifizierung: Lessenich (2013) verknüpft hierbei den heutigen, „modernen, demokratisch-kapitalistischen Wohlfahrtsstaat“ insbesondere mit der Funktion der Vergesellschaftung von Arbeit als Lohnarbeit. Auch Amos (2013: 919) sieht den Lebenslauf des Individuums um den Beruf konstruiert und beschreibt die Berufsausübung als stark reglementiert und institutionalisiert. So besteht die Aufgabe des Staates nicht nur in der Sicherung des Individuums vor den Marktstrukturen anhand des bestehenden Leistungsspektrums (Dekommodifizierung), sondern vielmehr wird ebenfalls die Kommodifizierung von Arbeitskraft, „(...) sprich an der systemischen Ermöglichung von Lohn-Arbeit und der gesellschaftlichen (...)“

(ebd.: 897) Reproduktion von Lohnarbeiter\*Innen, zu seiner Aufgabe. Um die menschliche Arbeitskraft dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt gewährleisten zu können, bedarf es deshalb staatlicher Interventionen, da der Markt diese nicht selbsttätig hervorbringen kann. Lessenich nennt dazu beispielsweise die allgemeine und fachliche Qualifikation (u.a. Schulbildung) und die persönliche und gesellschaftliche Motivationsstruktur in Form von geltenden Statusreproduktionen, Arbeitsethik-Diskursen und dem gesellschaftlich anerkannten und geltenden Leistungsprinzip.

Dadurch wird der staatliche Einfluss auf den individuellen Lebensverlauf maßgeblich erweitert und findet, insbesondere wenn die Berufstätigkeit als zentrales Kriterium des Lebenslaufs verstanden wird, auf vielen Ebenen seine Wirkungsmacht. Es existiert eine Verdichtung von Individualisierung und Institutionalisierung: „Wohlfahrtsstaatliche Institutionen und Interventionen prägen maßgeblich die individuellen Lebensverhältnisse und kollektiven Lebensführungsmuster in der Gegenwartsgesellschaft.“ (Lessenich 2013: 895). Demnach sind individuelle Lebensentscheidungen immer eingebettet in die Wirkmechanismen des Wohlfahrtsstaates und nicht losgelöst davon zu betrachten (ebd.). Ob jemand erwerbstätig ist oder nicht, ist dementsprechend nicht auf die individuelle Komponente zu reduzieren. Vielmehr ist es „(...) den Normen und Regularien der wohlfahrtsstaatlichen Institutionenordnung“ (ebd.: 900) unterworfen und diese begrenzen die individuellen Spiel- und Entscheidungsräume und beeinflussen deren Entscheidungen. So unterteilt der Wohlfahrtsstaat individuelle Lebensläufe in „erwerbsbiografische Sequenzen“, so dass typisierte Ablaufmuster entstehen. Deren „individualbiografische Befolgung“ wird durch Regeln und Gebote, Anreize und Sanktionen massiv beeinflusst (ebd.). Gleichzeitig versuchen wohlfahrtsstaatliche Institutionen mögliche Brüche und Übergänge zu regulieren bzw. zu kompensieren, indem Unterstützungen (beispielsweise Angebote von Jugendberufsagenturen, ausbildungsvorbereitende Maßnahmen) angeboten werden.

Das Konzept der Stratifizierung bringt jedoch nicht nur Unterstützungen in Übergängen mit sich, sondern hält ebenso Selektions- und Ausschließungsprozesse bereit (ebd.). Erste Selektionsprozesse wurden bereits oben anhand der skizzierten Bildungsabschlüsse und der damit

einhergehenden geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt beschrieben. Besonders deutlich treten jedoch die Selektionsprozesse bereits vorab im Bildungssystem auf. Anhand der Strukturen und Rahmenbedingungen von Schule sollen diese Selektionsprozesse im Folgenden weiter differenziert aufgeschlüsselt werden.

## **2.5. Schulen als wohlfahrtsstaatliches Instrument**

Verfolgt man Lessenichs Grundannahme weiter, dass der Wohlfahrtsstaat ebenso die Aufgabe der Kommodation verfolgt, so kommt dem Bildungssystem „als Reproduktionsagentur der Lohnarbeitsgesellschaft“ eine zentrale Bedeutung zu (2013: 898). Hier ist das wichtigste Regelungsinstrument die Vergabe von Zertifikaten und Bildungstiteln. Dabei genießt die Vergabe ein hohes Maß an gesellschaftlicher Legitimität, „(...) weil sie an den Grundwerten moderner Gesellschaften ausgerichtet ist, vor allem dem Leistungsprinzip. Die Vergabe bleibt aber mit sozialen Stratifizierungsprozessen verwoben, sodass die soziale Herkunft nach wie vor ein wichtiger Prädiktor (...)“ für den Bildungsverlauf darstellt und über weitere Anschlussmöglichkeiten im Bildungs- oder Berufsbereich entscheidet (Amos 2013: 918). Obwohl seit Jahren über die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule diskutiert wird, scheint es der schulischen Legitimität nicht zu schaden. Entscheidungen der in der Schule Tätigen, die mitunter maßgeblich den weiteren Bildungsverlauf der Schüler\*Innen beeinflussen, unterliegen einer Art *Vertrauenslogik*, die impliziert, dass die Entscheidungen kompetent und nach bestem Wissen getroffen werden (vgl. Gomolla/ Radke 2009: 66). Die Schule gelte als Ort, die der „gerechten Beurteilung verpflichtet ist“ (ebd.: 20). Dazu passend steht die marginale Kontrolle der Unterrichtsaktivitäten, bzw. der Qualität des Unterrichts: „In der Schule wird konsequent vermieden, den kausalen Zusammenhang von pädagogischen Absichten und den tatsächlichen pädagogischen Handlungen und Entscheidungen zu kontrollieren“ (ebd.). Der Fokus der Beobachtung liegt insbesondere auf dem, mit dem die Schule das Handeln nach außen legitimiert: der Zensurenvergabe und den Versetzungsbestimmungen. Und

so werden die Ursachen für einen mangelnden Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen weniger in möglichen schulischen Fehlentscheidungen oder auch pädagogisch-didaktischen Verfehlungen gesehen, sondern zumeist auf deren familiäre Herkunft und möglichen bestehenden Problemlagen der Schüler\*Innen zurückgeführt (ebd.).

Schulen agieren zwar unter gesellschafts-politischen Rahmenbedingungen, handeln allerdings individuell: sie entscheiden selbsttätig, welche Verhaltensweisen der Schüler\*Innen belohnt oder auch sanktioniert werden. Dabei orientieren sie sich natürlich am Wohl des Kindes aber auch an der Funktionstüchtigkeit der Organisation Schule. „Auch sie lösen nicht zuletzt ihre eigenen Probleme im Kontext der ihr Entscheidungshandeln spezifizierenden rechtlichen, materiellen und diskursiven Rahmenbedingungen.“ (ebd.: 24). Hieran wird einmal mehr deutlich, dass schulische Entscheidungen von vielen Faktoren beeinflusst werden, die nicht per se zu einer „gerechten“ und allgemeingültigen Entscheidung führen müssen. Die Vergabe von Noten variiert bereits zwischen den verschiedenen Lehrkräften und erfährt innerhalb der Bundesländer in Deutschland verschiedene Gewichtungen und Richtlinien. Da erscheint die hohe Legitimität doch erstaunlich. Vielmehr liegt der Schluss nahe, anzuerkennen, dass schulische Bewertungen sozial konstruiert und durch bestehende Systemlogiken präformiert sind.

Insbesondere in den schulischen Übergänge zeigt sich die soziale Selektion deutlich: bereits der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gilt als äußerst entscheidend für die weitere Bildungsbiografie. Häufig erhalten Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern keine Empfehlung für das Gymnasium, sondern führen, statushomogen und entsprechend der Bildung der Eltern, ihre schulische Laufbahn auf der Haupt- oder Realsschule fort. Beicht/ Granato (2010) sprechen hierbei von sekundären Herkunftseffekten und benennen damit die Einflüsse, der in der Schule Tätigen auf deren Bildungsentscheidungen bezüglich der weiteren Bildungslaufbahn ihrer Schüler\*Innen. Diese sekundären Effekte finden sich ebenso im Übergang in das Ausbildungs-/ Berufssystem: die in der Schule Tätigen wirken dabei als „Gatekeeper“. Sie reproduzieren herrschende

Stereotypen und handeln in den Kategorien *Doing Gender* und *Doing Ethnicity* (vgl. Stauber 2013: 147). In- und Exklusion geschieht in hegemonialen Kategorien und ist Teil des Systems Schule.

Die Differenzierungen, die gemacht werden, sind immer gesellschaftlich relevant und führen zu unterschiedlichen Statuspassagen und Hierarchisierungen, mittels latenter oder auch offener Diskriminierung (vgl. Mecheril 2006). Auch hier findet kein gesellschaftlicher Diskurs über die Verteilungsentscheidungen statt. Vielmehr werden die Stratifizierungsprozesse, die Teil des wohlfahrtsstaatlichen Systems sind, gesellschaftlich anerkannt und legitimiert.

## **2.6. Individualisierung und individuelle Handlungsspielräume**

Zum Ende dieses Themenabschnitts sollen kurz die unterschiedlichen Charakteristiken der bereits mehrmals erwähnten gesellschaftlichen *Individualisierung* und der *individuellen Handlungsspielräumen* dargestellt werden. Dies dient zum Einen einer begrifflichen Bestimmung und zum Anderen der Verdeutlichung beider Perspektiven, bevor die gewonnenen Erkenntnisse für diese Arbeit zusammengeführt werden.

### *2.6.1. Individualisierung*

Unter Individualisierung wird der Prozess einer Verlagerung von gesellschaftlich zu bearbeitenden Themen in den Zuständigkeitsbereich des Individuums verstanden (vgl. Beck 1994; Böhnisch 2008). Dabei ist die Perspektive über die Zuweisung von Ressourcen zur Bewältigung der anstehenden Themen im neoliberalen Diskurs auf die Perspektive der Kompetenzentwicklung ersetzt worden (vgl. Bittlingmaier et al. 2009) und führt somit zu einer Personalisierung von sozialen Problemlagen.

Die Aufgabe von Schüler\*Innen im derzeitigen deutschen Wohlfahrtsstaat besteht darin, die an sie herangetragenen Erwartungen der Gesellschaft und die des sozialen Umfelds aktiv mit den eigenen individuellen Zielen abzugleichen und zu vereinbaren.

Der gesellschaftliche Rahmen, der dieses wiederum versucht zu strukturieren, ist die hegemoniale Vorstellung eines „normalen Lebenslaufs“, dem es möglichst dicht zu entsprechen gilt (vgl. Pohl 2013: 949).

In einer Gesellschaft, die Lohnarbeit als Dreh- und Angelpunkt des Lebenslaufs versteht, besteht die wesentliche Entwicklungsaufgabe des Jugendlichen in der persönlichen Qualifizierung:

*„(...) sich in der Schule bilden und ausbilden zu lassen, um im Anschluss einen Beruf zu finden und finanziell selbständig zu werden. (...) Die gesellschaftlichen und politischen Strukturen sowie die dadurch geprägten Lebensbedingungen bilden den Rahmen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben.“* (Autorengruppe Shell Jugendstudie 2015: 40)

Dabei finden nicht alle Jugendlichen die gleichen Gelegenheiten bzw. Ressourcen vor, die sie in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen unterstützen könnten (vgl. Schittenhelm 2005: 25). So ist beispielsweise auch die Berufswahl als eine Verbindung zwischen den biografisch erworbenen Vorlieben und Fähigkeiten und den vorgefundenen Ressourcen zu verstehen (ebd.: 26).

### *2.6.2. Individueller Handlungsspielraum*

Anhand der vorab dargestellten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wurde deutlich, wie stark individuelle Handlungsspielräume begrenzt und vorstrukturiert sind, ohne dass dieses den handelnden Subjekten bewusst ist. Wichtig bleibt jedoch anzuerkennen, dass keine Handlung determiniert ist. Vielmehr prägen Präferenzen und Wertevorstellungen das konkrete individuelle Verhalten (vgl. BMFSFJ 2011: 40) und führen so zu individuellen Biografien und den darin enthaltenen Übergängen.

Festzuhalten ist, dass Jugendliche individuelle Handlungsspielräume haben, die individuell geprägt und entschieden werden. Allen kommt dabei in Zeiten der Individualisierung die Aufgabe zu, sich auf dem Arbeitsmarkt zu

positionieren und sich dafür vorab zu qualifizieren. Wie gut ihnen das gelingt, ist abhängig von den persönlich verfügbaren Ressourcen und einer biografischen Kompetenz, deren Fähigkeit maßgeblich über die entstehenden Handlungsspielräume und somit den weiteren Lebenslauf entscheidet.

## **2.7. Zwischenschritt - eine erste Zusammenfassung**

Übergänge für Absolventinnen und Absolventen mit einem Hauptschulabschluss, bzw. ohne jeglichen Schulabschluss sind mit besonderen Risiken des, aus gesellschaftlicher Perspektive, Mislingens gekennzeichnet. Die Zielsetzungen der wohlfahrtsstaatlichen Kommodifizierung liegen in der Partizipation am Arbeitsmarkt. Realistischerweise ist jedoch die Chance einen Beruf zu erlernen bzw. die Wahlmöglichkeiten für einen Wunschberuf zu erhalten mit niedrigen Schulabschlüssen äußerst gering.

Die Zuschreibung der Problemlage, also den Übergang in das Berufsleben nicht zu bewältigen, wird gesellschaftlich als individuelles Versagen der Schüler\*Innen gewertet. Diese Zuschreibung greift jedoch zu kurz: zum Einen hält der aktuelle Arbeitsmarkt keine ausreichenden Perspektiven für Absolventinnen und Absolventen mit niedrigen bzw. fehlenden Abschlüssen bereit. Zum Anderen stellen die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgrund der stark selektierenden Mechanismen nicht für alle Schüler\*Innen einen gelingenden Übergang zur Verfügung: durch Übergangentscheidungen und Titelvergaben entscheidet Schule maßgeblich über den weiteren Bildungsweg. Diese werden unter normativen Wertemaximen getroffen und basieren auf strukturlogischen Beweggründen. Das wohlfahrtsstaatliche Prinzip der Stratifizierung führt hierbei zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit, welche stark an der sozialen Herkunft der Schüler\*Innen gekoppelt ist.

Zu betonen bleibt, dass Übergänge natürlich individuell bewältigt werden und Handlungsspielräume bestehen, die je nach individuellen Wertevorstellungen und sozialen Erfahrungen verschieden ausgeprägt sind. Doch auch hier

entscheiden persönliche Ressourcen über die Möglichkeiten der Handlungsoptionen.

Auch wenn gesellschaftliche Diskurse die Bewältigung von Übergängen alleinig auf die Leistung des Individuums zurückführt, so ist diese doch institutionell im wohlfahrtsstaatlichen System präformiert. Lessenich (2013) spricht hier, wie oben zitiert, von einer Ungleichheitsordnung.

Im folgenden Abschnitt soll nun noch ein Schritt weiter gegangen werden und, ebenso von Lessenich bemängelt, die herrschende Geschlechterordnung in Bezug auf junge Frauen mit niedrigen bzw. fehlenden Schulabschlüssen aufgeschlüsselt werden, um dann auf die daraus resultierenden Auswirkungen auf die individuellen Handlungsspielräume der jungen Frauen bei dem Übergang in die Erwerbstätigkeit einzugehen.

## **2.8. gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schulabsolventinnen**

Wie oben bereits dargestellt wurde, bieten Übergänge keine Handlungsstrukturrahmen und müssen immer wieder aufs Neue individuell, anhand von normativen Vorstellungen, bewältigt werden. Entsprechend existieren vielfache Bewältigungsstrategien, ebenso wie es vielfach unterschiedliche Lebensstile gibt. Den Fokus dabei auf die Kategorie Geschlecht zu begrenzen, verkürzt die Spannbreite der darin handelnden Personen. So wirken verschiedene soziale Differenzkategorien immer, jedoch kontextuell in verschiedenen Gewichtungen. Die Kategorie Geschlecht ist dabei immer in Interdependenz mit anderen sozialen Differenzkategorien, beispielsweise sozialer Herkunft, Religion, Ethnizität u.a., zu verstehen (vgl. Stauber 2013: 142) und lässt sich nicht losgelöst davon denken. Es sollte dementsprechend das Ziel sein, die Verschränkung und Wechselwirkungen von Ungleichheitsfaktoren aufzudecken und die

Prozesse zu analysieren, die aufgrund der bestehenden Differenzlinien zu einer Exklusion führen.

Aufgrund der Komplexität dieses Diversity-Ansatzes ist eine Analyse aller sozialen Differenzkategorien, die sich auf den Übergang junger Frauen in eine mögliche Erwerbstätigkeit auswirken, im Umfang dieser Arbeit nicht zu leisten. Nichtsdestotrotz werden neben der Kategorie Geschlecht immer wieder auch andere Differenzkategorien auftauchen, die dann stark verkürzt angerissen werden, jedoch aufgrund ihrer Interdependenz nicht unerwähnt bleiben dürfen. Ein weiterer Aspekt, die Unterschiede der ost- und westdeutschen Entwicklungslinien, kann hier ebenfalls keine Berücksichtigung finden.

Ebenso muss erwähnt werden, dass die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen in Bezug auf *doing gender* unter dichotomen Denkmustern geschieht und somit auch Bestandteil dieser Arbeit ist. Allerdings wird in der weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik und anhand des subjektiven Bewältigungshandelns eine Öffnung der herrschenden Dichotomie angestrebt.

Warum nun also die Differenzkategorie als Fokus dieser Arbeit? Obwohl sich die Geschlechterverhältnisse in den letzten hundert Jahren stark verändert haben, „(...) erweist sich Gender sowohl auf der Struktur- als auch auf der Subjektebene weiterhin als zentrale Kategorie zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse und individueller Handlungs- und Deutungsmuster“ (Brückner 2009: 2). Anhand der Lebens- und Berufsperspektiven von Mädchen und jungen Frauen wird deutlich, wie sehr geschlechtsspezifische Zuschreibungen die weiblichen Handlungsspielräume begrenzen. So basieren gesellschaftliche Strukturen nach wie vor auf einer hegemonial - männlichen Geschlechterordnung, die zwar variabel ist, aber weiterhin androzentristische Werte- und Machtmaßstäbe als Grundlage wahrt (vgl. Brückner 2009: 2). Es lässt sich konstatieren, dass Modernisierungsprozesse zwar zu einer Veränderung der bestehenden Geschlechterverhältnisse, jedoch zu keiner Lösung, der daraus resultierenden Einschränkungen und Diskriminierungen, geführt haben (vgl. Hartwig/ Muhlak 2006: 100). Und so

ist es auch heute noch nötig, die diskursiven Strukturen zu analysieren und näher zu beleuchten.

Die Autorengruppe *Aktionsrat Bildung* sieht eine wesentliche Differenzlinie für junge Frauen in der Diskrepanz zwischen der hohen Bildungsbeteiligung, sowie dem besseren schulischen Abschneiden im Vergleich zu jungen Männern auf der einen Seite und der massiven Benachteiligung in den Bereichen der Erwerbsbeteiligung, dem Einkommen und der familialen Arbeitsteilung auf der anderen Seite (2009: 14).

Junge Frauen erzielen mittlerweile bessere Bildungsabschlüsse als junge Männer (vgl. u.a. Zander et al. 2006; BMFSFJ 2011) und werden gesellschaftlich und medial als „Bildungsgewinnerinnen“ gefeiert (vgl. Autorengruppe Bundesjugendkuratorium 2009: 6). Wenn man bedenkt, dass Mädchen im Bildungsbereich lange Jahre als unterprivilegiert galten und nun innerhalb einer relativ kurzen Zeitperiode den Wechsel hin zu einer privilegierten Gruppe vollzogen haben (vgl. Quenzel et al. 2011: 125), dann ist diese Entwicklung sicherlich erfreulich. Über die Ursachen und Mechanismen dieses Erfolges ist leider bis dato empirisch wenig bekannt (ebd.) und es lassen sich nur Thesen dazu formulieren. Was allerdings belegt ist, jedoch gesellschaftlich und medial nicht aufgegriffen wird, ist die Tatsache, dass junge Frauen diesen „Bildungsvorsprung“ im weiteren Lebenslauf nicht nutzen (können) (vgl. Zander et al. 2006; DGB 2010). Die Schulzeit verläuft für einen Großteil der Mädchen und jungen Frauen demnach unproblematisch. Jedoch am Übergang entstehen Differenzlinien im Vergleich zu den jungen Männern und es stellt sich die Frage, welche Mechanismen entlang der Differenzkategorie Geschlecht dem Lebensabschnitt des Übergangs Schule-Beruf im Wege stehen (vgl. Stauber 2013: 145).

Als eine mögliche Ursache wird die geschlechtsspezifische Berufs- und Ausbildungswahl genannt, die nach wie vor zu einer horizontalen Segregation führt.

### 2.8.1. Berufswahl

Junge Frauen wählen ihre weitere Berufsperspektive nach wie vor aus einem äußerst engen Berufswahlspektrum aus: 85,5 % der jungen Frauen wählen sich heute einen Beruf aus der Dienstleistungssparte aus (vgl. Autorengruppe Aktionsrat Bildung 2009: 115). Anhand der beiden folgenden Grafiken vom Statistischen Bundesamt wird über die Spanne von knapp zwanzig Jahren die Rankingliste der beliebtesten Ausbildungsberufe von Frauen dargestellt.

**Auszubildende in den zehn am stärksten besetzten Berufen 1994 und 2004:**

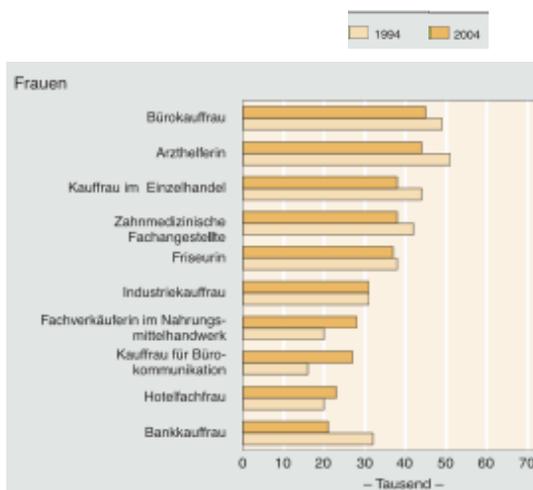


Abb. 2: Auszubildende in den zehn am stärksten besetzten Berufen (DeStatis 2006: 88)

**Top Ausbildungsberufe Frauen 2015:**



Abb.3: Top Ausbildungsberufe Frauen 2015 (DeStatis 2016)

Es wird deutlich, dass sich in den letzten zwanzig Jahren zwar die Berufsbezeichnungen verändert haben, die Rankingliste jedoch nahezu gleich geblieben ist. Unverändert liegen hierbei die sogenannten „klassischen Frauenberufe“ vor, deren Charakteristika geringe Karrierechancen und eine niedrige Entlohnung der Tätigkeit auszeichnet (vgl. Stauber 2013: 146). Warum das Spektrum der Berufswahl, vor allem in sogenannten typisch weiblichen Berufen, in dieser Enge seit Jahren persistiert, ist nicht eindeutig geklärt. Beicht/ Granato (2010: 2) führen als Ursachen für das begrenzte Berufswahlspektrum (mit Verweis auf andere Autoren und Quellen) exemplarisch unterschiedliche Thesen an und fragen,

1. inwieweit die geschlechterstereotype Berufswahl den tatsächlichen Präferenzen der jungen Frauen entsprechen oder vielmehr die Präferenzen an die Chancen des Ausbildungsmarktes angepasst werden.
2. inwieweit die familiären oder auch schulischen Unterstützungen in eine geschlechtsstereotype Berufswahl bzw. fehlende Unterstützung bei geschlechteruntypischen Berufswahlwünschen wirken.
3. inwieweit Betriebe bei der Vergabe der Ausbildungsplätze anhand von bestehenden geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen selektieren.

Ohne den Anspruch zu stellen, für alle genannten drei Thesen plausible Erklärungen finden zu können, bieten diese wichtige Anhaltspunkte, welche im Weiteren aufgegriffen und näher beleuchtet werden sollen. Begonnen wird mit der Besonderheit des zweigliedrigen Ausbildungssystems in Deutschland.

### *2.8.2. Das duale Ausbildungssystem*

Das Ausbildungssystem in Deutschland besteht aus zwei Hauptsäulen: zum Einen aus dem System der so genannten „dualen Ausbildung“ und zum Anderen aus der „vollzeitschulischen Ausbildung“. Innerhalb dieser beiden Hauptsäulen werden auch heute noch Geschlechterstrukturen stark reproduziert (vgl. Stauber 2013):

Die duale Ausbildung ist stark praxisorientiert, wird in einem Ausbildungsbetrieb durchgeführt und durch einzelne Ausbildungsschultage (außerhalb des Betriebes) ergänzt. Hier finden sich handwerkliche und stark körperliche Arbeit wieder, die als „männerdominierende Berufe“ gelten. Die Zugangsvoraussetzungen für die duale Ausbildung sind der erste, sowie der mittlere Abschluss.

Das vollzeitschulische System repräsentiert dagegen die Berufe, die überwiegend von Frauen gewählt werden. Hier finden sich vor allem Berufe aus dem Dienstleistungssektor wie beispielsweise Berufe aus dem

Gesundheitsbereich oder Tätigkeiten mit erzieherischen oder pflegerischen Schwerpunkten wieder. Wie der Name schon impliziert, liegt der Schwerpunkt der vollzeitschulischen Ausbildung in der schulischen, der theoretischen Ausbildung. Es werden zwar in den einzelnen Ausbildungsgängen Praktika durchgeführt, die schulische Zeit überwiegt hier jedoch. Eine weitere Unterscheidung zu der dualen Ausbildung ist, dass die Schüler\*Innen nicht fest an ein Unternehmen angebunden sind. Diese Tatsache kann nach Abschluss der Ausbildung den Übergang in die Berufstätigkeit erschweren (vgl. Autorengruppe Aktionsrat Bildung 2009: 115).

Die Zugangsvoraussetzungen im vollzeitschulischen System sind höher: meist wird mindestens der mittlere Schulabschluss benötigt (vgl. Stauber 2013: 146).

Anhand der beiden Ausbildungssäulen wird die Systemdifferenzierung anhand der Kategorie Geschlecht sichtbar: so ist es nach wie vor eher unüblich, dass Frauen eine duale Ausbildung beginnen. Liegt dieses nun an der geschlechtsspezifischen Unterteilung des Ausbildungssystems, dass Frauen wenig Anreiz bekommen, eine duale Ausbildung zu beginnen? Oder liegt es an den unterschiedlichen beruflichen Präferenzen von Frauen und Männern? Für Frauen besteht natürlich die Möglichkeit eine duale Ausbildung zu beginnen, gleichzeitig werden allerdings, anhand der persistierenden geschlechterdifferenzierten Berufszuweisungen, indirekt Auswahlmöglichkeiten eingeschränkt und normative Erwartungen reproduziert. Männer sind hingegen aufgrund gesellschaftlicher Rollenerwartungen weniger eingeschränkt: sie sind in beiden Ausbildungszweigen vertreten.

Eine nicht unbedeutende Rolle nehmen die „Ratgebenden“ ein, welche die Absolventinnen in ihrer weiteren Bildungslaufbahn beraten und unterstützen. Lehrer\*Innen, Berufsberater\*Innen und nicht zuletzt die Arbeitgeber\*Innen beeinflussen die Handlungsoptionen der Schülerinnen, indem sie nach einer geschlechterdifferenzierten Perspektive beraten und damit die Rollenzuweisungen reproduzieren. Sie gelten als sogenannte „Gatekeeper“

(vgl. Absatz 2.5.) die den Bildungsverlauf anhand der Kategorien *doing gender* und *doing ethnicity* einrahmen und begrenzen (vgl. Stauber 2013: 147). Neben den professionell Tätigen hat das Elternhaus ebenso einen großen Einfluss auf die Berufswahl der Jugendlichen. Auch die Eltern schränken damit die Handlungsspielräume und das Entscheidungsspektrum nach bestehenden Wertekategorien ein.

### *2.8.3. Übergangssituation für Schülerinnen mit Hauptschulabschluss*

Oben wurde herausgearbeitet, dass Frauen zumeist in eine schulische Ausbildung einmünden. Für diesen Bildungsweg wird zumeist der mittlere Schulabschluss benötigt. Im Umkehrschluss bedeutet dieses für junge Frauen, die über keinen mittleren Schulabschluss verfügen, dass das Berufswahlspektrum sich auf das duale Ausbildungssystem begrenzt. Männerdominierende, meist handwerkliche, Berufe stehen ihnen somit als Entscheidungshorizont zur Verfügung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008: 110). Führt man den Gedanken der „weiblichen Berufswahl“ fort, so finden sich für Absolventinnen mit geringem, oder auch fehlendem Abschluss wenig motivierende Berufsperspektiven. Dieses könnte eine Erklärung dafür sein, dass jungen Hauptschulabsolventinnen seltener der berufliche Anschluss, bzw. Abschluss gelingt (vgl. BMFSFJ 2011: 235): Zahlen belegen, dass junge Frauen mit dem ersten Schulabschluss doppelt so häufig (im Vergleich zu jungen Männern mit dem ersten Schulabschluss) ohne einen beruflichen Abschluss bleiben (vgl. BMFSFJ 2009: 120). Insgesamt gelingt es Männern besser, mit einer schlechten schulischen Qualifikation den Berufseinstieg zu meistern, indem sie beispielsweise eine Lehre ohne vorherigen Schulabschluss beginnen und abschließen. Frauen gelingt dieses kaum. Fehlt ihnen der Schulabschluss sinken die Chancen gegen Null (ebd.:122; Beicht/ Granato 2010).

### Rekurs: Frühe Elternschaft

In der Literatur finden sich immer wieder Verweise auf eine „frühe Elternschaft“ von jungen Menschen, die aufgrund von niedrigen

Bildungsabschlüssen den Weg in die Erwerbstätigkeit nicht finden (vgl. exemplarisch Der Paritätische 2015: 20). Dazu lässt sich festhalten, dass eine frühe Elternschaft Nachteile in der Bildungsbiografie vor allem für Mütter mit sich bringt und deren Möglichkeiten der (Weiter-)Qualifikation stark beeinträchtigt (vgl. BMFSFJ 2011: 91). Für eine weitere Erwerbstätigkeit der jungen Mütter ist zu beobachten, „(...) dass Frauen ihre Einkommens-, Qualifikations- und Aufstiegsaspirationen senken und in Bereiche ausweichen, die als familienfreundlich(er) gelten“ (ebd.). Damit sinkt langfristig die finanzielle Selbständigkeit der Frauen. Das Risiko von Armut betroffen zu sein, ist hierbei stark erhöht.

Ob jedoch eine niedrige Qualifikation und fehlende Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu einer frühen Elternschaft führen, lässt sich empirisch nicht belegen: „Bisherige Studien weisen vielmehr darauf hin, dass sich Frauen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind, nicht freiwillig aus bildungs- und beschäftigungsbezogene Aktivitäten zurückziehen.“ (Schittenhelm 2005: 33)

Aufgrund der fehlenden Empirie zu der Thematik der frühen Elternschaft in Korrelation zu niedrigen Bildungsabschlüssen soll diese Perspektive im Weiteren nicht weiter verfolgt werden.

In einem weiteren Schritt muss kurz auf die aktuellen gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen von erwerbstätigen Frauen eingegangen werden, um die Berufswahloptionen junger Frauen besser nachvollziehen zu können.

#### *2.8.4. Frauen und Erwerbstätigkeit in Deutschland*

In der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland wurde das Sozialversicherungssystem aufgebaut, das Erwerbstätigen eine staatlich gelenkte soziale Absicherung in Form von Sozialleistungen (beispielsweise der Arbeitslosenversicherung) gewährleistete. Ausgehend davon, dass es eine erwerbstätige Person in der Familie gibt, wurde das Ernährermodell als wesentliches Strukturmerkmal etabliert. Als Gegenkonzept dazu ermöglichte der Staat die Dekommodifizierung, in der Personen „(...) zeitweilig oder dauerhaft aus dem Zugang der Lohnarbeit entlassen und stattdessen mit

einem marktexternen Einkommen versorgt (werden).“ (Lessenich 2012: 90)  
Das marktexterne Einkommen meint hier die Mitversicherung im sozialen Sicherungssystem (z.B. Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenversicherung). Die Erwerbsarbeit wurde dabei überwiegend Männern und die Reproduktionsarbeit Frauen zugeordnet, was zur Folge hatte, dass Frauen zwar mittels der Dekommodifizierung sozial abgesichert waren, jedoch gleichzeitig sozial abhängig von ihrem Ehepartner gemacht wurden. Denn als Nicht-Erwerbstätige stand ihnen das soziale Sicherungssystem nur über die Erwerbstätigkeit des Mannes zur Verfügung.

Heutzutage besteht eine gesellschaftliche Akzeptanz der Partizipation am Arbeitsmarkt beider Geschlechter. Theoretisch stehen dabei den Frauen alle gesellschaftlichen Rollen außerhalb des Reproduktionsbereiches offen. Es scheint gerade zu einer Nivellierung der Geschlechterunterschiede zu kommen (vgl. Böhnisch/ Funke 2002: 24f) und Frauen werden aus der familialen Reproduktionsarbeit freigestellt. Die Entscheidung jedoch, ob und wie die Reproduktionsaufgaben bewältigt werden, obliegt dem Privaten (ebd.: 44). „(...) [D]abei gerät ihre strukturelle Dimension aus dem Blick und wirksame geschlechtstypische Zuschreibungen werden nicht mehr als Einschränkungen erkennbar. Damit ‚erscheint‘ die Geschlechterthematik auf einer gänzlich anderen Ebene als der, auf der und von der aus sie wirksam ist, und es wird folglich auch auf problematische Weise mit ihr umgegangen“ (Rendtorff 2014: 283). Auch hier greift die Strukturlogik der Individualisierung: die derzeitige gesellschaftliche Notwendigkeit der weiblichen Erwerbstätigkeit zur Sicherung der Rentenkasse bringt zwar die Akzeptanz der weiblichen Erwerbstätigkeit mit, bietet für die Reproduktionstätigkeit und die Loslösung des Ernährermodells jedoch keine gesellschaftliche Antwort. Denn auch die Sozialpolitik wird weiter von den tradierten Vorstellungen des Ernährermodells maßgeblich beeinflusst (vgl. Träger 2010: 301). Mit dem wohlfahrtsstaatlichen Fokus auf die sozialpolitische Sicherung der Familien, explizit anhand eines traditionellen, man könnte auch sagen hegemonialen, Familienbildes, fällt die gesellschaftliche Zuweisung von Reproduktionsarbeit weiterhin in den Aufgabenbereich der Frauen. Lessenich führt diesbezüglich an, dass Frauen

„(...) durchweg auch als Erwerbstätige (...) familialisiert (werden)“ (2012: 123): Auch wenn Frauen erwerbstätig sind, wird von Ihnen verlangt, reproduktiv tätig zu sein. Die Sozialpolitik sendet dazu ambivalente Signale: zum Einen wird das Ziel verfolgt, Frauen verstärkt in die Erwerbstätigkeit zu bringen (beispielsweise am Ausbau der Krippenbetreuung zu erkennen), zum Anderen wird anhand steuerrechtlicher Maßnahmen das Verharren in tradierten Geschlechterrollen gefördert (genannt sei hier das Ehegattensplitting). Eine Antwort, wie die Reproduktionsarbeit verteilt werden könnte, wird auf der politischen Ebene nicht geliefert. Diese hat den Wandel der Geschlechterbeziehungen bei fast allen Reformen ignoriert (vgl. Baur 2009: 222).

Durch die gesellschaftlichen Diskurse und die politischen Strukturen geschieht auf der einen Seite eine Entgrenzung und Nivelierung der Geschlechterhierarchisierung und verstärkt auf der anderen Seite im gleichen Maße die Geschlechterhierarchisierung im Privaten (vgl. Böhnisch/ Funke 2002: S. 43).

Es wird deutlich, dass bei der Berufswahl von Frauen (anders als bei der Berufswahl von Männern) nach wie vor die Frage nach der Vereinbarkeit von (einer möglichen) Familie und der Berufstätigkeit ausgehandelt werden muss. Frauen werden ebenso wie Männer kommodifiziert. Dieses geschieht jedoch unter ganz anderen Voraussetzungen als bei Männern.

Die Rollenzuschreibung der in der Produktion als auch in der Reproduktion Tätigen, führt zu einer besonderen Auseinandersetzung mit dem persönlichen Berufswunsch. Jedoch nicht auf gesellschaftlicher Ebene, sondern im Privaten.

## **2.9. Zusammenführung und Zwischenresümee**

Ausgangspunkt der Überlegungen zu dieser Arbeit ist unter anderem die Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen Bild der *Mädchen als Bildungsgewinnerinnen* und der gleichzeitigen wenig beachteten Tatsache, dass Frauen im weiteren beruflichen Lebensverlauf diesen

*Bildungsvorsprung* nicht nutzen (können). Festzuhalten bleibt, dass höhere und bessere Schulabschlüsse nicht gleich höhere und bessere Ausbildungszugänge und Beschäftigung für Frauen mit sich bringen (vgl. Zander/ Hartwig/ Jansen 2006: 151). Zum Einen besteht das Phänomen des engen Berufswahlspektrums, in dem Frauen sich bewegen. Es wurde dargestellt, dass es verschiedene Annahmen zu diesem Phänomen gäbe, aber keine belegten Erklärungen. Betrachtet man das Ausbildungssystem näher, so wird deutlich, dass hier junge Frauen mit einer „empirisch evidenten Geschlechterdifferenz“ konfrontiert werden, die sich seit Jahren als hartnäckig und dauerhaft erweist (vgl. Schittenhelm 2005: 32). Eine weitere These liegt in dem Beratungsfokus der sogenannten Gatekeeper, wie Lehrer\*Innen, Berater\*Innen, Arbeitgeber\*Innen und dem Elternhaus, die ebenso die bestehenden Geschlechterdifferenzen reproduzieren. Abschließend sei noch das sozialpolitische System genannt, welches aufgrund von alten tradierten Familienmodellen noch keine Lösung der Aufgabenverteilung der Reproduktionstätigkeit auf beide Geschlechter entwickelt hat und diese Frage in das Private drängt. So werden die Geschlechterdifferenzen auf der einen Seite stark nivelliert und gleichzeitig auf der anderen Seite im Privaten verstärkt, indem aufgrund der tradierten Normvorstellungen die Aufgabenzuteilung der Care-Arbeit auf die Schultern der Frauen verortet wird. Und so sieht Stauber den geschlechtsdifferenzierten Übergang „(...) im Kontext von vergeschlechtlichten Strukturen, Kontextbedingungen, Diskursen und Bewertungen, die geschlechterbezogene Unterschiede in Interaktionen immer wieder hervorgebracht, aber auch modifiziert werden.“ (2013: 150)

Junge Frauen in der Berufswahlphase müssen sich jedoch dazu verhalten und für sich eine berufliche Perspektive finden. Eine mögliche Kompensation liegt in der Wahl eines klassischen Frauenberufes, der zwar geringere Entlohnung und Karrierechancen mit sich bringt, aber sich möglicherweise besser mit einer späteren Familiengründung vereinbaren lässt. Und so schließt sich der Kreis für Erklärungsversuche zum engen Berufswahlspektrum von Frauen.

Für junge Frauen mit niedrigem bzw. fehlendem Schulabschluss verringern sich die beruflichen Auswahlmöglichkeiten weiter. Wie im ersten Teil oben

festgehalten wurde, bestehen derzeit wenig Ausbildungsmöglichkeiten für Absolvent\*Innen mit niedrigen Abschlüssen. Frauen mit dem ersten Schulabschluss haben kaum die Chance eine vollzeitschulische Ausbildung zu beginnen. Gleichzeitig ist der duale Ausbildungsweg noch stark männerdominiert und verhältnismäßig wenig Frauen beginnen eine handwerkliche Ausbildung. Das Berufsbildungssystem weist hier Verwirklichungschancen zu (vgl. BMFSFJ 2011: 92): Viele junge Frauen ohne Schulabschluss erlangen auch keinen beruflichen Abschluss.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, „(...) dass Gender eine sozialstrukturelle Dimension zukommt, die in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sowohl in der Familie als auch auf dem Arbeitsmarkt sichtbar wird (...)“ (Brückner 2009: 3) und die Handlungsspielräume von Frauen deutlich begrenzt. Indikatoren wurden dazu im oberen Abschnitt erläutert und dargestellt. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, dass Jugendliche heutzutage verstärkt der Herausforderung unterliegen, auftretenden Probleme, die gesellschaftlich produziert werden, individuell lösen zu müssen (vgl. Rätz-Heinsch 2005). Dieses erfasst die Kategorie Gender in einem besonders hohen Maße.

Wie können junge Frauen mit niedrigen Bildungsabschlüssen den Übergang unter den oben genannten Voraussetzungen biografisch bewältigen, um handlungsfähig zu bleiben? Sie stehen im Kontext dieser individualisierten Rahmenbedingungen vor der Aufgabe, die Herausforderungen individuell in eine biografische Ordnung zu bringen (vgl. Hölzle/ Jansen 2011). Gleichzeitig befinden sich die jungen Frauen in der Phase der Adoleszenz und damit vor der Entwicklungsaufgabe, eine eigene stabile Identität zu festigen und diese mit den gesellschaftlichen Anforderungen in Balance zu bringen. Und so ist es notwendig, in einem nächsten Schritt auf die Identitätsentwicklung einzugehen. Dazu wird die Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verlassen und auf die subjektive Ebene der Identitätsbildung eingegangen.

### 3. Identität

In Anlehnung an das Verständnis von Rätz-Heinisch (2005), wird die Phase der Jugend traditionell vor allem mit dem Finden und Schaffen einer stabilen Identität verbunden. Dieses wird als Voraussetzung für eine autonome Lebensführung verstanden und auch die gelingende Handlungsbefähigung hängt von dem Gefühl ab, inwieweit junge Menschen ein Gefühl für ihre eigene Person entwickeln: Wer bin ich, was kann ich, wie werde ich wahrgenommen und wie viel Anerkennung bekomme ich für das, was ich einbringe? „Besonders in der Adoleszenz entwickeln Jugendliche Fragen zur Selbstvergewisserung ihrer Lebensgeschichte. Sie sind gefordert, ihre „(...)Selbstkonstruktionen in ihr gegenwärtiges Leben zu integrieren und ihre Zukunft zu planen und meistern zu können“ (Köttig/ Rätz-Heinisch 2005: 16).

Im psychologischen Duktus ist

*„(...) Identität die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben. Für das Verständnis von Entwicklung im Jugendalter ist aber noch eine dritte Komponente der Identität wichtig, nämlich das eigene Verständnis für die Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will.“ (Oerter/ Montada 202: 291)*

Die fachlichen (deutschsprachigen) Beiträge zu dem Thema der *Identität* verweisen heutzutage nach wie vor in gehäufte Weise auf die Entwicklungsstufen der Identität nach Erikson (vgl. Oerter/ Montada 2002; Behringer 1998). Erikson hat das sogenannte *Stufenschema* in den 1950er Jahren entwickelt. Er geht davon aus, dass sich der Mensch in acht Phasen von der Geburt bis zum Tod entwickelt. Dabei beinhaltet jede Phase Herausforderungen/ Konflikte, die bewältigt werden müssen und deren Bewältigungsergebnis sich auf die Identitäten auswirken.

Da Erikson geradlinige, schematische Lebensläufe als Grundlage seiner Theoriebildung genommen hat und diese, wie oben bereits dargestellt, heutzutage nicht mehr existieren, soll für diese Arbeit ein anderes Identitätskonzept herangezogen werden: Die Autorengruppe Keupp/ Abbe/ Gmür/ Höfer/ Mitzscherlich und Straus (1999) entwickelten das Konzept der *Patchworkidentitäten* und wählten als Herangehensweise dabei die Idee der *Identitätskonstruktionen*. Dabei beziehen sich die Autor\*Innen ebenfalls auf

das Stufenmodell von Erikson, modifizieren es jedoch hinsichtlich der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen und zeitlichen Strömungen. In ihrer theoretische Auseinandersetzung gehen sie der Frage nach, wie sich Subjekte anhand von Veränderungsprozessen entwickeln und positionieren und welche Handlungsfähigkeit daraus resultiert (ebd.: 9).

Insbesondere die Verknüpfung mit den Einflüssen der gesellschaftlichen Bedingungen macht diese Theorie in besonderem Maße anschlussfähig für das Thema dieser Arbeit.

### **3.1. Identitätskonstruktionen**

Die Autor\*Innen sehen in der Identitätsarbeit einen subjektiven Konstruktionsprozess, in dem das Individuum versucht eine Passung zwischen der inneren und der äußeren Welt herzustellen (Keupp et al. 1999: 7). Die Identität entsteht folglich an der Schnittstelle von Innen und Außen und ist das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt (ebd.: 191) und lässt sich als „kontinuierliche identitäre Passungsarbeit“ (Keupp 2014:181) bezeichnen. Dieser Prozess ist ein lebenslanger und offener. Er ist demzufolge niemals abgeschlossen. Dabei konstruiert sich die Identität in alltäglichen Handlungen neu und erfordert eine alltägliche und lebenslange Verknüpfungsarbeit (ebd. 189). Dabei ist das Subjekt gefordert, die eigenen Bedürfnisse und Ideen mit dem Erwartungshorizont der Außenwelt in eine tragfähige Balance zu bringen (vgl. Keupp 2014: 181). Dieser Balanceakt ist zumeist mit Spannungen zwischen den Idealen und Bedürfnissen gekennzeichnet. Diese zu ertragen und wiederkehrende Krisen zu meistern ist Bestandteil der Identitätskonstruktionen (vgl. Keupp et al.1999: 196) und ein wichtiger Motor für individuelle Entwicklungen.

Um diese Spannungen aushalten zu können und ein identitäres Passungsverhältnis herstellen zu können, ist das Individuum von der äußeren Welt auf Anerkennung, dem Gefühl der Zugehörigkeit und Vertrauen angewiesen. Für das subjektive Identitätsempfinden bedarf es der Wahrnehmung, dass das Passungsverhältnis als authentisch und kohärent

erlebt wird. Der inneren Kohärenz kommt dabei eine zentrale Anforderung zu (ebd. :12). Auf dieser Grundlage entstehen situative Handlungsfähigkeit und Selbstvertrauen (vgl. Keupp 2014: 181). Keupp fasst es noch knapper zusammen und resümiert: „Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung.“ (ebd.: 180)

Grundzüge der Identitätsarbeit:

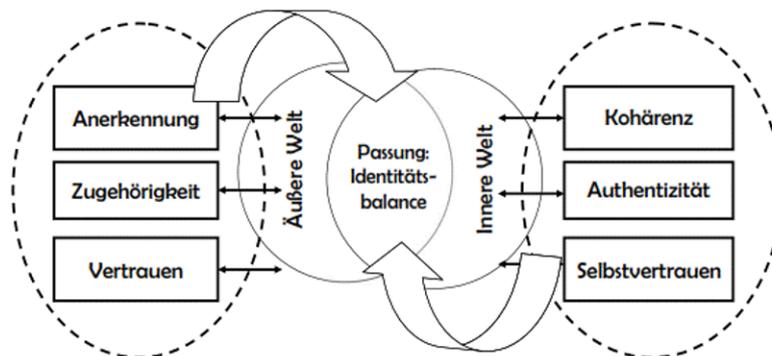


Abb. 4: Grundzüge der Identitätsarbeit (Keupp 2014: 180)

Keupp et al. (1999) benennen vier zentrale Dimensionen bzw. Koordinationsleistungen im Herstellungsprozess der Identität:

#### 1. Relationale Verknüpfungsarbeit

Die alltägliche Verknüpfungsarbeit wurde oben bereits näher bestimmt. Die Autor\*Innen ordnen innerhalb dieser Passungsarbeit noch eine reflexive Ebene in zwei Zeitdimensionen ein:

Innerhalb des retrospektiven-reflexiven Prozesses geht es um die Verarbeitung von (Selbst-)Erfahrungen mit den Kernfragen „Wer bin ich?“ und „Woher komme ich?“.

Im prospektiv-reflexiven Prozess geht es um die Zukunft des Subjekts und wirkt sich auf die Ausrichtung des Handelns mit der Frage „Wer will ich sein?“ aus. So entstehen Identitätsentwürfe, die nach einer weiteren Reflexionsschleife mit einem Abgleich des subjektiven Entwurfes und den vorhandenen Ressourcen zu einem Identitätsprojekt führen können.

Beide Zeitdimensionen der Verknüpfungsschritte haben bewertende und verarbeitende Anteile und sind eng miteinander verbunden, somit nicht voneinander abzukoppeln.

## 2. Konfliktaushandlung

Als Grundannahme setzen die Autor\*Innen eine „Grundspannung als Quelle der Dynamik im Identitätsprozeß“ (ebd.: 197) voraus. Denn wenn alles Erlebte als zufriedenstellend wahrgenommen wird, fehlt dem Subjekt eine Entwicklungsperspektive- ein Spannungszustand zwischen dem schon Erreichten und dem, was noch erreicht werden möchte. Somit ist das Passungsverhältnis innerhalb des Identitätsprozesses als ein permanentes Aushandeln von bestehenden Differenzen und Konflikten zu verstehen. Ein spannungsfreier Balancezustand führt zu keinem Entwicklungsprozess. Wie oben bereits erläutert wurde, ist für ein stimmiges Erleben dieser Konfliktaushandlung das Gefühl der Authentizität.

## 3. Ressourcenarbeit

Der individuelle Identitätsprozess wird ganz entscheidend von den Ressourcen geprägt, „(...) die ein Subjekt bei seiner Identitätsarbeit zu mobilisieren und nützen vermag“ (ebd.:198). Es ist somit relevant, welche Ressourcen subjektiv wahrgenommen werden und welche tatsächlich genutzt, bzw. auch erschlossen werden können. Dabei ist der Zugang zu vielen Ressourcen nicht mit einer gelingenden Identitätsentwicklung gleichzusetzen. Auch der Mangel an Ressourcen kann identitätsbezogene Entwicklungsprozesse initiieren.

## 4. Narrationsarbeit

Die Identitätsbildung vollzieht sich im Wesentlichen mittels der Selbstnarration. Dabei sind narrative Strukturen in sozialen Kontexten verankert und von diesen beeinflusst. Damit wird deutlich, dass Identitätsarbeit sich nicht nur im Handeln vollzieht, sondern auch in der Interaktion/ dem Text.

Identitätsarbeit ist somit als ein evaluativer Prozess zu verstehen, innerhalb dessen das Subjekt die individuellen Erfahrungen mittels der Selbstnarration integriert, reflektiert und bewertet. Der Prozess ist von Spannungen, Widersprüchen und Ambivalenzen durchzogen und funktioniert durch das identitätsbezogene Verarbeiten unterschiedlichster Ressourcen.

Wie können all diese Aspekte der oben genannten Identitätsentwicklung und der daraus resultierenden Passungsarbeit in einer komplexen, ambivalenten und sich verändernden Außenwelt zu einer gelingenden Identität führen? Und was ist unter „gelingend“ zu verstehen? Die Autor\*Innen verstehen den Zustand der „gelingenden Identität“ als einen temporären Zustand einer gelungenen Passung (vgl. ebd.: 276). Ob das Subjekt eine Passung als gelungen bewertet, ist lediglich vom Subjekt selber zu beantworten und zu bewerten. Gleichwohl die subjektive Bewertung entscheidend ist, gebe es „Fähigkeiten und Ressourcen, die das Gelingen von Identitäten befördern“ (ebd.). Genannt seien:

- Materielle Ressourcen
- Soziale Integration und Anerkennung
- Fähigkeit des Aushandelns (in verschiedenen Kontexten und Bezügen die Regeln, Normen, Ziele neu auszuhandeln, bzw. diese aushandeln zu wollen)
- Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz (Unsicherheit und Spannungen als ein Stück Normalität zu verstehen und so offen auf Situationen und Menschen zugehen zu können)

In Bezug auf die Phase der Adoleszenz erweitert Keupp (2004: 22f) diese Liste u.a. um folgende Aspekte:

- „Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet.  
(...)

- Sie brauchen die „einbettende Kultur“, soziale Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese auch immer wieder mit zu erzeugen.  
(...)
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist.“

### **3.2. Zwischenresümee**

Jugendliche sind in einem hohen Maße mit der Identitätsfindung, mit einer gelingenden Identitätsfindung beschäftigt. Um handlungsfähig zu sein, bedarf es dazu einer Passung zwischen den mitunter widersprüchlichen Erfahrungen von außen und den inneren subjektiven Bedürfnissen. Auf der Grundlage eines Gefühls der Anerkennung, Zugehörigkeit und Vertrauen seitens der Außenwelt und dem Gefühl der Kohärenz und der Authentizität der inneren Welt, entsteht Selbstvertrauen und führen zu einem Gefühl handlungsfähig zu sein.

In Zeiten der Individualisierung und der Herausforderung individuell sein Leben bewältigen zu müssen, existieren für Jugendliche kaum Orientierungspunkte für das persönliche Handeln und für die persönliche (Identitäts-)Entwicklung. Die Passungsarbeit zwischen der inneren und der äußeren Welt stellt somit eine besondere Herausforderung dar. Umso bedeutender erscheint es, das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft und gesellschaftliche Anerkennung für Jugendliche erfahrbar zu machen, um das eigene Handeln zu erproben und kohärente Erfahrungen zu sammeln. Davon ausgehend, dass die Partizipation am Arbeitsmarkt derzeit als bedeutendste Lebensaufgabe gilt, junge Frauen mit niedrigen bzw. fehlendem Schulabschluss jedoch die Zugangsvoraussetzungen für den Arbeitsmarkt kaum erfüllen, werden ihnen hier bedeutenden Einflussfaktoren genommen: der Aspekt der Zugehörigkeit und der gesellschaftlichen Anerkennung.

Mit der Perspektive, dass die Herausforderungen und die Benachteiligung dem (Übergangs-)systemen immanent sind, liegt die Annahme nahe, den Strukturen nichts entgegensetzen zu können und somit diesen auf der Handlungsebene ausgeliefert zu sein. Pohl (2013) setzt dem jedoch entgegen, dass es vielmehr um ein Anerkennen struktureller Grenzen des eigenen Handelns, einer selbstkritischen Reflexion des persönlichen Handelns im Kontext von eben diesen Strukturen und Diskursen und einer Infragestellung der bestehenden Wirkungsmechanismen gehen müsse.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Herausforderung an Jugendlichen in der alltäglichen Lebensführung immens hoch ist. Für die Identitätsarbeit in Zeiten der Individualisierung sind reflexive Kompetenzen nötig, die zum Einen das Lernen über sich selbst und zum Anderen das Wahrnehmen, Verstehen und Verorten von gesellschaftlichen Zusammenhängen in Bezug auf das eigene Leben beinhalten und zu einer kritischen Überprüfung führen sollten.

Es ist notwendig, die komplexen Zustände zu strukturieren und sich einen Überblick über das eigene Leben zu verschaffen. Diese Aspekte werden in der Biografiearbeit aufgegriffen, die im Folgenden als Methode der Sozialen Arbeit genauer dargestellt werden soll.

## **4. Biografiearbeit als Methode der Sozialen Arbeit**

„Menschen müssen sich ihrer selbst vergewissern, müssen einen Platz finden, der eine Begründung für ihre Vergangenheit und eine Legitimation für ihre Zukunft hergibt.“ (Ruhe 2012: 9)

### **4.1. Biografie**

Der Begriff der *Biografie* weist sowohl eine alltagssprachliche Bedeutung, als auch eine wissenschaftliche Bedeutung auf. Der Begriff wird nicht nur innerhalb der Alltags- und Wissenschaftssprache unterschiedlich interpretiert, sondern auch zwischen den unterschiedlichen Fachdisziplinen verschieden aufgefasst. So ist das Thema u.a. als Gegenstand in der Soziologie, der Pädagogik, der Literatur-, der Geisteswissenschaft, der Medizin und der Theologie zu finden (vgl. Truschkat 2013; Miethe 2014). Im alltagssprachlichen Gebrauch geht es vor allem um das Nacherzählen der eigenen Lebensgeschichte. Häufig wird hierbei der Begriff der *Biografie* auch mit dem Begriff des *Lebenslaufs* synonym verwendet.

Der wissenschaftliche Zugang unterscheidet jedoch hierbei: der Lebenslauf präsentiert das persönliche Leben (rückblickend) mit persönlich relevanten Daten chronologisch in einer stringenten zeitlichen Abfolge. Der Begriff Biografie umfasst darüberhinaus eine emotionale Auseinandersetzung mit den Lebensereignissen, die nicht nur alle persönlichen Daten erfasst, sondern insbesondere auch eine Bewertung der Ereignisse und Daten impliziert. Damit unterscheidet sich die Biografie vom Lebenslauf, der eine chronologische neutrale Auflistung von Daten in einer zeitlichen Abfolge aufweist (vgl. Lattschar & Wiesmann 2007/ Miethe 2014). In dem Vorgang des Bewertens liegt eine wichtige Dimension der Biografie: „(...) dass wir nämlich immer unsere eigene Weltsicht entwickeln, Erfahrungen spezifisch ablagern und deuten und die erinnerte Lebensgeschichte nie identisch ist mit dem was damals `wirklich passierte`.“ (Miethe 2014; 16). Denn ob Erfahrungen überhaupt wahrgenommen und begrifflich erfasst und später erinnert werden können, hängt von der individuellen Bedeutung und der subjektiven Bewertung des Ereignisses ab (ebd.:13).

Durch die Bewertung der einzelnen Lebensereignisse entsteht im biografischen Kontext eine ganz eigene, subjektive Chronologie. Denn die

Erfahrungen werden keinesfalls analog in der Systematik des Lebenslaufs verarbeitet, erinnert und geordnet. Vielmehr entstehen mitunter Sprünge in der historischen Einbettung: inhaltliche Verbindungen werden primär zusammen erinnert und abgespeichert (beispielsweise die Geburt der eigenen Kinder) und stehen somit vor der chronologischen Abfolge der Ereignisse. Für das biografische Erzählen kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass persönlich relevante Ereignisse in einer chronologischen zeitlichen Abfolge erzählt werden (vgl. Miethe 2014:15).

Und so handelt es sich bei der Biografie um eine Art Konstrukt, welches immer wieder neu zusammengesetzt und interpretiert wird. Diese Vorgänge geschehen bewusst und auch unterbewusst (vgl. Morgenstern 2013; 7). Menschen befassen sich kontinuierlich mit der eigenen Biografie und setzen sich damit mit existenziellen Fragen, dem eigenen Selbstverständnis und den persönlichen Werten auseinander (vgl. Hölzl 2011).

#### 4.1.1. *Biografische Konstruktion*

Wie oben deutlich wurde, ist Biografie als soziale Konstruktion zu verstehen. Sogenannte *Daten* und *Fakten*, die alltagssprachlich eine objektive Perspektive implizieren, werden einer individuellen Perspektive angepasst und dementsprechend biografisch abgespeichert. Somit existieren im biografischen Verständnis subjektive Wahrheiten und Wirklichkeiten, die nur für den jeweiligen Biografen/ die jeweilige Biografin gelten (vgl. Miethe 2014: 15).

Die biografische Konstruktion als rein subjektives Sinnkonstrukt darzustellen greift jedoch zu kurz (vgl. ebd./ Truschkat 2013). Denn in der biografischen Erzählung wird sowohl Individuelles, als auch Allgemeines, d.h. der gesellschaftliche Kontext, in dem das individuelle Leben stattfindet, transportiert. Individuum und Gesellschaft sind dabei in einem Wechselverhältnis aufeinander bezogen und voneinander abhängig (vgl. Miethe 2014:19). So stellt die biografische Konstruktion ein komplexes und wechselseitiges Verhältnis dar: Es bezieht sich auf die „(...) subjektive[] Verarbeitung sozialer Strukturen einerseits und die biografische Konstruktion sozialer Strukturen andererseits (...)“ (Truschkat 2013: 47). Zum Einen

reagiert das Subjekt auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Wirkungsmechanismen, in dem neue Erfahrungen im Horizont der bestehenden Selbst- und Weltkonstruktion (geltenden Normen und Werte) integriert werden und geltende Diskurse verinnerlicht werden. Zum Anderen entstehen aufgrund der biografischen Konstruktion, und den damit einhergehenden Verarbeitungsmechanismen und Bewertungslogiken, soziale Strukturen, die gesellschaftliche Diskurse (re-)produzieren. „Das Herstellen von Biografie ist somit angeordnet im Spannungsfeld zwischen autonomer und heteronomer Konstruktion.“ (Köttig 2013: 997). Somit sind biografische Konstruktionen immer auch soziale Aktivitäten, die Produkte sozialer Interaktionsprozesse sind. Der Vorgang der biografischen Konstruktion geschieht dabei reflexiv, denn die Konstruktionen sind nicht als statisch zu verstehen. Neue Erfahrungen führen dazu, dass, aufgrund der subjektiven Bewertung, innerhalb des individuellen Erfahrungshintergrundes und mittels der geltenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die individuelle biografische Konstruktion bestätigt und stabilisiert oder aber modifiziert und verändert wird (vgl. Rätz-Heinisch 2005: 108). Alheit formuliert diesbezüglich den Begriff der *Biografizität* und subsumiert darunter eine Art „persönlicher Code“, mittels dessen neue Erfahrungen erschlossen werden (vgl. Alheit 2006: 6). Dabei wirken Impulse von außen auf die innere Verarbeitungslogik (Biografizität), die aufgrund der bereits gemachten Erfahrungen funktioniert (ebd.). Diese reflexive Leistung zu vollziehen, sieht Alheit als Kompetenz, die mitunter erlernt werden müsse. Truschkat (2003:58) spricht hier von einer Schlüsselkompetenz, als „(...) die Fähigkeit, biografisches Wissen an neue Wissensbestände anschließen zu können und sich damit neu zu assoziieren.“

Die Funktion der biografischen Konstruktion liegt in der Sicherung der individuellen Handlungsfähigkeit und der persönlichen Identität. Biografisches Arbeiten hat für die Erinnernden immer einen Zweck: eine tragbare Wirklichkeit zu konstruieren (vgl. Ruhe 2012: 11).

#### 4.1.2. *Biografie und individuelles Handeln*

Biografie wirkt sich auf unser Handeln aus und wie oben bereits dargestellt wurde, ist eine biografische Konstruktion nötig, um die individuelle Handlungsfähigkeit zu sichern. Die Schlüsselkompetenz der *Biografizität* ermöglicht es darüber hinaus, die individuellen Handlungsoptionen zu erweitern und möglicherweise den begrenzenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen etwas entgegenzusetzen bzw. die individuelle Handlungsfähigkeit zu erhalten (auch wenn es hier sicherlich klare Grenzen gibt).

Für das individuelle Handeln muss vorausgesetzt werden, dass aktuelle Wahrnehmungen und Entscheidungen immer in Hinblick auf das zuvor Erlebte, der biografischen Geschichte entstehen und getroffen werden. Genauer: es wird nur das explizit wahrgenommen, was bekannt und subjektiv für die Person bedeutsam ist. Und auch Entscheidungen können nur vor dem Hintergrund dessen getroffen werden, was zu dem Zeitpunkt bekannt war (vgl. Mieth 2014: 13f). Somit werden (biografische) Entscheidungen aufgrund ihres biografischen Kontextes bewertet und anhand der aktuellen Handlungsrelevanz für das Subjekt ausgewählt. Andere Handlungsoptionen werden dabei als irrelevant zurückgestellt (vgl. Truschkat 2013: 49).

All diese Prozesse vollziehen sich, wie bereits oben erwähnt, nicht unbedingt zielgerichtet und bewusst. Dabei kann auch die eigene Biografie nicht immer präsent sein. Mittels Kommunikation kann diese jedoch wieder ins Bewußtsein geholt und rekonstruiert werden (vgl. Glinka 2013: 810).

Abschließend muss zusammengefasst werden, dass Biografie eine hohe individuelle Kompetenz beinhaltet, die es dem Subjekt ermöglicht, sich in gesellschaftlichen Verhältnissen zu positionieren, zu stabilisieren und zu entwickeln. Dazu betont Dausien (1999) vehement, dass Biografie nicht einfach vorhanden ist, sondern vielmehr in einem sozialen Prozess hergestellt werden müsse: Biografie hat man nicht einfach - Biografie wird hergestellt.

## 4.2. Biografiearbeit

Das weite Verständnis von *Biografie* trifft auf ein noch weiteres Feld der Biografiearbeit. Auch hier zeigt sich keine eindeutige definitorische Klärung und es stehen vielfältige Ansätze zur Diskussion, die in Bezug auf die Zielsetzungen, den Funktionen und Bedeutungen in Hilfeprozessen unbestimmt sind (vgl. Hölzle/ Jansen 2011:9). Gleichzeitig existiert kein wissenschaftstheoretischer Überbau zu der Methode der Biografiearbeit und deren Wirkung wurde bis dato nicht hinreichend erforscht (ebd.:35).

So ist es in einem ersten Schritt nötig, eine Definition von Biografiearbeit darzustellen. Miethe (2014:24) versucht mittels eines definitorischen Zugangs, alle relevanten Aspekte der Biografiearbeit zusammenzufassen.

*„Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden.“*

In einem strukturierten Prozess können Menschen angeleitet Erfahrungen aus der Vergangenheit erinnern und gegebenenfalls dokumentieren. Diese Reflexion des Vergangenen schafft dabei idealerweise ein Verstehen der eigenen Entwicklung, der eigenen Geschichte und ermöglicht es, die Gegenwart bewusster zu gestalten, um der Zukunft zielsicherer zu begegnen (vgl. Lattschar/ Wiesmann 2007; Miethe 2014). Es handelt sich bei der Biografiearbeit also nicht nur um eine Reflexion, sondern vielmehr um eine „(...) konstruktive Aufarbeitung, Bewältigung und Planung der eigenen Lebensgeschichte“ (Hölzle 2011; 34). Im Kontext von gesellschaftlichen Wirkmechanismen bietet die Biografiearbeit einen Modus, die Verhältnisse zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und Möglichkeiten und den eigenen Bedürfnissen und Interessen im Hinblick auf den eigenen Lebenslauf zu reflektieren und zu gestalten.

Es wird deutlich, dass es sich bei der Biografiearbeit um keine spezielle Methode handelt, sondern diese vielmehr als pädagogischer Ansatz zu

sehen ist, dem eine Vielfalt an Methoden aus verschiedensten Arbeitsfeldern zugrunde liegt (vgl. Miethe 2014: 24).

Verweisend auf das Biografieverständnis wie oben dargestellt, geht es in der Biografiearbeit nicht um ein sogenanntes „Richtigstellen“ von biografischen Daten, sondern um das „Erfassen biografischer Konstruktionen“. Es geht um ein Verstehen und Transparentmachen, wie Menschen erlebte Erfahrungen und Ereignisse bewerten und welche Bedeutungen sie diesen zuschreiben (ebd.: 17).

Denn erst durch die Zuweisung bzw. auch Benennung der Bedeutung eines Ereignisses, wird die biografische Konstruktion sichtbar. Als Konsequenz zeigt sich hier, dass Biografiearbeit immer auf den konkreten Einzelfall bezogen bleibt und keine Allgemeingültigkeit transportiert (vgl. Glinka 2013: 831).

Was kann Biografiearbeit bewirken? Welche Effekte erhofft man sich von dem professionellen Setting der angeleiteten Biografiearbeit? Aufgrund der verschiedenen Zugänge und Arbeitsfelder existieren auch hier verschiedenste Konzepte: Hölzle beispielsweise (2011: 47) sieht die positiven Effekte vor allem in der Ressourcenaktivierung durch das Bewusstmachen positiver Bewältigungsstrategien in der Vergangenheit und deren Übertragung auf Anforderungen in der Gegenwart, der darauf aufbauenden Zukunftsplanung. Ryan/ Walker (2004: 76), die Biografiearbeit mit Adoptivkindern und Pflegekindern einsetzen, sprechen hierbei von einer Überbrückungsfunktion zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Biografisch erworbene Ressourcen sollen bewusst gemacht und für die Gegenwart und Zukunft genutzt werden. Es gilt dabei, persönliche Handlungsspielräume auszuloten und neu zu interpretieren (vgl. Morgenstern 2013: 7).

Durch die Biografiearbeit, und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, besteht die Möglichkeit der Neuinterpretation von gemachten Erfahrungen und der Veränderung des Blickwinkels auf das persönliche Leben im Kontext der Gegenwart (vgl. Lattschar/ Wiesmann 2007). Morgenstern (2013: 10) bezieht sich hier auch

auf das Empowerment-Konzept, wird die eigene Biografie doch „(...) nicht aus einer Ohnmachtshaltung, sondern aus einer Haltung der Selbstermächtigung heraus interpretiert. Nicht mehr andere deuten mein Leben, sondern ich deute es selbst.“

Es muss deutlich gemacht werden, dass Biografiearbeit kein „Allheilmittel“ ist: denn schwierige Lebenssituationen können durch die Biografiearbeit nicht aufgelöst werden. Vielmehr können die angeleiteten Gespräche die Bewältigung eben dieser stützen und zu einer kurzfristigen Entlastung führen (vgl. Lattschar/ Wiesmann 2007: 27). Schaut man sich die Wirkungsweisen von Biografiearbeit an, muss man sich fragen, inwieweit sich das Konzept zu einer Psychotherapie abgrenzt. Nach Miethe (2014: 28ff) ist eine eindeutige und klare Abgrenzung von Biografiearbeit nicht möglich. Dieses ist der hohen Komplexität beider Zugänge geschuldet. So steht auf der einen Seite eine Vielzahl der Biografiearbeitsmethoden der Vielzahl therapeutischer Ansätze gegenüber, die eine eindeutige Differenzierung nicht zulassen. Gleichwohl ist ein Unterscheidungskriterium der Aspekt der „Krankheit“: „So geht Therapie von einer Krankheit bzw. Störung aus, die einer Heilbehandlung mit dem Ziel der Wiederherstellung von Gesundheit erforderlich macht. Biografiearbeit hingegen baut auf „biografisch verankerte (Selbst-)Bildungsprozesse“ auf (ebd.: 30).

So lässt sich allgemein zusammenfassen, dass Biografiearbeit das biografische Verstehen und die individuelle Weiterentwicklung zur Zielsetzung hat (Miethe 2014: 25). Damit strebt biografisches Arbeiten nach biografischer Kompetenz und stärkt die individuelle Fähigkeit, die eigene Biografie zu überdenken, zu bewältigen und entwerfend gestalten zu können (vgl. Klingenberger 2015:13).

### **4.3. Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit**

Biografiearbeit ist als systematisches Konzept in der Sozialen Arbeit kaum thematisiert (vgl. Hölzle/ Jansen 2011:9) und stellt auch keine klassische Methode der Sozialen Arbeit dar. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen

Arbeitsansatz, eine Arbeitsperspektive, die auch in der Sozialen Arbeit genutzt und mit anderen Ansätzen und Konzepten verbunden wird. Hier sei beispielsweise der Einbezug der Lebenswelt in die Biografiearbeit mit den Adressat\*Innen genannt (*dialogische Biografiearbeit* nach Köttig/ Rätz-Heinisch (2005)). Oder auch die Perspektive des politischen Mandats in der Sozialen Arbeit führt zu einem besonderen Blick in der Biografiearbeit. Dieser Fokus ist insbesondere für diese Arbeit ein ganz wesentlicher. Gilt es doch, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die jungen Frauen mitunter in ihren Handlungsoptionen einschränken, zu thematisieren und zu bearbeiten. Im Verständnis einer Sozialen Arbeit, die es sich zur Aufgabe macht, für die soziale Gerechtigkeit der Adressaten, der Adressatinnen einzutreten, individuell auf die Problemlagen einzugehen und Hilfen anzubieten (vgl. Seithe 2010: 45), erhält die Perspektive der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit ihren professionsbezogenen Fokus: die Miteinbeziehung der gesellschaftlichen Wirkmechanismen auf die individuellen Lebenslagen der Adressat\*Innen. Und somit müssen individuelle Geschichten immer in allgemeine Zusammenhänge eingebettet werden und das Individuum in seiner individuellen Lebenslage wahrgenommen werden. Denn „[i]n welcher sozialen Schicht oder in welcher Kultur ein Mensch aufwächst bedingt ganz wesentlich dessen Erfahrungen und seine Art die Welt zu betrachten.“ (Mieth 2014: 19). Dieses Verständnis gilt zwar als Grundlage jeglicher Biografiearbeit, findet jedoch in der Sozialen Arbeit aufgrund des Professionsverständnisses und des Auftrages qua des Doppelten Mandates (wenn nicht sogar in Bezug auf das Tripple Mandat) seine besondere Entfaltung.

Professionelle Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit hat das Ziel, „(...) solche Menschen in ihrer Entwicklung, ihrer Lebensbewältigung, Lebensführung und Lebensplanung zu unterstützen, deren Ausgangsbedingungen für die eigenständige Gestaltung der Biografie erschwert sind.“ (Hölzle/ Jansen 2011: 32)

Als Anlass und Indikation für die biografische Arbeit sind Wendepunkte und Krisen zu nennen (ebd.). Dabei sind die Klient\*Innen selbst die Interpreten ihrer Lebensgeschichte. Sie werden unterstützt,

*„(...) ihr eigenes Leben in den Blick zu nehmen, ihre eigene Entwicklung bzw. einzelne Aspekte ihrer Entwicklung zu verstehen, zu klären, zu bewältigen und für die (weitere) Lebensgestaltung gewinnbringend zu nutzen. Die Reflexion des subjektiven Erlebens im gesellschaftlich-historischen Kontext ermöglicht die Verknüpfung der individuellen Geschichte mit der Kollektivgeschichte.“ (Hölzle/ Jansen 2011:33)*

Hölzle (2011; 33) fasst diese Perspektive der Sozialen Arbeit wie folgt zusammen: „Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit ist immer partizipativ, dialogisch und kooperativ angelegt. Sie ist darauf ausgerichtet, gemeinsam mit dem Klient\*Innen einen verstehenden Zugang zu ihrem Erleben und ihrer Lebensbewältigung unter Einbeziehung relevanter biografischer, kultureller und politischer Ereignisse sowie ihrer bisherigen und aktuellen Lebenswelt zu entwickeln.“

Davon ausgehend, dass für eine subjektiv erlebte gelungene Lebensführung die biografische Arbeit konstitutiv sei, braucht es zum Einen individuelle Kompetenzen und zum Anderen Ressourcen, um die Anforderungen bewältigen zu können. Um beiden Aspekten gerecht zu werden, ist die Perspektive auf eine ressourcenorientierte Biografiearbeit angebracht:

#### *4.3.1. Ressourcenorientierte Biografiearbeit*

Die Ressourcenorientierte Biografiearbeit nach Hölzle und Jansen (2011) hat ihre theoretischen Wurzeln in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (ebd.: 17). Sie hat zum Ziel, Ressourcen für die Bewältigung und Gestaltung von Biografie zu aktivieren. Ressourcen werden hier als inter- und intrapersonale Ressourcen verstanden: „(...) Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und unterstützende Beziehungen (...), die zur Bewältigung alltäglicher Anforderung und Lebensaufgaben von zentraler Bedeutung sind.“ (ebd.: 43)

Zu der Ressourcenaktivierung in der Biografiearbeit schlagen die Autorinnen zwei Handlungspfade vor:

- Die Lebensgeschichte als Ressource nutzen

Hierbei handelt es sich um eine retrospektiv angelegte Aktivierung von Kraftquellen, Stärken und Fähigkeiten. Die Erinnerung an gelungene Bewältigung früherer Herausforderungen stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Perspektive auf das eigene Können. Diese Erfahrungen sollen aktiviert und auf zukünftige Herausforderungen übertragen werden können.

- Lebensziele als Ressource nutzen

Die prospektive Aktivierung zielt auf die Fokussierung emotional bedeutsamer Lebensziele. Die Ziele selber werden zur Ressource, da diese zu einer Mobilisierung von Kräften anregen, um das Ziel erreichen zu können.

Ebenso wie in der Identitätsentwicklung kommt dem Gefühl der Kohärenz in der Ressourcenorientierten Biografiearbeit eine entscheidende Rolle zu.

Ausgehend von dem Konzept der Salutogenese führte der Soziologe Aaron Antonovsky (1923-1994) den Begriff der *Kohärenz* ein, welche knapp als grundlegendes Vertrauen in das Leben verstanden werden kann (vgl. ebd.: 72). Die Kohärenz beinhaltet drei Dimensionen:

- Das Gefühl von **Verstehbarkeit**  
„Ich kann Dinge, die mir widerfahren, verstehen.“
- Das Gefühl der **Handhabbarkeit**  
„Ich bin der Überzeugung, durch meine Fähigkeiten bestimmte Anforderungen zu meistern.“
- Das Gefühl von **Sinnhaftigkeit**  
„Ich habe herausgefunden, welche Dinge mein Leben lebenswert machen und für die ich mich engagieren möchte.“

Ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl mit der Grundhaltung, dass das eigene Leben verständlich, sinnvoll und handhabbar ist, wirkt sich positiv auf weitere Entwicklungsprozesse aus. Die Menschen haben das Gefühl, ihr Leben „im Griff“ zu haben. Das Kohärenzgefühl befähigt Menschen, flexibel auf Anforderungen reagieren zu können, mobilisiert vorhandene

Widerstandsressourcen und führt somit zu einer Bewältigung von Stress bzw. begünstigt die Stressreduktion (vgl. ebd. : 73).

Und so besteht der Fokus der Ressourcenorientierten Biografiearbeit darin, „(...) das Kohärenzgefühl und die biografischen Chancen zur Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit in den Mittelpunkt zu stellen, d.h. sie daran zu erinnern, sie zu aktivieren und für die weitere Lebensplanung nutzbar zu machen“ (ebd.: 77). Für die konkrete Methodenarbeit leiten die Autorinnen folgende Ansatzpunkte ab:

- Biografisch erworbene Ressourcen bewusst und nutzbar machen  
Insbesondere in schwierigen Lebenssituationen gilt es, den Blick auf die erworbenen Kompetenzen/ Potenziale, sowie auf positiv besetzte Beziehungen und Vorbilder zu lenken und auf die zukünftigen Herausforderungen zu übertragen.
- Das Gefühl der eigenen Wirksamkeit stärken  
Situationen in den Fokus nehmen, die als steuernd und aktiv bewältigt erfahren wurden, um einen Kontrapunkt zu dem Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit zu setzen.
- Krisen als Herausforderung und Lernchance zu begreifen  
Der Sinn krisenhafter Lebensereignisse kann meist erst im Nachhinein rekonstruiert werden. Hierbei gilt es zu reflektieren, welche Stärken daraus entwickelt wurden oder welche produktiven Begegnungen und Ereignisse daraus entstanden. Die Bilanzierung von „Gewinnen“ stellt ein wichtiger Ansatzpunkt dar.
- Das Gemeinsame im Individuellen entdecken  
Ein Verstehensprozess wird initiiert, indem individuelle, subjektive Erfahrungen mit kollektiven, historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den jeweiligen entwicklungspsychologischen Aufgabenstellungen miteinander in Bezug gesetzt und reflektiert werden.

#### 4.3.2. Professionelle Haltung und Grundprämissen

Vereinzelt wurden oben bereits Aspekte zu der Haltung innerhalb der Biografiearbeit erwähnt. Da nach Miethe (2014: 45) der Erfolg für eine gelingende Biografiearbeit im Wesentlichen von der inneren Haltung und der Arbeitsweise der professionell Tätigen und das der Arbeit zugrundeliegende Menschenbild abhängt, soll dieser Aspekt hier noch einmal aufgegriffen und mit Grundprämissen der professionellen Arbeit ergänzt werden:

- Die Teilnehmenden sind Experten ihrer selbst. „Jedes Handeln macht Sinn, auch wenn sich dieser Sinn manchmal den Anderen und auch der Person selbst nicht erschließt. Und: Kein Ereignis hat einen Sinn an sich, sondern bekommt diesen erst durch die subjektiven Erfahrungen, die mit dem gelebten Ereignis verbunden sind“ (ebd.: 69). Für den verstehenden Zugang zu der Biografie gilt die zentrale Frage: Wozu braucht der/ die Biograf\*In in diesem Moment diese Geschichte für sich selbst? (ebd.: 17)
- Professionell Tätige in der Biografiearbeit sind ebenso wie die Teilnehmenden mit der persönlichen Biografie Bestandteil des Prozesses. Denn bedeutsam für das Mitteilen biografischer Ereignisse ist, wie die erzählende Person den Zuhörer wahrnimmt. Die leitende und zuhörende Person muss genau reflektieren, wie/ als was der Biograf sie möglicherweise sehen kann. „Die Leitung, genauso wie die anderen Teilnehmenden einer Gruppe zur Biografiearbeit, bestimmen mit, welche Teile der Biografie in den Vordergrund treten und erzählt werden und welche nicht“ (ebd.: 18).
- Als leitende Person geht es um ein „Verstehen-Wollen“ und der „Einnahme einer ethnografischen Fremdheitsperspektive“ (vgl. Glinka 2013: 810). Zu der Aufgabe zählt das Zuhören und Beobachten des Biografen/ der Biografin und diese/n darin zu unterstützen, den Sinn eines Verhaltens/ eines Ereignisses selbst finden und nachvollziehen zu können.
- Ein humanistisches Menschenbild liegt der Arbeit zugrunde, welche die (sozial eingebundene) Autonomie und die Entwicklungsfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung steht dabei im Vordergrund: „Das

unmittelbar gegenwärtige Erleben eines Problems und das subjektive Verstehen des Sinns sind die Grundlagen, die der Klient zur aktuellen und zukünftigen Problemlösung benötigt.“ (Miethe 2014: 55)

#### **4.4. Zwischenresümee**

Die individuelle Biografie ist ein soziales Konstrukt, innerhalb dessen persönliche Erfahrungen retrospektiv mit einer individuellen Perspektive angepasst und biografisch abgespeichert werden. Dadurch entsteht eine subjektive Chronologie, die immer wieder neu zusammengesetzt und strukturiert werden kann. Dieser Prozess geschieht jedoch nicht individuell, sondern in einer Wechselwirkung mit den bestehenden gesellschafts-politischen Rahmendbedingungen: zum Einen baut das Subjekt bestehende gesellschaftliche Rahmenbedingungen in die Selbst- und Weltkonstruktion ein. Zum Anderen werden anhand von subjektiven biografischen Konstruktionen gesellschaftliche Diskurse produziert. Die Funktion der biografischen Konstruktion liegt dabei in der Stabilisierung der individuellen Handlungsfähigkeit und der persönlichen Identität.

Der Prozess der biografischen Verarbeitung geschieht reflexiv, denn im alltäglichen Handeln sind Subjekte in der Moderne ständig damit konfrontiert, die eigen biografische Konstruktion zu bestätigen, zu stabilisieren oder auch zu modifizieren. Diese Fähigkeit, aus der eigenen Lebensgeschichte Lösungswege herausfiltern und reflexiv einbringen zu können, wird *Biografizität* genannt. *Biografizität* wird als Schlüsselkompetenz verstanden, die unter Umständen erlernt werden muss. Damit wird auch deutlich, dass Biografie nicht per se bewusst vorhanden ist, sondern täglich neu hergestellt werden muss.

Die individuelle Biografie wirkt sich auch auf das Handeln aus: so werden Entscheidungen immer vor dem Hintergrund des bereits Bekannten/ Erfahrenen getroffen. Somit werden (biografische) Entscheidungen aufgrund ihres biografischen Kontextes bewertet und anhand der aktuellen Handlungsrelevanz für das Subjekt ausgewählt.

Die Biografiearbeit ist als strukturierte Form der Selbstreflexion zu verstehen, innerhalb derer die individuelle biografische Kompetenz gestärkt werden soll. Für die Soziale Arbeit bietet sich dieser Ansatz insbesondere als Methode in der Arbeit mit Adressat\*Innen an, deren Ausgangslage für die eigenständige Reflexion und Gestaltung der Biografie erschwert ist. Für die Weiterentwicklung dieser Arbeit wurde die Ressourcenorientierte Biografiearbeit näher erläutert, welche als Fokus die Stärkung des Kohärenzgefühls und die Betonung biografischer Ressourcen setzt und damit inhaltliche Ansatzpunkte für die Arbeit mit Adressat\*Innen liefert. Dabei nimmt die Haltung der professionell Anleitenden im Prozess eine bedeutende Rolle ein. Diese wurde herausgearbeitet und oben dargestellt.

Nachdem alle drei wesentlichen Aspekte dieser Arbeit (gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, Identitätsarbeit und Biografie) dargestellt und erläutert wurden, werden die theoretischen Vorüberlegungen im Folgenden zusammengeführt und miteinander diskutiert.

## **5. Zusammenführung**

Es gilt nun in einem ersten Schritt zu verdeutlichen, wie Biografiearbeit zur Stärkung der Identität beitragen kann. Dazu werden die beiden bereits oben erörterten Konzepte zusammengeführt.

### **5.1. Biografiearbeit als identitätsstärkende Methode**

Eine der wesentlichen Aufgaben der Entwicklungsstufen der Adoleszenz liegt in dem Herstellen einer stabilen Identität, um zu einer autonomen Lebensführung und einer gelingenden Handlungsfähigkeit gelangen zu können. Dazu müssen die Anforderungen von Außen in Form der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit den inneren Bedürfnissen verhandelt und in ein Gleichgewicht gebracht werden. Die Herausforderung der Identitätsbildung besteht dabei darin, sich durchgehend, trotz Veränderungen und Anpassungsleistungen, als ein und dieselbe Person zu verorten und die alltäglichen Einflüsse kohärent in das eigene Selbstbild einfügen zu können.

In Zeiten von Individualisierung der Lebensverläufe ist die Identitätsarbeit durch mangelnde Orientierungs- und Bezugsrahmen komplexer und unübersichtlicher geworden und die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit entscheidet maßgeblich über das Gefühl, das eigene Leben „im Griff“ zu haben. Die Fähigkeit der Selbstorganisation wird dabei vorausgesetzt.

Hier kann die Biografiearbeit unterstützend ansetzen: durch ihren strukturierenden Rahmen können biografische Reflexionsprozesse initiiert werden, die die individuellen Erfahrungen im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einbetten und so die retrospektive Ebene der Identitätsbildung in Form der Fragen „Wer bin ich?“ und „Wo komme ich her?“, aber auch die prospektive Ebene („Wer will ich sein?“) in einen individuellen Sinnzusammenhang setzen. „Biografiearbeit kann die Identitätsentwicklung und –klärung unterstützen, indem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geordnet, sinnhaft gedeutet und aufeinander bezogen werden können (...).“ (Hölzle 2011: 38)

Biografiearbeit kann jedoch nicht nur den Struktur- und Reflexionsrahmen für die individuelle Identitätsarbeit geben. Sie kann ebenso die für die Identitätsarbeit benötigten Ressourcen herausarbeiten und aktivieren. Insbesondere die Ressourcenorientierte Biografiearbeit legt den Fokus der Arbeit auf die Stärkung des Kohärenzgefühls, welches wiederum als zentrale Anforderung der Identitätsarbeit gilt. So kann die Biografiearbeit die Jugendlichen dazu befähigen, sich einer eigenen kohärenten Lebenserzählung zu ermächtigen, welche sich identitätsstärkend auswirkt. So bietet das Erschließen von Ressourcen einen weiteren wesentlichen Bezugspunkt zwischen Biografie- und Identitätsarbeit, die zu einer als gelungen erfahrenen Handlungsfähigkeit führen kann.

So lässt sich subsumieren, dass insbesondere in Zeiten der Individualisierung, Biografiearbeit das Individuum darin unterstützen kann, eigene individuelle Handlungsrahmen zu schaffen und nötige Reflexionsprozesse zu initiieren. Vor allem Personen, denen die Fähigkeit der Selbstorganisation fehlt bzw. abhanden gekommen ist, können so in ihren Identitätsprozessen unterstützt werden.

Im Folgenden soll die theoretische Zusammenführung der drei Aspekte auf die Differenzkategorie Gender weiter fokussiert werden, um der Frage nach zu gehen, wie eine gendersensible Biografiearbeit als identitätsstärkende Methode aussehen könnte.

## **5.2. gendersensible Biografiearbeit**

Wie unter dem Abschnitt 2.9. herausgearbeitet wurde, treten heutzutage die traditionellen Geschlechterrollen zunehmend in den Hintergrund und es scheint, als ob Geschlechterhierarchien und Geschlechterdifferenzen kein gesellschaftliches Thema mehr darstellten. Es kommt zu einer Nivellierung der Geschlechterverhältnisse auf gesellschaftlicher Ebene. Gleichzeitig verstärken sich diese Verhältnisse im Privaten und holen die Individuen, insbesondere Frauen, auf der biografischen Bewältigungsebene wieder ein.

Somit strukturiert die Geschlechterfrage die individuellen Bewältigungsmuster und rahmt die daraus resultierenden Handlungsoptionen ein. Böhnisch/ Funk (2002: 17) fragen diesbezüglich zurecht, wie die nach wie vor bestehenden Geschlechterdifferenzen „(...) so bewusst gemacht werden, dass sie die eigene Betroffenheit von der Ohnmacht und dem Schicksal der einzelnen Person lösen und sozial kommunizierbar machen können.“

Eine erste Strategie, die unabhängig von der Methode der Biografiearbeit zu vollziehen ist, verortet sich auf sozialstruktureller Ebene: hier muss die Problematik wieder verstärkt thematisiert, die funktionierenden Strukturen der Nivelierung der Geschlechterdifferenzen transparent und deren Aufhebung sozialpolitisch verankert werden. Die Thematik muss wieder dort diskutiert und bewältigt werden, wo sie (auch) produziert wird: auf der gesellschaftlichen Ebene.

Eine weitere Strategie, die auf der Ebene des Individuums mittels der Biografiearbeit ansetzt, findet sich in der biografischen Konstruktion bestehender gesellschaftlicher Diskurse, hier in Form der Geschlechterverhältnisse. Denn die individuelle Konstruktion von gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. 4.1.1. dieser Arbeit) ermöglicht gleichermaßen auch eine Dekonstruktion dieser Verhältnisse. Wie und ob das Individuum die bestehenden Verhältnisse in sein Selbstbild integriert, obliegt der persönlichen Bewertungsmatrix und sicherlich auch des persönlichen Reflexionsvermögens.

Hier kann Biografiearbeit ansetzen, indem in einem ersten Schritt das Thema der Geschlechterverhältnisse überhaupt wieder thematisiert wird, die Verhältnisse bewusst und mit den individuellen Erfahrungen verknüpft werden können. Denn die

*„(...) Geschlechterpositionierung zeigt sich nicht als starres Gebilde, sondern als dauerhafter Prozess, in dem die Aneignung gesellschaftlich erwünschter Vorgaben mit individuellen Vorstellungen einer Geschlechtsidentität korrespondiert und so Geschlechtskonstruktionen entworfen, verändert, reproduziert und performiert werden können.“*  
(Nierobisch 2016: 130)

In der Biografiearbeit mit dem Fokus auf der Genderperspektive gilt es herauszuarbeiten, wie die gesellschaftliche Geschlechterkonstruktion in die individuelle Biografie integriert wird (ebd.: 129). Das Bewusstmachen der Strukturen schafft eine Plattform der Diskussion und Reflexion und ermöglicht so zum Einen das Verstehen bestimmter individueller Entscheidungen und Handlungen und regt zum Anderen dazu an, alte Verhaltensmuster zu überdenken oder auch neue auszuprobieren.

Beiden aufgezeigten Strategien sind dichotome Denkmuster inhärent. Sie bleiben verhaftet in bestehenden Vorstellungen und gesellschaftlichen Diskursen. Kunert-Zier (2015) schlägt generell in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen Perspektivwechsel vor und regt an, nicht primär das Trennende zwischen den Geschlechtern zu suchen, sondern vielmehr nach den Gemeinsamkeiten zu fragen. Hierbei gehe es weniger um das Verständnis von Mann-Sein oder Frau-Sein, sondern vielmehr die individuelle Suchbewegung in der Identitätsarbeit zu identifizieren und anzuerkennen. Diese Haltung bezeichnet Kunert-Zier als Genderkompetenz und definiert diese folgendermaßen:

*„Genderkompetenz ist die professionelle Fähigkeit, die Geschlechter in ihren individuellen und sozialen Entwicklungen derart zu fördern und zu begleiten, dass sie jenseits einengender Geschlechterbilder ihre Potenziale und selbstbestimmten Lebensentwürfe entfalten und ausleben können. Genderkompetenz liegt prinzipiell eine Haltung der Anerkennung der Verschiedenheit der Individuen zugrunde und fördert auf Respekt und Gleichwertigkeit beruhende Geschlechterverhältnisse.“* (ebd.: 143)

An diese Haltung soll das Verständnis dieser Arbeit in Bezug auf eine „*gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit*“ anknüpfen. So ist unter dem Begriff „*gendersensibel*“ in dieser Arbeit subsumiert, das Thema Gender in der biografischen Reflexion aufzugreifen, ohne dabei lediglich in der dichotomen Kategoriebildung verhaften zu bleiben, sondern von der Lebenswirklichkeit der Adressat\*Innen ausgehend, die vorhandenen individuellen Ressourcen dabei erschließen zu können. In einer gendersensiblen Biografiearbeit gilt es, eine Art Doppelstrategie zu entwickeln, in der auf der einen Seite die bestehenden

Geschlechterverhältnisse und deren Auswirkungen auf die biografische Reflexion und die Identitätsarbeit thematisiert und diskutiert werden. Auf der anderen Seite muss es darum gehen, die Perspektive der Gleichwertigkeit zu vermitteln und sich von den zuschreibenden, einschränkenden Rollenzuschreibungen zu lösen und das Individuum mit seinen Fähigkeiten anzuerkennen. Ähnlich wie in dem Passungsverhältnis der Identitätsarbeit gilt es auch hier, beide Ansätze in einem Gleichgewicht in die Biografiearbeit einfließen zu lassen.

Welche Voraussetzungen muss nun eine gendersensible Biografiearbeit erfüllen, um für die Zielgruppe der jungen Frauen in dieser Arbeit eine identitätsstützende Methode zur Bewältigung des Übergangs darzustellen? Nachdem nun alle Vorüberlegungen dazu abgeschlossen sind, werden diese im folgenden Abschnitt auf die konkrete Zielgruppe übertragen.

## **6. Konkretisierung**

Biografiearbeit stellt, so wurde es oben bereits erläutert, einen äußerst weitgefassten Arbeitsansatz. Daraus resultiert, dass erst durch eine differenzierte Betrachtung der Zielgruppe und deren Lebenslage, eine Konkretisierung von Zielsetzung, Vorgehensweisen und methodische Umsetzung möglich gemacht wird.

Es wird versucht, die Ausgangslage der Zielgruppe dieser Arbeit kurz aus dem ersten Teil auf das Wesentliche zusammenzufassen, um dann die Methode der Biografiearbeit daraufhin zu modifizieren.

### **6.1. Ausgangslage**

Ganz allgemein befinden wir uns im wohlfahrtsstaatlichen System der Bundesrepublik Deutschland, welches die Erwerbstätigkeit als ein zentrales biografisches Element eines jeden individuellen Lebenslaufes voraussetzt. Sozialpolitisch wird zunehmend versucht, Frauen zu kommodifizieren, jedoch existieren keine relevanten Alternativen zu der Perspektive des Ernährermodells, welches auch heute noch die Familienkonstellationen prägt.

Über die Jahre hat sich das Phänomen der Individualisierung in sämtliche gesellschaftlichen Strukturen durchgesetzt und vormals gesellschaftlich zu bearbeitete Themen wurden in den Zuständigkeitsbereich des Individuums verlagert.

Die Ausgangslage für junge Frauen mit niedrigem bzw. fehlendem Schulabschluss zum Ende ihrer Schulzeit an einer Allgemeinbildenden Schule ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Die jungen Frauen stehen vor einer Übergangssituation, die institutionell vorgegeben ist und auf individueller Ebene bewältigt werden muss. Die Zielrichtung der Übergangssituation ist mit der gesellschaftlichen Erwartung eines Einstiegs in eine Berufsausbildung besetzt. Der Ausgang dieser Übergangssituation entscheidet dabei maßgeblich über die soziale Positionierung im weiteren biografischen Verlauf.

- Sie werden die Schule mit einem niedrigen bzw. ohne Abschluss verlassen. Damit entsprechen sie zum Einen nicht der gesellschaftlichen Sicht auf junge Frauen als sogenannte „Bildungsgewinnerinnen“. Diese negative Zuschreibung wird Einfluss auf das Selbstbild der Absolventinnen nehmen.  
Zum Anderen bietet der Ausbildungsmarkt aufgrund seiner gesteigerten Zugangsvoraussetzungen tendenziell wenig Auswahlmöglichkeiten für einen Ausbildungsplatz an.
- Aufgrund ihres weiblichen Geschlechts sind ihre Handlungsspielräume bezüglich eines Ausbildungsplatzes zusätzlich begrenzt. Dieses liegt unter anderem an dem nach wie vor stark geschlechterdifferenzierenden dualen Ausbildungssystem.  
Ein weiterer Dreh- und Angelpunkt ist in dem engen Berufswahlspektrum zu vermuten, welches Frauen seit Jahren zuverlässig in die gleichen Ausbildungsberufe münden lässt - den „typischen Frauenberufen“. Dabei ist offen, ob diese enge Auswahl den sogenannten Gatekeepern geschuldet ist (Schule/ Berufsberater\*Innen/ Eltern/ Peers), das Ausbildungssystem so stark in der Differenzierung wirkt, oder aber die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf die Wahl in familienfreundliche Arbeitsmodelle lenkt.
- Die jungen Frauen befinden sich zumeist noch in der entwicklungspsychologischen Phase der Adoleszenz und sind somit insgesamt als tendenziell schnell zu verunsichernd zu betrachten.

Die bevorstehende Übergangssituation stellt die jungen Frauen vor große, verunsichernde Herausforderungen. Sie stehen vor einer äußerst ungewissen Situation. Mit niedrigem oder fehlendem Schulabschluss ist die Gefahr des Scheiterns in dem Übergang hoch. Die Auswahloptionen für einen Ausbildungsplatz sind gering. Darüberhinaus befinden sie sich in einer Entwicklungsphase, in der sie sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen und noch keinen festen Lebensweg für sich identifiziert haben.

Um diese Situation für sich als gelingend meistern zu können, brauchen die jungen Frauen Kompetenzen, die sie befähigen, die Herausforderungen des Übergangs bewältigen zu können. Um den individuellen Handlungsspielraum zu erweitern, sind persönliche Ressourcen und biografische Kompetenzen nötig. Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen und Funktionen der Biografiearbeit mit den Absolventinnen:

## **6.2. Zielsetzung und Funktionen**

Die gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit mit Absolventinnen verfolgt folgende Ziele:

- Stärkung des Selbstwertgefühles. Die Absolventinnen sollen sich als Regisseurin der individuellen Lebensgeschichte verstehen.
- Biografisch erworbene Ressourcen werden bewusst und nutzbar gemacht.
- Erweiterung individueller Handlungsspielräume durch das Bewusstmachen geltender Strukturen und deren Reflexion und Integration in das individuelle Handeln (insbesondere der geltenden Geschlechterdiskurse)
- Genderkompetenzen entwickeln
- Kohärenzgefühl stärken

Zusammenfassend lässt sich als eines der wichtigsten Ziele die Stärkung des Selbstwertgefühles und der damit einhergehenden Festigung der eigenen Identität nennen. Hierbei handelt es sich insbesondere um einen stärkenden und sichernden Fokus von Biografiearbeit.

Darüberhinaus soll die Biografiearbeit die Absolventinnen dazu anregen, eigene Identitätsprojekte („Wer will ich sein?“) zu entwickeln. Sie sollen befähigt werden, eine individuelle Perspektive über den Übergang hinaus zu entwickeln und eine eigene Lebensgeschichte zu entwerfen. Als Grundlage hierfür bedienen sie sich an ihren reflektierten biografischen Konstruktionen.

Das Bewusstmachen von Netzwerken zur längerfristigen Unterstützung und das Erlernen von deren Aktivierung sollte ebenfalls Bestandteil der biografischen Arbeit sein.

Die beiden Aspekte unter 6.1. *Ausgangslagen*, sowie unter 6.2. *Zielsetzungen und Funktionen* sind als Kernpunkte der gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit zu verstehen. Die dargestellte Quintessenz aus den ausführlich vorab dargestellten Konzepten und Vorüberlegungen (Punkte 1-5) sind handlungsleitend für die weiteren konzeptuellen Überlegungen zu einer konkreten Umsetzung der gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit mit Absolventinnen, die in der Folge dargestellt werden.

### **6.3. Das Projekt „Wer will ich sein?“**

Um die oben zusammengeführten Aspekte und deren Ableitung für eine gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit konkreter darstellen zu können, wird im Folgenden ein auf die Lebenssituation der Adressatinnen zugeschnittenes Projekt erörtert und exemplarisch mögliche auf die Zielsetzung bezogene Rahmenbedingungen dargestellt.

#### *6.3.1. Methodische Vorüberlegungen*

Die gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit soll im Rahmen eines Projektes innerhalb des Systems Schule stattfinden. Zum Einen sind die Jugendlichen in der Schule niedrigschwellig zu erreichen. Zum Anderen bietet es sich an, das Thema des Übergangs als Einleitung des Abschiedes bereits vor Ende der Regelschulzeit rechtzeitig zu thematisieren und so den Übergang langsam einzuleiten. Jedoch soll das Angebot nicht im Unterricht, sondern als ein Projektangebot der Schulsozialarbeit stattfinden.

Die Schulsozialarbeit agiert in Abgrenzung zu den Lehrere\*Innen in einem anderen Kontext. Um dies deutlicher herauszustellen, bietet die Definition von Speck (2006: 23) eine erste Orientierung:

*„Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schüler-freundlichen Umwelt beizutragen.“*

Damit ist Schulsozialarbeit als ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe zu verstehen, deren Aufgaben sich aus dem SGB VIII ergeben. Sie ist ein kooperatives Handlungsfeld der Jugendhilfe und bietet ein kontinuierliches Handeln am Ort Schule. Diese Verortung ist relevant für das Setting der Biografiearbeit. Denn ein Projekt Biografiearbeit in der Schulsozialarbeit unterscheidet sich antagonistisch zu dem klassischen Schulunterricht. Die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale nach Morgenstern (2011: 20) lauten hierzu:

- Biografiearbeit sollte ein freiwilliges Angebot sein. Schulunterricht obliegt der Schulpflicht.
- Im Fokus der Biografiearbeit liegen Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung. Der Schulunterricht sieht in der Wissensvermittlung von theoretischen Inhalten seine Kernaufgaben.
- Im Mittelpunkt der Biografiearbeit steht das Individuum mit seinen/ihren Bedürfnissen. Im Unterricht geht es um Schulleistungen.

Um die Merkmale der Biografiearbeit gewährleisten zu können, macht die Verortung des Projekts in der professionellen Zuständigkeit der Schulsozialarbeit Sinn. Deshalb ist es relevant, den Schülerinnen die Abgrenzung zu dem Unterrichtssetting innerhalb des Projekts aktiv zu verdeutlichen. Der Leistungsfokus muss hier eliminiert werden und es gilt einen Ort zu schaffen, der Offenheit und Vertrauen zwischen den Teilnehmerinnen fördert. Darüberhinaus gelten für die gemeinsamen Treffen andere Abläufe und Regeln, als die Schülerinnen es aus dem Unterricht kennen.

Unabhängig davon ermöglicht die Einbettung des Projekts in die Abläufe des Systems Schule feste Rahmenbedingungen, wie die wöchentlichen zeitlich festgelegten Termine, die die wichtigen Parameter in der Biografiearbeit gewährleisten: Kontinuität und Zuverlässigkeit. Die Teilnahme an dem Projekt ist durch die systemische Einbettung für die Teilnehmerinnen mit wenig persönlichen Aufwand verbunden. Auch dies trägt zu einer kontinuierlichen Teilnahme bei.

### 6.3.2. *Setting*

Die Biografiearbeit mit den zukünftigen Absolventinnen findet in einem formellen Rahmen statt, d.h. alle Beteiligten sind sich dem Thema der Biografiearbeit bei den gemeinsamen Treffen und Auseinandersetzungen bewusst (vgl. Miethe 2014: 31).

Auch wenn die Einzelarbeit Vorteile mit sich bringt, indem beispielsweise intensiver und persönlicher Themen angesprochen werden können bzw. der Einzelnen mehr Raum gegeben werden kann, auch schwierigere Themen anzusprechen (ebd.: 33), soll in Bezug auf die Schulabsolventinnen und deren speziellen Lebenssituation das Setting der Gruppenarbeit gewählt werden.

Die Vorteile der Gruppenarbeit wurden vereinzelt vorab bereits formuliert. So gilt in der Ressourcenorientierten Biografiearbeit „*Das Gemeinsame im Individuellen entdecken*“ als ein relevanter Ansatzpunkt. Durch den Austausch mit anderen werden individualisierte Themen in kollektiven Bezügen erfasst. Auch strukturelle Diskriminierungen können so schneller bewusst und verbalisiert werden. Die biografische Auseinandersetzung mit der Thematik der lebensgeschichtlichen Entwicklung innerhalb einer Peergroup kann desweiteren als Stärkung und Stabilität der sozialen Identität wirken (vgl. Hölzle 2011: 39). Außerdem bietet eine Gruppe Anregungsmöglichkeiten und Reflexionsfläche: nicht nur die Leitung kann eine Rückmeldung zu den Beiträgen geben, sondern vielmehr noch die einzelnen Teilnehmerinnen, die näher an der Lebenswelt und Lebensrealität des Themas stehen und einzelne Erfahrungen einfließen lassen können. Miethe (2014: 34) spricht in der Gruppenarbeit auch von der Möglichkeit des

Modelllernens, wenn ruhigere Teilnehmerinnen die Offenheit und den Umgang mit der eigenen Lebensgeschichte der anderen zuerst beobachten und dann, wenn gewünscht, in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen können.

Die Gruppengröße ist davon abhängig, wieviele Teilnehmerinnen sich dazu entscheiden, an einer Gruppe teilzunehmen. Ab einer Größe von drei Teilnehmerinnen spricht man von einer Gruppe. Dieses wäre die Mindestanzahl, damit das Projekt stattfinden kann. Eine Maximalzahl ist dazu schwer zu definieren, denn diese hängt auch mit den Vorerfahrungen der Leitenden ab: diese sollte alle Teilnehmerinnen im Blick haben und individuell auf die Bedürfnisse eingehen können (vgl. ebd.: 35). Da es sich hier jedoch auf einen sehr fokussierten Adressatinnenkreis handelt, ist nicht davon auszugehen, dass eine höhere Teilnehmerinnendichte als Klassenstärke erreicht werden wird. Vielmehr ist die Anzahl zwischen fünf und zehn Teilnehmerinnen pro Schule als realistisch einzuschätzen.

Als Gruppenform werden die Absolventinnen mit ähnlicher Lebenslage in die Biografiegruppe eingeladen: alle Teilnehmerinnen stehen kurz vor dem Ende ihrer Regelschulzeit und werden über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen. Dieses impliziert ebenso das ähnliche Alter. Die Teilnehmerinnen gehen auf die gleiche Schule und es ist davon auszugehen, dass sie sich vorab bereits aus dem Schulalltag kennen.

Das Projekt „Wer will ich sein?“ wird einmal pro Woche für 1,5 Stunden von einer Schulsozialarbeiterin angeboten. (Aufgrund der Themen des Projektes ist die Auswahl einer weiblichen Sozialarbeiterin hilfreich.) Das Projekt läuft parallel zu den Pflichtkursen am Nachmittag, welche so für die Teilnehmerinnen entfallen. Damit soll zum Einen keine Zusatzbelastung für die Schülerinnen durch die Projektwahl entstehen und zum Anderen bieten die Randstunden des Schultages die Möglichkeit, nach der Projektsitzung nach Hause zu gehen und die Eindrücke wirken lassen zu können.

Das Projekt wird zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres der 10. Klasse initiiert. Zu diesem Zeitpunkt ist bereits bekannt, wer nicht an der Prüfung

zum MSA (Mittlerer Schulabschluss) zugelassen ist, somit maximal einen ESA (Ersten Schulabschluss) erreichen wird bzw. schon hat. Außerdem bietet dieser relativ lange Zeitraum die Möglichkeit einer Gruppenfindung und das intensive Arbeiten an den vielschichtigen Zielsetzungen. Gleichzeitig wird so der Übergang und der damit einhergehende Abschied rechtzeitig thematisiert und vorbereitet.

Abzüglich der Ferien und der verschiedenen Schulveranstaltungen ist die Anzahl von ca 15-17 Projektsitzungen als Planungsgrundlage heranzuziehen.

### *6.3.3. Rahmenbedingungen*

Wie Miethe (2014: 35ff) betont, hängt eine gelingende Biografiearbeit in einem hohen Maße von den vorgegebenen Rahmenbedingungen ab. Denn diese entscheiden darüber, wie sich die Beziehungen untereinander gestalten und ob eine Arbeitskontinuität gesichert werden kann. Dazu gehören folgende relevante Aspekte:

- **Verbindlichkeit**

Wichtig für ein vertrauensvolles Klima ist vor Beginn das gemeinschaftliche Aufstellen von Gruppenregeln und Umgangsweisen, die verbindlich in den Treffen eingehalten werden. Die Arbeitsstruktur wird verlässlich eingehalten. Um einen gemeinsamen Gruppenprozess zu ermöglichen, ist die kontinuierliche Teilnahme erwünscht und deren Bedeutung muss den Teilnehmerinnen zu Beginn erläutert und prägnant dargestellt werden.

- **Freiwilligkeit**

Auch wenn die verbindliche Teilnahme erwünscht ist, so steht es jeder Teilnehmerin frei, sich für dieses Projekt zu entscheiden. Nur so kann dieses Grundprinzip der Biografiearbeit gewährleistet werden.

- **Verschwiegenheit**

Der Rahmen der gemeinsamen Arbeit ist von Vertrauen gekennzeichnet. Von daher gilt für alle Teilnehmenden absolute Verschwiegenheit über die besprochenen Themen außerhalb der Gruppe.

- **Transparenz**

Die Anleitende gibt eine Orientierung über den Ablauf, die Zielsetzungen und die gewählten Themen. Gleichzeitig trägt sie Sorge für die einzelnen Teilnehmerinnen und für die Einhaltung des zeitlichen Rahmens. Dazu gehört auch, die Teilnehmenden darauf hinzuweisen, sehr persönliche Themen nicht am Ende einer Sitzung einzubringen (sofern dies beeinflussbar ist).

Es hat sich bewährt, zu Beginn die Erwartungen der Teilnehmerinnen abzufragen und diese mit den Möglichkeiten der Biografiearbeit abzugleichen. Hier sollte unbedingt platziert werden, dass bestimmte Themen, die mit Krisen und Verstrickungen behaftete sind, nicht innerhalb der Biografiearbeit aufgelöst werden können. In diesem Falle ist das Verweisen auf therapeutische Interventionen nötig.

#### 6.3.4. Methodenwahl

*„Jede Methode ist eine ‚Methode der Wahl‘. Die Entscheidungen für oder gegen eine Methode hängt ab von der konkreten Gruppe mit der gearbeitet wird, den eigenen Vorkenntnissen und der eigenen (kritischen) Überprüfung mit welchen Methoden professionell gearbeitet werden kann und mit welchen (noch) nicht.“ (Miethe 2014: 45)*

Hieran werden zwei Aspekte deutlich, die die Methodenauswahl beeinflussen: zum Einen die professionelle Erfahrung der Anleitenden und zum Anderen die Zielsetzung und die Bedürfnisse der Gruppe. Die methodische Grundhaltung des prozessorientierten Handelns erfordert ein situatives Aufgreifen der Themen und verlangt von der Anleitenden eine offene Grundhaltung und eine Flexibilität, eigene Planungen zu modifizieren und sie den Bedürfnissen der Teilnehmenden anzupassen. So gilt es, die einzelnen Projektsitzungen grob durchzustrukturieren, geeignete Methoden und Themen anhand der Zielsetzung auszuwählen und der Gruppe anzubieten. Dieses Vorgehen initiiert einen Arbeitsprozess der Gruppe und schafft einen sicheren Rahmen für die Teilnehmenden. Der Ausgang der einzelnen Sitzung muss jedoch offen bleiben. Hieran wird deutlich, dass die Methoden ein wichtiges Handwerkszeug darstellen, jedoch die innere

Haltung (siehe Abschnitt 4.3.2.) der Anleitenden für das Gelingen der Biografiearbeit entscheidend ist (vgl. ebd.:45).

Und so soll und kann für diese Arbeit auch keine Methodenabfolge festgelegt werden. Was jedoch als Rahmen vorgegeben wird, sind zum Einen die inhaltlichen Themen, die aufgegriffen werden sollen und zum Anderen der festgelegte Ablauf der einzelnen Sitzungen.

### *Themenfelder*

Aufbauend auf die theoretischen Vorüberlegungen dieser Arbeit sollen inhaltlich in dem Projektverlauf folgende Themen aufgegriffen werden:

- „Wer bin ich?“
- „Meine Netzwerke“
- „Meine Berufsperspektiven“
- „Frau sein“
- „Wer will ich sein?“

Zu Beginn des Projektes soll der Schwerpunkt auf das Thema „Wer bin ich?“ gelegt werden, um eine sichere Basis für das eigene Selbstbild zu schaffen. Ebenfalls soll hier das Thema der „Mädchen als Bildungsgewinnerinnen“ aufgegriffen und thematisiert werden, um gleich zu Anfang der Projektarbeit ein Wechsel von einer Defizit- hin zu einer Ressourcenperspektive zu ermöglichen und im Sinne eines Kohärenzgefühls die Zuschreibungsdiskurse sinnhaft in das eigene Selbstbild einfließen lassen zu können.

Desweiteren bietet das Thema „Wer bin ich?“ einen Kennenlernprozess der Teilnehmerinnen untereinander und fördert so das Zusammenwachsen der Gruppe. Ein bindendes, verlässliches Vertrauensverhältnis kann entstehen. So können im weiteren Verlauf auch tiefergehende, persönliche Themen innerhalb der Gruppe besprochen und reflektiert werden.

Die weitere Schwerpunktsetzung der Themen erfolgt ebenfalls mit der Gruppe und auf der Grundlage ihrer Bedürfnisse. Es sollen jedoch alle Themen innerhalb der Projektzeit bearbeitet werden.

Zum Ende der gemeinsamen Projektzeit, d.h. zum Ende des Schuljahres hin, soll das Thema „Wer will ich sein?“ das Projekt abschließen. Ebenso wie das erste Thema soll die Initiierung eines prospektiven Blickes und eines möglichen Identitätsprojekts einen zeitlich großen Raum einnehmen und genügend Zeit für das Bearbeiten individueller, ressourcenorientierter Themen zur Verfügung stehen. Idealerweise kann eine eigene Handlungsperspektive über den Übergang hinaus entwickelt und das Vertrauen und Wissen um die eigenen Stärken und Ressourcen mobilisiert werden. Da dieser Fokus maßgeblich die Biografiearbeit beeinflussen und leiten soll, erhält das Projekt den Arbeitstitel „Wer will ich sein?“. Den Teilnehmerinnen sollen schon zu Beginn als transparente Grundstruktur die Themen mitgeteilt und die Hinführung zu dieser zentralen Fragestellung verdeutlicht werden. So kann schon während der einzelnen Projektsitzung immer wieder Bezug auf diese Fragestellung genommen werden, indem angeregt wird, zu überlegen, welche biografischen Erkenntnisse sich wie auf die Zukunftsperspektive auswirken können. Der prospektive Fokus schwingt dabei immer mit und wird am Ende des Projektverlaufes dezidiert und anhand der gemachten Erfahrungen aufgegriffen und weiterentwickelt.

Ein wesentlicher Bestandteil des Projektes bildet das Projektbuch. Dieses ist nicht gleichzusetzen mit den in der Biografiearbeit häufig eingesetzten Lebensbüchern (z.B. das Projekt Lebensbuch – Morgenstern 2011). Vielmehr handelt es sich bei den Projektbüchern um eine Art Tagebuch, eine individuelle Verlaufsdocumentation, die als Ritual von jeder Teilnehmerin geführt wird. Dafür erhält jede Teilnehmerin in der ersten gemeinsamen Sitzung eine personalisierte Din-A4 Mappe. Hier soll jede Sitzung die persönliche Reflexion (idealerweise wird ein Arbeitszettel mit den vorgegebenen Fragen vorab erstellt und wöchentlich als Kopie den Teilnehmerinnen zur Verfügung gestellt) abgeheftet werden. Die weitere Nutzung und Gestaltung der Mappen obliegt ebenfalls den Bedürfnissen der Gruppe, oder auch der Einzelnen. Es können hier nach Bedarf und Wunsch die Arbeitsergebnisse dokumentiert oder die Mappe aktiv in den Reflexionsprozess mit eingebunden werden. Als Mindeststandard gilt die kontinuierliche ressourcenorientierte Reflexion. Der hier dokumentierte

Verlauf soll dann abschließend bei der Fragestellung „Wer will ich sein?“ beleuchtet und die individuellen Notizen insbesondere zu den eigenen Stärken in die biografische Reflexion als Grundlage weiterer Überlegungen mit aufgegriffen werden. So werden die einzelnen Themen am Ende zusammengeführt und abschließend reflektiert.

Gleichzeitig ist das Projektbuch eine fixierte Dokumentation über den individuellen Reflexionsprozess und ermöglicht den Teilnehmerinnen über das Projekt hinausgehend, den Blick auf die schriftlich festgehaltenen Stärken und Fähigkeiten.

Ebenso wie die Themenwahl ist der Ablauf der Projektsitzungen anhand immer wiederkehrender Elemente vorstrukturiert, die folgendermaßen aussehen:

#### *Elemente der Projektsitzungen*

- *Warming up*  
Begonnen wird mit einem kleinen Spiel, um die Atmosphäre zu lockern und einen Schnitt zu dem Schulalltag herzustellen. Inhaltlich und zu den Phasen der Gruppenbildung (vgl. Tuckman 1965) passend, sollen bei den Spielen die Kommunikation und Kooperation zwischen den Teilnehmerinnen angeregt werden.  
Dauer: ca 15-20 Min.
- *Themenbearbeitung*  
Hier werden Themen und Methoden in die Gruppe hineingetragen und Zeit zu deren Bearbeitung gegeben. Dabei handelt es sich um kreative, gestalterische und reflexive biografische Aufgaben.  
Dauer: ca 30- 40 Min.
- *Gruppenauswertung und Reflexion*  
Anhand einer Fragestellung, die das zuvor Erarbeitete inhaltlich aufgreift, leitet die Anleitende ein Gruppengespräch an. Der Fokus liegt hier auf dem Herausarbeiten von Ressourcen und auf der Kraft

der Gruppe der Peers als Rückmeldung auf die individuelle Darstellung der Einzelnen.

Dauer: ca. 20 Min.

- *Individuelle Reflexion und Projekttagbucheintrag*

Hierbei handelt es sich um eine kurze schriftliche Reflexion der aktuellen Projektsitzung. Die Teilnehmerinnen sollen für sich (wöchentlich) die folgenden Fragen beantworten:

1. Was hat mir heute in der Sitzung Spaß gemacht?
2. Welches Thema hat uns heute beschäftigt?
3. Was hat mir geholfen, die Aufgabe zu schaffen?
4. Worüber bin ich ins Grübeln gekommen?
5. Welche eigenen Stärken nehme ich für mich aus der Sitzung für die kommende Woche mit?

Dauer: Maximal 5-10 Minuten

- *Abschließende Mitteilungen und Abschluss happening*

Die Anleitende erhält hier kurz das Wort und kann ihre Eindrücke zu der Sitzung rückmelden oder auch einen Ausblick auf die kommende Sitzung werfen.

Ein kurzes Spiel oder, wenn gewünscht, ein Entspannungsangebot runden die Sitzung ab und ermöglicht es den Teilnehmerinnen, die Stunde gelockert abschließen zu können.

Dauer: 5-20 Minuten

Zu den einzelnen Themenfeldern und auch zu dem aufgeführten Sitzungselementen bestehen vielfältige Methodenpools, die Anregungen für die Biografiearbeit und die Arbeit mit Gruppen bieten (exemplarisch seien genannt: Ruhe 2012; Klingenberg 2015; Gudjons et al. 2008; Hölzle/Jansen 2011; u.a.). Wünschenswert ist ein vielfältiger, kreativer Methodenmix, der verschiedenen Medien in die Arbeit einbezieht.

Entscheidend ist jedoch, dass die Methoden dem jeweiligen Kontext entsprechend ausgewählt und der Gruppe angepasst werden müssen. Bei

der Auswahl geeigneter Methoden und bei der Reflexion innerhalb des Projektes müssen immer die benannten Zielsetzungen sowie die geltenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mitgedacht und einbezogen werden, um ein Bewusstmachen geltender Konstruktionen und dessen Hinterfragung überhaupt zu ermöglichen.

Hieran wird deutlich, dass eine passende Auswahl der Methode zwar relevant ist, der Türöffner für einen tiefergehenden biografischen Prozess jedoch in der Grundhaltung und der Moderationsfähigkeit der Anleitenden zu finden ist.

Es sind hohe kognitive Vorleistungen für die Durchführung der Biografiearbeit nötig, um ein auf das Adressatinnen bezogenes Angebot anbieten zu können. Jedoch auch dann ist eine Konkretisierung weiterer Überlegungen erst möglich, wenn die Gruppe bekannt ist. Eine endgültige Anpassung erfolgt schließlich im Prozess und erfordert eine situationsbezogene Leitung seitens der Anleitenden.

Und so bleibt das Projekt „Wer will ich sein?“ in einer groben Planungsstruktur und muss von der anleitenden Person und deren individuellen Persönlichkeit, mit dem hier vorab dargestellten Wissensrepertoire auf die konkrete Gruppe bezogen werden.

#### **6.4. Herausforderungen/ Stolpersteine**

In der hier dargestellten gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit existieren einige Herausforderungen und Stolpersteine, die in der Arbeit als Leitende mitgedacht werden müssen, um eben diese möglichst zu vermeiden bzw. eine größtmögliche Minimierung zu erreichen.

Die Herangehensweise mit einem aufklärerischen Impetus der Anleitenden und der gleichzeitig bestehenden Notwendigkeit einer ethnografischen Perspektive, kann bei der Durchführung der Biografiearbeit zu Widersprüchen führen. Entscheidend hierbei ist, dass die Meinung der Teilnehmerinnen respektiert werden und das Expertenwissen auf Seiten der

Biografinnen verortet bleibt, auch wenn dieses nicht der Perspektive der Anleitenden entspricht. Zu schnell kann es geschehen, eine paternalistische Haltung zu entwickeln und den Teilnehmenden die eigene Sichtweise vorzuschreiben. Der Grad zwischen der Fähigkeit, die Teilnehmenden biografisch anzuregen und Irritationen auf bestehende Wertebild hervorzurufen und der Gefahr die persönliche Meinung zu oktroyieren ist insbesondere in einem bestehende Machtgefüge zwischen den Teilnehmenden und der Anleitenden äußerst schmal.

Um diesem Phänomen zu entgehen, ist eine kontinuierliche Reflexion seitens der Anleitenden nötig. Das persönliche Involviertsein, in die biografischen Gruppenprozesse muss immer mitgedacht werden. Gleichzeitig muss eine notwendige Distanz zu den Prozessen hergestellt werden.

Noch schwerwiegender und weniger leicht zu beeinflussen ist die Verwobenheit der Biografie mit den gesellschaftlichen Diskursen. Denn durch die gesellschaftliche Einbindung werden die gesellschaftlichen Bedingungen als Basis für das individuelle Handeln und der individuellen Reflexion genutzt. Bestehende Normvorstellungen werden dabei reproduziert. Dieses wird zwar anhand der Konstruktionsprozesse der Biografie und der Benennung von gesellschaftlich relevanten Themen versucht aufzugreifen und zu verändern, jedoch zeigt sich bereits in der Erstellung dieser Arbeit, wie schwer es ist, die Normvorstellungen nicht zu reproduzieren:

So wurde oben bereits erörtert, dass anhand der gesellschaftlichen Individualisierung den Individuen abverlangt wird, notwendige Kompetenzen zu entwickeln, um den Herausforderungen des Lebens begegnen zu können. Diese Denkart führt die hier vorliegende Arbeit geradlinig weiter und diskutiert, wie anhand der Biografiearbeit eben diese relevanten Kompetenzen individuell entwickelt werden könnten. Die Weiterführung diesbezüglich muss und soll natürlich kritisch aufgegriffen werden. Stauber (2014: 12) fasst den Sachverhalt prägnant und passend zusammen, indem sie konstatiert:

*„(...) [E]in Mythos, nach dem es möglich sei, die Regie über die eigene Übergangsbio-graphie zu bekommen und zu behalten, wenn man sich nur genügend bemüht – wenn man nur gut genug plant, wenn man nur ausreichend in Bildung investiert, sich also hinreichend mit formalen und sozialen Kompetenzen ausstattet. (...)Ein Mythos bleibt sie trotzdem, insofern sie die ganzen strukturellen, materiellen und sozialen Voraussetzungen für eine solche Selbststeuerung verschweigt.“*

Eine Handlungsmaxime, die sich daraus ableitet, wäre, die Teilnehmerinnen über die Sachverhalte zu informieren oder auch mit ihnen zu erarbeiten, welche Wirkmechanismen gesellschaftlich existieren. Damit knüpft das Thema wiederum an den vorab dargestellten Stolperstein an, dass die Gefahr eines paternalistischen Wirkens mitschwingt. Darüberhinaus bleibt fraglich, inwieweit und wie tief die Teilnehmerinnen die Thematik aufgreifen wollen.

Und so zeigt sich auch hier, wie sensibel die Anleitende auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen eingehen muss und parallel dazu auszuloten hat, wie weit eine aufklärerische Perspektive möglich, sinnvoll und erwünscht ist.

Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass eine Dekonstruktion geltender Diskurse nur möglich gemacht werden kann, wenn die eigene Verwobenheit erkannt und thematisiert wird.

Die gleiche Herausforderung zeigt sich ebenfalls in der Herangehensweise an eine genderkompetente Haltung: auch hier bedarf es einer wiederkehrenden Reflexion der professionellen Handlungsschritte, um das Denken in bi-polaren Mustern in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit nicht unhinterfragt zu reproduzieren und so in die Biografiearbeit hineinzutragen. Umgekehrt gilt es, das Thema nicht als das dominierende in der biografischen Reflexion aufzugreifen, um individuelle Perspektiven auf die Geschlechterverhältnisse entwickeln lassen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bedeutende Herausforderung in der Durchführung einer gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit darin besteht, all die genannten Aspekte als Anleitende permanent in die Handlungen und Planungen einfließen zu

lassen, dabei sich selbst kontinuierlich zu reflektieren und zu hinterfragen und dieses mit den Bedürfnissen der Gruppe zusammenfließen zu lassen. Die Art der Methodik stellt dabei eine Art Türöffner für den biografischen Prozess dar. Inwieweit eine biografische Reflexion und daraus wiederum ein identitätsstärkender Moment wird, hängt jedoch entscheidend von der anleitenden Person und deren professionellen und persönlichen Kompetenzen ab.

## **7. Schlussfolgerung**

In dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, wie Biografiearbeit als Methode der Sozialen Arbeit konkret für Schulabsolventinnen mit niedrigen Schulabschlüssen als Unterstützung für den bevorstehenden Übergang in die Berufsausbildung konzipiert werden kann und wie dabei die für die Adressatinnen relevanten Aspekte der Gendersensibilität und dem identitätsstärkenden Fokus mit berücksichtigt werden kann. Unterstützend meint hier, die Handlungsfähigkeit der jungen Frauen weiter zu erhalten und sie im Sinne des Kohärenzgefühls darin zu bestärken, sich als Konstrukteurin der eigenen Lebensgeschichte zu verstehen.

Es wurde herausgearbeitet, wie sich die Biografiearbeit aufgrund ihres Struktur- und Reflexionsrahmens, ihrer Ressourcenperspektive und der individuellen Konstruktion von Lebenserfahrungen in einen Sinnzusammenhang identitätsstärkend auf die individuelle Entwicklung auswirken kann.

Desweiteren wurden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Schulabsolventinnen dezidiert analysiert. Dieser Themenkomplex fällt relativ umfassend aus. Wie sich jedoch im weiteren Verlauf der Arbeit zeigt, ist die Bedeutung um das Wissen der geltenden Diskurse als äußerst relevant und notwendig für die Durchführung der Biografiearbeit einzustufen. Nur mit diesem Wissen kann eine identitätsstärkende und gendersensible Biografiearbeit mit der passenden Zielsetzung entwickelt werden. Gleichzeitig wird dieses Wissen benötigt, um eine professionelle Haltung als Anleitende entwickeln und die eigene Verwobenheit innerhalb des Systems und des biografischen Gruppenprozesses kontinuierlich reflektieren zu können.

Einen weiteren wichtigen Referenzrahmen stellt die Gendersensibilität der Biografiearbeit dar. Durch die notwendige Doppelstrategie, die zum Einen versucht, die geltenden Geschlechterdifferenzen aufzuzeigen und durch ein Hinterfragen zu verändern und zum Anderen dazu einlädt, den Fokus von den dichotomen Denkmustern zu lösen und zu einer Perspektive der

Gemeinsamkeiten jenseits von Genderzuweisungen zu gelangen. Und auch wenn dieser Aspekt in der Ausführung dieser Arbeit relativ knapp ausfällt, muss hier noch einmal deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Biografiearbeit mit den ausgewählten Adressatinnen dieser Arbeit nur ihre identitätsstärkende Wirkung erzielen kann, wenn der gendersensible Fokus in allen Handlungen präsent ist und in der biografischen Reflexion angeregt wird. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen haben deutlich dargestellt, wie der Handlungsspielraum der Absolventinnen aufgrund ihres Geschlechts begrenzt wird. Diese Grenzen wahrzunehmen, zu verstehen und zu hinterfragen und dann sinnstiftend die daraus individuell reflektierten Erkenntnisse in das Selbstbild zu übertragen, wäre ohne dem gendersensiblen Blick in dieser Intensität nicht möglich.

Die Haltung und Moderation der Biografiearbeit durch die Anleitende stellt das Herzstück der biografischen Arbeit dar. Hierfür braucht es ein umfangreiches Wissen über die Lebenslage und Lebensrealität der Absolventinnen, einer hohen Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Kompetenz, situativ den Themen der Biografinnen begegnen und die passenden Impulse aus den komplexen Sachverhalten anbieten zu können. Die möglichen Stolpersteine diesbezüglich wurden erörtert und zeigen einmal mehr, welche eine äußerst hohe Anforderung an die Anleitende gestellt wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ausführlichen Vorüberlegungen und die Entwicklung eines groben Strukturrahmens für eine gendersensible, identitätsstärkende Biografiearbeit mit Schulabsolventinnen in ihrer Komplexität notwendig sind, um auf die Bedürfnisse der Adressatinnen situativ und reflexiv eingehen zu können. Auch wenn der Rahmen dafür nur grob vorab skizziert werden konnte, so bietet das Konzept viele Ansatzpunkte, die vermuten lassen, dass die Schulabsolventinnen gestärkt den Herausforderungen des Übergangs entgegenreten können. Möglicherweise werden Identitätsprojekte entwickelt oder auch gänzlich neue Perspektiven den Handlungsrahmen der Schulabsolventinnen bestimmen. Sie werden jedoch gesichert die Erfahrung machen, dass Herausforderungen nicht nur individuell, sondern auch mit Hilfe einer Gruppe

bewältigt werden können.

Unbefriedigend bleibt in dieser Arbeit das fehlende Wissen darum, welche Wirkungen und Erfahrungen sich aufgrund des hergeleiteten Konzepts der Biografiearbeit entfalten (oder auch nicht). Und auch die hohe Relevanz um die Haltung und Kompetenz der Anleitenden stellt eine Variable dar, die die gelingende Umsetzung von Biografiearbeit vage erscheinen lässt. Weitere Forschungen fehlen dazu und es wäre wünschenswert, diesen Bereich weiter evaluieren zu können. Auch eine qualitative Studie, in der die Teilnehmerinnen hinsichtlich etwaiger Wirkungen befragt werden, könnten von weiteren wissenschaftlichen Interesse sein.

Auch wenn die Rolle der Sozialen Arbeit nicht vordergründig thematisiert wurde, so wurden alle methodischen Überlegungen zu der Biografiearbeit im professionellen Verständnis der Sozialen Arbeit vollzogen. Dabei zeigen sich zwei besondere Charakteristika, die der Methode der Biografiearbeit eine besondere Perspektive verleihen:

Zum Einen ist der Adressat\*Innen-Kreis in der Sozialen Arbeit vor allem auf Menschen bezogen, „(...) deren Ausgangsbedingungen für die eigenständige Gestaltung der Biografie erschwert sind“ (Hölzle/ Jansen 2011:32). Gleichzeitig und bedingend durch den Adressat\*Innen-Kreis legt die Soziale Arbeit einen analytischen Blick auf gesellschaftliche Wirkmechanismen, die auf die individuellen Lebenslagen der Adressat\*Innen wirken. Und wie oben bereits verdeutlicht wurde, führt insbesondere dieser analytische Blick zu einer vertiefenden Herangehensweise in der Biografiearbeit. Insbesondere diese beiden Merkmale führen zu einer Biografiearbeit der Sozialen Arbeit, die weiter etabliert, theoretisch fundiert und qualitativ evaluiert werden sollte.

Jedoch muss dabei auch bewusst sein, und dieses wurde innerhalb der Darstellung der *Stolpersteine* erörtert, dass die Soziale Arbeit qua ihres doppelten Mandates mit dem gesellschaftlichen und wohlfahrtstaatlichen System auf das Engste verstrickt ist und so als Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Wohlfahrtstaat fungiert. Sie wirkt dabei als „Mitregentin im Lebenslaufregime“ (Schefold 2001: 113) und bietet gleichzeitig Hilfe und

Kontrolle. Diese Verstrickung gilt es zu reflektieren und zu analysieren, um als Anleitende den Biograf\*Innen trotzdem eine Reflexionsfläche anbieten zu können, die normative Zuweisungen jenseits von Individualisierung thematisiert und, wenn gewünscht, bearbeitet.

## **Ausblick**

Mit dieser Arbeit konnte lediglich ein grobes Konzept zu der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit mit Schulabsolventinnen entwickelt werden. Dabei blieben einige Aspekte offen, die aufgrund ihres begrenzten Umfangs in dieser Arbeit nicht näher erörtert werden konnten.

Im Weiteren sollte der Aspekt und die Funktion der sogenannten *Gatekeeper* analysiert und in das Konzept der gendersensiblen, identitätsstärkenden Biografiearbeit einbezogen werden. Denn anhand der Beratungsperspektive der Gatekeeper werden die Entscheidungen der Absolventinnen maßgeblich beeinflusst. Da es sich hierbei um verschiedene Themenfelder handelt (beispielsweise die Einflüsse der Lehrer\*Innen, der Eltern, der Peers u.a.), müsste jeder Einflussbereich gesondert betrachtet werden. Dieser Komplexität konnte diese Arbeit nicht gerecht werden. Eine weitere Analyse wäre jedoch für die Biografiearbeit äußerst ertragreich.

Insgesamt, und das wurde anhand der Herleitung des Konzeptes dieser Arbeit deutlich, braucht es eine Weiterentwicklung der Berufs- und Lebensplanung an Schule, die insbesondere die Aspekte Gender und Biografie (bzw. auch Biografizität) aufgreift (vgl. Zander/ Hartwig/ Jansen 2006). Die Soziale Arbeit in Form der Schulsozialarbeit bietet dafür einen passenden Referenzrahmen.

Es wäre wünschenswert, die Biografiearbeit als Methode der Sozialen Arbeit weiter zu etablieren. Dazu bedarf es weiterer Forschungen, die sich insbesondere auch mit der Wirkung von Biografiearbeit auseinandersetzen.

Fundierte Fortbildungen mit dem Fokus der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit für Anleitende wären für die Professionalität der Methode zielführend.

Abschließend sollte die Soziale Arbeit auch ihr politisches Mandat ernst nehmen und die in dieser Arbeit erörterten Missstände öffentlich thematisieren, diskutieren und deren Bearbeitung vorantreiben. Genannt sei diesbezüglich der neoliberale Diskurs, der Ressourcen immer weiter einstreichen lässt und parallel dazu die Verantwortung zur Lebensbewältigung dem Individuum zuschreibt und dieses zu einer niemals aufhörenden Kompetenzentwicklung antreibt.

Zum Anderen gilt es, die Zuständigkeit der Care-Arbeit weg von privaten Bewältigungsentscheidungen, hin zu sozialpolitischen Lösungen zu thematisieren und zu lenken, um bestehende Geschlechterdifferenzen langfristig minimieren zu können.

„Wer will ich sein?“

"Nur wenn ich weiß, woher ich komme, kann ich bestimmen, wohin ich gehen will.“

Unbekannt

## Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (2006): "Biografizität" als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Online verfügbar unter: [http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit\\_Biographizitaet\\_2006.pdf](http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf)  
Zugriff am 23.05.2017: 14:59h.
- Amos, S. Karin (2013): Übergänge und Governance im Bildungssystem. In: Schröer, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 912-928.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung für Menschen mit Behinderung. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Autorengruppe Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen - Dumme Jungen? Gegen Verkürzung im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. DJI: München.
- Beicht, Ursula/ Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringe Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. Report des BiBB. Online verfügbar unter: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2010\\_15.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2010_15.pdf)  
Zugriff am 06.03.2017: 13:24h.
- Baur, Nina (2009): Konsequenzen des Verlusts des ganzheitlichen Denkens: Soziale Marktwirtschaft und die Triade Arbeitsmarkt, Sozialstaat und Geschlechterbeziehungen am Beispiel von Westdeutschland. In: Seifert, H./ Struck, O. (Hrsg.): Arbeitsmarkt und Sozialpolitik-Kontroversen um Effizienz und soziale Sicherheit. VS Verlag: Wiesbaden. S. 189-231.
- Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Suhrkamp: Frankfurt a. Main. S. 10-39.
- Bittlingmayer, Uwe/ Bauer, Ullrich/ Sahrai, Diana (2009): Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkungen zum Kompetenzdiskurs. In: Bolder, Axel / Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Wiesbaden: VS Verlag. S. 120-132.

- Böhnisch, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar/ Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierung. Juventa Verlag: Weinheim/ München.
- Braun, Frank/ Reißig, Birgit (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule - Berufsausbildung. Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Regionales Übergangsmanagement 3. DJI: München/ Halle.
- Brückner, Margit (2009): Geschlechterverhältnisse und Soziale Arbeit: „De“- und „Re“- Gendering als theoretische und praktische Aufgabe. Online verfügbar unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2008\\_gender\\_sozialarbeit\\_brueckner.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2008_gender_sozialarbeit_brueckner.pdf). Zugriff am 07.03.2017: 13:47h.
- Behringer, Luise (1998): Lebensführung als Identitätsarbeit. Der Mensch im Chaos des modernen Alltags. Campus Verlag: Frankfurt a. Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Genderdatenreport 2011: Neue Wege - Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebenslauf. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): Einstellungen und Lebensbedingungen von Familien 2009. Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/94384/f9e3a1c920bdf9563de869ad68a09a4b/monitor-familienforschung-juli-2009-data.pdf>. Zugriff am 27.02.2017. 23:02h.
- Dausien, Bettina (1999): "Geschlechtsspezifische Sozialisation" - Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In Dausien, B., Herrmann, M., Oechsle, M., Schmerl, C., Steinhilbers, M. (Eds.) *Erkenntnisprojekt Geschlecht: Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*. Leske + Budrich: Opladen.
- Der Paritätische NRW (Hrsg.) (2015): Die Armut ist weiblich. Online verfügbar unter: [https://www.paritaet-nrw.org/fileadmin/user\\_upload/Downloads/05\\_Rat\\_und\\_Tat/Rat\\_und\\_Tat\\_Veroeffentlichungen/Armut-ist-weiblich.pdf](https://www.paritaet-nrw.org/fileadmin/user_upload/Downloads/05_Rat_und_Tat/Rat_und_Tat_Veroeffentlichungen/Armut-ist-weiblich.pdf). Zugriff am 22.02.2017. 22:22h.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. 17. Shell-Jugendstudie. Fischer Taschenbuch: Frankfurt a.M..

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie. Fischer Taschenbuch: Frankfurt a.M..
- DGB (2010): Junge Frauen am Arbeitsmarkt - gut qualifiziert, oft aber schlecht bezahlt. In: Arbeitsmarkt Aktuell Nr. 10. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.dgb.de/themen/++co++bf83a538-dc53-11df-4847-00188b4dc422?t=1>  
Zugriff am 24.02.2017. 21:43h.
- Esping-Andersen, Gøsta (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. In: Ostner, Ilona und Stephan Lessenich (Hg.): Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. Campus Verlag: Frankfurt a. M..
- Gaupp, Nora/ Lex, Tilly/ Reißig, Birgit (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung: Schulische Situation und Schulische Förderung. Broschürenreihe Regionales Übergangsmanagement. Nr. 2. DJI: München/ Halle.
- Glinka, Hans-Jürgen (2013): Biografiearbeit. In: Schröer, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 810-833.
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. VS Verlag: Wiesbaden.
- Hartwig, Luise/ Muhlak, Kirsten (2006): Mädchenarbeit in Theorie und Praxis. In: Zander, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma: Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag: Wiesbaden. S. 86-117.
- Hölzle, Christina/ Jansen, Irma (Hrsg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. VS Verlag: Wiesbaden.
- Hölzle, Christina (2011): Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, Christina; Jansen, Irma (Hg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen-Zielgruppen - Kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-54.
- Keupp, Heiner/ Ahbe, Thomas/ Gmür, Wolfgang/ Höfer, Renate/ Mitzscherlich, Beate/ Straus, Florian (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork in der Spätmoderne. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek.
- Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert- Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. VS Verlag: Wiesbaden. S. 167-186.

- Keupp (2004): Sich selber finden - Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen. Online verfügbar unter:  
[http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich\\_selber\\_finden.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich_selber_finden.pdf).  
Zugriff am: 4.6.2017: 22:11h
- Klingenberger, Hubert (2015): Biografiearbeit in Schule und Jugendarbeit. Anlässe – Übungen - Impulse. Don Bosco Verlag: München.
- Köttig, Michaela/ Rätz-Heinisch, Regina (2005): „Potenziale unterstützen, Selbstverstehen fördern“. Dialogische Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra 29 (11). S. 16-20.
- Köttig, Michaela (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 991-1010.
- Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In: Schröer, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 589-613.
- Kunert-Zier, Margitta (2015): Genderkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Bretländer, Bettina/ Köttig, Michaela/ Kunz, Thomas (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Reihe: Grundwissen Soziale Arbeit Verlag. Band 15. W. Kohlhammer: Stuttgart. S. 137-146.
- Lambers, Helmut (2015): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Toronto.
- Lattschar, Birgit/ Wiesmann, Irmela (2007): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Lessenich, Stephan (2013): Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Schröer, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 895-911.
- Lessenich, Stephan (2012): Theorie des Sozialstaats. Zur Einführung. Junius Verlag GmbH: Hamburg.
- Mecheril, Paul (2006): Diversity. Die Macht des Einbezugs. Online verfügbar unter:  
<https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>  
Zugriff am 24.02.2017. 22:15h.
- Miethe, Ingrid (2014): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Beltz Juventa: Weinheim.

- Morgenstern, Isabel (2013): Biografiearbeit im Stadtteil mit Kindern und Eltern. Unter:  
[http://www.migration-online.de/data/memory\\_werkstatt\\_e.v.\\_biografiearbeit\\_im\\_stadtteil\\_mit\\_kindern\\_und\\_eltern.pdf](http://www.migration-online.de/data/memory_werkstatt_e.v._biografiearbeit_im_stadtteil_mit_kindern_und_eltern.pdf)  
Zugriff am 26.05.2017: 10:55h
- Nierobisch, Kira (2016): Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Springer VS: Wiesbaden.
- Oehme, Andreas (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: Schröder, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 632-650.
- Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Beltz Verlag: Weinheim/ Basel/ Berlin.
- Oschmiansky, Frank/ Kühl, Jürgen für bpb (2010): Wohlfahrtsstaatliche Grundmodelle. Online verfügbar unter:  
<http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55072/wohlfahrtsstaatliche-grundmodelle?p=all>  
Zugriff am 12.03.2017: 13:50h.
- Pohl, Axel (2013): Konstruktion von Ethnizität und Benachteiligung in Übergangssystemen. In: Schröder, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 947-965.
- Rätz-Heinisch, Regina (2005): Gelingende Jugendhilfe bei "aussichtslosen Fällen"! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Ergon Verlag: Würzburg. Reihe: Erziehung, Schule, Gesellschaft - Band 38.
- Rendtorff, Barbara (2014): Jugend, Geschlecht und Schule. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule, Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. VS Verlag: Wiesbaden. S. 283- 298.
- Ruhe, Hans Georg (2012): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Beltz Juventa: Weinheim.
- Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsbildung. VS Verlag: Wiesbaden.
- Schröder, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.
- Seithe, Mechthild (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

- Schefold, Werner (2001): Lebenslauf. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (2. völlig überarbeitete Auflage). Neuwied/Kriftel: Luchterhand. S. 1122-1136.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2016): Top Ausbildungsberufe Frauen 2015. Zugriff über: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung.html>  
Zugriff am 16.03.2017: 21:15h.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015): Absolventen/Abgänger nach Abschlussart. Zugriff über: [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AbsolventenAbgaenger\\_Abschlussart.html;jsessionid=56565BDE4697643842293A0977ED3885.cae4](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AbsolventenAbgaenger_Abschlussart.html;jsessionid=56565BDE4697643842293A0977ED3885.cae4)  
Zugriff am 17.2.2017 21:54h.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.)(2006): Datenreport 2006. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile)  
Zugriff am 16.03.2017: 21:40h.
- Stauber, Barbara (2014): Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Springer VS: Wiesbaden.
- Stauber, Barbara (2013): Doing Gender in Übergängen in den Berufen. In: Schröder, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S.141-157.
- Träger, Jutta (2010): Vom Ernährermodell zur geschlechtersensiblen Sozialpolitik: Analyse über den Zusammenhang von Wohlfahrtsstaatstypologie und geschlechterspezifischer Inklusion versus Exklusion. In: Benz, Benjamin/ Boeckh, Jürgen/ Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.) (2010): Soziale Politik - Soziale Lage - Soziale Arbeit. VS Verlag: Wiesbaden. S. 299-314.
- Truschkat, Inga (2013): Biografie und Übergang. In: Schröder, Wolfgang/ Strauber, Barbara/ Walther, Andreas/ Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel. S. 44-63.
- Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63. S. 348- 399.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (Aktionsrat Bildung: Blossfeld, Hans-Peter/ Bos, Wilfried/ Hannover, Bettina/ Lenzen, Dieter/ Müller-Böling, Detlef/ Wößmann, Ludger)

(2009): Jahresgutachten 2009. Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. VS Verlag: Wiesbaden.

- Walther, Andreas/ Weinhardt, Marc (Hrsg.) (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung biografischer Reflexivität. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Zander, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender Perspektive in der Sozialen Arbeit. VS Verlag: Wiesbaden.

## Abbildungsverzeichnis

- **Abbildung 1:** Absolvent\*Innen nach Abschlussart 2015 (Statistisches Bundesamt 2015)  
.....S. 8
- **Abbildung 2:** Auszubildende in den zehn am stärksten besetzten Berufen (Statistisches Bundesamt 2006: 88)  
.....S. 22
- **Abbildung 3:** Top Ausbildungsberufe Frauen 2015 (Statistisches Bundesamt 2016)  
.....S. 22
- **Abbildung 4:** Grundzüge Identitätsarbeit (Keupp 2014: 180)  
.....S. 33

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich, Birthe Havemann, die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 16.8.2017  
Ort, Datum

  
Unterschrift